

SUPSI

Quaderni di ricerca

Scenari e prospettive sul Pretirocinio d'orientamento

Jenny Marcionetti, Spartaco Calvo, Mario Donati, Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi



Proposta di citazione:

Marcionetti, J., Calvo, S., & Donati, M. (2014). *Scenari e prospettive sul Pretirocinio d'orientamento*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.

ISBN 978-88-905450-6-1

Locarno, 2014
CIRSE - Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno
dfa.cirse@supsi.ch

Responsabilità del progetto: Jenny Marcionetti
Autrici e autori: Jenny Marcionetti, Spartaco Calvo, Mario Donati
Revisione: Serena Ragazzi
Impaginazione: Selene Dioli

Ringraziamenti

Ai 311 allievi che hanno frequentato il Pretirocinio d'orientamento negli anni scolastici 2009-10 e 2010-11 per la disponibilità dimostrata in occasione delle varie raccolte dati;

agli orientatori e ai docenti del Pretirocinio d'orientamento e ai datori di lavoro che ci hanno dato la loro disponibilità ad essere intervistati;

a Vincenzo Nembrini, Dante Lorenzetti, Giuliano Maddalena e Sergio Bello, per le preziose informazioni storiche sulla nascita e sull'evoluzione del PTO fornite in occasione delle interviste;

a tutti i membri del gruppo operativo per le interessanti riflessioni e l'aiuto ricorrente nell'organizzazione delle diverse fasi del progetto: Giuliano Maddalena, Sergio Bello, Oreste Allidi e Giorgio Ostinelli;

a Elena Casabianca per la partecipazione ai primi due anni di progetto ed in particolare per lo svolgimento di parte delle interviste;

alla Divisione della Formazione Professionale per il finanziamento assicurato nell'ambito del Mandato cantonale fra DECS e SUPSI-DFA;

agli operatori di GAS-GAGI e in particolare a Marina Mikulic per la disponibilità nel fornire i dati richiesti.

Sommario

Introduzione	7
1 I profili dei giovani in entrata al PTO	11
1.1 Dimensioni relative al sistema scolastico	13
1.1.1 Comportamento e rendimento alle scuole medie	13
1.1.2 Maturazione di una scelta alle scuole medie	15
1.2 Dimensioni relative al sistema sociale	17
1.2.1 Le relazioni familiari	17
1.2.2 Il ceto sociale	18
1.2.3 La presenza di un contesto migratorio	19
1.2.4 Il genere	20
1.3 L'arrivo al PTO	21
2 La presa a carico degli allievi da parte del PTO	25
2.1 Il recupero scolastico	26
2.2 Il lavoro sugli aspetti comportamentali	26
2.3 Il lavoro sull'orientamento scolastico e professionale	27
3 I percorsi dei giovani dopo il PTO	29
4 Le rappresentazioni sociali e l'identità istituzionale del PTO	37
4.1 Le rappresentazioni degli attori esterni al PTO	38
4.1.1 Lo Stato	38
4.1.2 Gli allievi del PTO e le loro famiglie	40
4.2 Le rappresentazioni degli attori interni al PTO	41
4.2.1 I docenti del PTO	41
4.2.2 Gli orientatori del PTO	42
4.3 L'identità istituzionale del PTO	43
5 Gli operatori del PTO	45
5.1 Gli orientatori e le mansioni esercitate	46
5.2 Gli insegnanti nelle numerose declinazioni della loro attività	47
5.2.1 Il lavoro con le classi	47
5.2.2 Il lavoro nell'ambito dell'accompagnamento individuale	49
6 Conclusioni e prospettive	51
Riferimenti bibliografici	57

Introduzione

La lotta contro l'abbandono prematuro della formazione è divenuta una priorità in tutte le nazioni. Alcune più di altre stanno affrontando il problema dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), giovani fra i 15 e i 19 anni che non stanno seguendo né una formazione né stanno lavorando. In Svizzera questo fenomeno tocca, attualmente, il 5% dei giovani di quella fascia di età, una quota di 3.3 punti percentuali minore alla media dell'OCSE (OCSE, 2013). L'abbandono scolastico è definito come un processo progressivo di disinteresse per l'istituzione formativa, frutto di un accumularsi di fattori interni ed esterni al sistema scolastico (Delcourt, 1989). Se fino a qualche anno fa l'entrata diretta nel mondo del lavoro, senza ulteriore formazione dopo la scolarità obbligatoria, non era vissuta necessariamente come un fallimento personale, oggi la percezione individuale e sociale di questo fenomeno è cambiata, probabilmente in relazione all'aumento della disoccupazione giovanile e all'importanza acquisita dai diplomi del Secondario II come condizione di accesso al mercato del lavoro. Abbandonare la formazione dopo la scuola media significa, di fatto, impedirsi l'accesso a delle professioni ben remunerate e socialmente valorizzate. Lo *European Youth Forum* (GHK, 2005) ha in proposito evidenziato come il fallimento nell'integrazione scolastica dell'adolescente aumenti il rischio di disoccupazione o di impiego in lavori meno sicuri; quello di una gravidanza precoce, di comportamenti criminali e violenti; di abuso di droga e alcol, di suicidio, e di una speranza di vita più breve. Ciò significa per questi giovani, la promessa di una peggiore qualità di vita e un destino già in parte segnato ancor prima di entrare nell'età adulta. Inutile sottolineare che oltre ai rischi per il singolo, l'abbandono scolastico crea anche costi sociali ed economici rilevanti per la società nel suo insieme.

Sempre più si chiede, già al quattordicenne, di far prova di «adattabilità professionale» (Savickas, 1997, 2001, 2005), un costrutto che implica le attitudini di pianificazione, di esplorazione di sé e dell'ambiente circostante e di presa di decisioni informata. Le quattro dimensioni su cui quest'adattabilità si fonda sono: la *preoccupazione professionale*, quindi la propensione a guardare al futuro; il *controllo professionale*, che implica da parte dell'individuo il riconoscimento del diritto di prendere delle decisioni sul proprio futuro; la *curiosità professionale*, quindi la voglia di esplorare le proprie possibilità professionali, e infine la *fiducia in sé stesso*, che è la percezione che la persona ha della sua efficacia nell'effettuare delle scelte (Savickas, 2005). In questa prospettiva, la transizione dalla scuola a una formazione nel Secondario II diventa quindi una sfida adattativa, oltre che un compito di maturazione (Savickas, 1997). Se pare adeguato chiedere che queste abilità siano ormai sviluppate presso l'adulto, ci si può domandare se sia invece pertinente pretendere che esse lo siano già negli adolescenti.

Assieme a queste abilità, il mercato formativo e professionale chiede al giovane anche una certa autonomia, che si suppone debba essere sviluppata per mezzo di un'azione educativa ripartita fra famiglia e scuola. Queste istanze devono far acquisire al giovane le conoscenze e le competenze "di vita" che gli saranno indispensabili: da quelle culturali, a quelle più specifiche e fondamentali per qualsiasi ulteriore formazione fino alle competenze relazionali e comportamentali, necessarie ancor più precocemente, in particolare per i giovani che intendono formarsi in azienda. Ognuna di queste è strettamente interconnessa con il benessere psicologico del giovane, in assenza del quale difficilmente esse saranno sviluppate in modo ottimale. La riuscita educativa¹, che comprende anche quella scolastica, permette all'allievo di affrontare con più tranquillità anche le frustrazioni scolastiche che dovessero presentarsi. Essa consente l'interiorizzazione dei successi individuali e, quindi, lo sviluppo di un'autostima personale, riconosciuta essere una grande fonte motivazionale (Kanfer & Heggestad, 1997; Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000). Faci-

¹ "(...) si potrebbe dire che la riuscita educativa è ciò a cui giunge un bambino o un adolescente al termine di un dato periodo, nel corso del quale è stato sottoposto a un'azione educativa (...). [La riuscita educativa si traduce presso i giovani] in un benessere fisico e psichico, un'energia disponibile per imparare e per fare, una capacità a utilizzare in modo pertinente il linguaggio e ad entrare in relazione, una coscienza acquisita di ciò che la scuola può dargli e di ciò che lui da essa può attendere, un'apertura di spirito verso ciò che lo circonda e verso il mondo (...)" (tradotto dal francese, Glasman, 2007).

lita di conseguenza lo sviluppo delle abilità menzionate sopra: la fiducia in se stessi e la percezione di controllo sulla propria vita, come anche la curiosità e lo sguardo proteso al futuro.

In una nazione in cui quasi metà delle famiglie divorzia², in cui i genitori, abituati a un'idea di lavoro sicuro e per la vita, devono essi stessi faticare per far fronte alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro, spesso l'azione educativa e di sostegno della famiglia viene, magari anche solo per un periodo definito, a mancare. I figli di famiglie di origine sociale modesta, incastrati in una sorta di riproduzione sociale del disagio (Bourdieu & Passeron, 1970), sono quindi ovviamente i più a rischio (Douat, 2011). Il giovane fino al termine della scolarità obbligatoria è fortunatamente inserito in un contesto in cui altri adulti, sebbene non paragonabili alle figure genitoriali, possono dare un contributo alla sua crescita, creando le condizioni per esperienze positive e valorizzanti. La realtà ci racconta, tuttavia, che in Canton Ticino, al termine della scuola obbligatoria, già un 3% di giovani non è "licenziato"³, bensì prosciolto dall'obbligo scolastico e un'altra parte dei giovani (non quantificabile con precisione), benché licenziata, termina l'obbligatorietà scolastica con una pagella che, in assenza di conoscenze relazionali e/o di un adeguato supporto orientativo e al collocamento, difficilmente permette un inserimento agevole nel Secondario II. Parte dei giochi si svolgono quindi ben prima della fine dell'obbligatorietà scolastica. Per i ragazzi che hanno le maggiori difficoltà, è un processo che inizia già dalla scuola elementare (Feyfant, 2012) e termina, nella migliore delle ipotesi, in quarta, se non già in terza media: la non acquisizione della licenza di scuola media, così come la lacunosa acquisizione dei contenuti di alcune discipline ritenute fondamentali, implicano in primo luogo la chiusura di determinate possibilità formative (scuole medie superiori e scuole professionali a tempo pieno) e, in secondo luogo, maggiori difficoltà di accesso all'unica possibilità rimasta (la formazione professionale duale). Nella società odierna, in cui mobilità, flessibilità e autonomia sono considerate caratteristiche indispensabili, dove ci si appella alla responsabilità di ciascuno nel creare il proprio destino individuale, ci si può quindi chiedere se le istituzioni preposte -famiglia e scuola- siano ancora in grado di dare realmente al giovane i mezzi per poter acquisire la sua autonomia (Loannides & Robert, 2012).

Il giovane che ha una buona riuscita scolastica ha la possibilità di avviarsi verso gli studi generalisti del Secondario II (liceo, Scuola cantonale di commercio e scuole professionali a tempo pieno) che permettono di dilazionare la scelta professionale vera e propria (Donati, 1999). Il ragazzo debole scolasticamente oppure inserito in famiglie che stanno vivendo momenti difficili o in procinto di vivere entrambe le situazioni, paradossalmente deve sin da subito mettere in gioco le "adattabilità" (Savickas, 2005) citate, essendo chiamato a fare delle scelte adeguate e a renderle al più presto operative con un inserimento nel Secondario II.

Riassumendo, a questa specifica fascia di giovani si chiede quindi di:

- fare astrazione delle problematiche che li hanno fin lì messi in difficoltà;
- farsi un'idea delle professioni e delle vie formative esistenti (biennale, triennale, eccetera) e dei vari requisiti ad esse collegate (scolastici ma non solo);
- valutare la "congruenza" (compatibilità) tra sé e le varie professioni;
- valutare l'accessibilità delle professioni che sembrano più congruenti.

Al termine di questo processo mentale -che si scontra a volte con quello portato avanti dai genitori-, il ragazzo dovrebbe aver maturato delle "aspirazioni professionali" (Gottfredson, 1981, 1996) e delle preferenze professionali che tengono conto degli elementi di realtà. Se questi elementi sono preponderanti, le

² Si vedano i dati dell'Ufficio federale di statistica: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/themen/01/06/blank/key/06/03.html>

³ Negli ultimi cinque anni la percentuale dei giovani che ha terminato la scuola media senza licenza è sempre stata compresa fra il 2.8% e il 4.3%. A questi vanno aggiunti gli esonerati, che in media negli ultimi cinque anni erano lo 0.6%. Dati scaricabili da: <http://www4.ti.ch/index.php?id=7155>

aspirazioni saranno allora realistiche, in caso contrario esse saranno degli ideali difficilmente percorribili nella realtà. Una volta sviluppata questa carta cognitiva delle professioni⁴ e delimitate quelle accettabili - sulla base della visione che il giovane ha della posizione che ritiene più adeguata, per se stesso, nella società (si tratta del processo di *circoscrizione* di Gottfredson, 2002)- esso deve sceglierne una.

Sebbene il nostro adolescente possa aver percorso queste tappe adeguatamente, la sua scelta - "realistica" o "ideale" che sia- deve essere messa alla prova sul mercato del lavoro, ed è spesso a questo punto che il sistema, già di per se fragile, va in crisi: la professione-formazione stessa si rivela diversa da come ci si attendeva, i datori di lavoro sono difficili da trovare e, una volta individuati, scelgono altri candidati poiché la mancanza di una licenza o i voti scarsi non reggono il confronto con le carte presentate dai pari. A questo punto interviene il processo del *compromesso* (Gottfredson, 2002), attraverso il quale si è portati a rinunciare alle aspirazioni preferite per considerarne altre che sembrano "meno compatibili con sé", ma più accessibili. Questa fase diventa tuttavia più difficile e meno volontaria quando il giovane deve mettere da parte le alternative accettabili (che rientrano quindi nel suo spazio sociale), e può diventare anche molto dolorosa quando la "scelta" si restringe ormai tra alternative che lui avverte come inaccettabili. Si tratta quindi di adeguare se stessi a un sistema percepito come ingiusto, mettendo da parte le proprie aspirazioni e quindi il proprio sé psicologico, per dare priorità alle necessità della comunità e al sé percepito dagli altri. A questi giovani si chiede, infine, di fare astrazione del loro sé privato per poter mostrare un sé pubblico "adeguato". In questo caso non si può quindi più realmente parlare di "scelta" scolastica e professionale, in quanto quello che ci si aspetta è che il giovane si adegui a "prendere quello che c'è".

Sperare che dei giovani adolescenti riescano a percorrere - senza un adeguato supporto, per giunta in un tempo molto limitato - tutte queste tappe e che, alla fine, riescano pure a decidere di adeguarsi a una società che, fino ad allora, non ha dato loro che poche chances, significa probabilmente dar prova di un ingiustificato ottimismo, che negli anni si è in effetti tradotto nella miriade di soluzioni dette "transitorie", la cui proliferazione, in Svizzera, ha preso il via già dagli anni 90' (OFS, 2010). Alla base di questa moltiplicazione di misure a sostegno dell'inserimento scolastico e professionale del giovane, comunque molto diversificata a livello Svizzero (SKBF/CSRE, 2010), vi è stato l'aumento, tutt'ora in atto, di adolescenti che alla fine della scolarità obbligatoria non riescono ad inserirsi linearmente in una formazione post-obbligatoria⁵. Secondo i dati disponibili (per esempio TREE, 2003; Egger et al., 2007; OFS, 2010; ecc.), negli ultimi anni una proporzione compresa tra un sesto e un quarto dei giovani scolarizzati in Svizzera ha svolto il passaggio dal Secondario I al Secondario II in modo indiretto, optando per una soluzione transitoria. Una parte dei ragazzi in uscita dalla scuola media viene quindi indirizzata verso queste formazioni transitorie, o soluzioni intermedie, che secondo Meyer (2003) hanno essenzialmente tre funzioni che dovrebbero riflettere i bisogni dei giovani che vi si iscrivono: funzione *compensativa* (per eliminare eventuali deficit scolastici, linguistici o di altro genere), *orientativa* (per sostenere la scelta del curriculum formativo post-obbligatorio) e di *ammortizzatore sistemico* (fornisce un luogo in cui trascorrere in modo utile il tempo mancante per potersi inserire nella formazione desiderata, laddove questa implichi l'età, o anche altre condizioni, come requisito per l'ammissione).

Se si tiene conto che, in Ticino, il conteggio attuale delle misure a sostegno del giovane ammonta a una trentina, e che buona parte di queste (più di venti) si attivano dopo il termine della scolarità obbligatoria⁶,

⁴ Si tratta di una rappresentazione cognitiva, formata dalle rappresentazioni che il giovane si costruisce delle professioni, "una carta del mondo sociale in senso largo, delle posizioni sociali (« places » in society) che i differenti mestieri offrono" (Gottfredson, 1981, p.184).

⁵ Si vedano i dati dell'OFS aggiornati al 2012:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404301.4024.html?open=9#9>

⁶ Tra le misure citiamo ad esempio i decimi anni delle scuole private, il Semestre di motivazione, per chi ha iniziato e lasciato un apprendistato ed è in cerca di un nuovo inserimento formativo, i progetti Promotir e Network, volti all'inserimento nella formazione professionale, ecc.

è palese che la scelta (o, in ogni caso, la realtà delle cose) è quella di lavorare sul “recupero”, invece che sulla prevenzione. Un recupero che, ovviamente, è molto difficile a farsi all’infuori di un’istituzione obbligatoria e riconosciuta come la scuola media, nella quale il giovane gode comunque di una certa protezione da un mondo adulto fatto sempre più di concorrenze (magari anche sleali), prese di responsabilità e ultime chances. La crescita di queste soluzioni transitorie e misure di sostegno pone anche un altro tipo di problematica: nel tentativo di non lasciare il giovane a se stesso, si rischia, in effetti, di farlo entrare “nel giro” dei servizi di sostegno all’integrazione socio-professionale, rendendolo da essi dipendente. In effetti, quando tali soluzioni transitorie, concatenandosi, non restano effettivamente transitorie, esse smettono di svolgere la loro funzione principale, e cioè quella a beneficio dell’inserimento del giovane nel Secondario II, diventando al contrario degli alibi del sistema formativo, innescando un processo di perennizzazione del provvisorio.

In Ticino, fra le soluzioni e misure a sostegno del giovane che s’incontrano per prime dopo l’obbligatorietà scolastica e che lo aiutano a colmare le lacune scolastiche e a percorrere le tappe orientative menzionate in precedenza, quella che accoglie il maggior numero di giovani è il Pretirocinio d’orientamento (PTO). Partito nel 1994 con dodici adolescenti, esso ammette oggi attorno ai 200 iscritti. Se fino all’inizio degli anni 2000 il PTO riusciva a collocare la quasi totalità dei suoi allievi, vi è stato in seguito un calo, che al termine dell’anno scolastico 2008-09 ha portato a una mancata collocazione del 27% dei ragazzi iscritti. La situazione ha portato quindi a interrogarsi in merito al perché della diminuita efficacia del PTO nello svolgere il suo ruolo di “preparatore” all’inserimento formativo, nel quale si era rivelato sin lì idoneo. Un’altra domanda che è sorta spontanea era relativa al 27% dei giovani citati che, a distanza di un anno dalla scuola obbligatoria, sembrava ritrovarsi ai piedi della scala, o forse anche un gradino sotto. È quindi su questa misura che, dal 2009, la DFP ha voluto concentrarsi, chiedendo al CIRSE di effettuare uno studio approfondito sulla formazione stessa, sulla sua offerta formativa e orientativa, e soprattutto sull’idoneità della stessa per i giovani che oggi ne beneficiano. La richiesta era quindi di studiare le caratteristiche e i bisogni degli iscritti al PTO, e di valutare se quanto offerto da questa soluzione transitoria fosse ancora adeguato per tutti loro.

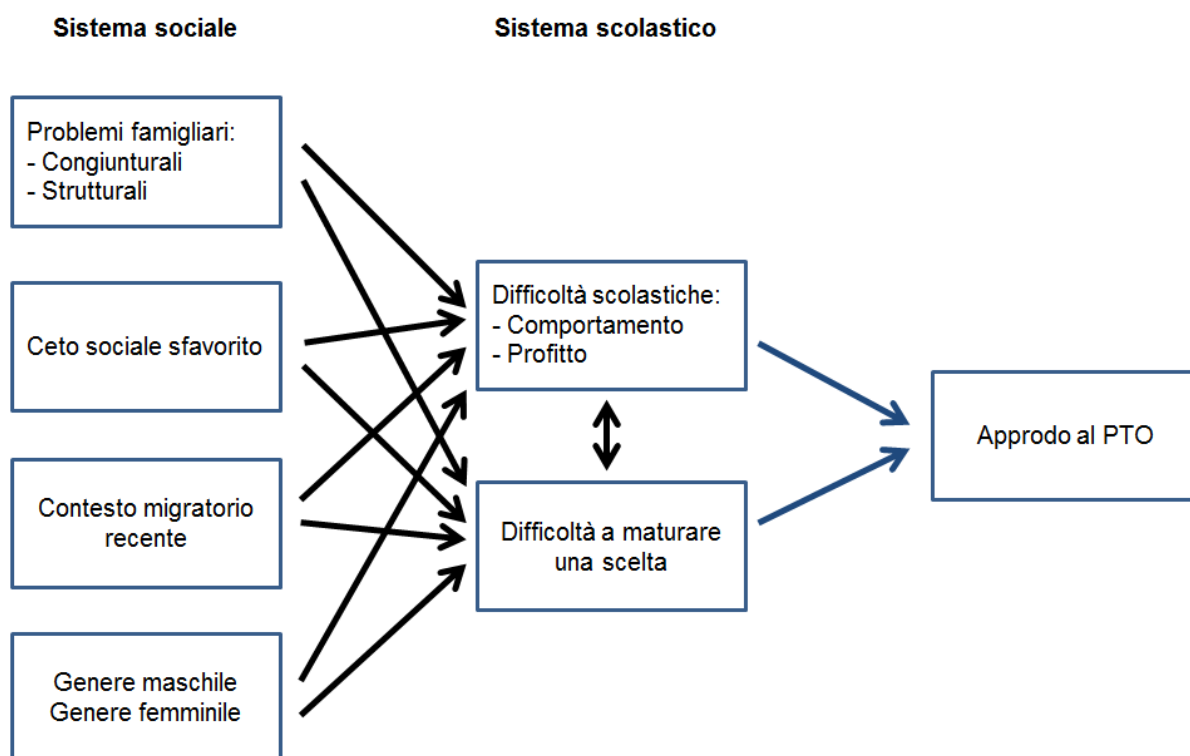
Non ripercorreremo in questo rapporto lo storico del PTO, né ci dilungheremo nel riprendere la metodologia adottata per lo studio: tutte queste informazioni sono contenute, in effetti, nel rapporto “Sguardi sulle scelte e i percorsi del Pretirocinio d’orientamento” (Marcionetti, Calvo, & Donati, 2014⁷), al quale rimandiamo il lettore interessato. Vale tuttavia la pena mettere l’accento su alcune caratteristiche dello studio: da un lato l’utilizzo di metodologie miste e dall’altro il carattere longitudinale. L’adozione di metodologie miste ha permesso una raccolta di dati estesa a tutti i giovani che, nei due anni scolastici considerati (2009-10 e 2010-11) hanno frequentato il PTO e un approfondimento dei vissuti di una quindicina di loro, coadiuvati dalle testimonianze di docenti, orientatori e datori di lavoro. La scelta della prospettiva longitudinale ha invece permesso di seguire la situazione formativa della quasi totalità dei giovani fino a distanza di quattro anni per la prima coorte e di tre per la seconda e di approfondire, tramite delle interviste, la situazione di una trentina di loro fino a due anni dopo la fine del PTO. È soprattutto lo sforzo di far emergere queste due peculiarità dello studio che caratterizza questo rapporto tematico e che lo differenzia dal rapporto descrittivo (CIRSE, 2014). Mentre nel rapporto descrittivo l’esposizione dei risultati ha seguito la temporalità della raccolta dati, dando peso soprattutto alla descrizione sincronica degli stessi e meno all’articolazione fra i diversi aspetti; questo secondo rapporto, più breve, ha come obiettivo quello di trattare alcuni temi -quelli emersi come più interessanti e pertinenti- esponendo i vari risultati congiuntamente, dando importanza maggiore agli sguardi incrociati dei vari attori coinvolti nello studio e rendendo maggiormente conto, sempre in quest’ottica, dello sviluppo longitudinale.

⁷ Nel testo si farà riferimento al rapporto di Marcionetti, Calvo e Donati (2014) con il nome collettivo CIRSE.

1 I profili dei giovani in entrata al PTO

Avvalendosi di un questionario compilato dagli allievi, dei dati ricavati dalla banca dati GAGI (v. CIRSE, 2014, Figura 4), e delle interviste ai diversi attori è possibile descrivere le caratteristiche che distinguono i ragazzi del PTO dalla globalità dei giovani che hanno terminato le scuole medie negli stessi anni. Esse sono state raggruppate in due dimensioni sistemiche (vedi Figura 1). La prima si riferisce al sistema scolastico - risultati, comportamento, fruizione del servizio di orientamento - e può essere considerata come quella che più direttamente incide sulla riuscita della *transizione I e*, di conseguenza, sull'approdo o meno al PTO. La seconda, meno chiaramente identificabile, riunisce caratteristiche che afferiscono alla vita sociale più in generale e che sono suscettibili di influenzare l'integrazione scolastica di un individuo: il ceto sociale, lo statuto migratorio, i problemi famigliari e il genere.

Figura 1: schematizzazione delle caratteristiche dei giovani che arrivano al PTO



L'elemento più evidente è quello legato alle difficoltà scolastiche di una buona parte dei ragazzi del PTO, reso visibile dalla loro frequenza del corso pratico e/o del sostegno pedagogico (il 55% degli allievi fruiva di almeno una delle due misure di sostegno), dal ritardo scolastico di uno o più anni (55% dei ragazzi) dalla media delle valutazioni sostanzialmente bassa (il 90% ha ottenuto una media inferiore o uguale al 4.5), dalla segnalazione di problemi comportamentali (il 39% degli allievi ottiene una valutazione uguale o inferiore a 4.5), dalla frequentazione esclusiva dei corsi base (più del 95%) e, infine, dalla mancata acquisizione della licenza media (16%/17% del totale). Questi dati non sorprendono, la relazione tra scarso rendimento scolastico e dispersione scolastica è, infatti, risaputa e diffusa ovunque nel mondo (Pain, 2012). Più specificamente, a livello ticinese, è noto che i giovani che terminano la scolarità obbligatoria con voti che permettono l'inserimento nel medio superiore o l'iscrizione in una scuola professionale a tempo pieno, spesso optano per queste soluzioni, che non di rado diventano anch'esse soluzioni transitorie di più alto livello che subiscono elevati tassi di *dropout* durante o al termine del primo anno (Donati, 1999; Marcionetti, Ragazzi, & Zanolla, 2013).

La difficoltà nello scegliere un percorso formativo praticabile è una concausa dell'approdo al PTO strettamente legata allo scarso rendimento scolastico. Paradossalmente, sono infatti i giovani con i risultati peggiori, quelli a cui gli istituti di formazione a tempo pieno proposti dal Secondario II sono preclusi. A costoro si chiede inoltre di operare più precocemente di tutti una scelta e, particolare non irrilevante, trovare un datore di lavoro, confrontandosi con la concorrenza di ragazzi più grandi e scolasticamente più preparati. Proprio da loro il sistema educativo pretende abilità di ricerca d'informazioni, competenze relazionali e di "auto marketing", non scontate nemmeno in un adulto.

I ragazzi provenienti dai ceti sociali meno favoriti sono rappresentati in percentuale molto superiore al PTO (il 30% nella coorte 2009-10 e il 23% in quella successiva, a fronte del 12% nella popolazione globale dei giovani della loro fascia di età), rispetto alla stratificazione complessiva della popolazione. È risaputo che l'appartenenza sociale influenza la riuscita scolastica, le interpretazioni di questo fenomeno sono tuttavia controverse e variano a seconda dell'approccio, strutturalista (Bourdieu & Passeron, 1964) o razionalista (Boudon, 1974; Sullivan, 2007), di chi le propone. Su scala ticinese si è constatato che essa incide anche sulla possibilità di accedere a un posto di tirocinio a causa della minore conoscenza, da parte delle famiglie, del sistema scolastico e dei requisiti che agevolano o impediscono l'inserimento nel Secondario II (Perriard, 2005; Imdorf, 2007; Cattaneo et al., 2010).

I giovani di nazionalità straniera sono anch'essi sovra-rappresentati, essi costituiscono, infatti, il 41% del totale. La media cantonale complessiva, nel 2012 è, invece, del 27%, e quella delle classi d'età concernenti gli allievi PTO (1993, 1994), è del 23%⁸. Numerosi studi americani ed europei associano la presenza di un contesto migratorio recente ad un peggiore rendimento scolastico (Felouzis, 2003; Porter & Hao, 2004; Fekjaer & Birkelund, 2007), in particolare nella fascia d'età corrispondente al Secondario II (Van Ewijk & Sleedgers, 2010; Veerman, van de Werhorst, & Dronkers, 2013). Le interpretazioni di questo fenomeno variano dai problemi d'integrazione culturale alla forte correlazione con l'appartenenza ai ceti meno favoriti. In Svizzera, come altrove, si constatano difficoltà ulteriori legate all'inserimento nelle formazioni duali a causa di possibili pregiudizi discriminatori da parte di alcuni datori di lavoro (Imdorf, 2007).

Sebbene non abbiamo a disposizione molti dati quantitativi a sostegno di questa tesi, le interviste agli allievi evidenziano l'esistenza di problemi familiari che hanno influenzato il percorso scolastico dei ragazzi. Essi possono essere di tipo "strutturale", situazioni di disagio che arrivano fino all'affidamento ai servizi sociali (Rumberger et al., 1990; Espinoza, 2012; Farivar, 2012); oppure di carattere "congiunturale", a seguito, ad esempio, di un divorzio dei genitori negli ultimi anni di scolarità (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Song, Benin, & Glick, 2012).

Un fenomeno di più difficile interpretazione è quello legato al genere degli allievi. Normalmente vi sono più iscritti maschi (nel 2010-2011, ad esempio, erano il 57%) e i risultati scolastici dei due gruppi sono sostanzialmente simili. Questo fenomeno può essere parzialmente spiegabile con il migliore rendimento complessivo delle studentesse ticinesi alle scuole medie (Ragazzi, Marcionetti, Zanolla, & Casabianca, 2014). Dalle interviste, tuttavia, si deduce che le ragazze hanno, o ritengono di avere, uno spettro molto più limitato di percorsi professionali a loro accessibili. Una situazione, questa, ampiamente documentata dalla letteratura scientifica (Schizzerotto, Bison, & Zoppe, 1995; Petersen, 2002).

⁸ Dati del censimento degli allievi, Guidotti e Rigoni (2010), scaricabile da:
http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Documenti_utili/cens_all_09-10.pdf.

1.1 Dimensioni relative al sistema scolastico

In questi paragrafi analizzeremo i profili scolastici, in particolare il rendimento e il comportamento dei ragazzi e le strategie di scelta di una via formativa e professionale. Per quanto riguarda il primo aspetto potremo avvalerci sia di dati quantitativi, sia di rilevamenti qualitativi; per il secondo ci baseremo principalmente sulle interviste ai diversi attori.

1.1.1 Comportamento e rendimento alle scuole medie

Per i giovani che intendono intraprendere una formazione professionale duale in azienda, la nota di comportamento ricevuta in quarta media – che, a differenza delle altre, è concordata tra tutti gli insegnanti – è fondamentale per il buon esito della ricerca di un posto di apprendistato, in particolare nel settore dei servizi. È emblematica, in questo senso, l'affermazione di un datore di lavoro da noi intervistato:

Io, quando vengono a fare il colloquio iniziale, dico: “Allora, esigo puntualità, educazione, rispetto e basta, non chiedo nient'altro, però se manchi di rispetto, se hai discussioni, se mi arrivi due volte in ritardo, la terza puoi girare i tacchi e andare a casa”. (DDL)

Egli fa capire che per seguire con successo determinati apprendistati non sono indispensabili particolari competenze scolastiche, è però necessario tenere una condotta irreprensibile.

Non è quindi sorprendente che il dato quantitativo relativo a questo aspetto mostri che tra gli allievi del PTO, ve ne siano molti di cui la scuola media ha inteso segnalare problemi comportamentali.

Figura 2: nota di comportamento degli iscritti al PTO, dati globali 2009-10 e 2010-11



La nota di comportamento (Figura 2), soprattutto quella attribuita l'ultimo anno di scolarità obbligatoria, va letta in modo differente rispetto a quella delle materie: in questo ambito infatti anche una valutazione discreta (4.5) non è una segnalazione positiva. La rappresentazione grafica mostra che il 39% degli allievi (si veda la parte evidenziata del grafico), ovvero uno su tre, aveva una condotta giudicata, a gradi diversi, insoddisfacente e l'11%, uno su dieci, aveva gravi problemi in questo ambito.

Gli operatori del PTO da noi interpellati non mancano di segnalare quest'aspetto, pur con un linguaggio molto prudente; un orientatore, ad esempio, evidenzia come si tratti di un elemento delicato:

In più, ultimamente si è aggiunta una casistica di giovani che si potrebbe quasi definire di tipo psichiatrico, (...) per esempio noi abbiamo avuto parecchi contatti con la magistratura dei minorenni perché molti dei nostri giovani hanno a che fare con la magistratura dei minorenni. (O6)

Gli allievi da noi intervistati hanno fatto sovente riferimento ad un atteggiamento ribelle tenuto alle scuole medie. In alcuni casi, probabilmente, si tratta di un processo di "creatività sociale" che porta i ragazzi ad elaborare schemi interpretativi identitariamente più accettabili (Tajfel & Turner, 1986). In altri termini, essi preferiscono attribuire i propri insuccessi all'indisciplina piuttosto che a limiti cognitivi.

Alcune situazioni, tuttavia, sembrano lasciar presagire problemi, da questo punto di vista, piuttosto seri. A volte si intuisce, infatti, la presenza di comportamenti devianti anche al di fuori del contesto scolastico:

Mi hanno fatto fare un anno di condizionale, perché con un fucile di Softair, quelli più pesanti, ho sparato ad un bambino che passava in bici. (N2-M-I1)⁹

In altri casi, la possibilità di intervistare i ragazzi nell'arco di più anni mette in luce come determinati atteggiamenti tenuti durante le scuole medie siano stati mantenuti anche successivamente. Sono significativi, in proposito, gli stralci seguenti che riportano le testimonianze della situazione rispettivamente uno e due anni dopo la fine del PTO:

In ditta mi dice il capo che non lavoro e non faccio niente. (D2-M-I1)

... non so, forse un'insufficienza, a comportamento penso. (A2-M-I2)

Gli indicatori più chiari della massiccia presenza di giovani con problemi a livello disciplinare provengono dai ricordi di numerosi allievi, in particolare dei cosiddetti collocabili:

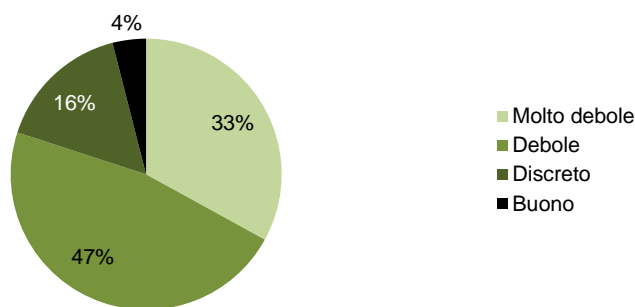
Perché solitamente qui ci sono tanti ragazzini che fanno casino, comunque. (I1-F-I0)

C'è sempre casino, quelli che non hanno voglia di fare, non fanno niente. (E1-F-I0)

C'è chi era malato di testa ... Significa che erano là così, non è che volevano trovare un lavoro. (A1-M-I2)

Un aspetto della carriera scolastica che accomuna gran parte degli allievi del PTO è poi lo scarso rendimento scolastico (Figura 3). Il 33% di loro risulta molto debole (non ha la licenza di scuola media, oppure ha una media finale insufficiente e ha frequentato il corso pratico e/o il sostegno pedagogico), il 47% viene classificato come debole (ha la licenza di scuola media, ma con un voto medio finale tra il 4 e il 4.3, senza corsi A), il 16% ha una riuscita discreta (ha la licenza di scuola media, con una media finale tra il 4.3 e il 4.7 senza corsi A, o una compresa tra il 4 e il 4.3 con uno o più corsi A) e solo il 4% ha buoni risultati (ha la licenza scolastica, con un voto medio finale uguale o superiore a 4.7 senza livelli A o uguale o superiore a 4.3 con uno o più livelli A).

Figura 3: rendimento scolastico degli iscritti al PTO, dati globali 2009-10 e 2010-11



Concretamente, in un sistema educativo inclusivo con un basso tasso di scolarizzazione speciale come quello ticinese, significa che l'80% degli allievi del PTO aveva problemi di rendimento più o meno gravi.

I giovani con maggiori difficoltà - che non hanno conseguito la licenza, o che l'hanno ricevuta con medie molto basse, o frequentando il corso pratico - ripercorrono la loro esperienza insistendo sullo scarso im-

⁹ Descrizione degli identificativi (in questo caso N2-M-I1): la prima lettera (in questo caso N) è un identificativo attribuito all'allievo, il primo numero (in questo caso 2) indica la volée considerata, la seconda lettera (M - maschio) indica il genere, I0, I1 e I2 indicano, rispettivamente, se l'intervista è stata svolta durante la frequentazione del PTO, un anno dopo, o due anni dopo.

pegno come elemento esterno a cui attribuire quello che è percepito, in modo a volte drammatico, come un insuccesso.

Beh scolasticamente è andato di schifo... Cioè che ho finito con qualche insufficienza, non sto a dire quante, perché sai è un po' meglio non dirlo ecco, diciamolo così... Perché non mi impegnavo. (C1-M-10)

Avrei voluto fare qualcos'altro, magari andare al Liceo visto che l'intelligenza ce l'ho, non mi manca, solo che non ho saputo sfruttarla... e per cui mi sono ritrovato senza licenza. (N2-M-10)

E per me è andata male, primo a scuola non m'impegnavo, non ero motivato e poi niente è andato tutto male. (B2- M-10)

Un altro schema interpretativo adottato dai ragazzi scolasticamente più deboli è quello di attribuire ai docenti e alla scuola le cause del loro insuccesso, talvolta ingenuamente:

In matematica e in geografia che non doveva essere un'insufficienza, doveva essere un quattro, però la mia amica ha preso un quattro, io ho preso un tre, secondo me ce li hanno scambiati... (E1-F-10)

In questo caso la ragazza afferma che le sono state attribuite delle insufficienze per errore, scambiandola per una sua amica.

Perché non volevo fare tedesco per l'insegnante perché non mi piaceva, era una... cioè che non mi piace. E allora ho detto: "Senti io non voglio fare tedesco con questa qua perché proprio"... e allora mi hanno cambiato. Mi hanno detto: "Ok, prossimo anno farai corso pratico e non farai più tedesco". (F1-M-10)

Il ragazzo ritiene, sicuramente impropriamente, di avere frequentato il corso pratico unicamente a causa delle incomprensioni caratteriali con una docente.

In altri casi, il rancore verso l'istituzione scolastica assume toni molto duri:

Non mi piaceva il direttore e anche il vice sono abbastanza antipatici perché dicevano "portate rispetto a noi" però non davano rispetto loro ed era una cosa che io abbastanza odiavo. (G1-F-10)

1.1.2 Maturazione di una scelta alle scuole medie

Al di là del vissuto percepito degli allievi, le difficoltà scolastiche si ripercuotono sulla possibilità concreta di operare una scelta formativa e professionale. Se è vero, infatti, che alcuni apprendistati non richiedono dei prerequisiti scolastici particolarmente esigenti, è innegabile che i posti di tirocinio più ambiti dai ragazzi siano accessibili solo a chi ha ottenuto una licenza media brillante. Questo stato delle cose è sovente rilevato dagli orientatori:

Ci sono parecchi ragazzi con delle difficoltà scolastiche che sono qui per questo in fondo: al momento di scegliere, il datore di lavoro ha chiaramente scelto qualcuno con risultati scolastici migliori. (O1)

La caratteristica che accomuna tutti sono le licenze di basso livello o le non licenze: spedire 300 lettere, allegando una licenza di scuola media con il 3.98 di media finale, non serve assolutamente a niente. (O6)

L'interpretazione più articolata di questo fenomeno ci giunge però da un datore di lavoro che forma con un ciclo biennale aiuto-metalcostruttori e con uno quadriennale metalcostruttori e disegnatori in metalcostruzione. Egli fa capire chiaramente che la pagella scolastica incide quando si tratta di decidere tra le prime due forme di apprendistato:

Ci sono dei presupposti, appunto anche scolastici, che prendiamo sicuramente in considerazione per il quadriennale, per il biennale i presupposti scolastici passano in secondo ordine. (DL 1)

Per quanto riguarda il tirocinio di disegnatore, evidentemente il più impegnativo, il datore di lavoro insiste sul fatto che le competenze scolastiche dei candidati sono analizzate a fondo:

Il disegnatore di metalcostruzione: mi chiamano e [dicono gli orientatori] "ho qui un ragazzo che è bravo a disegnare" e io dico "guarda che uno per fare il disegnatore non dev'essere bravo a disegnare, dev'essere prima di tutto bravo in matematica" e l'altro "ah no ha un po' di difficoltà", rispondo "no inutile fare lo stage, per due o tre giorni, va bene, però..." e loro "ma voi partite con dei pregiudizi". No, non sono dei pregiudizi, è la realtà delle cose! (DL 1)

Queste considerazioni degli addetti ai lavori trovano riscontro anche nelle affermazioni degli allievi, che spesso ambiscono a tirocini ritenuti socialmente valorizzanti, incompatibili però con il loro profilo scolastico:

Elettronico multimediale è troppo difficile da trovare, come posti ce ne sono sempre di meno. (L2-M-10)

È indicativo il caso del ragazzo che voleva fare il disegnatore edile - un apprendistato a cui solitamente accedono giovani con un profitto che consentirebbe loro di frequentare il medio-superiore - pur avendo seguito il corso pratico:

[Disegnatore edile] era una scelta sì, perché anche mio fratello lo fa, quindi... facevo corso pratico. (I2-M-10)

Se i maschi si concentrano su professioni di tipo tecnico, difficilmente accessibili, molte ragazze con un profilo debole ambiscono ad iniziare un apprendistato di impiegato di commercio, che, come noto, richiede anch'esso competenze molto elevate:

La mia prima scelta era impiegata di commercio, però ho... cioè ho già inviato abbastanza lettere e mi hanno risposto quasi tutti di no. (H2-F-10)

Se il rendimento scadente e i problemi comportamentali diminuiscono notevolmente lo spettro di possibilità formative, altre dinamiche contribuiscono notevolmente ad aggravare la situazione.

Innanzitutto, numerosi giovani, durante la quarta media, non si sono proprio posti il quesito su cosa fare l'anno successivo. Questa situazione è chiara agli orientatori:

Abbiamo anche dei ragazzi bravi, comportamentalmente adeguati, scolasticamente non sono fortissimi, però il problema reale è che non sanno cosa fare. (O2)

Anche i ragazzi, specialmente nel corso delle interviste negli anni successivi, sembrano avere assunto questa consapevolezza:

Ho aspettato per molto tempo uno stage di giardiniere ... alla fine sono arrivato alla fine della scuola media che non sapevo cosa fare. (A2-M-12)

Interrogati sulle cause della loro mancanza di iniziativa, i giovani, specialmente se incontrati nell'anno immediatamente successivo alle scuole medie, puntano l'indice contro il servizio di orientamento, a loro avviso troppo poco capillare:

Viene là [l'orientatore] una volta alla settimana il lunedì, poi siamo in 80 in 4 classi quindi è difficile prendere appuntamento quando eri già in quarta. (E1-F-10)

Nella maggior parte dei casi, però, le critiche sono dirette alla professionalità stessa degli orientatori:

Ti chiamano quando vogliono loro e non fanno niente. (A2-M-12)

Perché tutti gli orientatori fanno la stessa roba ... danno solo i fogli e basta. (D2-M-10)

Un elemento che sembra però aver contribuito notevolmente all'inazione dei ragazzi è l'attrazione esercitata su di essi dalle scuole professionali a tempo pieno. La Scuola media di commercio di Lugano (SMC), la Scuola d'arti e mestieri della sartoria (SAMS) di Viganello e Biasca e, in minore misura, il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) hanno costituito per questo pubblico debole una sorta di involontario "specchietto per le allodole". I loro requisiti d'ammissione, teoricamente adeguati (ma limitati dal tetto nel numero di iscrizioni accettate) sembrano aver indotto alcuni allievi a non impegnarsi eccessivamente nelle ricerche di lavoro, nella speranza, risultata poi vana, di essere ammessi:

Ho agito un po' troppo tardi per cercare lavoro, perché aspettavo gli esami come andavano, così se andavano bene... visto che ho bocciato ed era anche tardi, era giugno, metà giugno e non ho trovato più posti, per non rimanere a casa un anno almeno, sono venuta qua. (I1-F-10)

Eh sì, io avevo in mente, allora avevo in mente la CSIA... non ho portato l'esame e basta... non ce l'ho fatta. (D2-F-10)

L'atteggiamento verso la scuola, sia in termini di rendimento che di comportamento, ed il livello di maturazione della scelta sono fattori fondamentali nel determinare il successo della *transizione I*. Per certi versi essi sono però degli elementi "di superficie", facilmente osservabili dagli attori del sistema educativo, ma che spesso hanno origine in altri aspetti della vita sociale dei ragazzi.

1.2 Dimensioni relative al sistema sociale

Come anticipato, e come testimoniato da numerose ricerche in quest'ambito, il successo scolastico di un allievo, condizione essenziale per una buona riuscita della *transizione I*, è fortemente influenzato dall'ambiente sociale nel quale cresce. In questi paragrafi esamineremo alcune dimensioni, spesso interconnesse tra loro, in particolare: le relazioni familiari, il ceto sociale, la provenienza da un contesto migratorio e il genere.

1.2.1 Le relazioni familiari

Il questionario sottoposto agli allievi del PTO ha evidenziato come le relazioni con i familiari costituiscano per loro il più importante tra i rapporti sociali. Come vedremo successivamente (Capitolo 3, Figura 13), coloro che le ritengono soddisfacenti hanno maggiori probabilità di superare la *transizione I* in tempi ragionevoli.

In generale, però, i dati quantitativi a nostra disposizione non permettono di penetrare in profondità la realtà di una situazione familiare difficile. Va anche detto che tale forma di attribuzione, chiaramente esterna (Kelley & Michela, 1980) appartiene ad una strategia socialmente e personalmente più accettabile, perché permette al soggetto di non intaccare il suo capitale di autostima. Anche le interviste agli operatori del PTO consentono unicamente di mettere in luce i problemi che i genitori assenti creano all'istituzione:

Ci sono genitori assolutamente latitanti, nel senso che proprio non si sentono, non si vedono, non si sa nemmeno se esistono... In alcuni non c'è nemmeno quella capacità di lettura della realtà che potrebbe portarli a sostenere i ragazzi in un percorso adeguato. (O6)

Grazie alle riflessioni dei giovani è possibile evidenziare due tipologie di situazioni familiari, che a gradi diversi, ne condizionano il rendimento e la progettualità.

Il primo tipo, quello certamente più frequente, corrisponde a eventi che potremmo definire "congiunturali", in generale divorzi e separazioni che avvengono mentre l'allievo frequenta gli ultimi anni di scuola media:

Non voglio dare tutta la colpa ai miei genitori, perché non è colpa loro, sono io che devo cioè darmi da fare, però proprio in quel periodo della terza media i miei genitori si sono separati... dopo vivi un po' di qua un po' di là. (N1-M-10)

... da due anni che continuavano a litigare, mia madre mi prendeva da parte per dirmi delle cose, mio padre mi prendeva da parte... vedevo mia madre piangere... quindi è stata davvero dura... ovviamente non sono riuscita ad andare bene a scuola. (G1-F-10)

I due stralci mostrano bene i problemi logistici e psicologici a cui sono confrontati alcuni ragazzi in questa delicata fase della loro vita. Come è noto, questo tipo di vicissitudini familiari è molto diffuso e può diventare problematico quando si presenta nel momento in cui il giovane è chiamato a produrre un grande sforzo scolastico e a prendere decisioni importanti. Interessante in proposito è la riflessione di G1, intervistata due anni dopo:

L'anno scorso mia mamma è tornata a casa da mio papà... "potevate pensarci prima invece di farmi passare le medie brutalmente, che già non erano scontate da fare." (G1-F-12)

Meno frequenti, ma probabilmente non rare, sono invece le situazioni familiari che denotano problemi "strutturali" di disagio sociale profondo. I ragazzi coinvolti ne parlano con pudore, ma lasciano trasparire le ferite che ne hanno riportato:

Ho fatto l'autobiografia, lì c'è tutto di me... io ho frequentato il [nome dell'Istituto], a undici anni sono stata in quell'istituto... Già da piccolina sono stata lì e sono uscita quattro anni fa... Sì, già da piccola, i miei si sono divorziati e mi hanno mandato lì perché [mio padre] non mi poteva tenere a casa e, sai, lì lavorava e poi anche vari problemi famigliari comunque. (M1-F-10)

Mia mamma... mio padre lo lasciamo perdere... Il mio curatore... per mia sfortuna ho un curatore. (C1-M-10)

Sebbene non sia possibile fare delle valutazioni quantitative, poiché la gravità dei problemi familiari non è misurabile, osservando su un periodo prolungato di tempo le traiettorie formative dei ragazzi che hanno denunciato le più gravi disfunzioni a questo livello, si nota come esse si rivelino le più complicate.

Un aspetto interessante, sebbene marginale rispetto alle problematiche discusse in precedenza, è legato alle relazioni tra fratelli piuttosto che tra genitori e figli: sembra, infatti, che alcuni allievi frequentino il PTO per una sorta di "tradizione familiare":

[Mio fratello] lui c'è stato quattro anni fa... Lui dopo due mesi se ne è andato via... Boh, lui mi ha detto che è una figata, c'è il bar. (F1-M-10)

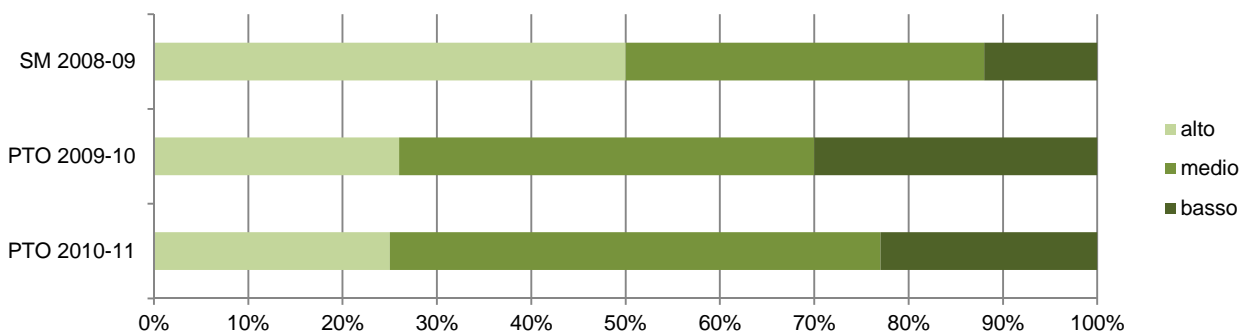
Io frequentavo [il PTO], anche mia sorella ha finito l'anno senza nessun lavoro. (P1-F-10)

È possibile che in determinati nuclei familiari - forse per una sorta di passaparola, forse per una totale assenza di alternative - l'approdo al PTO appaia come uno sbocco naturale dopo le scuole medie.

1.2.2 Il ceto sociale

La ripartizione tra i ceti sociali (Figura 4) va letta con molta prudenza dal momento che i criteri con i quali è stata effettuata sono forzatamente insoddisfacenti, in particolare ci si è dovuti basare unicamente sulle dichiarazioni dei ragazzi a proposito della professione dei genitori. Non si avevano a disposizione i parametri che abitualmente permettono una categorizzazione socio-economica precisa, ovvero il reddito o, in assenza di questo, gli indicatori patrimoniali utilizzati nelle indagini internazionali (dimensioni dell'abitazione, ripartizione degli spazi domestici, durata e meta delle vacanze, ecc.). Il risultato di ciò è un'evidente sovrastima dei ceti medi e medio-alti.

Figura 4: categorie sociali dei giovani iscritti al PTO nel 2009-10 e 2010-11 e paragone con i giovani al termine della scuola media nel 2008-09



Utilizzando, però, gli stessi criteri per le due volée considerate e per l'intera coorte che ha frequentato le scuole medie l'anno prima, si nota in maniera incontrovertibile come, tra gli allievi del PTO, vi sia una sovrarappresentazione dei giovani appartenenti ai ceti meno favoriti della società.

Questo sbilanciamento è comprensibile sia considerando il fenomeno generale della migliore resa scolastica e della maggiore propensione a intraprendere studi a tempo pieno degli appartenenti ai ceti superiori, sia, soprattutto, soffermandosi sulle specificità socio-economiche del Canton Ticino. In una realtà circoscritta da frontiere politiche, da un lato, e linguistiche, dall'altro, l'accesso al mercato del lavoro e a quello formativo sono sovente legate a conoscenze informali. In questo contesto, i genitori membri delle categorie più favorite hanno maggiori possibilità di conoscere potenziali datori di lavoro. Non bisogna inoltre dimenticare un fattore strettamente finanziario: le famiglie più abbienti, quando è il caso, hanno i mezzi per ricorrere a soluzioni transitorie percepite come più utili e prestigiose, ad esempio dei soggiorni linguistici.

Parzialmente a causa della struttura delle interviste, ma anche per la normale reticenza ad affrontare questo tipo di argomenti, è piuttosto raro che i ragazzi facciano menzione della loro condizione socio-

economica, tuttavia alcuni accenni lasciano intendere delle situazioni piuttosto disagiate da questo punto di vista:

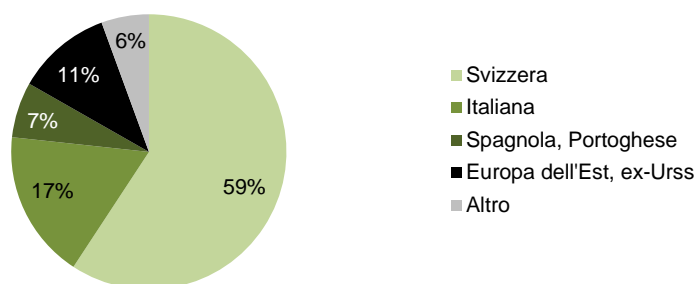
Il materiale, mi hanno detto che dovevo prenderlo al [nome negozio] solo che mia madre non c'era mai a casa, [era sempre al lavoro], e non potevo mai prendere, cioè non avevo i soldi. (D2-M-I0)

Io lo so che se non hai i soldi vali meno di zero. (C1-M-I0)

1.2.3 La presenza di un contesto migratorio

Un primo elemento che si constata nelle due volée considerate è una sovra-rappresentazione di ragazzi di origine straniera: essi costituiscono, infatti, il 41% del totale (Figura 5). La media cantonale complessiva, nel 2012 era, invece, del 27%¹⁰, e quella delle classi d'età concernenti gli allievi PTO (1993, 1994) appena del 23% (Guidotti & Rigoni, 2010).

Figura 5: nazionalità degli iscritti al PTO, dati globali 2009-10 e 2010-11



Questo dato è particolarmente significativo se si considera che i ragazzi immigrati più di recente, se non hanno trovato una via formativa, vengono inseriti nel Pretirocinio di integrazione (PTI), che fornisce innanzitutto le basi linguistiche per poter accedere al mondo del lavoro. Occorre inoltre tenere conto che alcuni dei ragazzi in possesso della cittadinanza svizzera provengono anch'essi da famiglie che hanno un vissuto migratorio recente; il Ticino, infatti, ha una legislazione che prevede delle agevolazioni procedurali alla naturalizzazione di chi è arrivato nel cantone in giovanissima età.

Il fenomeno della massiccia presenza al PTO di ragazzi di origine straniera può essere spiegato da una serie di fattori. Innanzitutto esiste incontrovertibilmente una correlazione tra il vissuto migratorio e l'appartenenza ai ceti sfavoriti. Tanto più che, come ci confermano un orientatore e un allievo, le famiglie straniere hanno spesso ancor meno relazioni con il tessuto economico locale, e dunque con i potenziali datori di lavoro del figlio:

Gli stranieri in primis... sono completamente smarriti nel porsi a confronto di un datore di lavoro. (O3)

No, non hanno nessun contatto [con i datori di lavoro]... mio padre vende tappeti e mia mamma è donna delle pulizie. (G1-M-I0)

¹⁰ Dati consultabili alla pagina dell'Ufficio di statistica ticinese (USTAT):

<http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/index.php?fuseaction=dati.home&tema=33&id2=61&id3=68&c1=01&c2=02&c3=04>.

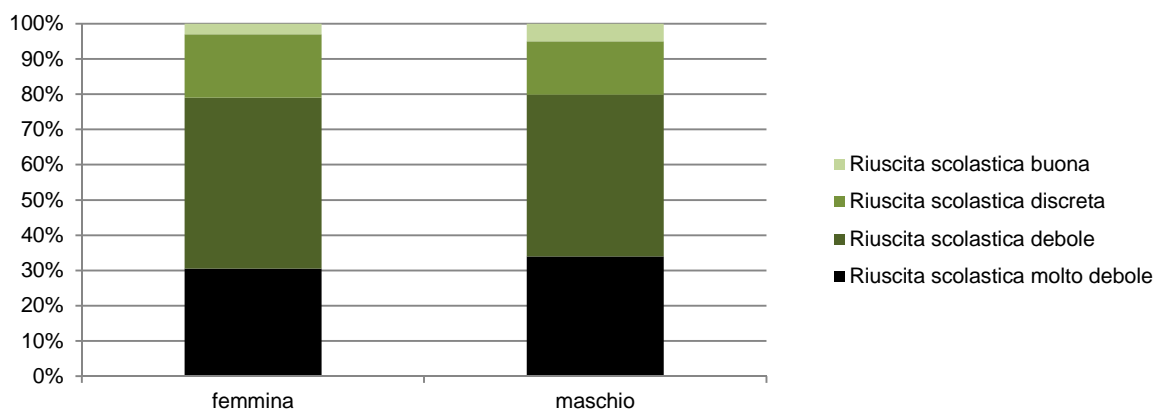
A ciò si deve aggiungere che, non essendo cresciuti in Svizzera, questi genitori hanno generalmente una minore conoscenza delle possibilità e delle sfide insite del sistema formativo professionale del nostro Paese.

Più difficile da individuare, ma probabilmente presente è anche il fenomeno, descritto da Imdorf (2007), di una discriminazione da parte dei datori di lavoro nei confronti dei potenziali apprendisti di origine straniera. Ovviamente, essendo un atteggiamento eticamente scorretto, è estremamente raro che esso venga esplicitato ai ricercatori e ai ragazzi stessi.

1.2.4 Il genere

Come anticipato nell'introduzione al capitolo, la relazione tra il genere dell'allievo e l'approdo al PTO è piuttosto complessa. I dati quantitativi (Figura 6), considerando unitamente i giovani della prima e della seconda coorte, ci indicano una prevalenza complessiva di maschi (56% contro 44%). I risultati scolastici dopo le scuole medie, sono ripartiti in modo pressoché identico: approssimativamente l'80% di maschi e femmine giunge al PTO con un profilo debole o molto debole.

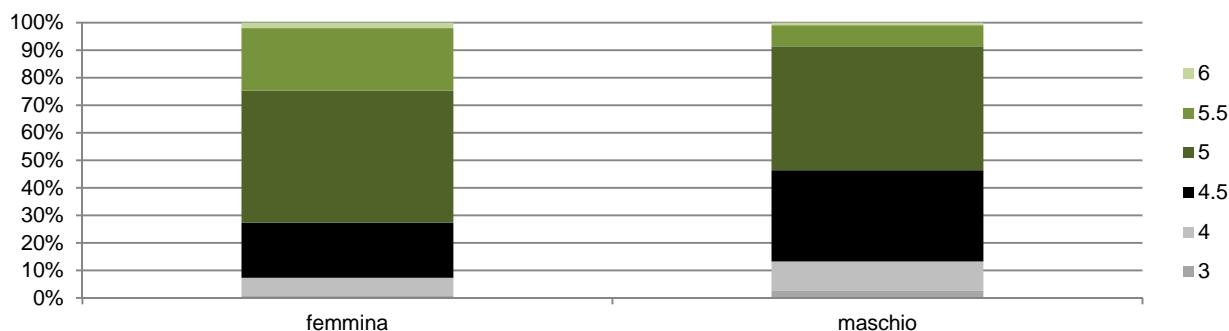
Figura 6: il rendimento scolastico degli iscritti al PTO, per sesso, dati globali 2009-10 e 2010-11



È possibile tentare di rendere conto di questi dati partendo dagli esiti di una ricerca condotta sulla totalità degli allievi ticinesi di queste due coorti (Ragazzi, Marcionetti, Zanolla, & Casabianca, 2014) che mostrano in modo incontrovertibile come le ragazze ottengano, alla fine della quarta media, risultati scolastici superiori a quelli dei maschi. Gli indicatori in questo senso sono la maggiore rappresentazione femminile nei corsi attitudinali (il 60% del totale in tedesco ed il 57% in matematica), la loro minore presenza tra coloro che non ottengono la licenza media (il 30% del totale) e tra coloro che frequentano il corso pratico (26% del totale).

Non avendo a disposizione dati complessivi a livello cantonale e prendendo come campione, ovviamente non rappresentativo, i soli allievi del PTO, osserviamo che le ragazze tendono ad avere, inoltre, una nota di comportamento in quarta media molto migliore rispetto a quella dei maschi.

Figura 7: nota di comportamento degli iscritti al PTO, per sesso, dati globali 2009-10 e 2010-11



La valutazione della condotta è, ricordiamolo, molto importante in chiave occupazionale, perché la segnalazione da parte della scuola media di problemi a questo livello scoraggia molti datori di lavoro dall'assumere un possibile apprendista.

Considerati tutti questi elementi, si può ipotizzare che lo scarto tutto sommato ridotto tra le presenze maschili e femminili al PTO, sia dovuto al fatto che queste ultime - per ragioni anche culturali - ritengano siano loro precluse molte carriere, ad esempio nell'edilizia, e debbano limitarsi a quelle nel terziario commerciale o socio-sanitario.

Sono molto indicative, in proposito, le interviste agli allievi che hanno intrapreso la formazione di addetto alle cure socio-sanitarie, che è biennale e non certificata con un Attestato Federale di Capacità. Essa è percepita dai maschi - e per i maschi - come una soluzione di estremo ripiego, mentre dalle ragazze - e per le ragazze - è considerata come una possibilità concreta. L'unico giovane che l'ha intrapresa aveva prima provato moltissime altre professioni:

Non solo fiorista e cuoco però... Allora: sarto, fiorista, cuoco, pasticciere, giardiniere, venditore... (C1-M-11)

Le ragazze, invece, la ritenevano una delle poche vie formative possibili; esemplari in proposito le affermazioni di Q1 e H1:

Avevo quell'idea lì dell'impiegata di commercio al dettaglio o assistente di farmacia. (Q1-F-10)

No no per scuola il primo anno divento assistente di cura e poi dura tre anni alla fine diventi OSS, che è più di un'assistente di cura, ma meno che un'infermiera e poi vorrei fare la scuola infermieri. (H1-F-11)

La prima ha optato per fare l'assistente di cura perché non ha trovato nulla nelle altre due professioni che riteneva praticabili per lei, la seconda ritiene che sia un percorso formativo comunque arricchente.

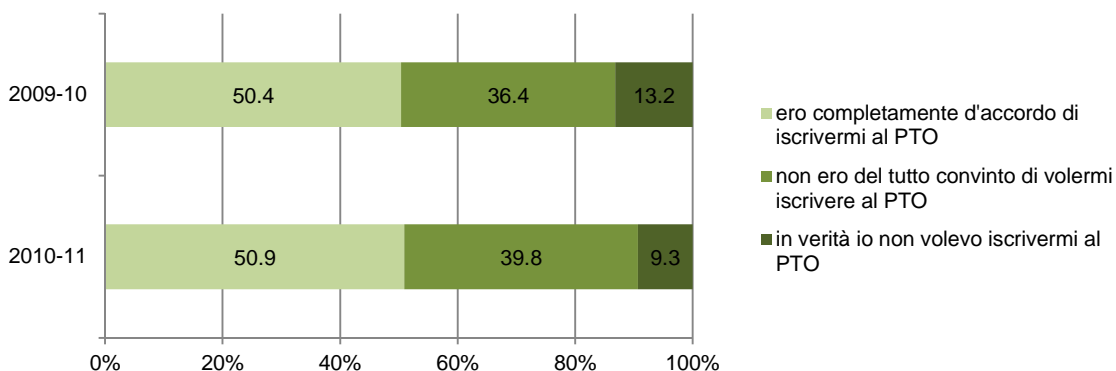
1.3 L'arrivo al PTO

Com'era lecito attendersi, il fatto di dover affrontare il PTO non era stato salutato con particolare entusiasmo dai giovani. Si può osservare dal grafico seguente (Figura 8) che solo metà di loro si dichiarava completamente d'accordo di iniziarlo. Le interviste, inoltre, evidenziano che questo assenso era più che altro dovuto alla rassegnazione:

[Il PTO è] un qualcosa da fare se non hai niente da fare... (D2-M-10)

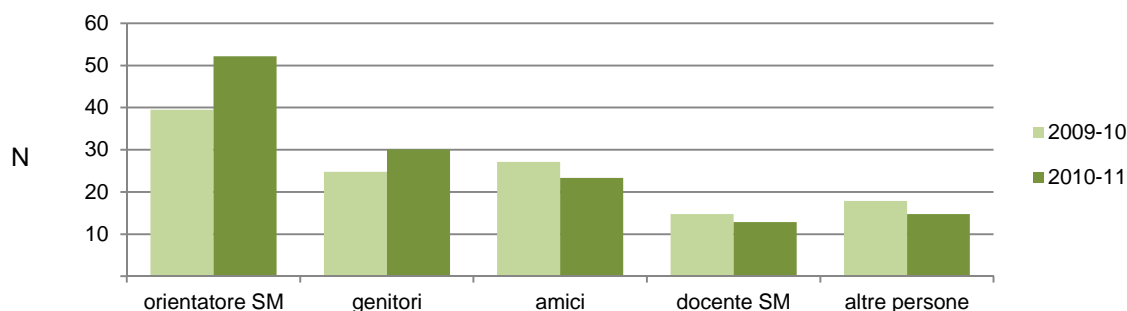
Comunque con una media così in nessuna scuola mi avrebbero fatto ripetere... Va bene vado alla pretinocinio. (N2-M-10)

Figura 8: accordo all'iscrizione al PTO, 2009-10 e 2010-11



Per quanto riguarda le figure di riferimento che hanno indicato il PTO come possibile sbocco, prevedibilmente in testa vi sono gli orientatori delle scuole medie, seguiti da genitori, amici e docenti.

Figura 9: attori che hanno influenzato la decisione di iscriversi al PTO, 2009-10 e 2010-11



Anche in questo caso, stando alle parole dei ragazzi, i consigli non erano propriamente entusiasti e miravano piuttosto a fare fronte ad una situazione percepita come critica:

[I genitori] erano felici che non stavo in casa tutto il tempo a non fare nulla. (O1-M-10)

No io volevo ripetere! Il direttore non mi ha fatto ripetere! Non voleva farmi ripetere... e fa: "E allora vai alla pretirocinio!" (N2-M-10)

Per quanto riguarda gli orientatori, in alcuni casi, l'indicazione di andare al PTO era percepita dagli allievi come un chiaro indicatore dell'inefficacia della loro azione:

Gli orientatori fanno la stessa roba, che quando uno non c'ha qualcosa non è che pensano a qualcos'altro, gli danno solo i fogli e basta, ti fanno vedere i fogli della pretirocinio. (D2-M-10)

In generale ciò che traspare è che il PTO è percepito, nella migliore delle ipotesi, come il male minore, una sorta di purgatorio che sarebbe assurdo desiderare frequentare, ma dal quale si può sperare di trarre qualcosa di utile:

Trovare un posto di lavoro... Migliorare un po' il libretto scolastico. (R2-M-10)

I ragazzi, come abbiamo visto, sovente arrivano quindi al PTO al verificarsi di una serie di condizioni - legate al contesto scolastico e a quello sociale, come lo scarso rendimento e problemi di comportamento alle scuole medie, le situazioni familiari difficili e quelle socio-economiche sfavorevoli - che costituiscono un ostacolo all'integrazione nel Secondario II. Sarebbe poi sorprendente, se non addirittura preoccupante,

se alcuni allievi considerassero questa istituzione come un approdo praticabile al pari delle reali offerte formative in ambito professionale. Una volta arrivati al PTO essi sono pertanto presi a carico da docenti e orientatori che in modo congiunto fanno quanto possibile per permettere loro di prepararsi ad un inserimento nel Secondario II e di accedervi poi, cercando di giocare le carte migliori in loro possesso. Nel prossimo Capitolo tratteremo quindi di questa presa a carico, dei suoi successi e dei suoi limiti.

2 La presa a carico degli allievi da parte del PTO

Nella varietà di cui si compone il pubblico del PTO è possibile individuare alcune caratteristiche comuni a gran parte di esso. Le più visibili, come discusso nel Capitolo 1, sono di ordine scolastico. Vi sono innanzitutto i risultati ottenuti in quarta media, che per la maggior parte degli allievi del PTO, l'80% circa, sono insoddisfacenti, nel senso che li pongono in una situazione di svantaggio competitivo rispetto a gran parte dei loro coetanei nella ricerca dei posti di apprendistato più ambiti (o delle scuole professionali a numero chiuso). Queste caratteristiche, come detto, si rilevano all'interno del sistema educativo, ma spesso sono intrinsecamente legate ad altre dimensioni della vita dei giovani che poco o nulla hanno a che fare con la scuola. In effetti, molti di loro hanno avuto situazioni familiari difficili, a volte per cause momentanee, come la separazione dei genitori proprio negli ultimi anni di scuola media, mentre in altri casi hanno vissuto in contesti di grave e persistente disagio sociale.

Tutti questi ragazzi dalla riuscita scolastica debole si trovavano, di conseguenza, a dover operare delle scelte scolastiche e professionali al termine delle scuole medie avendo a disposizione uno spettro di possibilità molto più ridotto rispetto a quello dei loro coetanei. Alcuni, abbastanza comprensibilmente, non ne hanno preso coscienza e hanno continuato ad ambire a vie formative, duali o a tempo pieno, che erano oggettivamente al di fuori della loro portata. Altri, per le più svariate ragioni, semplicemente non hanno investito sufficienti energie, o non sono stati adeguatamente sostenuti, nell'individuare un percorso nel Secondario II. L'appartenenza a ceti sociali meno favoriti rilevata presso una parte consistente dei giovani del PTO, implica poi una minore rete di conoscenze utili a trovare un tirocinio e una mancanza di risorse economiche per intraprendere un percorso di transizione diverso dal PTO. In effetti, gli allievi la cui famiglia ha vissuto un recente passato migratorio sono sovrarappresentati rispetto alla popolazione autoctona. Molto spesso essi fanno parte dei ceti meno favoriti, con le problematiche a essi connesse, aggravate, sovente, da una minore conoscenza da parte dei genitori del sistema formativo professionale svizzero.

Un ultimo aspetto emerso, ma non meno importante, è l'appartenenza di genere. I giovani maschi tendono in effetti, durante la scuola media, a ottenere risultati peggiori e ad avere un atteggiamento più ribelle e meno in linea con le esigenze poste dalla struttura scolastica rispetto alle loro coetanee, ciò che li rende meno interessanti agli occhi di un datore di lavoro. I dati confermano effettivamente che una parte di loro, non maggioritaria ma considerevole, aveva ottenuto una valutazione del comportamento piuttosto negativa, ciò che può portare a precludere anche l'accesso a formazioni che non richiedono grandi prerequisiti scolastici. Di converso le ragazze, sebbene scolasticamente più brave e dal punto di vista del comportamento più adeguate, si vedono, di fatto, precluse molte professioni perché ritenute socialmente prerogativa maschile.

I bisogni dei giovani in arrivo al PTO sono quindi essenzialmente tre: quello di recuperare delle lacune scolastiche evidenti, quello di lavorare su aspetti comportamentali, motivazionali e relazionali e, forse il più importante, quello di lavorare sul proprio orientamento-inserimento scolastico e professionale.

Questi bisogni si riflettono, effettivamente, nei tre obiettivi che il PTO si pone (v. CIRSE, 2014, Capitolo 1.4) e che andremo di seguito ad analizzare: quello "scolastico", quello "comportamentale" e quello "per l'orientamento".

2.1 Il recupero scolastico

Per rispondere al bisogno di un recupero scolastico dei giovani, il PTO offre lezioni di alcune materie tradizionali, come Matematica o Lingua e comunicazione, che sono molto simili, nei contenuti, a quanto troviamo alle scuole medie. In generale (v. CIRSE, 2014, Figura 22), gli allievi apprezzano molto o abbastanza le materie che sono loro dispensate, benché alcune piacciono meno di altre, come ad esempio Matematica o Conoscenza del territorio e delle strutture. La Matematica, nonostante rientri fra quelle che piacciono meno, è tuttavia anche la materia che secondo gli allievi è più utile, seguita da Lingua e comunicazione e da Salute:

Matematica non mi piace, però comunque è importante, quindi va bene... (P1-F-I0)

Da parte dei giovani c'è quindi una convinzione del fatto che alcune materie scolastiche siano più importanti di altre per l'accesso al Secondario II e sono quindi contenti di poter beneficiare di uno spazio in cui poter tentare di recuperare quanto non sono riusciti ad apprendere alle scuole medie.

È una scuola che aspetta, perché la dico spesso questa frase, allora... è una scuola che comunque (...) ti sa occupare il tempo, cioè ripassi le materie in modo che comunque ti ricordi. (G1-F-I0)

Matematica, cioè prima di venire qua io a Matematica facevo schifo, adesso non sono un campione però, me la cavo, cioè il Professor [nome del professore] mi ha spiegato meglio le cose e adesso capisco molto meglio molte cose, per esempio le proporzioni non ci capivo niente, o Geometria, così prima mi perdevvo adesso riesco a capire, riesco a risolverli. (C2-M-I0)

Tuttavia il livello non sempre soddisfa i bisogni della totalità degli allievi: mentre alcuni devono ripartire dalle basi, altri vorrebbero poter andare avanti con il programma scolastico. Oltre che dalle risposte date dai giovani nel questionario riempito a fine PTO -dove mentre più del 60% di loro ritiene che il carico di studio al PTO sia adeguato e solo una minima parte di essi lo giudica eccessivo, ben un allievo su tre pensa che sia insufficiente- ciò è dimostrato anche dalle interviste ai giovani e dalle loro testimonianze riportate nel questionario compilato a distanza di un anno:

Matematica abbiamo ripreso un po' delle Elementari, le basi delle operazioni +/-, così il calcolo mentale... (F2-F-I0)

(...) sinceramente andava anche bene se c'era qualche test per più... allenare il cervello per l'apprendistato. (A1-M-I0)

[Era meglio se] il livello scolastico era un po' più alto... perché sinceramente... cioè è un po' scarso. (N1-M-I0)

È stato poco utile perché le materie erano poche e troppo "semplici". (Q1)

Le materie che svolgevamo non erano molto utili, si ripassavano cose fatte alle medie, poi non ti davano molto aiuto con la ricerca di un posto di tirocinio o scuola. (Q1)

Una parte dei giovani, quantificabile a un terzo, gradirebbe quindi avere maggiori stimoli in termini di lavoro personale già durante il PTO e alcuni di loro se ne rendono ancor più conto a distanza di qualche anno da questa formazione.

2.2 Il lavoro sugli aspetti comportamentali

Sebbene il PTO, formalmente, persegua l'obiettivo comportamentale in parallelo agli obiettivi scolastici e di orientamento "con attività mirate all'acquisizione di pratiche quali il rispetto degli orari, delle regole della sede scolastica, dei docenti e dei compagni; la frequenza costante di tutte le attività della scuola; il saper iniziare e concludere gli stage organizzati dalla scuola o dalla famiglia; la partecipazione ad attività proposte dalla scuola" (v. CIRSE, 2014, Capitolo 1.4); per rispondere al bisogno, spesso inespresso dal giovane stesso, ma palese nelle sue esternazioni, di lavorare sugli aspetti più relazionali, il PTO offre alcune attività che toccano al contempo la sfera fisica (Educazione fisica e Teatro e dinamica di gruppo) e psichica (Fare storie) e che implicano un lavoro su sé stessi sia in ottica individuale che relazionale.

Queste attività (in particolare Fare storie), come detto, sono pensate soprattutto (ma non solo) per i giovani seguiti in accompagnamento individuale, cioè quei giovani che, per motivi diversi, non vengono inseriti nel gruppo classe. Sono spesso giovani difficilmente gestibili, poco motivati, che si cerca tuttavia di tenere "agganciati" con una presa a carico più flessibile: un numero di ore ridotto di presenza al PTO con attività più mirate al recupero comportamentale.

Tuttavia queste attività, spesso delicate e che obbligano a mettere in gioco il sé interiore del giovane, oltre a quello più sociale, non sono sempre apprezzate (v. CIRSE, 2014, Figura 23). A ottenere i giudizi meno positivi e a essere giudicata poco o per niente utile da più della metà degli allievi, troviamo, infatti, Fare storie. L'attività Teatro e dinamica di gruppo è apprezzata da più della metà degli allievi, ma perde attorno ai 20 punti percentuali quando si chiede un giudizio rispetto alla sua utilità. È difficile giudicare in questo caso quali siano le motivazioni a monte di questi giudizi, alcuni percorsi di crescita personale implicano, in effetti, momenti difficili e dolorosi, che sul momento difficilmente sfociano in giudizi positivi, ma che possono portare a buoni risultati, in termini personali, sul medio-lungo termine.

Parte degli aspetti comportamentali vengono poi messi alla prova e sviluppati nell'ambito degli stage, che sono parte fondante delle attività che vengono svolte per raggiungere il prossimo obiettivo, quello orientativo.

2.3 Il lavoro sull'orientamento scolastico e professionale

Una parte importante del lavoro svolto al PTO è finalizzata all'inserimento scolastico e professionale del giovane nel Secondario II. Questo lavoro è svolto in buona parte dagli orientatori presenti in sede, ai quali è stato dedicato il Capitolo 3.2.1 del rapporto *Sguardi sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pre tirocinio d'orientamento* (CIRSE, 2014).

La loro missione, in collaborazione con gli altri operatori del PTO, è quella di creare le condizioni minime per un inserimento proficuo nel Secondario II. Ciò viene svolto attraverso un lavoro individuale con il giovane il quale viene portato a riflettere sui propri punti di forza e quelli di debolezza, sui propri interessi, ecc. che vengono poi messi alla prova, ed eventualmente modificati, attraverso le esperienze lavorative in azienda permesse dall'organizzazione degli stage.

Riprendendo i dati quantitativi (v. CIRSE, 2014, Figura 20) si può affermare che una buona parte dei giovani (attorno all'80%), negli anni scolastici 2009-10 e 2010-11 ha ritenuto abbastanza o molto utile il lavoro svolto con gli orientatori. Le motivazioni addotte ai giudizi positivi (v. CIRSE, 2014, Figura 21) coprono le diverse sfere di attività dell'orientatore: dal trovare lo stage adeguato al dare sostegno e conforto, dall'aiutare a scegliere una professione ad un aiuto più generale alla "maturazione" personale. Anche le testimonianze degli intervistati vanno in questo senso:

Gli orientatori bene, mi hanno aiutato molto... come comportarsi nel posto di lavoro, come far capire di essere interessato, essere sempre organizzati, mi hanno anche aiutato a trovare molti stage... (O1-M-10)

Sì io con il [nome di battesimo] mi trovo benissimo... forse è perché è un po' crudo nel senso ti fa vedere i tuoi difetti, te li sbatte proprio in faccia. (E2-M-10)

Chi giudica invece negativamente il lavoro degli orientatori (circa il 20%), adduce motivazioni che attribuiscono loro la responsabilità del non avergli trovato un posto di apprendistato: "fanno poco, sono solo un sostegno" o "non fanno abbastanza". Tuttavia, alcuni giovani prendono coscienza della propria responsabilità personale in questo:

No, non ho trovato niente... Perché non avevo voglia io di cercare, di andare da loro [gli orientatori] a chiedere di farmi fare uno stage. (G2-F-10)

Dalle testimonianze degli orientatori emerge in effetti, nel caso specifico del lavoro con alcuni allievi, una difficoltà nello svolgere fruttuosamente il proprio lavoro e una certa frustrazione nel rendersi conto di non avere gli strumenti necessari per portare tutti alla stipulazione di un contratto di apprendistato, ma soprattutto ad acquisire delle premesse basilari tali da permettere un reale inserimento formativo:

La difficoltà è maggiore quando queste difficoltà sono presenti tutte assieme, quindi dalla difficoltà scolastica, a un problema con la famiglia, i genitori separati o che non ci sono, con ragazzi che fanno capo a dei tutori oppure a un istituto. (O4)

A rendere difficoltoso l'inserimento nel Secondario II troviamo quindi da un lato la scarsa riuscita scolastica e, dall'altro, lo scarso supporto sociale del quale questi giovani beneficiano. Gli orientatori descrivono, in effetti, una collaborazione con le famiglie talvolta difficoltosa, parte di esse si trovano infatti impossibilitate nel dare un aiuto al giovane nella ricerca di un collocamento. Ciò spiega la presa a carico, da parte loro, anche del ruolo di collocatori, che di per sé non rientrerebbe nei loro compiti, come viene formalmente indicato nel documento ufficiale relativo al PTO del 2011-12¹¹: "La famiglia si attiva nella ricerca di un posto di apprendistato quando la scelta della professione è stata consolidata. La scuola offre il suo aiuto nella ricerca di un posto di apprendistato, ma non si sostituisce né alla famiglia né alle eventuali istituzioni preposte all'accoglienza di giovani che non vivono in famiglia".

Tirando le somme, nonostante il grande lavoro svolto nell'ambito di questa formazione, un terzo dei giovani ritiene che avrebbe potuto beneficiare in modo più fruttuoso del tempo passato al PTO per lavorare meglio sulle sue lacune scolastiche o, in ogni caso, sulle materie che ritroverà in apprendistato. Un giovane su cinque non è poi soddisfatto del lavoro di orientamento, probabilmente in quanto, per motivi personali, non ha potuto/saputo trarne i benefici auspicati. Infine, un'altra parte di giovani, non ha apprezzato le attività con fini comportamentali. In quest'ultimo caso è però difficile dire quali siano le motivazioni alla base del giudizio negativo. I dati a disposizione permettono di affermare che la situazione al termine del periodo trascorso al PTO è ritenuta migliore, rispetto all'anno precedente, dal 70% dei giovani che hanno risposto al Q0, mentre è ritenuta peggiore dal 4-5% di loro. Inoltre, un altro dato rilevante è il fatto che il 20% circa dei giovani della prima e il 25% dei giovani della seconda coorte afferma che il periodo al PTO è stato per loro poco o per nulla utile (v. CIRSE, 2014, Figura 31).

¹¹ Documento le cui basi legali sono l'Art. 9 della Lrform del 4 febbraio 1998 e l'Art. 12 della Legge federale sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002.

3 I percorsi dei giovani dopo il PTO

I giovani, durante l'anno scolastico che trascorrono al PTO, possono beneficiare di un sostegno scolastico-educativo volto a colmare le lacune in certe discipline e hanno inoltre la possibilità di lavorare su aspetti di sviluppo personale, che molto hanno a che fare con l'imparare a sapersi presentare, comportare e "vendere" sul mercato del lavoro. Ricevono pure un sostegno orientativo per svolgere una scelta professionale adeguata, possibilmente concretizzabile con la firma di un pre-contratto di apprendistato durante il PTO¹² o di un contratto vero e proprio al termine dello stesso.

Le Figure 10 e 11 mostrano il percorso della totalità dei giovani delle due coorti considerate nello studio a distanza di uno, due e tre anni dal PTO per la seconda e fino a dopo quattro anni per la prima.

¹² Si tratta di un accordo informale fra il giovane e il datore di lavoro che li impegna moralmente a firmare un contratto all'inizio dell'anno scolastico seguente; è stato il 62% dei giovani della prima coorte e il 53% dei giovani della seconda coorte a firmare tale documento.

Figura 10: inserimento professionale dopo il PTO dei giovani della volée 2009-10

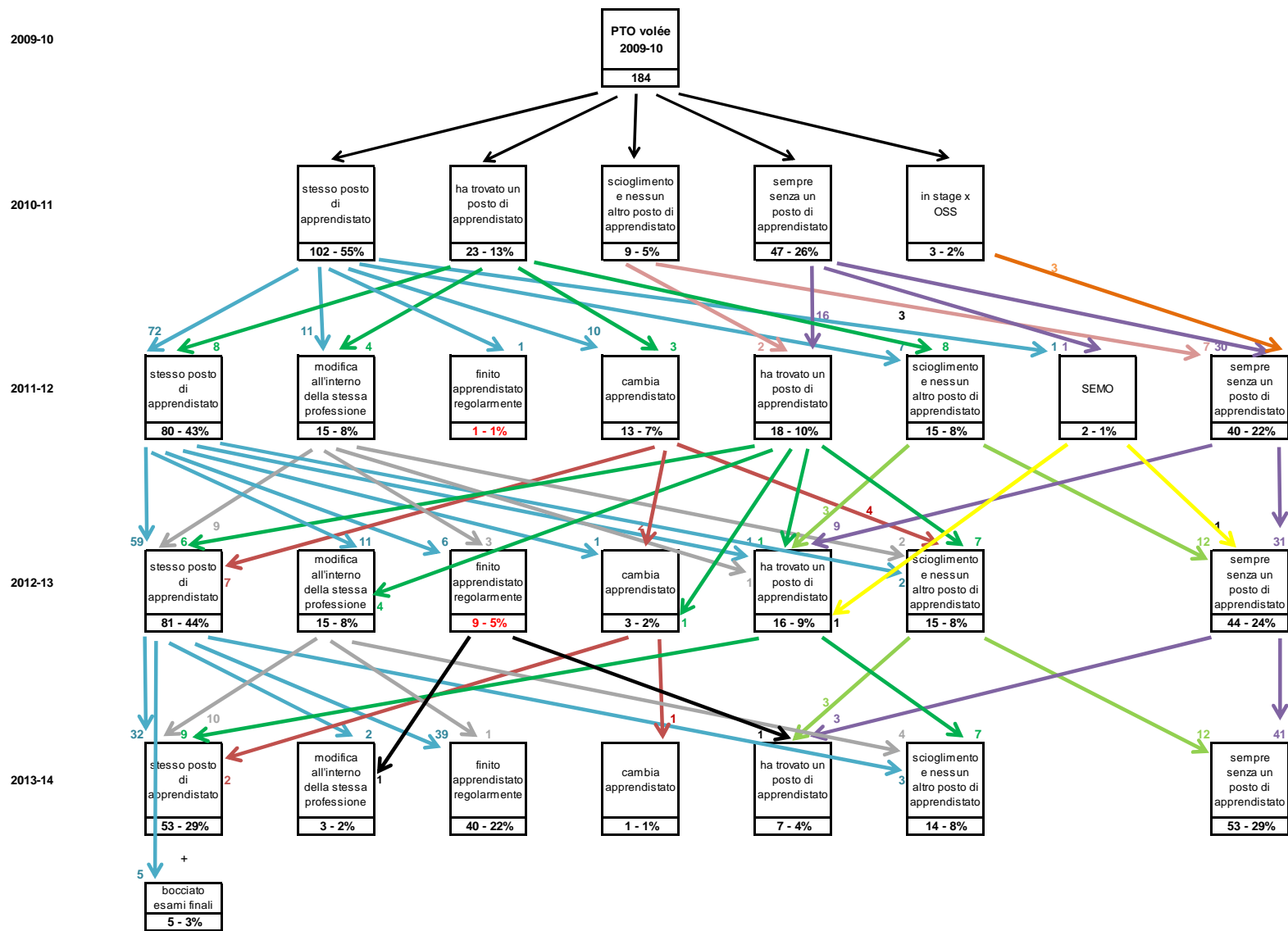
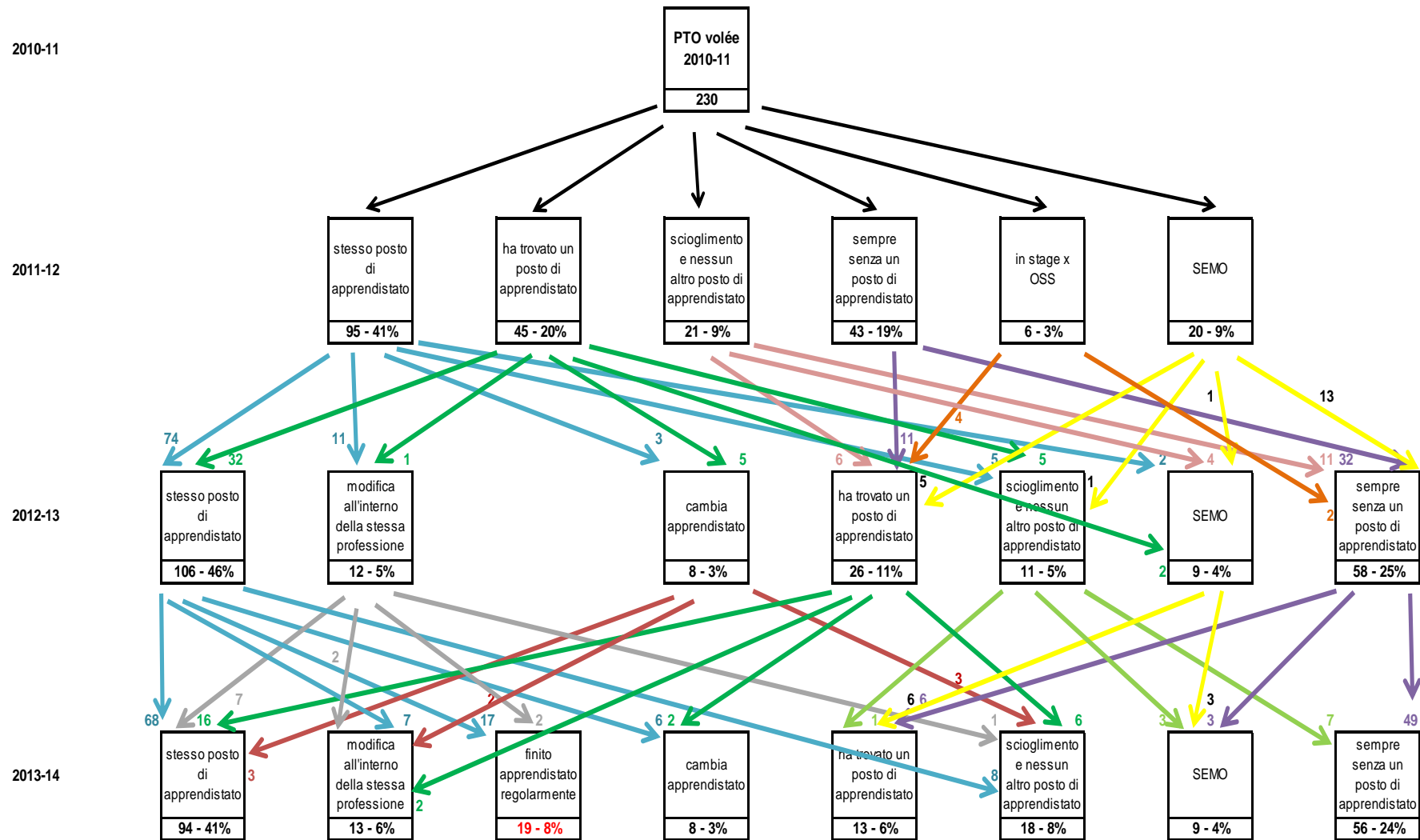


Figura 11: inserimento professionale dopo il PTO dei giovani della volée 2010-11



Per quanto riguarda la prima coorte di giovani, la Figura 10 mostra che circa il 68% di loro, durante i primi tre anni dopo il PTO, con una diminuzione al quarto (63%), è inserito nel sistema formativo del Secondario II. Per quanto riguarda la seconda coorte (Figura 11) le cifre sono leggermente più basse e vanno via via aumentando nel corso dei tre anni (da 61 a circa 64%). Tra i giovani inseriti nel Secondario II, bisogna tuttavia distinguere fra chi ha mantenuto lo stesso posto di apprendistato trovato durante il PTO, chi nel frattempo ha modificato la formazione (ha per esempio cambiato il tipo di apprendistato- da biennale a triennale o viceversa, da un curriculum con maturità integrata a uno senza, ad esempio- oppure il datore di lavoro) e chi ha trovato un posto di apprendistato dopo il termine del PTO. Prendendo come riferimento il terzo anno post-PTO per entrambe le coorti (2009-10 e 2010-11) la percentuale dei giovani inseriti stabilmente, senza ri-orientamenti, è simile (32% per la prima e 30% per la seconda). Per quanto riguarda invece chi è confrontato con cambiamenti nella formazione e chi trova, dopo il PTO, un posto d'apprendistato, le percentuali sono piuttosto variabili in entrambe le annate considerate e non è possibile individuare una tendenza. Si può tuttavia osservare che queste quote, nelle due volée, non superano mai il 15% per la modifica della formazione e il 20% per chi firma un contratto di apprendistato (in questo caso la tendenza è a calare dopo il primo anno). Riguardo questo gruppo di giovani, è positivo che uno/due su dieci ogni anno abbia potuto trovare un posto di apprendistato in modo indipendente o con l'aiuto di familiari o conoscenze. Anche questo aspetto potrebbe essere visto come una conseguenza positiva dell'anno trascorso al PTO da questi giovani. È invece piuttosto preoccupante, in tutti i quattro anni scolastici post-PTO considerati, la percentuale di giovani che non risulta in formazione; il calcolo raggruppa chi durante l'anno scolastico in corso ha rotto un contratto di apprendistato senza firmarne un altro, chi non aveva un posto di apprendistato l'anno precedente e non ne ha trovato uno nemmeno nell'anno in corso e chi risulta iscritto al semestre di motivazione (SEMO). Il gruppo dei non collocati stabilmente è percentualmente di qualche punto maggiore nella seconda coorte (fra il 35 ed il 39% rispetto a quello della prima volée situato fra il 31 ed il 32%). La situazione è ad ogni modo preoccupante, considerando che una percentuale compresa fra il 20 ed il 30% dei giovani usciti dal PTO senza un'occupazione professionale o formativa, a distanza di tre/quattro anni è sempre senza un posto di apprendistato o, pur avendolo trovato ha finito per abbandonarlo senza più ottenerne un altro. Questi giovani non sembrano aver beneficiato dell'anno trascorso al PTO, né negli aspetti scolastici e orientativi né, soprattutto, in quelli comportamentali, che, agli occhi dei datori di lavoro, sono spesso fondamentali e, qualora deficitari, non permettono l'inserimento nemmeno in una formazione biennale.

Osservando i due diagrammi dei flussi, appare infine notevole la complessità dei percorsi dei giovani nel Secondario II e, in particolare, nella formazione professionale che raccoglie la quasi totalità di questi giovani. Riassumendo, sembra in effetti che solo tre giovani su dieci seguano un percorso lineare, senza modifiche alla formazione o rotture di contratto. I restanti, o sono stabili nella loro assenza (circa una trentina di giovani della prima coorte - il 17%, e una ventina della seconda - il 9%) oppure, almeno ogni due anni, si riorientano o modificano il tipo di formazione, oppure cambiano datore di lavoro.

Prendiamo quindi in considerazione le tre categorie di situazione che, a distanza di tre-quattro anni, emergono dalle analisi: i giovani inseriti stabilmente nel sistema formativo, i giovani inseriti instabilmente nel sistema formativo, i giovani non inseriti nel sistema formativo.

Le interviste ai giovani ci forniscono delle testimonianze riguardo alle diverse situazioni, ad esempio, di chi è soddisfatto della formazione e quindi della scelta formativa che ha compiuto:

Si alla fine se facevo la scuola a tempo pieno e sceglievo decoratore uscivo nello stesso modo, solo che facendo l'apprendistato ho più pratica... Bene mi piace la scuola perché facciamo cose più creative del lavoro e allora mi piace di più. (S1-F-11)

Nella vendita è proprio l'ideale per me, anche con i clienti, consigliarli... infatti vendo... loro ti vedono, la prima impressione come sei te, poi tipo ti vengono a trovare, vengono in cassa da te, ti giuro, ma io mi diverto tantissimo. (M1-F-11)

Adesso allora ho cominciato molto bene, con il piede giusto, mi sto impegnando molto per finire questo apprendistato nel migliore dei modi... adesso mi sono messo la testa a posto, voglio finire questo apprendistato nel migliore dei modi, sono maturato. (R2-M-12)

Mi piace [fare il giardiniere], è interessante, sono sempre all'aria aperta, quella è una cosa che mi fa sempre piacere... più che altro ti sposta anche dalla routine, quindi si va bene! Mi trovo bene. (O1-M-I2)

Altri giovani, al momento dell'intervista, sono inseriti in apprendistato, ma non sono convinti di ciò che stanno facendo e probabilmente a breve interverranno cambiamenti:

[Non mi piace] tutto in pratica... Non mi piace essere lo schiavo di tutti, in pratica non mi piace il lavoro. (A1-M-I1)

Non mi piace il posto di lavoro, cioè non mi piace ciò che si vende e le persone che entrano [sono] troppo vecchie. (I2-M-I2)

Infine, un'ultima parte d'interviste rende palese la penosa situazione di chi non si è ancora inserito in apprendistato e inizia a perdere, o ha già perso, le speranze:

No, la speranza di trovarlo, proprio di trovarlo senza, cioè, trovarlo anche dopo l'estate, cioè anche dopo il pretirocinio, cioè perché adesso che avevo un aiuto non ho combinato niente, senza un aiuto non combino niente lo stesso. (N1-M-IO)

[Al futuro] preferisco pensarci quando diventa presente e non prima. (G1-F-I0)

Durante l'estate ho inviato candidature su candidature, chiamate, tutto... solo che boh, non so per quale motivo, ma mi rispondevano sempre negativamente. (G1-F-I1)

Bom non era tanto bello stare ancora a casa, però sai ho passato ancora un altro anno a casa, quindi a settembre non ho ancora trovato, quindi sono rimasto di nuovo a casa per un anno... ero un po' giù perché si non facevo niente, potevo fare quello che volevo, così potevo dormire anche fino alle 2 del pomeriggio, così che nessuno mi diceva niente, però sai così perdo anche l'equilibrio. (N1-M-I1)

... adesso, bom, sono senza lavoro, purtroppo. (N1-M-I2)

I miei genitori me la rimenavano: "Ma tu non cerchi un posto di lavoro, tu non ti impegni, tu di qua", dicevo, cavolo, io mi sto impegnando da morire e tutto... Mentre la mamma del mio ragazzo dice sempre: "Ma ma come è possibile che non trovi un posto di lavoro?", va bene il mio ragazzo che me lo dice, che ha ancora un peso, ma la mamma del mio ragazzo! E dico: "Ah che palle!". (G1-F-I2)

Le analisi svolte sull'insieme dei giovani delle due coorti 2009-10 e 2010-11 ci hanno permesso di testare quali caratteristiche socio-anagrafiche (a quelle trattate in precedenza è stato aggiunto anche il luogo di domicilio), quali indicatori legati alla riuscita scolastica durante la scuola obbligatoria e indicatori di benessere generale rilevati al termine del PTO, possono essere associati ad un inserimento stabile nel sistema formativo del Secondario II. Per le analisi, i ragazzi sono stati suddivisi in due categorie: coloro che a tre anni dal PTO erano "fuori dal sistema formativo o nel sistema formativo da un anno" e coloro che erano "nel sistema formativo da almeno due anni". Le modifiche della professione o del datore di lavoro non sono quindi state considerate come un fallimento, come è giusto che sia, a meno che non portasse-

ro, in seguito, a una rescissione del contratto. Le analisi consistevano nel calcolo del χ^2 e del V di Cramer per ogni variabile considerata, in relazione alla variabile sul tipo d'inserimento nel Secondario II¹³. I risultati sono esposti nella Figura 12.

Figura 12. test dell'associazione fra fattori personali e inserimento nel Secondario II

	χ^2	gl	V di Cramer
Indicatori sociali			
Sesso	0.40	1	-
Nazionalità	0.14	1	-
Statuto socioeconomico	4.90	2	-
Luogo di domicilio	11.04**	1	.18
Indicatori di riuscita scolastica (fine SM)			
Sostegno pedagogico alla SM	0.17	1	-
Corso pratico alla SM	6.16*	1	.14
Ripetizione di classi alla SM	3.98*	1	.13
Riuscita scolastica in IV SM	8.03*	3	.16
Nota di comportamento in IV SM	1.41	4	-
Licenza di SM	6.42*	1	.14
Indicatori di benessere generale (fine PTO)			
Soddisfazione rispetto alla vita in generale	14.38***	1	.24
Soddisfazione rispetto al rapporto con i famigliari	14.78***	1	.24
Soddisfazione rispetto alle amicizie	4.47*	1	.14
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$			

Per quanto riguarda gli indicatori socio-anagrafici, l'analisi rileva che il sesso, la nazionalità (svizzera/non svizzera) e lo statuto socioeconomico (alto/medio/basso), non sono associate alla situazione dei giovani a distanza di tre anni dalla fine del PTO. Il luogo di domicilio, distinto fra Sopraceneri e Sottoceneri è invece collegato, sebbene in modo molto moderato, alla situazione post-PTO dei giovani. Sembra quindi che la nazionalità straniera e lo statuto socioeconomico meno favorito, sovrarappresentati fra i giovani del PTO, non abbiano più, dopo la frequentazione della formazione, un impatto sostanziale sull'inserimento in apprendistato dei giovani presi nella loro totalità. Il luogo di domicilio è, invece, una variabile che pare svantaggiare soprattutto i giovani del Sottoceneri, probabilmente in relazione ad un mercato del lavoro nel quale, per ragioni molteplici, è più difficile l'inserimento.

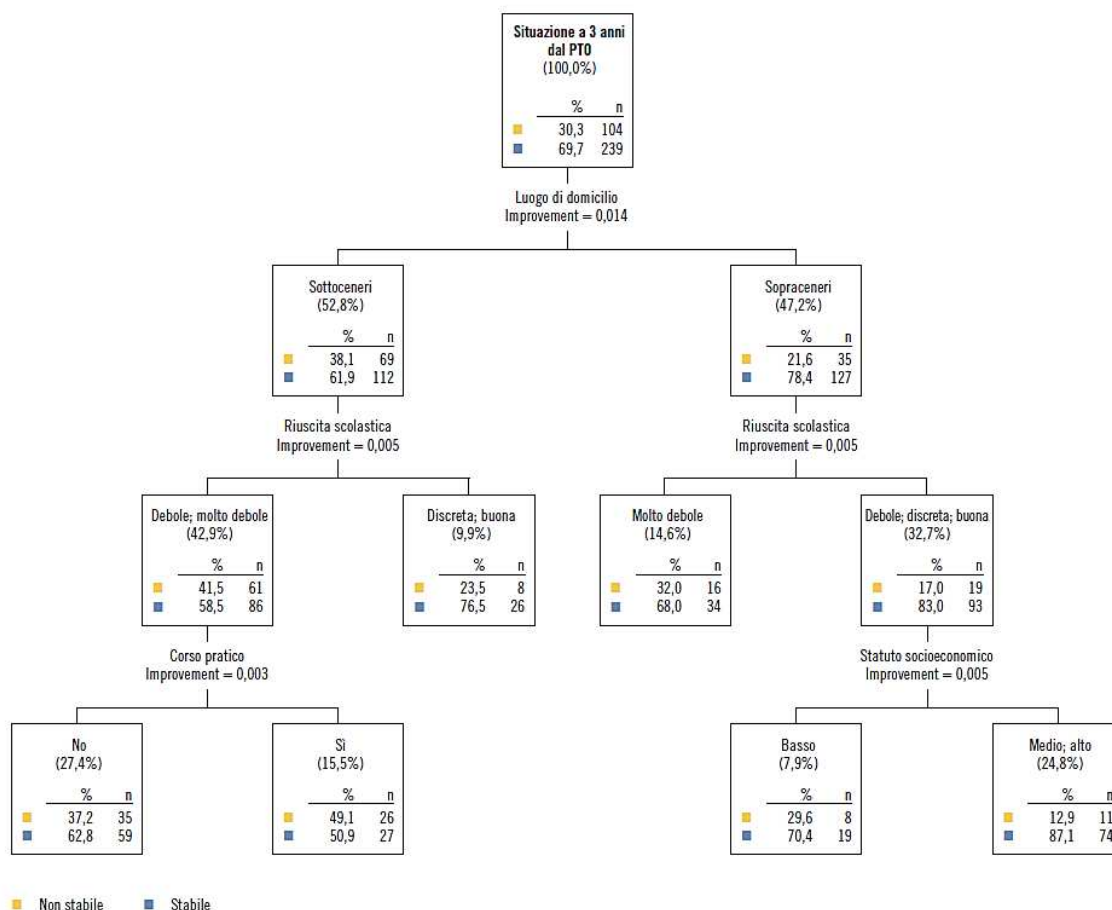
Alcuni indicatori di riuscita scolastica sembrano poi continuare ad avere un loro impatto, anche qui moderato, ma pur sempre significativo, anche a distanza di tre anni dal PTO: la frequentazione del corso pratico (sì/no), la ripetizione di classi (sì/no), la riuscita scolastica al termine della quarta media (molto debole/debole/discreta/buona) e l'ottenimento della licenza di scuola media (sì/no) sono associati con il tipo di inserimento nel Secondario II. Un maggiore rischio di *dropout* dal sistema formativo, anche dopo aver seguito il PTO per un anno, resta quindi per i giovani che hanno ripetuto classi in passato, per i giovani con una riuscita scolastica debole, per chi non ha la licenza di scuola media e per chi ha dovuto seguire il

¹³ Il test del χ^2 di Pearson permette di valutare se esiste un'associazione fra due variabili categoriali. Serve ad esempio a rispondere alla domanda: esiste una relazione fra il sesso dell'allievo e il tipo di inserimento nel Secondario II? Il test paragona semplicemente le frequenze osservate di ragazze e ragazzi nei due tipi di inserimento nel Secondario II con le frequenze che ci si aspetterebbe di trovare se non ci fosse relazione fra le due variabili (cioè un 50% di ragazze e un 50% di ragazzi in ognuno dei due gruppi). Se le frequenze osservate nei due gruppi si discostano significativamente da quelle attese significa che esiste un'associazione fra le due variabili. Il V di Cramer, che varia fra 0 e 1, offre un'indicazione sulla forza dell'associazione fra le due variabili. Più questo valore si avvicina a 1 e più l'associazione è forte. Nella Figura 12 esso è esposto solo in caso di associazione significativa (vale a dire non dovuta al caso). In questo caso sono considerate significative le associazioni non casuali con un errore potenziale del 5% ($p < .05$) o minore ($p < .01$; $p < .001$).

corso pratico. L'effetto negativo legato al fatto di aver dovuto beneficiare del sostegno pedagogico (sì/no) e dovuto a una bassa nota di comportamento in quarta media (insufficiente/sufficiente/discreta/buona/molto buona), sembra invece attenuarsi. È tuttavia difficile dire se questo sia dovuto al sostegno ricevuto al PTO o se sia un effetto legato al percorso evolutivo nella crescita del giovane.

Dall'analisi di segmentazione¹⁴ (Figura 13) svolta sulla totalità dei giovani delle due coorti con le variabili sin qui considerate (indicatori sociali e indicatori di riuscita scolastica) è possibile mettere in evidenza quali fra queste permettono, in modo gerarchico, di distinguere la popolazione in sottogruppi omogenei, massimizzando ogni volta la differenza percentuale fra chi è inserito stabilmente o non stabilmente nel sistema formativo a tre anni dal PTO.

Figura 13: analisi di segmentazione secondo la situazione a tre anni dal PTO



Si conferma in questo caso il luogo di domicilio come prima variabile distintiva. In seguito, a differenziare ulteriormente i due gruppi di giovani del Sopraceneri e del Sottoceneri interviene la riuscita scolastica (che in questo caso va ad assorbire l'effetto degli indicatori relativi alla licenza media e alla ripetizione di

¹⁴ Tramite questo tipo di analisi, è possibile tracciare particolari grafi, detti "alberi di classificazione", che consentono di identificare facilmente i sottogruppi più omogenei in riferimento, in questo caso, alla tipologia di inserimento formativo ("non stabile" o "stabile") a distanza di tre anni dal PTO, tenendo conto simultaneamente di tutte le variabili considerate.

classi). Tuttavia, mentre nel Sottoceneri la categorizzazione della variabile si scinde fra riuscita scolastica debole/molto debole e riuscita scolastica discreta/buona, nel Sopraceneri essa si distingue fra molto debole e debole/discreta/buona; a far la differenza, nel Sopraceneri, è quindi la riuscita scolastica molto debole. Infine, a caratterizzare ulteriormente il gruppo di giovani sopracenerini dalla riuscita scolastica da debole a buona è il livello socioeconomico, distinto in basso e medio/alto. A distinguere ulteriormente i sottocenerini dalla riuscita scolastica debole/molto debole interviene il fatto di aver frequentato il corso pratico alla scuola media.

Tornando alla Figura 12, le variabili di benessere generale (trasformate in variabili dicotomiche unendo le categorie di risposta a due a due: per nulla/poco e abbastanza/molto) come la soddisfazione generale di vita e quella rispetto al rapporto con familiari e amici, sono significativamente associate con l'inserimento a distanza di tre anni dal PTO. Pare quindi che i giovani che al termine del PTO non sono soddisfatti della loro vita in generale e, in particolare, del rapporto con i loro genitori, siano quelli che faticano maggiormente a inserirsi poi in apprendistato.

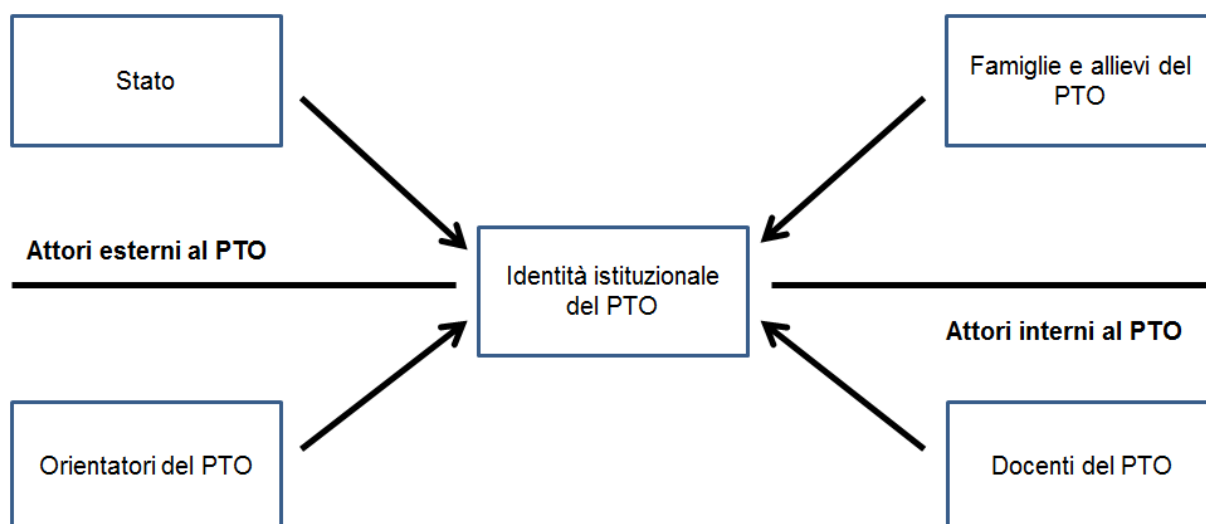
Semplificando e sintetizzando, il profilo del giovane maggiormente a rischio di *dropout* dal sistema formativo è quindi tendenzialmente quello di un ragazzo o di una ragazza residente nel Sottoceneri con una riuscita scolastica debole o molto debole, che ha frequentato il corso pratico. Nel Sopraceneri è invece il giovane dalla riuscita scolastica molto debole quello ad avere più difficoltà d'inserimento e poi di mantenimento dell'apprendistato. Alla fine del PTO questo/a giovane è tendenzialmente insoddisfatto/a della sua vita, del suo rapporto con i genitori e anche di quello con gli amici.

4 Le rappresentazioni sociali e l'identità istituzionale del PTO

In questo capitolo affronteremo le diverse rappresentazioni che gli attori hanno del PTO. Vedremo che, a seconda del loro posizionamento, la percezione e le aspettative variano notevolmente, influenzando il processo di costruzione identitaria di questa organizzazione.

Nel capitolo individueremo quattro "comunità", due esterne, gli allievi del PTO con le loro famiglie e lo Stato, e due interne, i docenti e gli orientatori, e vedremo come ciascuna di esse, attraverso un sistema di valori, idee e pratiche comuni, identificano il PTO (Cote & Levine 2002).

Figura 14: le rappresentazioni sociali del PTO



Da un punto di vista teorico può apparire discutibile la suddivisione tra queste quattro categorie di attori dal momento che non sono in senso assoluto mutualmente esclusive e hanno dimensioni e livelli di omogeneità diversi tra loro. Tuttavia, rispetto alla specifica tematica della percezione dell'identità del PTO, essi presentano un sufficiente livello di coerenza interna. Gli attori esterni si caratterizzano per averne una visione pragmatica e relativamente slegata da obiettivi pedagogici e di orientamento che sono invece centrali per gli interni.

4.1 Le rappresentazioni degli attori esterni al PTO

In questi paragrafi ci occuperemo di due categorie molto eterogenee al loro interno, lo Stato, inteso come mondo politico e decisori del DECS, e la società civile, rappresentata, principalmente, dalle famiglie dei ragazzi del PTO, ma anche da gruppi di pari, mondo del lavoro e della scuola. Tutti questi attori, con modalità e linguaggi diversi, tendono a considerare il PTO come un'organizzazione che ha come scopo quello di *collocare* i ragazzi.

4.1.1 Lo Stato

Il PTO è nato, di fatto, quando, dopo un lungo periodo di pieno impiego degli apprendisti, nei primi anni '90 un numero di ragazzi che allora appariva considerevole (12!) non aveva trovato un posto di tirocinio:

“Il gruppo di lavoro per il pretirocinio, visti i problemi incontrati con una certa fascia di giovani nel passaggio dalla scuola dell'obbligo al mondo del lavoro, ha proposto l'avvio di una classe sperimentale di pretirocinio per italofofoni... con l'obiettivo di rimotivarli verso l'attività scolastica, di consolidare le conoscenze di base necessarie per affrontare l'apprendistato e di orientarli verso una scelta professionale idonea.”
Rendiconto DFP 1994

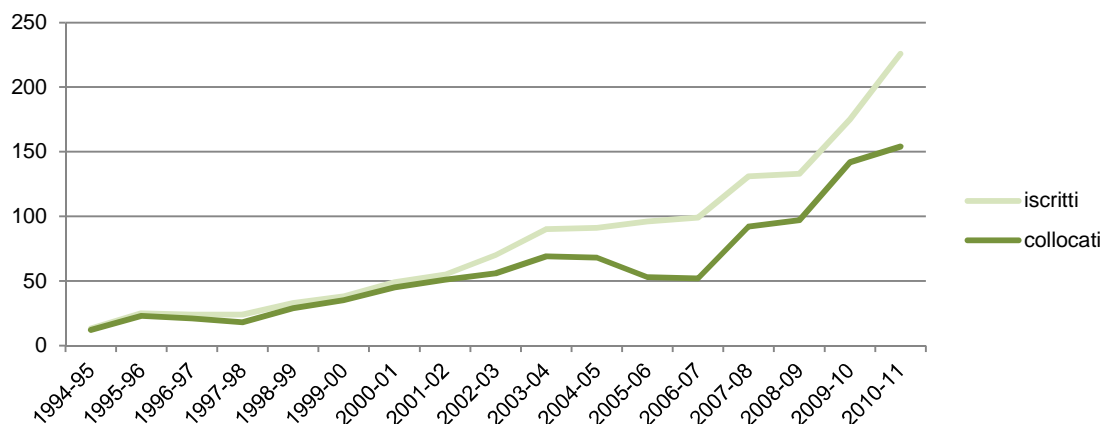
L'anno seguente venne deciso di istituzionalizzare questa esperienza:

“Visti i buoni risultati ottenuti dagli allievi iscritti alla classe pilota di Lugano avviata nel settembre 1994, si è decisa l'apertura di una classe anche del Sopraceneri a partire dal settembre 1995 (...)”
Rendiconto DFP 1995

Si noti che, come ci è stato confermato dagli attori allora implicati in questo processo decisionale, *i buoni risultati ottenuti* consistevano nella collocazione a tirocinio di 11 allievi su 12.

Per i decisori della DFP è quindi particolarmente importante che i ragazzi trovino un posto di apprendistato in tempi rapidi dopo la fine delle scuole medie. Non è un caso che nei colloqui che i ricercatori hanno avuto con essi, il problema centrale consistesse nel costante aumento degli effettivi e nella proporzionale minore loro integrazione nel sistema formativo (Figura 15).

Figura 15: evoluzione degli iscritti e dei collocati, dal 1994-95 al 2010-11



Il fatto che le finalità attribuite dalla DFP al PTO siano di natura eminentemente pragmatica è testimoniato dalle evidenti affinità organizzative che questo presenta con i programmi per l'occupazione temporanea che la Segreteria di Stato per l'economia (SECO) propone ai lavoratori disoccupati (Figura 16).

Figura 16: PTO e programmi di occupazione temporanea

	Programma di occupazione temporanea SECO	PTO
Selezione all'ingresso unicamente su criteri negativi	Non può essere un'alternativa ad un'attività lavorativa	Non può essere un'alternativa a un tirocinio o a scuola a tempo pieno
Carattere esplicitamente provvisorio	Deve essere interrotto in caso di nuova occupazione	Le lezioni possono essere interrotte se l'allievo effettua degli stage e la frequenza interrotta una volta firmato un contratto di tirocinio
Assenza di certificazioni oggettivamente spendibili	Attestato di frequenza	Pagella non certificante
Breve durata	Sei mesi, eccezionalmente un anno	Un anno

Un altro aspetto che testimonia la vocazione transitoria assegnata al PTO è la scarsità di investimenti infrastrutturali, ciò che rende, come rilevato da numerosi allievi, alcune sedi decentrate dei luoghi poco accoglienti che non sarebbero sicuramente considerati adeguati ad un istituto scolastico pubblico:

... perché non so, non è bello l'edificio... pensavo che fosse più una scuola come le altre più grande con più aule e così... con più ragazzi. (G1-M-I0)

Sì è un po' così, cioè è un po' buttata là. E poi anche il fatto che hanno spostato le medie 2 perché questo edificio era un cesso... scusa, ma ci mettono qua? Almeno buttatelo giù e fatene un altro... (S1-F-I0)

No la scuola non mi piace, poi sembra un po' una prigione. (L1-M-I0)

L'approccio della DFP non è sorprendente dal momento che il tema dell'assenza di posti di tirocinio per i giovani autoctoni è spesso evocato in maniera analoga nel dibattito politico. Volendo citare solo uno dei tanti esempi, l'11 gennaio 2014 vi è stata un'interrogazione parlamentare in cui venivano chieste al Consiglio di Stato le ragioni per cui vengono assunti apprendisti frontalieri maggiorenni *mentre tra chi fre-*

quenta i corsi di pretirocinio in Ticino "stranamente" non vi sarebbe stata per diversi motivi la possibilità di stipulare un contratto di tirocinio. (Interrogazione n. 239.13)

4.1.2 Gli allievi del PTO e le loro famiglie

Se il mondo politico si occupa di questa problematica è perché essa è presente nella società civile, che altro non è che *la base da cui partono le domande cui il sistema politico è chiamato a dare una risposta* (Bobbio, 1995). Gli allievi e, in particolare, le loro famiglie si formano un'idea del PTO sulla base di un sentire comune ai non addetti ai lavori che non si sono mai occupati delle finalità della psicologia dell'orientamento.

I ragazzi intervistati lasciano intuire che per loro è addirittura scontato che il compito del PTO sia quello di trovargli un posto di tirocinio:

Cioè io quasi tutti i ragazzi che ho sentito che sono andati al PTO però l'hanno trovato da soli, nel senso che loro non li hanno aiutati. (F1-M-11)

Quelli della PTO, cioè nel senso per me è anche un po' colpa loro ... così alla fine invece sono io che ho dovuto trovare tutti gli stage da fare. (N1-M-11)

Anche mia sorella non l'hanno aiutata per niente, lei ha finito l'anno senza nessun lavoro. (P1-F-10)

La sicurezza con cui molti giovani si esprimono in merito a quello che dovrebbe essere il ruolo del PTO lascia credere che essa sia una convinzione condivisa con le loro famiglie.

Di fatto, numerosi segmenti della società misurano il successo del PTO con la sua capacità di collocare i ragazzi. Ciò provoca un diffuso risentimento nei suoi confronti dal momento che vi è la percezione che esso non riesca ad adempiere appieno al suo mandato. I giudizi e i pregiudizi riguardo a questa istituzione coinvolgono svariate tipologie di attori.

I gruppi di pari:

Di solito quando dico faccio la PTO, tutti: "Che scuola di m...!", subito appena lo dico... (P1-F-10)

Mi avevano detto delle cose brutte di questa scuola qua. (E1-F-10)

I genitori:

Mia madre pensava che non avrei fatto niente... cioè lei non capiva lo scopo di venire qua. (D2-M-10)

Il servizio cantonale di orientamento:

L'orientatore cantonale mi aveva spiegato cioè ormai non erano i livelli delle medie era un po' più basso. (N1-M-10)

I decisori del DECS, gli uomini politici, la società civile, ed in particolare le famiglie e gli allievi, vedono, con sfumature diverse, il PTO come uno strumento simile ad un piano occupazionale temporaneo, chiamato ad arginare in maniera pragmatica e rapida un fenomeno sociale preoccupante: la difficoltà a trovare un posto di tirocinio da parte di un numero consistente di ragazzi.

4.2 Le rappresentazioni degli attori interni al PTO

Gli attori che concretamente vi lavorano, concepiscono il ruolo di questa istituzione in maniera più sfaccettata e coerente con i rispettivi profili professionali. Ciò non significa che nella loro attività concreta essi non adottino anche criteri di pragmatismo più consoni alle aspettative dello Stato e delle famiglie.

4.2.1 I docenti del PTO

I docenti sono attori che hanno una precisa rappresentazione del proprio ruolo sociale, la finalità principale del loro lavoro è quella di favorire la crescita intellettuale e la maturazione personale degli allievi, indipendentemente dal fatto che questi, durante l'anno, trovino o meno un impiego. I programmi scolastici sono perciò stati concepiti con un obiettivo pedagogico preciso, così descritto da uno degli insegnanti fondatori:

Ci siamo accorti che gli allievi in difficoltà volevano lasciarsi alle spalle tutto quello che era il linguaggio, l'ambiente, le abitudini, ed anche i condizionamenti positivi o negativi - dipende dai punti di vista - forniti dall'istituzione "scuola media".

Questo approccio ha portato alla definizione di un piano formativo che, accanto a materie più tradizionali, propone attività come "Fare Storie", "Teatro" o "Salute". Questi insegnamenti hanno lo scopo di contribuire a una ridefinizione più adulta della realtà, più adatta a delle persone che dovranno inserirsi nel mondo del lavoro.

Gli allievi che, come abbiamo visto in precedenza, arrivano con un concetto, largamente diffuso nella società, di un PTO utile a fini puramente strumentali, contestano sovente questo approccio. Innanzitutto criticano l'introduzione di materie poco ortodosse:

Fare storie secondo me è una stupidata, cioè non serve a niente, è da scartare. (D2-M-10)

Prima cosa teatro via, è inutilissimo, ma io mi chiedo perché teatro, teatro elimina tanti problemi, boh? (B2-M-10)

E no, perché le altre materie erano inutili, cose in più che non servono a niente, alla fine l'unica cosa utile lì era matematica. (E2-M-11)

In particolare, gran parte dei ragazzi lamenta l'assenza di lingue straniere, proprio a causa della loro utilità per inserirsi nel mondo del lavoro:

Mi aspettavo soltanto che facevo qua Inglese e Tedesco perché nel mondo del lavoro servono ... servono per trovare lavoro. (A1-M-10)

Le lingue sì, secondo me sì, il tedesco, soprattutto il tedesco... al pretirocinio niente... adesso sono tre anni che io quello che mi ricordo è "ciao come stai". (Q1-F-11)

La cosa più importante, principale che avrebbero dovuto mettere sono le lingue perché quelle lì sono importanti, in ogni lavoro che andrei a fare comunque il tedesco, il francese, o l'inglese ti serve e loro proprio quello lì non l'hanno neanche pensato. (P1-F-11)

La diversa rappresentazione del ruolo del PTO tra insegnanti e allievi è molto chiara, anche se l'approccio apparentemente pragmatico degli allievi non sempre resiste alla prova dei fatti, come ci ricorda il responsabile della formazione:

la scelta di non mettere delle lingue è arrivata dopo che abbiamo provato a istituire il corso di Tedesco, che è stato un disastro totale: i ragazzi non partecipavano alle lezioni, non trovavano interesse per la lingua, abbiamo avuto veramente delle grosse difficoltà a gestire questa materia e a un certo punto abbiamo lasciato perdere. - Sergio Bello, 2012 -

4.2.2 Gli orientatori del PTO

Ascoltando e analizzando il lavoro degli orientatori, appare chiaro che essi, almeno in teoria, difendono in maniera ortodossa i fondamenti della psicologia dell'orientamento, cioè il processo di maturazione di una scelta (Parsons, 1909).

Molto sintomatica in proposito è stata la presa di posizione di un'orientatrice quando, in seduta plenaria, i ricercatori hanno mostrato il grafico (Figura 15, pag. 41) che evidenzia la progressiva sproporzione tra il numero di iscritti, sempre crescente, e quello di collocati, proporzionalmente calante. Essa ha affermato, in sostanza, che quel grafico per gli orientatori non è significativo, e che a loro interessa relativamente se il giovane viene collocato o no. A loro importa soprattutto che esso divenga "collocabile", ovvero che grazie al loro lavoro giunga a maturare una scelta professionale.

Questo punto di vista è condiviso da numerosi altri suoi colleghi, che, nelle interviste, sovente lamentano che la loro figura venga confusa dagli allievi e dalle loro famiglie con quella del collocatore:

Nel regolamento del PTO che viene sottoscritto dalle famiglie è scritto in modo chiaro che la famiglia rimane comunque responsabile della ricerca del posto di tirocinio. (O2)

Prima dello stage, spesso si decide di telefonare con il ragazzo o magari di stimolare il ragazzo a fare una chiamata ... di provare a chiamare, e di presentarsi anche. (O4)

Chiamati a descrivere la quotidianità della loro professione essi riconoscono, però, di travalicare dai limiti "scientifici" del loro incarico. Talvolta lo dichiarano esplicitamente:

Dobbiamo anche occuparci del collocamento, cosa che di per sé non sarebbe compito dell'orientatore. (O1)

Oggettivamente il vero problema che dobbiamo affrontare è quello di trovare un posto di lavoro, poi del resto possiamo parlare finché vogliamo, fare mille colloqui di orientamento, ma quando i posti di lavoro non ci sono dobbiamo ritornare con i piedi per terra, perché di assistenti di studio veterinario ce ne sono due in tutto il Cantone, di posti di assistente di studio medico e di parrucchiere, rivolti il territorio come un guanto, ma non ne salta fuori uno. (O3)

In altri casi lo lasciano intendere parlando delle attività concrete che svolgono:

Abbiamo una cartoteca con i recapiti dei datori di lavoro presso i quali abbiamo già organizzato degli stage e presso i quali vediamo disponibilità. Quindi normalmente si contattano quei datori di lavoro dove si hanno già avute esperienze positive. (O5)

I ragazzi, in generale, apprezzano il lavoro degli orientatori, in alcuni casi colgono anche il processo di maturazione alla scelta da loro innescato:

[L'orientatore] si mi ha aiutato a trovare una via alternativa... mi ha fatto conoscere un'altra professione che mi piace. (D1-M-I2)

La maggioranza dei giovani, però, prova gratitudine verso gli orientatori quando ritengono che questi abbiano svolto in modo efficace la funzione di collocatore:

Si loro mi hanno aiutato a trovare il posto... loro mi hanno aiutato a cercarlo. (S2-F-I2)

[Chi ti senti di ringraziare?] L'orientatore... perché mi ha trovato il lavoro. (I2-M-I2)

In generale sembra emergere che gli attori interni al PTO, docenti e, soprattutto, orientatori attuino, almeno a livello retorico, delle strategie difensive volte a proteggere le proprie specificità professionali a fronte delle pressioni esterne. Come vedremo, questo atteggiamento non è esente da conseguenze nella definizione dell'identità istituzionale del PTO e della sua capacità di comunicare con la società.

4.3 L'identità istituzionale del PTO

Le scienze aziendali definiscono in modo abbastanza univoco le caratteristiche principali dell'identità istituzionale di un'organizzazione, alla base di essa vi è la *Mission*, ovvero:

La ragione ultima per la quale l'ente esiste, il suo obiettivo esistenziale (...) La Mission dovrebbe consentire di: a) giustificare l'esistenza dell'organizzazione, b) porre uno scopo comune al sistema di obiettivi dell'ente, c) valorizzare le caratteristiche distintive. (Paoli, 2006, p.53)

Come abbiamo visto in precedenza, i diversi attori a contatto con il PTO hanno visioni distinte di questa *Mission*.

Gli attori esterni, lo Stato e le famiglie, la percepiscono come quella di fornire un supporto concreto al *collocamento* dei giovani che non sono riusciti a effettuare la *transizione I* dopo le scuole medie. Apparentemente è a loro che il PTO deve giustificare la propria esistenza (il punto "a" descritto da Paoli) e questa è probabilmente la ragione per la quale esso si è dotato di una struttura simile a quella di un *programma di occupazione temporanea SECO*, un'istituzione riconoscibile dai diversi segmenti della società.

Gli attori interni, docenti e orientatori, vogliono vedere salvaguardate le proprie specificità professionali e il PTO, per questa ragione, adotta un linguaggio a volte in contraddizione, o quanto meno poco conciliabile, con quello immaginato dallo Stato e dalle famiglie. Ciò è necessario per valorizzare le caratteristiche distintive che gli sono apportate dai propri operatori (il punto "c" di Paoli). Questo spiega perché vi è un'insistenza a esprimersi in termini di "collocabilità" piuttosto che di "collocazione" e perché vi è la necessità di proporre attività scolastiche che si rifanno a paradigmi psicologici, come "Teatro" o "Fare Storie".

La necessità di un compromesso tra le diverse concezioni della *Mission* del PTO rende problematico porre uno scopo comune al sistema di obiettivi dell'ente (il punto "b" descritto da Paoli). Infatti, leggendo i punti programmatici descritti nella documentazione informativa del PTO, essi risultano molto generali e

forzatamente temerari per un'istituzione che ha la possibilità di formare per un solo anno i suoi allievi, e sovente nemmeno a tempo pieno¹⁵:

Obiettivi per l'orientamento

*Scegliere una professione che permetta di iniziare la formazione idonea al profilo personale.
Conoscere se stessi, le proprie risorse e i propri limiti in rapporto al contesto socio-economico.*

Obiettivi scolastici

*Rimotivare i giovani verso l'attività scolastica.
Consolidare ed esercitare le conoscenze di base necessarie per affrontare un apprendistato.*

Obiettivi comportamentali

*Rispettare gli orari, le regole della sede scolastica e del vivere in comune in generale, i compagni e i docenti.
Frequentare costantemente tutte le attività della scuola.
Iniziare e concludere gli stage organizzati dalla scuola o proposti dalla famiglia.
Partecipare ad attività mirate proposte dalla scuola.*

La genericità e l'ampiezza delle ambizioni del PTO rende difficile elaborare gli aspetti più formali della sua identità istituzionale, quelli che permettono:

a) di influenzare ogni parte del sua organizzazione e del suo pubblico, b) servire come strumento promozionale, e c) differenziare l'organizzazione dai suoi concorrenti (Paoli, 2006 p. 32).

In altri termini, il PTO, a causa nella sua necessità di conciliare visioni diverse, viene penalizzato nella sua capacità di comunicare all'interno e con l'esterno.

È ovviamente difficile proporre delle soluzioni a questa situazione, ma non si può non esprimere il rammarico per la consapevolezza che le azioni dei diversi attori sono molto più simili e coerenti tra loro di quanto non lo siano le loro posizioni teoriche e le terminologie da essi utilizzate.

¹⁵ Sito ufficiale: <http://www4.ti.ch/decs/dfp/pretirocinio/informazioni/pretirocinio-di-orientamento/obiettivi-general/>

5 Gli operatori del PTO

Tra le dimensioni poste sotto la lente della ricerca vi sono quelle che riguardano l'organizzazione, i contenuti delle attività di orientamento, di insegnamento e di accompagnamento, l'impostazione didattica e pedagogica, il coordinamento delle attività svolte ed infine le competenze e i percorsi professionali delle varie figure che operano all'interno del PTO.

Anche su questi aspetti appena evocati l'evoluzione storica del PTO nel suo ventennio di vita (v. CIRSE, 2014, Capitolo 1) mostra delle differenze notevoli fra il primo decennio (1994 e gli inizi degli anni duemila) e il secondo. Inizialmente, infatti, anche in virtù del numero ridotto di allievi (e di conseguenza di operatori), la struttura era poco differenziata, così come i ruoli e i compiti assunti; le due anime, quella dell'insegnamento e quella dell'orientamento, si compenetravano nelle attività svolte e, in certi casi, anche negli operatori stessi.

Tre sono i ruoli-base che caratterizzano l'attività del PTO. Da una parte abbiamo gli orientatori (v. CIRSE, 2014, Cap. 3.2.1), dall'altra vi sono i docenti e, infine, gli operatori specializzati (psicologi, psicopedagogisti e altri operatori con competenze maturate con pubblici deboli e/o specifici) (v. CIRSE, 2014, Cap. 3.2.2).

La figura dell'orientatore, per il ruolo ricoperto, per la natura del suo lavoro e per le finalità perseguite, si discosta in modo assai netto dagli altri operatori. La sua attività può essere in buona parte ricondotta a quanto assicurato dai colleghi dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale (UOSP), anche se la sua azione è più capillare e mirata grazie al numero ridotto di allievi seguiti, ai profili (maggiormente difficili) di questi ultimi e al contesto socio-economico in cui intervengono che è molto più delimitato negli sbocchi possibili.

Sul fronte degli operatori attivi in compiti che genericamente potremmo definire di insegnamento, abbiamo numerosi docenti che, rispetto ai loro colleghi attivi in altri gradi e tipi di scuole, al PTO sono chiamati a operare in un contesto particolare (classi eterogenee a effettivo ridotto), adottando modalità didattiche e pedagogiche ispirate ai principi della differenziazione e dell'individualizzazione del proprio intervento, ponendo particolare sensibilità al rapporto con il singolo, ma anche con il gruppo che di fatto si crea e si modella con l'avanzare delle settimane e dei mesi (v. CIRSE, 2014, Cap. 3.2.2.1).

Infine, nell'ambito del dispositivo dell'accompagnamento individuale, alcuni operatori specializzati, in stretta collaborazione con i docenti, assicurano una serie di interventi destinati a una fascia di allievi che a causa di situazioni problematiche di diversa natura non possono trarre beneficio dal lavoro in classe, o ne disturbano l'evoluzione, e necessitano dunque di attività diversificate individuali (o a piccoli gruppi) mirate ai loro bisogni e alle loro peculiarità comportamentali. In questo ruolo gli operatori (spesso in piccole équipe), pur mantenendo anche compiti d'insegnamento, impostano i loro interventi adeguandoli meglio ai profili di questi giovani in forte difficoltà, allentando i ritmi di lavoro, adattando gli obiettivi di apprendimento e accentuando le strategie per entrare in una dinamica positiva e ciò allo scopo di creare un minimo di condizioni-quadro per poter impostare un'azione educativa volta prevalentemente a contribuire allo sviluppo del processo di maturazione individuale e sociale che, nei migliori dei casi può porre le basi adeguate per tentare un collocamento professionale (v. CIRSE, 2014, Cap. 3.2.2.2).

Nell'ambito di questo capitolo tratteremo in particolare della figura dell'orientatore (Cap. 5.1) e di quella del docente (Cap. 5.2) del PTO. Degli operatori specializzati, dato il loro numero esiguo e il loro lavoro a stretto contatto con orientatori e docenti, parleremo nel capitolo dedicato ai docenti, ed in particolare nel sottocapitolo dedicato all'accompagnamento individuale dei giovani (5.2.2).

5.1 Gli orientatori e le mansioni esercitate

Grazie alle testimonianze dirette dei sei orientatori del PTO intervistati (v. CIRSE, 2014, Cap. 3.2.1) è possibile sintetizzare le caratteristiche distintive di questa figura professionale, figura chiave del funzionamento del PTO.

Diversamente dai suoi colleghi dell'UOSP, che spesso lavorano nell'urgenza, l'orientatore del PTO ha la possibilità di conoscere maggiormente i giovani con i quali lavora e può svolgere con loro un'azione prolungata nel tempo organizzando con loro stage più lunghi e più frequenti. Un'altra differenza fondamentale consiste nel tipo di profilo con il quale l'orientatore si confronta, meno vario e forse più problematico rispetto a quelli incontrati dagli orientatori di scuola media. Come visto nel Capitolo 1, i fruitori di questa misura di accompagnamento sono giovani scolasticamente deboli, frequentemente provenienti da famiglie che conoscono parzialmente la realtà professionale ticinese o comunque poco in grado di dare loro un sostegno efficace nella scelta di una professione e nella ricerca di un posto di apprendistato.

La caratteristica che accomuna tutti sono le licenze di basso livello o le non licenze (...) quello che emerge, è che dietro non c'è una famiglia che li ha sostenuti (...) non sempre, però spesso questi ragazzi non hanno una famiglia in grado di aiutarli a fare delle scelte, e soprattutto in grado di aiutarli a muoversi, o di spiegare loro come mi presento, come scrivo una lettera, come la spedisco, come faccio la telefonata (O6).

Un'altra caratteristica di alcuni giovani, che non sono la maggioranza, ma costituiscono circa un quinto/quarto dei giovani del PTO, sono i problemi comportamentali e relazionali. Questi giovani, definiti come incollocabili, oltre ad una riuscita scolastica debole, sono difficilmente inseribili in quanto, come testimoniato dai datori di lavoro (v. Cap. 1 e CIRSE, 2014, Cap. 3.3), un comportamento adeguato e un'importante dose di affidabilità sono fondamentali per l'ammissione in apprendistato.

L'attività dell'orientatore del PTO è quindi varia, sia sull'arco della giornata, sia sull'arco dell'anno, sia a dipendenza del giovane con il quale lavora. Alcune delle attività di cui si occupa sono ad esempio i colloqui di orientamento con i ragazzi, le chiamate ai datori di lavoro e alle famiglie, le visite ai giovani in stage, gli incontri interni alla sede e quelli con le famiglie dei giovani più problematici, ecc. Tutto questo in un'ottica sì di orientamento, dal momento che i giovani che arrivano al PTO *si dividono tra quelli che non hanno nessuna idea di che cosa fare in seguito, quindi non hanno scelto e non sono forse neanche pronti a entrare nel modo del lavoro; tra quelli che hanno fatto una scelta però inadeguata oppure anche adeguata, ma che però non hanno trovato il posto; quelli che hanno magari fatto una scelta, ma senza nessuna convinzione e quindi si sono anche mossi male* (O6); ma anche, e soprattutto verso la fine dell'anno, di collocamento.

In effetti, come già tematizzato nel Capitolo 4, una parte importante dell'attività dell'orientatore del PTO consiste nel collocamento. Da parte di questi professionisti c'è una forte presa di coscienza del fatto che, a distanza di un anno dalla scuola media, per alcuni giovani non è più una questione di "scelta", bensì di inserimento scolastico e professionale puro e "semplice". Quando già si è perso un anno di formazione (e spesso più di uno visto che il 55% di questi ragazzi ha già ripetuto uno o più anni scolastici obbligatori) il tempo della scelta deve andare di pari passo con un inserimento professionale: da qualche parte è meglio riorientarsi una volta inseriti in una formazione "qualsiasi" che non inserirsi affatto. Prova ne è la difficoltà di inserimento anche a distanza di tre/quattro anni degli "incollocabili", in quel momento ormai disabituati all'ambiente scolastico e, soprattutto, estranei alle regole che impone l'ambiente professionale.

Per questi ultimi, gli orientatori ammettono di non avere le risorse necessarie, né il tempo per applicarle. O2 afferma che *ci sono proprio dei casi che non dovrebbero nemmeno arrivare qui perché non possiamo far niente, per questi casi secondo me manca una struttura adeguata*. Da parte di questi ragazzi, che al termine dell'anno non trovano una collocazione, manca una presa di coscienza fondamentale e cioè che *quello che potevano fare alle scuole medie, che era appunto arrivare in ritardo, bigiare, rispondere male ai docenti, è una realtà che può continuare in eterno. Non si rendono conto che sul posto di lavoro una cosa così ti fa licenziare* (O6). Questi giovani, che non sono ancora pronti per un collocamento, vanno

quindi a rinforzare la schiera (il 26% circa dei giovani – v. Figure 10 e 11, pagg. 31 e 32) di chi non trova un posto di formazione.

Rispetto a questi ragazzi, difficilmente inseribili, è esemplare la testimonianza di O3: *fatico un po' a lavorare (...) quando non si vedono più molte vie di uscita, perché oggettivamente bisogna riconoscere che in alcuni casi si è qui e non si sa bene cosa proporre, non ci sono fisicamente posti di lavoro e non ci sono alternative praticabili, questo costa parecchio in termini personali, perché pur avendo magari lavorato bene rimane un po' questa frustrazione.*

La problematicità dell'inserimento è poi ancora maggiore *quando queste difficoltà sono presenti tutte assieme, quindi dalla difficoltà scolastica, a un problema con la famiglia, i genitori separati o che non ci sono, con ragazzi che fanno capo a dei tutori oppure a un istituto (O1).*

Il profilo dell'orientatore del PTO non si discosta quindi da quello presente all'UOSP, se non per il fatto che ha maggiormente a che fare con giovani che difficilmente potranno indirizzarsi in formazioni diverse da un apprendistato duale o, al massimo, da una scuola professionale a tempo pieno e per il fatto che più spesso dovrà orientare ragazzi dalle possibilità di inserimento professionale ridotte, con un minor sostegno familiare e maggiori problematiche comportamentali da risolvere. L'orientatore del PTO si vede forse affidare qualche responsabilità in più, in quanto, spesso, dai giovani (e dalle loro famiglie) viene percepito come "colui che mi deve collocare". Per la sua funzione di orientatore-collocatore è inoltre colui che grazie al suo "successo" (o "insuccesso") nel collocare i giovani, rende efficace o meno il PTO nella sua funzione di "preparatore" all'inserimento scolastico e professionale, almeno agli occhi di chi finanzia il PTO, oltre che di chi ne è fruitore (prova ne sono i dati "iscritti" e "collocati" messi a confronto e pubblicati nei Rendiconti della DFP, v. Cap. 4).

5.2 Gli insegnanti nelle numerose declinazioni della loro attività

Sulla scorta delle riflessioni maturate e sviluppate nel rapporto *Sguardi sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pre tirocinio d'orientamento* (CIRSE, 2014, in particolare nel Cap. 3.2.2.1) possiamo affermare con sicurezza che un altro degli assi portanti del funzionamento del PTO risiede nella figura del docente, sia a livello di lavoro con le classi, sia nella modalità dell'accompagnamento individuale.

Dieci visite in classe e altrettanti colloqui con i docenti coinvolti ci hanno portato nel cuore dell'azione educativa assicurata dagli operatori del PTO e ci hanno permesso di conoscere e prendere coscienza della natura dell'intervento, delle competenze espresse e dei percorsi professionali degli operatori, delle modalità organizzative adottate, delle specificità degli allievi coinvolti, delle difficoltà riscontrate, degli esiti ottenuti e, in ultima analisi, delle variegature sfaccettature e componenti che determinano la complessità del lavoro svolto al PTO.

Proprio grazie a questa presenza sul campo cerchiamo ora di estrapolare alcuni elementi che abbiamo ritenuto significativi per testimoniare quanto viene assicurato in termini di apporti agli allievi sul piano scolastico, su quello della maturazione personale e sociale e su quello inerente alle condizioni che ne dovrebbero favorire l'inserimento professionale.

5.2.1 Il lavoro con le classi

Il docente che opera al PTO, soprattutto quando si muove nella modalità *lavoro con le classi*, ricopre molte dimensioni classiche che caratterizzano la professione in generale. Di norma lavora individualmente, ogni anno viene assegnato ad una classe di cui spesso diventa anche docente di classe, è titolare di una o più materie, ed è confrontato ad un programma da svolgere in un certo numero di ore settimanali. Le analogie finiscono però qui perché egli, rispetto ai suoi colleghi attivi in altri ordini e gradi scolastici, si

confronta con alcune specificità quali il numero ridotto di allievi per classe, la forte eterogeneità degli allievi a livello di bagaglio scolastico, di motivazione, di aspettative e di atteggiamenti nei confronti della scuola (negatività, rassegnazione, rinuncia), di discontinuità nel portare avanti il lavoro (allievi non presenti a causa di stage o colloqui con l'orientatore o altri operatori, assenza per altri motivi, ecc.). Anche la componente valutativa assume forme più attenuate, i vincoli certificativi si riducono a una pagella che a fine anno richiama alcuni apprendimenti di natura scolastica, ma si focalizza soprattutto sulle evoluzioni comportamentali e su quelle riguardanti le caratteristiche personali e ciò in termini di compatibilità con le esigenze del mondo del lavoro. Quella appena descritta costituisce una costellazione di elementi contestuali che mettono alla prova il docente sul piano personale, ma anche su quello delle modalità didattiche e pedagogiche. Un contesto che, nel contempo, offre però un grado di libertà sicuramente maggiore nell'interpretazione del proprio ruolo, nella trasposizione didattica dei contenuti, negli approcci pedagogici e didattici adottati, nelle pratiche valutative e nella flessibilità dei tempi a disposizione.

L'impressione è che l'insegnante del PTO, rispetto ai colleghi attivi in altri ordini e gradi scolastici, debba arricchire il suo corredo professionale di alcune doti specifiche per veramente entrare in un'interazione positiva con i giovani cui si confronta. Prendendo a prestito le parole di un insegnante, confortato in questa direzione da molti suoi colleghi, che afferma *"non bisogna essere solo docenti, non solo dei professionisti d'aula, ma persone aperte e ricche di vissuti di esperienza in grado di percepire e recepire i bisogni di ogni singolo allievo"* si percepisce come le priorità di azione non siano centrate su quello che si insegna e nemmeno sul come, ma *"Prima ancora di entrare in una dinamica d'insegnamento/apprendimento bisogna costruire (ricostruire) una rete di valori (e principi) di base (rispetto, equità, sincerità, coerenza, sacrificio per ottenere qualcosa, ecc.) che funga da piattaforma solida su cui impostare il lavoro. Senza questi presupposti, lo sforzo sarebbe impossibile, o presto vanificato"*. L'insegnante deve porsi prima di tutto come punto di riferimento umano solido, facendo valere ampie competenze relazionali, un capitale di esperienze professionali nel mondo del lavoro, una disponibilità a porsi in empatia e in ascolto, un impegno a stabilire un canale privilegiato con gli allievi per quanto riguarda i problemi di cui sono portatori.

Il PTO diventa uno spazio/tempo di rinascita, riparazione, rivincita, di valorizzazione, di seconda occasione, per affrancarsi da situazioni negative cristallizzate, incancrenite nel corso delle scolarità precedenti, o dovute anche a elementi personali e/o contestuali legati alla famiglia o all'ambiente di vita. Spesso si è visto (e i docenti lo testimoniano) che questa "ripartenza" dà esiti molto positivi ed anche il ruolo del giovane all'interno del gruppo gli riserva sentimenti mai vissuti che lo stimolano a intraprendere una crescita che ha buone chance (almeno ce lo si augura) di prolungarsi nel tempo. Il nuovo assetto dell'essere "a scuola", almeno per una parte degli allievi, permette di essere maggiormente protagonisti delle loro vicende scolastiche: rispetto alle esperienze riscontrate in passato, possono vivere dei ruoli nuovi "colui che sa, che capisce, che può aiutare un altro, un interlocutore privilegiato con il docente, un leader, colui che dà l'esempio", tutti vissuti mai (o poco) sperimentati nella scolarità precedente, dove spesso questi giovani erano protagonisti in negativo. Scattano così processi in chiave positiva (maggiore autostima, ritrovata fiducia, autoregolazioni nell'affrontare gli impegni scolastici, motivazione, voglia di realizzarsi, ecc.).

Alle componenti di natura prettamente scolastica, va affiancata una presa a carico fatta di sostegno sul piano emotivo e relazionale (ascolto, comprensione, rinforzo, sostegno, incoraggiamento, ecc.) affinché ogni giovane instauri delle condizioni minime per entrare in una logica costruttiva e di condivisione di un impegno comune a produrre qualcosa. Insistere sulla competenza a essere accoglienti e resilienti, mantenendo però degli obiettivi e una forte coerenza. Questi ragazzi hanno bisogno di riferimenti sicuri e adulti.

In quest'ottica, il saper apprezzare i piccoli passi dell'allievo sulla strada della riconciliazione scolastica, ma anche di quella con se stessi e con la società, diventa indispensabile. Nelle parole di un insegnante, qui riportate, questo atteggiamento viene espresso in modo chiaro *"queste modalità di lavoro non sono date in entrata, ma vanno costruite pezzo dopo pezzo, giorno dopo giorno, a piccoli passi. Ogni conquista è fatta palmo a palmo e diventa preziosa, perché spesso questi ragazzi hanno vissuto delle situazioni cristallizzate senza evoluzioni positive. Anche delle piccole cose, purché vadano nel senso di un miglioramento, sono da salutare come dei successi: la vita del PTO si alimenta di questi piccoli progressi individuali e collettivi"*.

Non va però dimenticata, perché presente in filigrana nel lavoro di questi docenti, la capacità di confrontarsi anche con gli insuccessi o con l'impotenza di fronte a situazioni di classe o di singoli allievi. Non

sempre le storie di vita al PTO sono a lieto fine: la realtà spesso resiste agli sforzi profusi, per validi che siano. Il docente non deve barcollare, deve essere pronto a rimettersi in gioco, ad autovalutare il suo operato, a cercare nuove vie, a ripresentarsi il giorno dopo in classe con nuove idee e risorse. La gestione della frustrazione rappresenta una competenza centrale e irrinunciabile per l'operatore confrontato con questo tipo di pubblico che è più propenso a generare grattacapi che soddisfazioni. La sfida è quotidiana e come tale richiede una forza interiore che in ogni occasione ci deve far trovare pronti ad affrontare le nuove sfide armati di rinnovate energie, di creatività nelle idee e nelle risorse messe in campo. La rassegnazione, l'abdicazione, l'abitudine, la passività sono pericoli incombenti nella gestione di queste situazioni e di questi pubblici problematici, per cui l'insegnante che opera in tali contesti deve esserne cosciente (e la sua professionalità si misura anche a questo livello).

5.2.2 Il lavoro nell'ambito dell'accompagnamento individuale

È soprattutto nell'ambito del lavoro svolto sul fronte dell'*accompagnamento individuale* che le specificità appena richiamate sopra trovano la loro massima espressione, poiché per la fascia di giovani implicati in questo tipo di sistema, il lavoro in classe, spalla a spalla con i compagni, si avvera poco adeguato ed insufficiente negli esiti ottenuti, così come nella loro gestione da parte dei docenti e dei compagni. La presa a carico richiede strategie e tempi diversi, maggiormente dilatati nei percorsi che portano a obiettivi che mirano anzitutto allo sviluppo personale e alla maturazione sociale, questi ultimi trovano un importante supporto nelle attività che danno spazio ad alcuni apprendimenti sociali mirati all'avvicinamento al mondo del lavoro, all'espressione dei vissuti e delle emozioni, alla manualità, alla verbalizzazione, all'interazione con gli altri, all'introspezione condivisa, alla gestione del tempo, al rapporto con le regole, ecc.

Gli operatori attivi nell'ambito dell'accompagnamento individuale sono docenti particolarmente predisposti e competenti nella presa a carico di questa tipologia di giovani; essi sono affiancati da operatori specializzati che, in piccole équipe, concorrono a costruire attorno ai giovani un contesto di riferimento che offra loro sostegno, contatto umano, accompagnamento, presa a carico psicologica, recupero scolastico, vincoli organizzativi, contatti con il mondo del lavoro. Se il lavoro nelle classi mantiene alcune similarità con l'universo scolastico a cui siamo più meno familiarizzati, quello proposto nell'accompagnamento individuale e destinato solo ad un'esigua parte degli allievi che frequentano il PTO, si discosta in modo netto dai parametri classici di una scuola, questo per quanto riguarda i contenuti, gli spazi, i tempi, le scelte didattiche e gli obiettivi. Gioco forza anche gli operatori qui attivi modulano il proprio lavoro secondo forme e principi diversi. La dimensione più prettamente scolastica rimane presente anche in questo contesto formativo, ma gli obiettivi perseguiti si rivolgono maggiormente alla sfera sociale e comportamentale.

Detto in poche parole, l'insegnante che opera al PTO, oltre a possedere un corredo professionale analogo a molti suoi colleghi che operano in altre scuole e gradi, deve possedere alcuni valori aggiunti che abbiamo cercato di evidenziare nei paragrafi precedenti: si tratta quindi di un docente normale con alcuni "più"!

Da quanto affermato riguardo ai valori aggiunti necessari per operare in modo adeguato appare evidente che particolare attenzione e cura vadano poste nella scelta di questi operatori per quanto riguarda le competenze didattiche e pedagogiche, il percorso professionale pregresso all'approdo al PTO, l'abilitazione da sostenere, la formazione continua e l'aggiornamento. Sarà proprio nelle conclusioni di questo rapporto che daremo forma a qualche proposta.

6 Conclusioni e prospettive

Gli approfondimenti di natura teorica ci hanno permesso di inquadrare le caratteristiche fondanti delle soluzioni transitorie presenti nel contesto nazionale, mentre l'analisi e la discussione sui dati raccolti, così come l'esplorazione della ventennale storia del PTO, ci hanno consentito di comporre un quadro dettagliato di questa struttura e della situazione dei giovani che la frequentano (seppur limitata a due coorti). In parallelo, i ricorrenti incontri con il Gruppo di Coordinamento, hanno rappresentato dei momenti di arricchimento e delle irrinunciabili occasioni di verifica delle idee maturate con l'avanzare della ricerca.

Sulla base delle riflessioni portate avanti, le conclusioni di questo rapporto tematico ci permettono di allestire una mappa dei principali punti di forza, delle criticità di questa istituzione e, nel contempo, ci mettono nella condizione di esprimere alcune piste di riflessione sugli scenari di sviluppo di questa offerta formativa in particolare, tenendo anche conto della globalità del contesto della *transizione I*. Non avrebbe infatti senso focalizzare il discorso unicamente sul PTO, perché buona parte dei fenomeni che lo contraddistinguono è generata dalle dinamiche (e da qualche disfunzione) che si sviluppano a livello di sistema scolastico nel passaggio tra Secondario I e II.

La capitalizzazione del lavoro svolto nei cinque anni di durata della ricerca, che ha trovato spazio di trattazione dettagliata nel rapporto descrittivo (CIRSE, 2014) e di ulteriore sviluppo in questo documento, ci permette di esprimere alcune idee sintetiche che auspichiamo possano valorizzare e finalizzare gli sforzi compiuti.

Il PTO nel panorama della *transizione I*

Nel contesto ticinese il concetto stesso di soluzione transitoria appare limitante e poco adatto a rendere conto integralmente della realtà a cui si confronta il PTO. Il nostro Cantone, in un decennio circa, ha visto questa struttura passare dall'essere una soluzione transitoria destinata a poche decine di giovani, al divenire un'organizzazione più vasta confrontata ad una massa di iscritti che supera ormai stabilmente le duecento unità (ci si avvicina al 10% di un'intera coorte). Accanto all'aumento degli effettivi, le analisi condotte in questa ricerca hanno messo in evidenza come anche l'eterogeneità della tipologia di giovani che vi confluiscono si riveli un problema centrale.

E' dunque lecito chiedersi se la struttura del PTO nel suo impianto strutturale, nelle sue finalità e nelle modalità organizzative di assunzione dei compiti assegnati, possa ancora rientrare nel perimetro concettuale di una soluzione transitoria, rimanendo fedele ai suoi principi fondanti e riuscendo, nel contempo, a rispondere in modo funzionale al mandato pubblico assegnatole.

La questione identitaria

Non solo dunque una questione di numeri e neppure unicamente una diversificazione eccessiva dei profili dei giovani che vi accedono, ma un vero conflitto identitario (vedi Capitolo 4) ancora in corso fra l'essere (rimanere) una soluzione transitoria con limitate ambizioni formative e la necessità di diventare una scuola o una struttura para-scolastica, in grado di valorizzare appieno il potenziale educativo dei suoi operatori, docenti e orientatori in particolare.

Va sottolineato che i responsabili e gli operatori del PTO hanno prodotto, sin dai primi anni, un impegno esemplare, facendo il possibile (e talvolta l'impossibile) per rispondere fino in fondo, spesso nell'urgenza autunnale, ai bisogni dei giovani, delle loro famiglie e delle altre scuole, fedeli al principio di accogliere in modo adeguato ogni individuo alle prese con delle difficoltà nel passaggio tra Secondario I e II. Questi sforzi profusi in condizioni difficili, in particolare per quanto riguarda le situazioni logistiche e i tempi stretti a disposizione, sono andati a discapito delle energie necessarie ad approfondire alcune problematiche e per studiare scenari di sviluppo di riforma, lavorando nel contempo sulle dimensioni identitarie della struttura. Si è così consolidata nei ricercatori l'impressione che il PTO, malgrado i vent'anni che raggiungerà nel 2014, abbia sempre dovuto affrontare le sue innumerevoli sfide convivendo con il provvisorio, con l'urgenza e con le contingenze originate dal fatto che la sua organizzazione e il suo funzionamento dipendano in larga misura dalle azioni degli altri attori coinvolti nella *transizione I* (le altre scuole, le famiglie, i datori di lavoro e i giovani stessi). Anche questo aspetto, probabilmente insito nella natura di una

soluzione transitoria, influenza in modo costante il funzionamento dell'istituzione, ma in qualche modo, visto il ripetersi nel tempo, tale fenomeno andrebbe gestito in modo maggiormente pianificato e in stretto coordinamento con i partner presenti nel panorama della *transizione I*.

Nuovi scenari nel solco dell'esperienza acquisita

Riflettendo sulla storia del PTO, contraddistinta dalla ricerca di risposte immediate alle imponenti sfide cui è confrontato, è possibile provare a delineare i contorni della sua evoluzione o quelli di una ipotetica futura struttura analoga. Quello che si è fatto, a costo di notevoli sforzi e grazie a soluzioni anche originali e creative, va probabilmente ripensato proprio per mettere le basi di una o più infrastrutture volte a rispondere ai bisogni reali e ricorrenti dei giovani, delle loro famiglie, del sistema scolastico, del mondo del lavoro e, più globalmente, della società di riferimento in cui essi sono inseriti. Come già ampiamente dibattuto, per far fronte alle difficilmente prevedibili esigenze poste dall'eterogeneità del pubblico che vi converge, è necessario dotarsi di una struttura solida, collaudata e sperimentata, aperta nelle modalità di risposta, che prontamente va attivata ogni anno quando i numeri degli allievi sono in gran parte definiti. Se la formazione è denominata transitoria, così non può essere per l'istituzione che vi risponde, quest'ultima deve poter contare su un'organizzazione flessibile nel suo funzionamento che non deve ogni anno approfondire troppi sforzi adattativi per ridisegnare il suo funzionamento, le sue finalità e il suo fragile impianto identitario, come invece è spesso successo al PTO in questi due decenni.

Vent'anni di attività del PTO confermano l'esistenza indiscutibile di sensibili difficoltà di inserimento che, negli ultimi tempi, hanno toccato mediamente duecento giovani. Già questo fatto impone una riflessione su quanto avviene all'interno della *transizione I*, uno scenario reale che implica le responsabilità delle istituzioni formative, educative, sociali ed anche economiche del Cantone. Per questi ragazzi, e forse anche per molti altri che sfuggono alle rilevazioni del sistema educativo, vanno previsti dispositivi e misure in grado di sostenerli nell'inserimento formativo e professionale in tempi ragionevoli.

In altri termini, il nostro Cantone deve offrire soluzioni transitorie, o dei suoi equivalenti funzionali, ma ci sembra di poter affermare che una parte dei giovani che oggi approdano al PTO, con i dovuti supporti e accorgimenti, dovrebbero poter trovare una collocazione nelle numerose opportunità già presenti nell'attuale assetto del sistema scolastico e professionale. Appare evidente che per alcuni di essi le interferenze e le difficoltà incontrate nel passaggio diretto al Secondario II non sono di una gravità tale da giustificare il collocamento al PTO (o in strutture al di fuori dei flussi classici del sistema formativo), già investito di un carico eccessivo di compiti, ma debbano essere gestite favorendo l'accesso alle opportunità formative esistenti. Vi sono poi ragazzi (indicativamente due o tre decine ogni anno) che proprio per la complessità e, diciamo pure, per la gravità delle loro situazioni, non ottengono risposte soddisfacenti dalla struttura attuale del PTO; ciò per questioni di tempo a disposizione, ma soprattutto per la natura delle loro casistiche che richiederebbero prese a carico più mirate e specifiche (v. Cap. 1 e 2 di questo rapporto). Per questi giovani non si dovrebbe escludere la possibilità di creare *ex novo* dei dispositivi di assistenza in cui il supporto sociale si accompagni all'offerta formativa e di orientamento.

A monte di queste riflessioni vi è l'auspicio di porre un freno al numero di iscritti al PTO riportandolo ad un livello più consono ad una soluzione transitoria funzionale e riducendo nel contempo l'eterogeneità dei profili. I picchi quantitativi raggiunti negli ultimi anni hanno creato pressioni eccessive sul suo funzionamento a cominciare dalla situazione logistica, ma soprattutto dalle difficoltà notevoli nell'accesso al mondo del lavoro, sia a livello di stage (colonna portante dell'attività del PTO), che di possibilità di collocamento in apprendistato.

Giovani senza licenza della scuola media

Il discorso sul futuro del PTO va guardato in stretto collegamento con il contesto che caratterizza la *transizione I*, a cominciare dalla scuola media, per integrarvi in seguito le relazioni con le scuole del Secondario II, senza dimenticare le numerose misure di accompagnamento già oggi attive nel sistema educativo cantonale, cercando di spostare maggiormente la tempistica dell'intervento sul fronte della prevenzione e meno sull'azione a posteriori così come oggi avviene.

Ci sembra naturale, in questa logica di idee, riflettere sul segmento di giovani che terminano il percorso scolastico obbligatorio senza ottenere la licenza di scuola media. Questo diploma, oltre a testimoniare la

frequenza, certifica il raggiungimento di una base di competenze ritenute essenziali dalla società e richieste dalla scuola stessa.

Cosa significa per un individuo non raggiungere l'obiettivo minimo posto da una scuola obbligatoria? Quali conseguenze può avere? Quale responsabilità ha l'istituto formatore? Questo giovane di quindici anni risulta in un certo senso "incompleto" o "incompiuto", ma deve comunque affrontare il percorso che lo condurrà a diventare un adulto integrato nel sistema sociale ed economico. La mancata certificazione è un deficit che mal si concepisce e si giustifica in un contesto di scuola obbligatoria. Il Secondario I deve chinarsi su come porre rimedio a questa situazione: o si adopera in questo senso - in parte lo fa già, dando l'opportunità di ripetere la quarta o permettendo di andare oltre l'obbligo scolastico per chi si trova prosciolti già in terza (raramente in seconda) - oppure lascia questo compito al grado scolastico successivo (il Secondario II) che deve attivarsi, in termini brevi, per recuperare una lacuna che pesa come un macigno su dei giovani già di per sé confrontati con difficoltà e ostacoli e che non avrebbero bisogno di ulteriori carichi negativi nel percorso di inserimento nel mondo del lavoro e, in chiave più vasta, nella società.

Il compito di permettere il recupero della licenza di scuola media è attualmente demandato ad enti e associazioni esterni al sistema scolastico pubblico (ad esempio Pro Juventute) e ciò, pur rappresentando un'opportunità preziosa per diversi individui, non garantisce in modo sistematico la risposta a tale problema e implica, in un certo senso, un sottrarsi dello Stato ad un proprio compito civico.

Da qui la proposta di assegnare alle soluzioni transitorie anche questo compito. Ovviamente si tratterebbe di implementare un dispositivo che permetta ai ragazzi che ne hanno le motivazioni di ottenere, secondo modalità e tempi dati, questa certificazione imprescindibile per una completa integrazione sociale.

Una misura di questo genere sarebbe inoltre coerente con il carattere integrativo della scuola media ticinese e con le ricadute che questa scelta di fondo di carattere politico ha sulle dinamiche della *transizione I*. In Ticino, proprio in ragione di questa filosofia inclusiva, vi è una fascia di giovani, quantificabile nel 2-4% dell'intera coorte, che in altri cantoni avrebbe frequentato una scolarità speciale. Questi ragazzi, percorrendo il normale ciclo di studi, sono stati privati di tutte le misure di sostegno che accompagnano l'uscita da percorsi paralleli alla scuola media. Essi si sono ritrovati confrontati alla *transizione I* dopo un percorso poco proficuo nel Secondario I spesso senza nemmeno poter contare su una licenza media e non c'è dunque da meravigliarsi che molti di loro non possano reggere questa situazione e i relativi carichi in termini di concorrenza per l'inserimento lavorativo e formativo.

L'offerta formativa

Il lavoro svolto al PTO, assume (come ebbe occasione di ricordarlo uno dei suoi orientatori), un carattere stagionale. Tale constatazione ci spinge ad avanzare la proposta di meglio sintonizzare l'organizzazione delle attività, modulandola maggiormente a questa variabilità di esigenze che, pur essendo presente in simultanea, riceverebbe delle risposte istituzionali dettate da momenti forti che caratterizzano l'insieme degli iscritti, ma nel contempo si indirizzano alle evoluzioni dei singoli individui o di piccoli gruppi. In questa logica di idee sarebbero auspicabili delle modifiche importanti nei contenuti e nelle modalità di funzionamento tra il primo e il secondo semestre che attualmente appaiono molto simili.

La prima parte dell'anno potrebbe essere maggiormente improntata all'approfondimento delle situazioni degli iscritti, così come in parte già avviene, tramite l'analisi dei dossier di natura scolastica sui percorsi individuali, grazie a colloqui, a verifiche di competenze, di atteggiamenti e all'indagine di anamnesi per i casi più complessi. Si tratterebbe di una fase di conoscenza dettagliata dei soggetti approdati al PTO e delle loro situazioni, allo scopo di identificare dei piani di intervento che richiamino risposte educative (scolastiche, orientative, socio-comportamentali) mirate a quanto emerso e in linea con gli obiettivi da perseguire. Durante il secondo semestre, invece, si potrebbero immaginare dei percorsi differenziati tra chi ha già maturato una scelta, e magari ha già firmato un contratto, e chi, invece, non è ancora in queste condizioni. Ai primi si potrebbe offrire un programma maggiormente sintonizzato sui bisogni generati dal loro futuro professionale e scolastico. A titolo di illustrazione si pensi a quei giovani che si sono profilati verso un apprendistato nel campo dei servizi per i quali si potrebbe costruire un percorso formativo che, oltre agli stage, integrerebbe un sostegno di tipo scolastico mirato alle lingue e alla matematica in alcuni loro aspetti funzionali a queste professioni. Analogamente, in linea con la proposta avanzata sul recupero della licenza di scuola media, già dai primi mesi, laddove si riscontrasse da parte del ragazzo una motivazione in tal senso, si potrebbe allestire un programma volto a raggiungere questo ulteriore obiettivo. Si

risponderebbe in questo modo a un vissuto emerso dagli allievi del PTO secondo i quali il volume del lavoro svolto potrebbe essere maggiore di quello presente oggi e più allineato ai loro bisogni.

Tornando alle fasi evocate in entrata, dopo quella iniziale e quella centrale su cui ci siamo soffermati, particolare attenzione andrebbe posta poi sulla fase di rilascio che in certi casi potrebbe anche non corrispondere al mese di giugno. Come già succede oggi, alcuni giovani, dopo un breve periodo di permanenza al PTO, concretizzano un inserimento che può considerarsi definitivo. In alcuni casi questi soggetti avevano mancato l'appuntamento con il passaggio diretto al Secondario II a causa di eventi particolari spesso indipendenti dalla loro situazione scolastica e dal loro grado di maturazione del progetto professionale e si può supporre che non fossero troppo dissimili dai loro compagni che avevano realizzato senza scossoni *la transizione I*.

Per gli altri sarebbe opportuno che l'arco di tempo passato al PTO venga sfruttato integralmente affinché le lacune o i problemi riscontrati possano essere superati in modo convincente allestendo delle premesse solide per il futuro inserimento e per il suo mantenimento, visto che i dati ci indicano che alcuni collocamenti si avverano fragili e dunque instabili.

Per i casi più complessi e maggiormente recalcitranti nei confronti degli aspetti scolastici, così come avviene già oggi, il percorso educativo potrebbe focalizzarsi sulla costruzione (o ricostruzione) di una base comportamentale e di inserimento sociale suscettibile all'innesto degli apporti volti al recupero scolastico e alla maturazione di una scelta professionale e del successivo collocamento. Secondo questa impostazione dell'intervento, si potrebbe addirittura pensare all'opzione del prolungamento su un secondo anno qualora ci fossero le premesse per un'evoluzione positiva. E' infatti un punto debole, presente nell'organizzazione attuale, la rottura della continuità del lavoro educativo svolto che interviene con la fine dell'anno scolastico. Soprattutto con una tipologia di giovani caratterizzata da progressi sofferti (vedi testimonianze dei docenti nel rapporto descrittivo, CIRSE, 2014), una rottura brusca può rappresentare un'ipoteca negativa sul futuro poiché c'è il rischio di azzerare i progressi ottenuti e innescare nei soggetti una sindrome di inutilità degli sforzi profusi che peserebbe anche su azioni educative successive.

Quale profilo di competenze per quale figura di insegnante

Le riflessioni sul ruolo degli insegnanti ci portano a ritenere che questi ultimi, indipendentemente dagli ambiti di attività in cui intervengono, necessitano di un surplus di competenze nel loro profilo professionale che travalica il corredo classico dei loro colleghi attivi in altri livelli del sistema formativo. Il docente del PTO, infatti, deve porsi prima di tutto come punto di riferimento umano solido, facendo valere ampie competenze relazionali, un capitale di esperienze professionali extra-scolastiche, una disponibilità a porsi in empatia e in ascolto, un impegno a stabilire un canale privilegiato con ognuno degli allievi. Tale profilo può essere ottenuto innanzitutto con un accurato lavoro di selezione dei candidati al momento dell'assunzione, procedura che richiede tempi adeguati, mentre talvolta in passato essa è avvenuta nell'urgenza. Secondariamente, questo valore aggiunto di competenze deve ampliarsi e consolidarsi grazie all'abilitazione e in seguito alla formazione continua.

Per quel che concerne l'abilitazione è spesso successo che questa venisse differita di più anni rispetto al momento dell'entrata in servizio, anche perché talvolta la persona coinvolta vedeva nel compito assunto una fase transitoria del suo percorso professionale e non un consolidamento in tale ruolo. Inoltre, le specificità dell'insegnamento al PTO impongono di interrogarsi se la formazione impartita dall'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF) permetta di rispondere compiutamente alle sfide imposte. La ricerca non ci ha permesso di analizzare nel dettaglio i vari aspetti di questa problematica, ma alcuni elementi emersi dalle interviste in coda alle visite in classe, ci suggeriscono che le caratteristiche professionali richieste dai compiti di insegnamento al PTO richiamano una sorta di miscela di competenze che travalicano le dimensioni assicurate da un'abilitazione finalizzata all'insegnamento in una scuola professionale.

L'insegnante del PTO dovrebbe, a nostro avviso, beneficiare di un dispositivo abilitante che costituisca una sintesi delle dimensioni relative all'universo delle scuole professionali unite a quelle della scuola media, senza dimenticare l'approfondimento di paradigmi quali la differenziazione pedagogica più in generale, nonché elementi utili a chi si trova ad operare quotidianamente con quelli che potremmo definire dei *pubblici deboli*.

La proposta, in questa sede forzosamente sommaria, ma sostenuta comunque dalle numerose riflessioni maturate sul lavoro di questi operatori (vedi CIRSE, 2014, Cap. 3.2.2.1 e 3.2.2.2), è quella di cercare di allestire un'abilitazione che riesca a fare la sintesi di tre forme di abilitazioni già esistenti (scuole professionali, scuola media e docenti di sostegno/scuole speciali) per beneficiare in modo congiunto e coordinato degli apporti specifici propri a questi tre ambiti. Tale abilitazione andrebbe pensata in stretta collaborazione tra i responsabili PTO e l'ente abilitante. Un'idea ambiziosa, magari solo in parte realizzabile, che avrebbe però il pregio di offrire degli apporti formativi utili e mirati ai docenti del PTO e alle esigenze del contesto in cui operano. Tale offerta formativa porterebbe con sé una valorizzazione di questo ruolo e il riconoscimento delle specificità di questo profilo professionale.

La comunicazione interna ed esterna

Fra gli aspetti emersi con una certa frequenza nei vari momenti di esplorazione della realtà del PTO vi è la forte presenza di elementi legati all'immagine esterna del PTO, ma anche a quella generata al suo interno.

In sintesi, vi è una netta dicotomia nella visione della *Mission*, nella ragione fondamentale dell'esistenza di questa istituzione, tra gli operatori che lavorano all'interno del PTO, e gli attori esterni che costituiscono il contesto sociale di riferimento dell'istituzione, in particolare la Divisione della formazione professionale e le famiglie degli allievi. Queste ultime due categorie, pur con logiche diverse, tendono a ritenere che lo scopo ultimo del PTO sia quello di *collocare* gli iscritti, nei tempi più rapidi e senza troppo curarsi dell'eventuale percorso di maturazione e di educazione alla scelta degli allievi. I docenti e gli orientatori che lavorano all'interno della struttura, al contrario, considerano i compiti del PTO più variegati e complessi, coerenti con le specificità ed il potenziale espresso da queste due figure professionali. La finalità non è per loro, almeno da un punto di vista teorico, quella di *collocare* i ragazzi, quanto quella di farli crescere umanamente, per quanto riguarda gli insegnanti, e di permettergli di arrivare ad operare una scelta, per quanto riguarda gli orientatori; l'obiettivo è quindi quello di renderli *collocabili*, indipendentemente dal fatto che trovino o meno un posto di tirocinio nell'anno corrente.

Questa discrepanza tra la visione esterna e quella interna crea dei notevoli problemi identitari al PTO, che si è dato una struttura formale per certi versi analoga a quella di un programma occupazionale SECO, in ossequio alle aspettative degli attori sociali di riferimento, ma, nel contempo, ha stabilito un piano di studi e adottato un lessico coerente con lo statuto professionale dei suoi operatori.

Il risultato è che, molto spesso, il linguaggio adottato dall'istituzione non viene capito dagli attori esterni i quali, semplificando, si chiedono: "Ma perché al PTO non si concentrano unicamente a trovare in fretta un lavoro a questi ragazzi?". Di converso, gli operatori si sentono feriti nella loro dignità professionale e si dicono: "Le famiglie si aspettano che siamo noi a dover trovare un lavoro ai loro figli, ma è chiaro che non è compito nostro, noi siamo orientatori (o, rispettivamente, docenti) e non collocatori".

Il problema non è facile da risolvere, ma è ugualmente insidioso, dal momento che nella pratica le posizioni non sono così distanti come lo appaiono nella teoria. Gli orientatori, e anche i docenti, ammettono facilmente che la quotidianità del loro lavoro consiste, anche, nel collocare materialmente i giovani.

A livello di comunicazione sarebbe opportuno che i responsabili rendessero più palesi queste divergenze di posizione. Agli attori esterni, ai decisori scolastici e alle famiglie, si potrebbe far presente quali sono le specificità professionali degli operatori del PTO. Analogamente, agli attori interni, docenti e soprattutto orientatori, occorrerebbe ricordare che l'ambiente sociale e istituzionale tende a considerarli prioritariamente dei collocatori.

I ricercatori auspicano che la serie di problemi aperti e/o nodi critici relativi al PTO, evidenziati in queste note conclusive del rapporto trovino degli spazi di approfondimento nelle sedi opportune, affinché gli esiti della ricerca possano contribuire ad affrontare una dimensione oggettivamente problematica nel funzionamento del sistema formativo e in particolare nell'articolazione fra Secondario I e II, ma in termini più generale negli sbocchi professionali. La presenza di un folto gruppo di giovani che incontrano delle difficoltà in uscita dalla scuola obbligatoria rappresenta in prospettiva un problema di natura sociale ed economica che cerca risposte mirate ed efficaci. Questo discorso travalica i confini del PTO per coinvolgere l'insieme della *transizione I*, ma nel caso di una parte di questi giovani, nasce inevitabilmente una forte preoccupazione sulle loro caratteristiche personali, sulla situazione in cui sono coinvolti e sul loro grado di

compatibilità con le esigenze poste dalla società di riferimento a livello di mondo del lavoro e di valori in cui riconoscersi. Se una percentuale compresa fra il 20 ed il 30% dei giovani usciti dal PTO senza un'occupazione professionale o formativa, a distanza di tre o quattro anni è sempre senza un posto di apprendistato o l'ha trovato, ma l'ha in seguito perso, le ragioni di tale insuccesso non le possiamo cercare unicamente dentro la soluzione transitoria del PTO, perché risiedono soprattutto altrove. In parte nel sistema formativo, ma in larga misura anche nel mondo del lavoro e nelle sue logiche, ma soprattutto nelle casistiche personali e sociali che gravano su questi giovani.

Se soluzioni esistono, esse non possono emergere da un'analisi delimitata al PTO e al breve periodo che esso copre in una lunga traiettoria di vita, ma è indispensabile considerare la costellazione di elementi che interagiscono nello sviluppo di queste situazioni negative. Sarebbe illusorio pensare, vista la gravità delle situazioni cui sono confrontati questi giovani, che una misura di supporto quale il PTO, possa rilevarsi decisiva. Il rimedio, se così ci si può esprimere, deve forzatamente assumere dei contorni diversi rispetto a ciò che tenta attualmente di fare il PTO, ma con scarso successo. Questi giovani non sembrano infatti aver beneficiato dell'anno trascorso, né negli aspetti scolastici, né in quelli orientativi né, soprattutto, in quelli comportamentali, che, agli occhi dei datori di lavoro sono spesso fondamentali e, se deficitari, non permettono l'inserimento nemmeno in una formazione biennale. L'intervento per questa popolazione specifica deve forzatamente contare su un arco di tempo maggiore, assumere un'impronta di tipo preventivo, promuovere misure molto personalizzate e nel contempo beneficiare di un canale di collaborazione privilegiata con il mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Blondal, K., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting Practices and School Dropout: A Longitudinal Study. *Adolescence*, 44, 176, 729-750.
- Bobbio, N. (1995). *La società civile*, in N. Bobbio, N. Matteucci & G. Pasquino (ed.), *Dizionario di politica*. Torino: UTET Università.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers, Les éditions de Minuit*, Paris (trad. it. : (1971) *Gli studenti e la cultura*. Bologna-Firenze: Guaraldi).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Cattaneo, A., Berger, E., Casabianca, E., Crespi Branca, M., Galeandro, C., Guidotti, C., Marcionetti, J., Mariotta, M., Mulatero, F., Origoni, P., Tozzini Paglia, L., Dandrea, U. & Mossi, G. (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese*, Locarno: Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).
- Cattaneo, A., Donati, M. & Galeandro Bocchino, C. (2009). Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui. A propos d'un suivi longitudinal sur 15 ans de transitions formatives et professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 229-248.
- CIRSE (2014). *Sguardi sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pre tirocinio d'orientamento*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Cote, J. & Levine, C. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaires. *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, 24(10), 5-13.
- Donati, M. (1999). *Volevi veramente diventare quello che sei?* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris: La Dispute.
- Espinoza, O. (2012). Family Factors Related to School Dropout in Chile. *Revista de Ciencias Sociales* 18(1), 136-150.
- Farivar, L. (2010). *Three essays on family structure and school dropout among adolescents*. Doctoral Dissertation at University of Illinois at Urbana-Champaign. Disponibile in: <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/18593>
- Fekjær, S. N., & Birkelund, G. E. (2007). Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 23, 309-323.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, 44, 413-447.
- Feyfant, A. (2012) L'enseignement primaire: les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80. Scaricabile da : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/80-decembre-2012.pdf>
- GHK (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*. Brussels, Belgium: DG EAC.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! *Informations sociales*, 141, 74-85.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.

- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In D. Brown & Ass. (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Guidotti, C., & Rigoni, B. (2010). *Censimento degli allievi 2009/10*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico. Disponibile alla pagina: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Documenti_utili/cens_all_09-10.pdf.
- Imdorf, Ch. (2007). Pourquoi les entreprises formatrices hésitent-elles à engager des jeunes étrangers ? *Panorama*, 2, 27-28. Rivista online, disponibile alla pagina: <http://panorama.ch/pdf/2007/pan072f27.pdf>
- Kanfer, R., & Heggestad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: a person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19, 1-56.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual review of psychology*, 31, 457-501.
- Loannides, A., & Robert, R. (2012). *Comment lutter contre le décrochage scolaire?* Paris: La ligue de l'enseignement.
- Marcionetti, J., Ragazzi, S., & Zanolla, G. (2013). In corsa verso il diploma. La transizione dalla scuola media inferiore al post-obbligo in Canton Ticino: dinamiche e supporto istituzionale. *Focus on Lifelong Lifewide Learning, [rivista online]* 8(22).
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pain, J. (2012). Déscolariser le décrochage. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 193-205). Berne : Peter Lang.
- Paoli, P. (2006). *Pianificazione e controllo delle organizzazioni culturali. Analisi teorica e casi di studio*. Milano: Franco Angeli.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin.
- Perriard, V. (2005). *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle: les facteurs explicatifs des difficultés actuelles*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Petersen, T. (2002). Gender Equality in the Labor Market. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(4), 443-491.
- Porter, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101, 11920-11927.
- Ragazzi, S., Marcionetti, J., Zanolla, G., & Casabianca, E. (2014). La transition de l'école obligatoire au post-obligatoire au Canton du Tessin : focus sur la réussite scolaire et professionnelle. *Actes de la collection Relief, n°48 (Rapports et échanges sur les liens emploi-formation)*. Marseille: Céreq.
- Rumberger, R.W, Poulos, G., Ghatak, R., Ritter, P., & Dornbusch, S. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M.L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: Career patterns, salience and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Schizzerotto, A., Bison, I., & Zoppe, A. (1995). Gender Inequalities in Labor Market Participation and in Career Duration. *Polis*, 9(1), 91-112.
- Song, C., Benin, M., & Glick, J. (2012). Dropping Out of High School: The Effects of Family Structure and Family Transitions. *Journal of Divorce and Remarriage*, 53(1), 18-33.
- Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, 12(6). Disponibile alla pagina: <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 2010, 134-150.
- Veerman, G.-J. M., Van de Werfhorst, H. G., & Dronkers, J. (2013). Ethnic composition of the class and educational performance in primary education in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 370-401.

ISBN

978-88-905450-6-1

