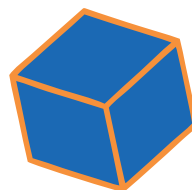


MIRKO VECCHIARELLI

La scelta dell'Istruzione e Formazione Professionale (leFP)

Un'indagine nei CFP della Fondazione CNOS-FAP – ETS



Sommario

Presentazione.....	5
Introduzione.....	7
1. L'indagine sul campo	15
2. La presentazione dei risultati.....	19
3. Conclusioni	51
Bibliografia.....	55
ALLEGATI - Dare evidenza alle pratiche orientative	61
Allegato 1 - Il professionista riflessivo	63
Allegato 2 - Leggere l'esperienza che inizia	71

Presentazione

La collana “*Appunti per formatori*”, pensata per quanti operano nei Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale, si arricchisce di nuovi sussidi.

La proposta è maturata nel dialogo tra gli Operatori della Fondazione e il prof. Mirko Vecchiarelli¹, già noto per la sua collaborazione. Del professore si possono ricordare, in via esemplificativa, i contributi dati alla Rivista Rassegna CNOS, la stesura del Monitoraggio della Tenuta Formativa, giunto già alla terza edizione e, in collaborazione con la prof.ssa Martina Cucchiarelli, la scrittura del sussidio “*Stare nel mondo. Orientarsi nel presente, costruire il futuro*”, un percorso pluriennale pensato per accompagnare le allieve e gli allievi dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nella crescita personale e sociale e, al tempo stesso, una guida operativa per i docenti formatori.

La presente proposta, che mira a conoscere più in profondità gli allievi che frequentano i CFP e il contesto in cui i Direttori della Fondazione CNOS-FAP operano, è articolata in **tre “Appunti per formatori”**.

“*La scelta dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Un’indagine nei CFP della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale*” è il **primo sussidio**.

Scrive l’autore nell’Introduzione:

*La ricerca qui presentata nasce dall’esigenza di **comprendere come gli allievi iscritti al primo anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale interpretino e raccontino la propria scelta formativa.***

L’indagine si colloca all’interno di un filone di studi che considera la scelta scolastica non come un atto isolato, ma come un processo situato, che prende forma nel tempo e che risente in modo significativo delle esperienze scolastiche pregresse, delle risorse disponibili e delle mediazioni orientative incontrate.

¹ Mirko Vecchiarelli, Dottore di ricerca in Pedagogia Sperimentale presso La Sapienza, Università di Roma.

I formatori che leggeranno il testo potranno conoscere meglio gli allievi che sono giunti al CFP e perché hanno scelto la leFP. Sono note le motivazioni date da molta letteratura ancora vigente: ripiego, bocciature, orientamento dei professori della scuola secondaria di primo grado, ecc. Rispetto a queste chiavi di lettura l'autore commenta:

I risultati mostrano come la scelta della leFP si strutturi prevalentemente attorno alla ricerca di un apprendimento percepito come più concreto e significativo, senza che ciò si traduca in un rifiuto dello studio o in una svalutazione della sua funzione formativa.

*L'elevata autonomia percepita nella scelta, l'ambivalenza nel rapporto con lo studio e la pluralità dei progetti futuri delineano **un quadro complesso, che supera rappresentazioni semplificanti della formazione professionale come scelta residuale o puramente compensativa.***

La Fondazione CNOS-FAP progetterà altri due sussidi. Il **secondo sussidio** approfondirà i "contesti" dei CFP CNOS-FAP ETS I.S. a partire dall'esperienza dei Direttori. Il **terzo**, infine, indagherà sul "vissuto" degli allievi: i loro interessi, le letture, il contesto familiare, le relazioni, ecc.

I curatori dell'iniziativa si augurano di offrire ai formatori stimoli utili per il loro servizio educativo e formativo quotidiano.

Un grazie al prof. Mirko Vecchiarelli che accompagna gli operatori della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale nel necessario sforzo di qualificare sempre il servizio educativo e formativo.

Gli operatori della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale

Roma 5 maggio 2026

Introduzione

La ricerca qui presentata nasce dall'esigenza di comprendere come gli allievi iscritti al primo anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale interpretino e raccontino la propria scelta formativa. L'indagine si colloca all'interno di un filone di studi che considera la scelta scolastica non come un atto isolato, ma come un processo situato, che prende forma nel tempo e che risente in modo significativo delle esperienze scolastiche pregresse, delle risorse disponibili e delle mediazioni orientative incontrate.

L'attenzione è rivolta in modo specifico agli allievi del primo anno IeFP, poiché è in questa fase iniziale che la scelta manifesta con maggiore evidenza il suo carattere processuale. Il primo anno rappresenta infatti una soglia cruciale: da un lato segna l'ingresso in un nuovo contesto educativo, dall'altro costituisce uno spazio di verifica della scelta compiuta, in cui aspettative, motivazioni e rappresentazioni vengono messe alla prova dall'esperienza concreta del percorso. Interrogare gli allievi in questo momento consente di cogliere la scelta non come narrazione retrospettiva stabilizzata, ma come costruzione in atto, ancora attraversata da ambivalenze, conferme e ripensamenti.

L'indagine empirica è stata realizzata attraverso un questionario somministrato a allievi iscritti a una pluralità di Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP, distribuiti su diversi contesti territoriali. Il disegno di ricerca ha inteso restituire una fotografia articolata delle motivazioni della scelta, della percezione di autonomia decisionale, del rapporto con lo studio, delle esperienze scolastiche precedenti e delle rappresentazioni del futuro. L'obiettivo non è stato quello di valutare la qualità dei percorsi o di classificare le scelte come corrette o errate, ma di ricostruire la logica interna attraverso cui gli allievi attribuiscono senso alla propria esperienza formativa.

I risultati mostrano come la scelta dell'IeFP si strutturi prevalentemente attorno alla ricerca di un apprendimento percepito come più concreto e significativo, senza che ciò si traduca in un rifiuto dello studio o in una svalutazione della sua funzione formativa. L'elevata autonomia percepita nella scelta, l'ambivalenza nel rapporto con lo studio e la pluralità dei progetti futuri delineano un quadro complesso, che supera rappresentazioni

semplificanti della formazione professionale come scelta residuale o puramente compensativa.

Allo stesso tempo, i dati mettono in luce differenze rilevanti tra i contesti e la presenza di una quota strutturale di fragilità, che richiede di evitare letture uniformanti o eccessivamente ottimistiche. Ogni CFP si configura come un ambiente educativo specifico, in cui la composizione dell'utenza, le risorse territoriali e le pratiche formative incidono in modo significativo sulla tenuta dei percorsi e sull'esperienza degli allievi.

In questa prospettiva, l'indagine intende offrire ai direttori, ai docenti, ai formatori e ai tutor dei CFP strumenti di lettura utili per interpretare le scelte e i vissuti degli allievi, collocandoli all'interno di processi di orientamento e di transizione che non si esauriscono al momento dell'iscrizione. I capitoli che seguono propongono un'analisi dei dati empirici finalizzata non a fornire risposte definitive, ma a sostenere una riflessione condivisa sulla qualità dell'accompagnamento educativo lungo l'intero percorso leFP.

Il quadro teorico di riferimento

La scelta del percorso di studio al termine della scuola secondaria di primo grado costituisce uno dei momenti più complessi e carichi di implicazioni dell'intera traiettoria educativa. Essa si colloca in una fase di sviluppo caratterizzata da trasformazioni cognitive, emotive e relazionali profonde, e si intreccia con la costruzione dell'identità personale e sociale degli adolescenti. La letteratura internazionale sulle *school transitions* ha mostrato come tali passaggi non possano essere interpretati come eventi puntuali o come semplici atti decisionali, ma come processi estesi nel tempo, in cui si rinegoziano aspettative, ruoli e rappresentazioni di sé come allievi (Eccles & Roeser, 2024).

In questa prospettiva, parlare di "scelta scolastica" rischia di essere fuorviante se non si chiarisce che ciò che viene osservato empiricamente è l'esito provvisorio di un percorso di transizione. Gli allievi non si limitano a selezionare un indirizzo o un'istituzione, ma entrano in un nuovo assetto educativo che ridefinisce il loro rapporto con il sapere, con gli adulti significativi e con il futuro. Questo elemento assume un rilievo particolare nei sistemi educativi caratterizzati da una forte differenziazione dell'offerta nel secondo ciclo, come quello italiano, in cui le scelte precoci tendono a produrre effetti cumulativi sulle opportunità successive.

All'interno di questo quadro, i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) rappresentano un osservatorio privilegiato. La loro colloca-

zione istituzionale, a pieno titolo nel sistema educativo ma storicamente attraversata da rappresentazioni ambivalenti, rende la scelta dell'leFP particolarmente significativa dal punto di vista della ricerca. Essa consente infatti di interrogare simultaneamente i processi di transizione, le dinamiche di orientamento, le condizioni di equità e le modalità attraverso cui gli allievi attribuiscono senso alle proprie esperienze formative.

Scelta e transizione: una prospettiva processuale

Assumere una prospettiva processuale sulla scelta significa spostare l'attenzione dalla decisione finale alle condizioni che la rendono possibile. Gli studi sul *stage–environment fit* hanno mostrato come le difficoltà incontrate dagli allievi nei momenti di transizione siano spesso riconducibili a un disallineamento tra bisogni evolutivi e caratteristiche dei contesti educativi (Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2023). Quando tale disallineamento persiste, il rischio non è soltanto un calo del rendimento, ma una progressiva perdita di significato dell'esperienza scolastica.

Nel passaggio al secondo ciclo, questo disallineamento può assumere forme diverse: difficoltà ad adattarsi a modelli didattici tradizionali, percezione di scarso riconoscimento delle proprie competenze, fatica a collegare lo studio a prospettive future concrete.

La scelta come decisione socialmente situata

Un secondo asse teorico imprescindibile riguarda la natura socialmente situata delle scelte educative. La sociologia dell'educazione ha mostrato come le decisioni scolastiche siano profondamente influenzate da fattori strutturali, quali il capitale culturale e simbolico delle famiglie, la disponibilità di informazioni e la configurazione dell'offerta formativa nei territori (Bourdieu, 1986; Ball et al., 2012). In questa prospettiva, la scelta non è mai completamente libera, ma si sviluppa entro un campo di possibilità più o meno ampio.

Il capitale culturale, inteso come familiarità con i codici scolastici, con il linguaggio dello studio e con le aspettative del sistema educativo, incide non solo sui risultati, ma anche sulle aspirazioni e sulle rappresentazioni dei percorsi possibili. Gli allievi provenienti da contesti meno dotati di risorse culturali possono percepire alcuni percorsi come distanti o poco accessibili, mentre riconoscono maggiore prossimità in contesti che valorizzano competenze operative e apprendimenti situati.

La *careership theory* offre un contributo particolarmente utile per interpretare queste dinamiche. Secondo Hodkinson e Sparkes (1997), le scelte

di percorso sono il risultato di un'interazione tra habitus, campo delle opportunità e svolte contingenti. Questa prospettiva consente di leggere le decisioni non come atti puramente razionali, ma come risposte sensate a condizioni date, costruite attraverso esperienze concrete e narrazioni di sé. Applicata alla scelta leFP, essa permette di riconoscere la razionalità intrinseca di decisioni che, dall'esterno, potrebbero apparire limitate o eterodirette.

Un elemento rilevante, in questa prospettiva, è il ruolo delle rappresentazioni sociali della formazione professionale. La persistenza di una rappresentazione stereotipata della VET incide sulle aspettative delle famiglie e degli allievi, influenzando il modo in cui la scelta viene narrata e vissuta. Analizzare la scelta leFP significa dunque interrogare non solo le motivazioni individuali, ma anche il campo simbolico entro cui tali motivazioni prendono forma.

Orientamento come processo e come dispositivo di equità

Se la scelta è un processo situato, l'orientamento assume un ruolo cruciale come mediazione educativa. La ricerca internazionale e i documenti di policy convergono nel riconoscere che l'orientamento efficace non si esaurisce in momenti informativi, ma si configura come processo continuo, che accompagna gli allievi nelle fasi di esplorazione, riflessione e verifica delle proprie ipotesi di futuro (OECD, 2023; OECD, 2021).

In questa prospettiva, l'orientamento può essere letto come un dispositivo di equità. Riducendo le asimmetrie informative e offrendo occasioni di confronto guidato, esso contribuisce a rendere le scelte più consapevoli, soprattutto per gli allievi che dispongono di minori risorse familiari. Tuttavia, le analisi comparative mostrano come l'efficacia dei sistemi di *career guidance* dipenda fortemente dalla loro integrazione con l'esperienza curricolare e dalla qualità delle pratiche messe in atto (European Commission, 2025).

Nel contesto italiano, studi recenti evidenziano una distanza tra le intenzioni dichiarate delle politiche orientative e l'esperienza concreta degli allievi, che spesso descrivono l'orientamento come episodico o scarsamente incisivo (Per-Corso, 2022). Questo elemento è particolarmente rilevante per leFP, che potrebbe beneficiare in modo significativo di pratiche orientative capaci di valorizzarne le specificità e di contrastare rappresentazioni stereotipate.

Analizzare la scelta leFP significa quindi interrogarsi anche su quali dispositivi orientativi siano effettivamente disponibili e su come essi inte-

ragiscano con le narrazioni familiari e con le esperienze scolastiche pregresse. In assenza di un orientamento strutturato, la scelta tende a essere costruita attraverso processi di auto-orientamento, basati su esperienze dirette, racconti informali e percezioni soggettive.

Motivazione, concretezza e costruzione di senso

Il tema della motivazione rappresenta un ulteriore asse teorico rilevante per interpretare la scelta della leFP. La *self-determination theory* ha mostrato come l'engagement degli allievi sia sostenuto da contesti che favoriscono autonomia, competenza e relazioni significative (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2023). In questa prospettiva, la preferenza per contesti formativi più concreti può essere letta come ricerca di ambienti in cui tali bisogni trovano maggiore soddisfazione.

Studi recenti sulla motivazione nei percorsi VET indicano che l'apprendimento basato sull'esperienza può rafforzare il coinvolgimento e la persistenza, soprattutto quando consente agli allievi di attribuire significato a ciò che apprendono (Held & Mejeh, 2024). La concretezza, dunque, non va interpretata come scarso interesse per lo studio, ma come richiesta di una diversa mediazione del sapere, capace di rendere visibile l'utilità e il valore dell'apprendimento.

In questo senso, l'leFP può essere letta come spazio di rinegoziazione del rapporto con lo studio. Per alcuni allievi, la scelta di un percorso professionale rappresenta l'occasione di ricostruire un'identità di allievo positiva, dopo esperienze scolastiche segnate da insuccesso o disinvestimento. Questo elemento è cruciale per comprendere la relazione tra scelta iniziale e tenuta del percorso nel tempo.

Scelta, rischio e continuità delle traiettorie

La qualità della scelta iniziale è importante, ma non sufficiente. Ciò che conta è anche la capacità dei contesti formativi di accompagnare gli allievi nel tempo, offrendo possibilità di riorientamento e di consolidamento. L'leFP, in quanto sistema flessibile e fortemente radicato nei territori, può svolgere un ruolo significativo in questo senso, fungendo da spazio di stabilizzazione o di rilancio delle traiettorie formative.

Nel contesto italiano, il tema della scelta scolastica e delle transizioni educative è stato oggetto, negli ultimi anni, di un'attenzione crescente sia da parte del mondo della ricerca sia delle istituzioni. Senza pretesa di esaustività, nel presente contributo si è scelto di tenere insieme queste due tradizioni di ricerca: da un lato, gli studi che analizzano le transizioni

come processi complessi, non lineari e biograficamente situati; dall'altro, le evidenze prodotte da enti pubblici e fondazioni che operano direttamente nel campo delle politiche educative e formative. Tale integrazione risponde all'esigenza di collocare l'analisi empirica all'interno di un quadro interpretativo solido, capace di connettere dinamiche soggettive, assetti istituzionali e condizioni di contesto.

La letteratura scientifica sulle transizioni educative ha da tempo messo in luce come i passaggi tra cicli di istruzione – e, in particolare, quello dalla scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo – rappresentino snodi critici nei percorsi dei giovani, con ricadute rilevanti in termini di successo formativo, continuità dei percorsi e rischio di dispersione (Benvenuto & Giacomantonio, 2004; Calidoni & Cataldi, 2014). Le transizioni non sono interpretate come semplici momenti di scelta razionale, ma come processi che coinvolgono dimensioni cognitive, affettive, relazionali e sociali, fortemente influenzati dall'interazione tra individuo e contesto (Scalera & Alivernini, 2010; Lucchesi, 2018). In questa prospettiva, scelte percepite come “non ottimali” o che richiedono aggiustamenti in itinere non sono necessariamente espressione di fallimento individuale, ma possono riflettere la difficoltà di orientarsi in sistemi formativi complessi, caratterizzati da elevata incertezza e da una molteplicità di opzioni non sempre chiaramente leggibili (Szpunar & Vecchiarelli, 2023).

Un ampio filone di studi ha inoltre evidenziato come le transizioni scolastiche siano attraversate da disuguaglianze strutturali legate al background socio-culturale, migratorio e di genere, che incidono sia sulle opportunità effettive di scelta sia sugli esiti dei percorsi intrapresi (Azzolini & Ressi, 2015; Santagati & Colussi, 2021; Gabrielli et al., 2020). Tali lavori mostrano come le decisioni educative si collochino all'incrocio tra aspettative familiari, rappresentazioni sociali dei percorsi e pratiche orientative istituzionali, rendendo problematica ogni lettura che riduca la scelta a preferenza individuale isolata.

Accanto a questa produzione scientifica, un ruolo centrale nel contesto italiano è rappresentato dai rapporti istituzionali, in particolare da quelli prodotti dall'ISFOL – poi INAPP – e dalla Fondazione Agnelli. Le ricerche ISFOL sulla *domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere* hanno evidenziato come la scelta dei percorsi formativi sia fortemente condizionata dalla qualità e dalla disponibilità delle informazioni, nonché dalla conoscenza diseguale del segmento dell'Istruzione e Formazione Professionale da parte di giovani e famiglie (D'Arcangelo et al., 2008). I successivi Rapporti di monitoraggio del sistema leFP hanno contribuito a leggere

la formazione professionale non soltanto come canale di recupero, ma come spazio educativo differenziato, attraversato da funzioni molteplici e da utenze eterogenee, rendendo evidente la necessità di interpretare le scelte all'interno di specifici contesti territoriali e istituzionali (ISFOL, 2013; ISFOL, 2015).

I più recenti monitoraggi realizzati in ambito INAPP hanno ulteriormente rafforzato questa lettura, restituendo un quadro articolato delle caratteristiche dell'utenza, degli esiti dei percorsi e delle transizioni successive, e mostrando come la stabilità o la fragilità delle traiettorie formative dipenda in larga misura dall'intreccio tra orientamento, organizzazione dei percorsi e condizioni di contesto (INAPP & Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022). Parallelamente, i rapporti della Fondazione Agnelli hanno posto l'accento sul ruolo cruciale della scuola media come snodo delle scelte e sulla rilevanza delle asimmetrie informative nel processo decisionale, contribuendo a spostare l'attenzione dalla sola dimensione del rendimento alla qualità delle transizioni nel medio periodo (Fondazione Agnelli, 2021).

Nel loro insieme, la letteratura scientifica e i rapporti istituzionali italiani convergono nel rappresentare la scelta scolastica come processo complesso, situato e dinamico, piuttosto che come atto puntuale e definitivamente risolto. In tale prospettiva, assumendo il punto di vista diretto dei giovani iscritti ai percorsi IeFP, il presente lavoro intende contribuire a questa riflessione, mettendo in dialogo le evidenze di sistema con le esperienze vissute e le rappresentazioni soggettive della scelta, delle aspettative e delle transizioni formative.

1. L'indagine sul campo

Il disegno della ricerca

L'indagine si configura come uno studio di tipo descrittivo-esplorativo, finalizzato ad approfondire le modalità attraverso cui gli allievi del primo anno leFP interpretano e narrano la propria scelta scolastica. Coerentemente con il quadro teorico di riferimento, la ricerca non assume la scelta come variabile dipendente da spiegare in termini causali, ma come processo da ricostruire attraverso le rappresentazioni, le motivazioni e le aspettative degli allievi.

La rilevazione è stata condotta mediante questionario strutturato, somministrato a allievi iscritti al primo anno dei percorsi leFP presso i Centri di Formazione Professionale della rete CNOS-FAP. La scelta di utilizzare uno strumento standardizzato risponde all'esigenza di raccogliere informazioni comparabili su un numero ampio di soggetti, mantenendo al tempo stesso un'attenzione specifica alle dimensioni qualitative della scelta, attraverso domande orientate a cogliere significati e percezioni.

Struttura del questionario e dimensioni indagate

Il questionario è stato costruito in coerenza con la letteratura sulle transizioni scolastiche, sull'orientamento e sulla scelta educativa, ed è articolato in sezioni tematiche che riflettono i principali assi teorici discussi nel capitolo precedente. In particolare, lo strumento indaga:

- **il percorso scolastico precedente**, al fine di collocare la scelta della leFP all'interno della traiettoria educativa dell'allievo e di coglierne eventuali elementi di continuità o discontinuità;
- **le motivazioni della scelta**, distinguendo tra motivazioni legate all'interesse per l'attività pratica, alla percezione di utilità del percorso, alle aspettative occupazionali e al rapporto con lo studio;
- **il grado di autonomia percepita nella decisione**, con riferimento al ruolo svolto dalla famiglia, dalla scuola e da altre figure significative;
- **l'esperienza di orientamento**, intesa sia come partecipazione ad attività formali sia come processo informale di costruzione della scelta;

- **il rapporto con lo studio e con l'apprendimento**, esplorando atteggiamenti, difficoltà e significati attribuiti allo studio nei percorsi leFP;
- **le aspettative e i progetti futuri**, in termini di prosecuzione degli studi, inserimento lavorativo o ulteriori passaggi formativi.

Queste dimensioni consentono di leggere la scelta della leFP come esito di una combinazione di fattori soggettivi e contestuali, evitando una riduzione della decisione a singole variabili esplicative.

I dati raccolti sono stati analizzati privilegiando una lettura interpretativa e contestualizzata. Le frequenze e le distribuzioni percentuali vengono utilizzate come strumenti per individuare tendenze ricorrenti, polarizzazioni e aree di ambivalenza nelle rappresentazioni degli allievi. In questa prospettiva, i risultati quantitativi sono letti alla luce del quadro teorico, con l'obiettivo di comprendere *come* la scelta prende forma e *quale significato* assume per i soggetti coinvolti.

L'attenzione al primo anno della leFP consente inoltre di mettere in relazione la scelta iniziale con la potenziale tenuta del percorso, aprendo la strada a una lettura longitudinale delle traiettorie formative. La nota metodologica, in questo senso, non delimita soltanto il campo dell'indagine, ma ne chiarisce l'intenzionalità: contribuire a una comprensione più profonda delle scelte educative come processi complessi, situati e dinamici.

Le caratteristiche del campione

Profili anagrafici, genere e contesti territoriali

L'analisi delle caratteristiche del campione costituisce il primo passaggio necessario per collocare l'indagine empirica all'interno del quadro teorico delineato nel capitolo precedente. Come discusso, la scelta scolastica non può essere compresa senza considerare i profili degli allievi che la compiono, le loro traiettorie anagrafiche e i contesti in cui essa prende forma. In questa prospettiva, i dati descrittivi non svolgono una funzione meramente introduttiva, ma contribuiscono a definire l'orizzonte interpretativo entro cui leggere le motivazioni, le rappresentazioni dello studio e le aspettative di futuro.

Il questionario è stato somministrato nei primi mesi dell'anno formativo 2025-2026 e ha coinvolto complessivamente 581 allievi iscritti a percorsi di Istruzione e Formazione Professionale presso una pluralità di Centri di Formazione Professionale della rete CNOS-FAP. La numerosità del campione e la sua distribuzione su più territori consentono di collocare

l'indagine in un quadro nazionale sufficientemente ampio, pur nella consapevolezza dei limiti propri di una rilevazione non probabilistica.

CFP coinvolti nell'indagine e distribuzione regionale

Regione	CFP
Abruzzo	L'Aquila
Campania	Napoli
Emilia-Romagna	Bologna
Emilia-Romagna	Forlì
Friuli-Venezia Giulia	Udine
Lazio	Roma - Borgo
Lazio	Roma - Gerini
Liguria	Genova Sampierdarena
Liguria	Vallecrosia
Lombardia	Milano
Lombardia	Arese
Piemonte	Torino - Valdocco
Piemonte	San Benigno Canavese
Puglia	Bari
Sardegna	Selargius (CA)
Sicilia	Palermo
Umbria	Perugia
Valle d'Aosta	Châtillon
Veneto	Mestre
Veneto	Verona - San Zeno

2. La presentazione dei risultati

Genere e scelta dei percorsi leFP

La distribuzione delle risposte alla domanda relativa al genere evidenzia una marcata asimmetria nella composizione del campione. L'80% degli allievi (464 su 580) è di genere maschile, mentre il 19,1% (111 allievi) è di genere femminile; una quota residuale pari allo 0,9% (5 allievi) sceglie l'opzione *preferisco non rispondere* (Fig. 1).

Genere

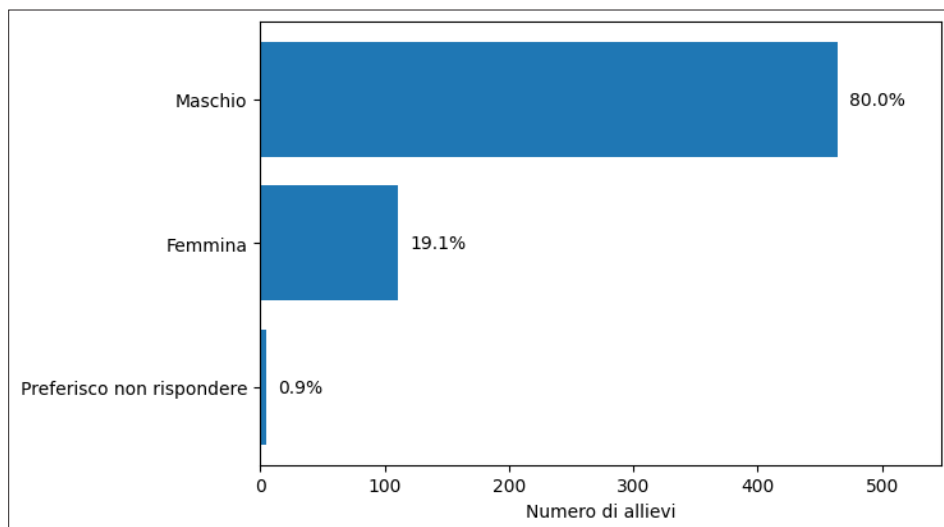


Figura 1 – Distribuzione degli allievi per genere.

Questo dato conferma una tendenza strutturale che caratterizza ampie aree della formazione professionale, in particolare negli indirizzi a forte connotazione tecnico-manuale. La prevalenza maschile non può essere interpretata esclusivamente come riflesso di preferenze individuali, ma va letta alla luce di processi di socializzazione di genere, di rappresentazioni simboliche dei mestieri e di dinamiche orientative che continuano a influenzare in modo significativo le scelte formative già nella fase di transizione tra primo e secondo ciclo.

Dal punto di vista teorico, questa asimmetria richiama direttamente la letteratura sulla scelta scolastica come processo socialmente situato. Le

differenze di genere nelle iscrizioni non sono semplicemente l'esito di inclinazioni personali, ma il risultato di aspettative sociali e culturali che orientano in modo differenziato l'accesso ai percorsi formativi. In questo senso, il dato di genere costituisce una prima evidenza della natura non neutra della scelta, che si costruisce all'interno di un campo di possibilità simbolicamente strutturato.

Al tempo stesso, la presenza di una quota femminile non trascurabile, seppur minoritaria, segnala l'esistenza di traiettorie differenziate all'interno dei percorsi IeFP. Essa suggerisce che tali percorsi intercettano interessi e progetti che non possono essere ricondotti a una lettura stereotipata della formazione professionale come spazio esclusivamente maschile. Questo elemento introduce una prima complessità nel profilo del campione e invita a considerare con attenzione le eventuali differenze nelle motivazioni della scelta e nelle rappresentazioni dello studio che emergeranno nelle sezioni successive.

In che anno sei nato?

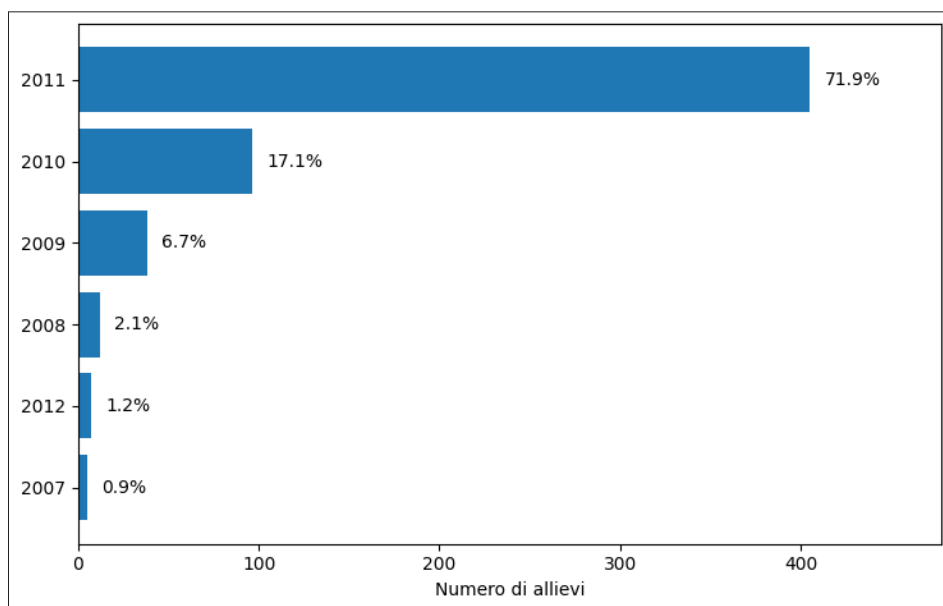


Figura 2 – Distribuzione degli allievi per anno di nascita.

La distribuzione degli allievi per anno di nascita mostra una forte concentrazione su una singola coorte anagrafica. Il 71,9% degli allievi (405 su 563) risulta nato nel 2011, mentre il 17,1% (96 allievi) è nato nel 2010. Le coorti anagraficamente precedenti risultano progressivamente meno rappresentate: il 6,7% degli allievi è nato nel 2009, il 2,1% nel 2008, mentre le nascite nel 2012 e nel 2007 rappresentano complessivamente poco più del 2% del campione (Fig. 2).

Questo dato indica che il campione è costituito in larga parte da allievi collocati nella fascia anagrafica “regolare” rispetto all’ingresso nel primo anno dei percorsi leFP. Per la maggioranza degli allievi, l’accesso alla formazione professionale avviene quindi senza ritardi significativi nel percorso scolastico precedente, confermando che l’leFP si configura prevalentemente come scelta effettuata in prossimità della conclusione del primo ciclo di istruzione.

Dal punto di vista interpretativo, questo elemento è particolarmente rilevante perché contrasta una rappresentazione diffusa dell’leFP come canale frequentato prevalentemente da allievi in ritardo o con carriere scolastiche già compromesse. I dati mostrano invece che, per una quota consistente degli allievi, la scelta della formazione professionale avviene in continuità con il percorso scolastico ordinario, come opzione valutata e praticabile all’interno del ventaglio delle possibilità offerte dal sistema.

Al tempo stesso, la presenza di una quota minoritaria di allievi appartenenti a coorti anagrafiche differenti segnala l’esistenza di traiettorie scolastiche non completamente omogenee, caratterizzate da ripetenze, riorientamenti o interruzioni temporanee. Questa eterogeneità contenuta introduce una prima variabilità nei profili degli allievi e richiama l’attenzione sulla pluralità delle biografie scolastiche che attraversano i gruppi classe dei percorsi leFP.

Motivazioni della scelta del percorso leFP

Concretezza, rapporto con l’apprendimento e costruzione di senso

L’analisi delle motivazioni che hanno orientato la scelta del percorso di Istruzione e Formazione Professionale costituisce uno snodo centrale per comprendere il significato attribuito dagli allievi alla propria decisione e, più in generale, il modo in cui essi interpretano la transizione dal primo al secondo ciclo di istruzione. Come discusso nel quadro teorico, la scelta non può essere letta come atto puntuale, ma come esito provvisorio di un processo in cui esperienze scolastiche pregresse, rappresentazioni del sapere e aspettative di futuro si intrecciano in modo complesso.

La distribuzione delle risposte relative alle motivazioni della scelta evidenzia una marcata concentrazione attorno alla dimensione operativa dell'esperienza formativa. Il 73,1% degli allievi (425 su 581) indica infatti come principale fattore di orientamento il fatto che *piace fare cose pratiche*. A distanza significativa si colloca la motivazione riconducibile alla prospettiva occupazionale immediata: il 13,1% degli allievi (76) dichiara di aver scelto l'leFP con l'obiettivo prioritario di trovare lavoro in tempi brevi. Tutte le altre opzioni risultano residuali: il consiglio dei genitori raccoglie il 4% delle risposte, quello degli insegnanti l'1,2%, così come l'influenza dei pari, anch'essa pari all'1,2% del campione (Fig. 3).

Cosa ti ha spinto di più a scegliere un percorso di Istruzione e Formazione Professionale?

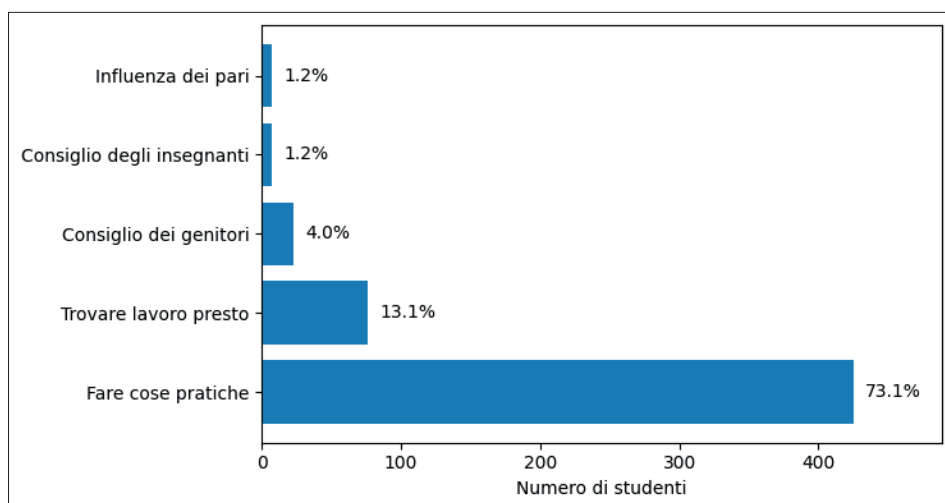


Figura 3 – Distribuzione delle risposte relative alle motivazioni della scelta del percorso di Istruzione e Formazione Professionale.

Questa configurazione del dato segnala con chiarezza che la scelta del percorso di leFP viene narrata prevalentemente come decisione fondata su motivazioni soggettive, direttamente connesse al modo di apprendere e all'esperienza scolastica attesa, più che come risposta a pressioni esterne o a indicazioni prescrittive provenienti da adulti significativi o dal gruppo dei pari. La marginalità delle motivazioni riconducibili al consiglio di genitori e insegnanti suggerisce che, almeno nella rappresentazione degli allievi, la decisione di iscriversi a un percorso leFP venga ricondotta a una valutazione personale, maturata attraverso il confronto con la propria esperienza scolastica precedente.

Dal punto di vista teorico, questo dato dialoga in modo diretto con la letteratura che interpreta la scelta educativa come processo socialmente situato ma soggettivamente narrato. Anche quando la decisione è influenzata da vincoli strutturali o da condizioni di contesto, gli allievi tendono a costruire una narrazione della scelta che valorizza la dimensione dell'autonomia e della coerenza con il proprio modo di essere allievi. In questo senso, la centralità attribuita al *fare* può essere letta come elemento identitario, attraverso cui gli allievi definiscono sé stessi come soggetti che apprendono meglio attraverso l'azione, l'esperienza e il coinvolgimento diretto.

È importante sottolineare che la preferenza per le attività pratiche non dovrebbe essere necessariamente interpretata in modo semplicistico come indicatore di scarso interesse per lo studio. Al contrario, essa potrebbe rimandare a una domanda di concretezza cognitiva, ossia al bisogno di un apprendimento che renda visibile il senso di ciò che si fa e che consenta di collegare immediatamente il sapere all'esperienza. In questa prospettiva, il *fare* assume la funzione di mediatore epistemologico, attraverso il quale il sapere diventa accessibile, significativo e legittimo.

Questa lettura consente di superare una contrapposizione fuorviante tra studio e pratica. I dati suggeriscono che gli allievi non rifiutano lo studio in quanto tale, ma piuttosto alcune modalità di organizzazione dell'apprendimento vissute in precedenza come astratte, distanti o poco riconoscibili rispetto ai propri stili cognitivi. La scelta dell'IeFP può dunque essere interpretata come ricerca di un contesto formativo in cui il sapere è mediato attraverso dispositivi didattici capaci di integrare teoria e pratica, rendendo l'apprendimento più comprensibile e motivante.

La seconda motivazione scelta, pur a notevole distanza dalla prima, riguarda la prospettiva di un rapido inserimento lavorativo. Il 13,1% degli allievi dichiara infatti di aver scelto l'IeFP con l'obiettivo prioritario di trovare lavoro in tempi brevi. Questo dato, se letto isolatamente, potrebbe suggerire una scelta strumentale, orientata esclusivamente all'esito occupazionale. Tuttavia, inserito nel quadro complessivo delle risposte, esso assume un significato più articolato.

La motivazione occupazionale non appare infatti dominante, essa potrebbe collocarsi come orizzonte di senso che accompagna la scelta, più che come fattore determinante unico. In altri termini, la prospettiva del lavoro potrebbe funzionare come elemento di legittimazione della scelta, piuttosto che come sua unica ragione. Questo aspetto è coerente con la letteratura sulla motivazione nei percorsi VET, che mostra come l'orienta-

mento al lavoro non escluda, ma anzi rafforzi, il coinvolgimento formativo quando il percorso è percepito come significativo e coerente con il proprio progetto di sé.

Particolarmente rilevante è la marginalità delle motivazioni riconducibili all'influenza diretta di genitori, insegnanti e pari. Il fatto che queste opzioni raccolgano complessivamente una quota molto ridotta di risposte non implica necessariamente l'assenza di un ruolo degli adulti o del contesto relazionale nella costruzione della scelta. Piuttosto, suggerisce che tali influenze non vengono riconosciute come centrali nella narrazione che gli allievi costruiscono a posteriori. Questo elemento richiama quanto discusso nel capitolo teorico a proposito dell'orientamento: in assenza di dispositivi strutturati e riconoscibili, la scelta tende a essere vissuta e raccontata come processo di auto-orientamento, fondato sull'esperienza soggettiva più che su indicazioni esplicite.

In questo senso, la scelta del percorso leFP appare come il risultato di una valutazione riflessiva del proprio rapporto con la scuola, più che come adesione a un consiglio esterno. Gli allievi sembrano riconoscere nella formazione professionale uno spazio in cui è possibile ricostruire un rapporto positivo con l'apprendimento, a volte dopo esperienze scolastiche vissute come poco gratificanti o scarsamente inclusive rispetto ai propri modi di apprendere.

Questa interpretazione trova un'ulteriore conferma nel dialogo con i dati relativi alla indagine sulla tenuta formativa¹. Come emerso dai diversi monitoraggi, le fasi iniziali del percorso leFP rappresentano uno snodo critico, in cui si gioca la possibilità di consolidare o meno la scelta compiuta. La forte centralità della motivazione legata al *fare* può essere letta come risposta a questa criticità: scegliere un percorso percepito come più concreto e operativo significa, per molti allievi, tentare di ridurre il rischio di una nuova frattura con l'esperienza scolastica.

Nel complesso, le motivazioni della scelta delineano un quadro in cui l'leFP viene percepita non come soluzione di ripiego, ma come spazio di riallineamento tra soggetto e contesto educativo. La centralità della dimensione pratica, la marginalità delle influenze prescrittive e la presenza,

¹ 1° Rapporto: Mirko Vecchiarelli (a cura di), Dossier. Il primo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Federazione CNOS-FAP (a.f. 2022-2023), 2023; 2° Rapporto: Mirko Vecchiarelli (a cura di), Dossier. Il secondo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. (a.f. 2023-2024), 2024; 3° Rapporto: Mirko Vecchiarelli (a cura di), Dossier. Il terzo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. (a.f. 2024-2025), 2025.

seppur secondaria, dell'orizzonte occupazionale concorrono a costruire una scelta che appare fortemente legata al bisogno di senso, di riconoscimento e di continuità dell'esperienza formativa. È a partire da questa configurazione motivazionale che diventa possibile comprendere le rappresentazioni dello studio, il grado di autonomia decisionale e le aspettative di futuro che verranno analizzate nelle sezioni successive.

Autonomia nella scelta del percorso

Autodeterminazione percepita, influenze implicite e qualità della transizione

La percezione di autonomia nella scelta del percorso formativo rappresenta una dimensione cruciale per comprendere il significato attribuito dagli allievi alla propria decisione e il modo in cui essi costruiscono il rapporto con l'esperienza educativa intrapresa. Come discusso nel quadro teorico, la scelta scolastica, pur essendo inevitabilmente situata entro vincoli strutturali e simbolici, viene spesso narrata dai soggetti come esito di un processo personale, coerente con il proprio modo di apprendere e con la propria storia scolastica. Analizzare il grado di autonomia percepita consente dunque di interrogare non soltanto *chi* decide, ma *come* la decisione viene riconosciuta e interiorizzata dagli allievi.

Le risposte all'affermazione «Ho scelto io questo corso, senza farmi influenzare dagli altri» restituiscono un quadro complessivamente orientato verso una elevata percezione di autodeterminazione. Il 31,6% degli allievi (183) si dichiara *del tutto d'accordo* e il 31,2% (181) *molto d'accordo* con l'affermazione. Considerate insieme, le due modalità di accordo forte raccolgono oltre il 62% del campione, indicando che la maggioranza degli allievi interpreta la propria iscrizione a un percorso di Istruzione e Formazione Professionale come esito di una decisione riconosciuta come personale. A queste risposte si aggiunge una quota pari al 19,5% (113 allievi) che si colloca nella posizione intermedia (*abbastanza d'accordo*), portando complessivamente oltre l'80% degli intervistati a esprimere una valutazione positiva rispetto alla propria autonomia decisionale.

Le posizioni che segnalano una bassa o nulla autonomia risultano complessivamente minoritarie: il 10,2% degli allievi (59) si dichiara *poco d'accordo* e il 7,6% (44) *per niente d'accordo*. Nel complesso, la distribuzione evidenzia una netta prevalenza di allievi che riconoscono nella propria scelta un elevato grado di autodeterminazione, pur collocandosi all'interno di una transizione – quella dalla scuola secondaria di primo grado ai percorsi del secondo ciclo – che rappresenta uno dei passaggi più delicati dell'esperienza scolastica (Fig. 4).

Quanto sei d'accordo con questa frase: "Ho scelto io questo corso, senza farmi influenzare dagli altri"

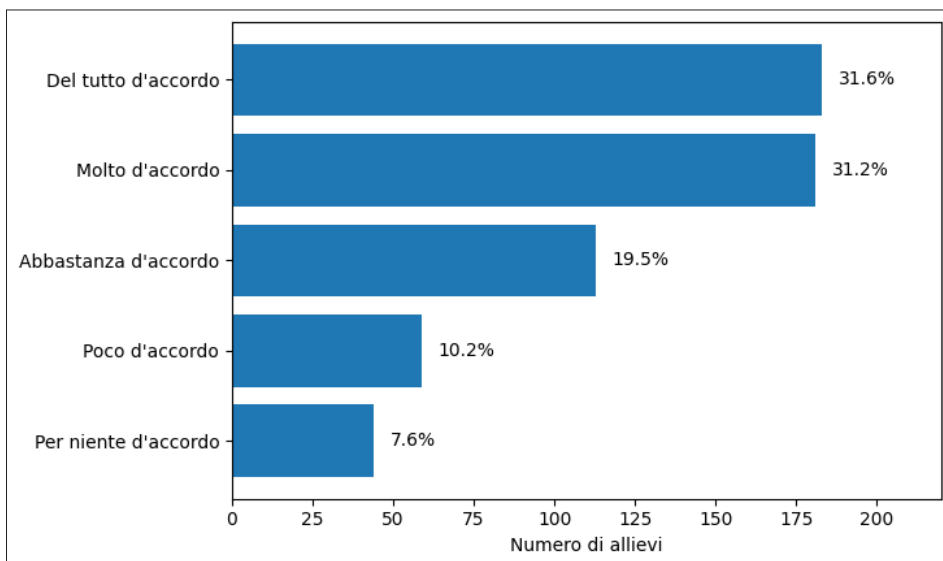


Figura 4 – Grado di autonomia percepita nella scelta del percorso di Istruzione e Formazione Professionale.

Dal punto di vista interpretativo, questo dato assume un significato rilevante. La percezione di aver scelto in prima persona il proprio percorso costituisce infatti una risorsa simbolica importante nella costruzione del rapporto con la formazione. Riconoscere la decisione come propria contribuisce a rafforzare il coinvolgimento, la motivazione e la disponibilità ad assumersi la responsabilità del percorso intrapreso. In altri termini, l'autonomia dichiarata non è soltanto un elemento narrativo, ma potrebbe incidere concretamente sulla capacità degli allievi di attraversare le difficoltà iniziali, di tollerare le fatiche dell'adattamento e di mantenere nel tempo un legame con il contesto formativo.

In questa prospettiva, l'autonomia percepita può essere letta come uno dei fattori che sostengono la tenuta del percorso, soprattutto nelle fasi iniziali, che – come mostrato anche dal monitoraggio sulla tenuta formativa citato – rappresentano uno snodo critico. Sentirsi autori della propria scelta può significare, per molti allievi, poter attribuire senso alle difficoltà incontrate, interpretandole come parte di un percorso voluto e non come imposizione subita. Questo dato contribuisce a ridimensionare rappresentazioni consolidate dell'IeFP come canale prevalentemente scelto su

delega, come esito di decisioni eterodirette o come risposta a un fallimento scolastico già compiuto.

Tuttavia, una lettura approfondita dell'autonomia dichiarata richiede di evitare interpretazioni semplicistiche. La letteratura sulle scelte educative ha mostrato come la percezione di autonomia non coincida necessariamente con l'assenza di influenze esterne, ma con il modo in cui tali influenze vengono interiorizzate e rielaborate dai soggetti. Anche decisioni fortemente condizionate dal contesto familiare, scolastico o territoriale possono essere vissute come autonome, quando risultano coerenti con le esperienze e le rappresentazioni degli allievi.

In dialogo con quanto emerso nel capitolo precedente sulle motivazioni della scelta, questo dato assume una valenza ancora più significativa. Come già osservato, le motivazioni dichiarate attribuiscono un peso molto ridotto al consiglio degli adulti, in particolare a quello degli insegnanti, così come all'influenza del gruppo dei pari. La convergenza tra bassa influenza dichiarata e elevata autonomia percepita suggerisce che la scelta dell'leFP tenda a configurarsi, per molti allievi, come processo di auto-orientamento, costruito prevalentemente a partire da esperienze soggettive e valutazioni personali.

Questa configurazione può essere interpretata in due direzioni, non necessariamente alternative. Da un lato, essa può indicare una reale capacità degli allievi di riconoscere e nominare i propri bisogni formativi, individuando nella formazione professionale un contesto percepito come coerente con i propri stili cognitivi, con le proprie attese e con il proprio modo di vivere l'apprendimento. In questo senso, l'autonomia dichiarata rappresenta un elemento di forza, che segnala una scelta dotata di senso e potenzialmente capace di sostenere l'impegno nel tempo. Dall'altro lato, la stessa configurazione solleva interrogativi sul ruolo effettivamente svolto dall'orientamento come pratica educativa strutturata nella fase di transizione. La marginalità del riferimento all'orientamento scolastico formale può infatti indicare una carenza di dispositivi riconoscibili e incisivi, capaci di accompagnare gli allievi in un'esplorazione consapevole delle alternative disponibili. In assenza di tali dispositivi, l'autonomia rischia di tradursi in una scelta costruita più per esclusione – in risposta a esperienze scolastiche precedenti vissute come poco risonanti – che attraverso un processo intenzionale di confronto tra possibilità diverse.

Letta in questa prospettiva, l'elevata autonomia percepita non va assunta né come indicatore automatico di qualità della scelta, né come segnale di isolamento decisionale. Essa mette piuttosto in luce un nodo centrale

per i percorsi leFP: la qualità della scelta non dipende dall'assenza di influenze esterne, ma dalla possibilità che l'autonomia soggettiva venga accompagnata, sostenuta e progressivamente approfondita all'interno di un progetto educativo intenzionale.

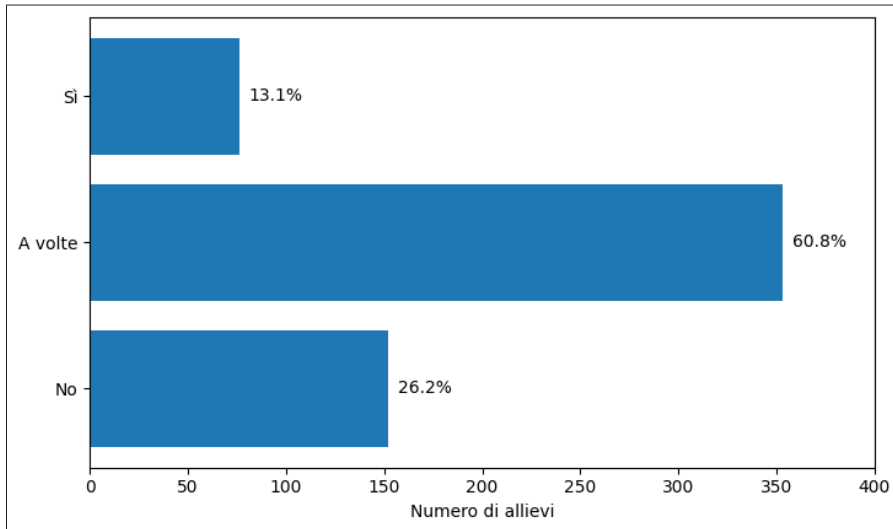
È in questo equilibrio tra autodeterminazione e accompagnamento che si gioca una parte rilevante della tenuta formativa. Un'autonomia non sostenuta rischia di essere fragile e di entrare in crisi di fronte alle prime difficoltà; un'autonomia riconosciuta e accompagnata, invece, può trasformarsi in risorsa educativa, capace di alimentare la motivazione, il senso di appartenenza e la disponibilità a rinegoziare il proprio percorso nel tempo. In questo senso, la Figura 4 non restituisce soltanto un dato sulla percezione degli allievi, ma apre una riflessione più ampia sul ruolo dell'orientamento e dell'accompagnamento educativo nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Piacere nello studio

Ambivalenza, esperienza scolastica pregressa e possibilità di rinegoziazione del rapporto con il sapere

Il rapporto affettivo con lo studio rappresenta una delle dimensioni più sensibili e rivelatrici per comprendere il significato della scelta di un percorso di Istruzione e Formazione Professionale. La domanda «Ti piace studiare?» intercetta infatti non soltanto un atteggiamento individuale, ma una storia di esperienze educative, di riconoscimenti mancati o riusciti, di modalità didattiche che hanno contribuito a costruire - o a indebolire - il legame tra lo allievo e il sapere scolastico. In questo senso, le risposte a tale domanda devono essere lette con particolare cautela interpretativa, soprattutto considerando che la rilevazione avviene nelle fasi iniziali del percorso leFP, quando gli allievi non hanno ancora maturato un'esperienza significativa dello studio così come viene proposto all'interno del nuovo contesto formativo.

Le risposte restituiscono un quadro fortemente segnato dall'ambivalenza. Il 60,8% degli allievi (353) sceglie l'opzione *a volte*, collocandosi in una posizione intermedia che non esprime né un rifiuto netto né un'adesione piena allo studio. Le risposte polarizzate risultano minoritarie: il 13,1% degli allievi (76) afferma di provare piacere nello studio, mentre il 26,2% (152) dichiara esplicitamente di non apprezzarlo (Fig. 5).

Ti piace studiare?**Figura 5** – Rapporto affettivo con lo studio.

Questa distribuzione evidenzia con chiarezza che lo studio non emerge come esperienza stabilmente positiva, ma neppure come dimensione completamente respinta. Al contrario, esso appare come una pratica il cui valore e il cui senso risultano condizionati, variabili in funzione dei contesti, delle modalità con cui viene proposta e delle esperienze attraverso cui è stata vissuta. In questo quadro, la risposta *a volte* assume un significato centrale e non residuale: essa rappresenta la postura dominante degli allievi nei confronti dello studio e segnala l'esistenza di un rapporto non risolto, aperto a possibili trasformazioni.

È importante sottolineare, come sopra accennato, che lo studio cui gli allievi fanno riferimento nelle loro risposte è prevalentemente quello sperimentato nel percorso scolastico precedente, ossia nella scuola secondaria di primo grado. Al momento della rilevazione, infatti, gli allievi sono appena iscritti ai percorsi leFP e non hanno ancora avuto il tempo di costruire un'esperienza significativa dello studio così come viene proposto all'interno della formazione professionale. Questo elemento rafforza la lettura dell'ambivalenza come esito di una storia scolastica pregressa, più che come giudizio sul nuovo percorso intrapreso.

Letta in questa prospettiva, la Figura 5 non descrive un atteggiamento definitivo verso lo studio, ma una eredità educativa: il modo in cui lo studio è stato vissuto fino a quel momento. L'elevata quota di risposte intermedie suggerisce che per molti allievi lo studio non è stato completamente re-

spinto, ma neppure interiorizzato come esperienza positiva e significativa. Si tratta di un rapporto fragile, oscillante, che non ha trovato finora una forma stabile di riconoscimento.

Questa ambivalenza si colloca in continuità con quanto emerso nei capitoli precedenti. La centralità attribuita alla dimensione pratica nella motivazione della scelta e l'elevata autonomia percepita nella decisione di iscriversi a un percorso leFP suggeriscono che il rapporto problematico con lo studio non coincida con un rifiuto del sapere in quanto tale. Piuttosto, esso potrebbe rimandare a un'esperienza scolastica percepita come distante, astratta o scarsamente riconoscente rispetto ai propri modi di apprendere. In altri termini, lo studio non appare rifiutato sul piano cognitivo, ma sul piano esperienziale. Gli allievi non dicono semplicemente "non mi piace studiare", ma "mi piace a volte", segnalando che il piacere nello studio è stato intermittente, dipendente dalle condizioni in cui esso si è dato. Questa distinzione è fondamentale, perché apre uno spazio educativo significativo: se il problema non è lo studio in sé, ma *come* lo studio è stato vissuto, allora diventa possibile intervenire sulla forma dell'esperienza, e non soltanto sulle disposizioni individuali.

In questa prospettiva, il *fare* - emerso come motivazione primaria della scelta leFP - assume un ruolo decisivo. Esso non si contrappone allo studio, ma ne rappresenta spesso la condizione di accesso. Quando l'apprendimento si radica nell'azione, nella concretezza e nella possibilità di vedere gli effetti del proprio lavoro, lo studio può riacquistare legittimità e significato anche per allievi che in precedenza lo avevano vissuto come estraneo o poco rilevante. Il fare diventa così un dispositivo di mediazione che consente allo studio di "rientrare" nell'esperienza dello allievo, non come imposizione astratta, ma come risorsa utile e comprensibile. Questo elemento è particolarmente rilevante per comprendere le specificità dei percorsi leFP. La formazione professionale non si limita a ridurre la quantità di studio, ma tende a riconfigurare il rapporto tra teoria e pratica, offrendo agli allievi l'opportunità di incontrare il sapere in forme diverse. In questo senso, la scelta leFP può essere letta come tentativo di ricostruire un rapporto positivo con l'apprendimento, attraverso dispositivi didattici che valorizzano l'esperienza, il laboratorio e il contesto operativo.

Il rapporto affettivo ambivalente con lo studio si configura dunque come una delle sfide principali per la tenuta dei percorsi. Non si tratta di trasformare tutti gli allievi in soggetti che "amano studiare" in senso astratto, ma di creare le condizioni affinché lo studio venga progressivamente riconosciuto come coerente con il proprio progetto formativo e con il proprio modo di apprendere. La sfida educativa non è eliminare l'ambivalenza, ma lavorare dentro di essa, trasformandola in apertura e disponibilità.

Funzione attribuita allo studio

Utilità, senso e integrazione tra lavoro e comprensione del mondo

Le rappresentazioni che gli allievi attribuiscono allo studio costituiscono un indicatore particolarmente rilevante per comprendere il significato profondo della scelta di un percorso di Istruzione e Formazione Professionale. Se i dati precedenti hanno messo in luce un rapporto affettivo ambivalente con lo studio, l'analisi della funzione che esso assume agli occhi degli allievi consente di spostare l'attenzione dal *piacere* al *senso* attribuito all'apprendere. In questo passaggio emerge un quadro articolato, che contribuisce a superare letture semplificate e riduttive della formazione professionale come spazio esclusivamente orientato all'occupazione immediata.

Le risposte alla domanda «Secondo te, studiare serve più per...» restituiscono infatti una distribuzione tutt'altro che dicotomica. Il 49,7% degli allievi (289) indica *entrambe le cose*, riconoscendo allo studio una funzione duplice: da un lato orientata al lavoro futuro, dall'altro alla comprensione del mondo. A questa posizione si affiancano due opzioni "pure", quantitativamente meno consistenti ma comunque significative: il 24,6% degli allievi (143) attribuisce allo studio una funzione prevalentemente occupazionale, mentre il 18,6% (108) ne riconosce soprattutto una funzione culturale. Solo una quota residuale, pari al 7,1% (41 allievi), ritiene che lo studio non serva a nessuna delle due cose (Fig. 6).

«Secondo te, studiare serve più per...»

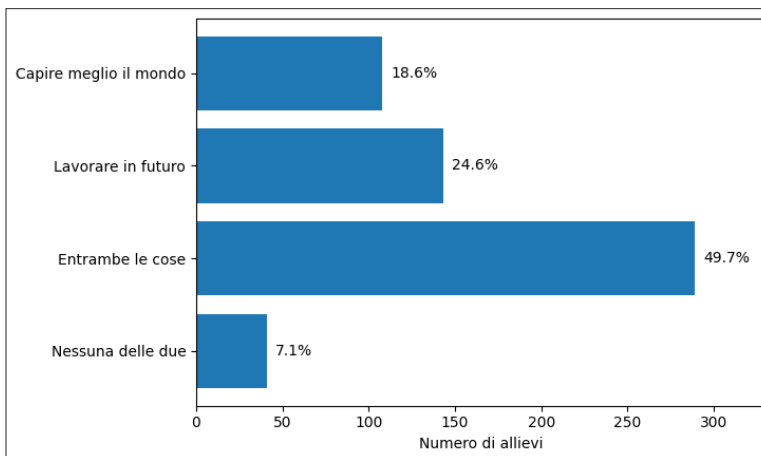


Figura 6 – Funzione attribuita allo studio dagli allievi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Nel loro insieme, questi dati mostrano con chiarezza che la maggioranza degli allievi non interpreta lo studio in termini riduttivi o unilaterali. Per quasi la metà del campione, esso si configura come dispositivo integrato, capace di tenere insieme dimensione formativa, prospettiva lavorativa e comprensione del mondo. Questo elemento assume un rilievo particolare se collocato all'interno di percorsi che, nel dibattito pubblico e in alcune rappresentazioni diffuse, vengono spesso descritti come orientati in modo esclusivo o prevalente all'occupazione.

La prevalenza della risposta *entrambe le cose* segnala l'esistenza di una visione complessa dello studio, che sfugge alla contrapposizione tra utilità e cultura. Gli allievi riconoscono allo studio una funzione che non si esaurisce né nella preparazione al lavoro né nell'acquisizione di saperi astratti, ma che si colloca all'intersezione tra progetto professionale e costruzione di senso. In questo quadro, lo studio appare come risorsa che contribuisce contemporaneamente a *fare* e a *capire*, a inserirsi nel mondo del lavoro e a orientarsi nel mondo sociale.

Questa rappresentazione risulta particolarmente significativa se letta in continuità con l'ambivalenza emersa nel rapporto affettivo con lo studio. Anche laddove lo studio non è dichiarato come esperienza pienamente gratificante, la sua funzione non viene messa radicalmente in discussione. Gli allievi possono non "amare" lo studio in senso astratto, ma continuano a riconoscerne l'utilità e il valore, soprattutto quando esso è percepito come connesso a un progetto di vita più ampio. In questo senso, il dato mostra una distinzione importante tra *piacere* e *significato*: lo studio può non essere sempre piacevole, ma resta significativo.

La presenza di una quota non trascurabile di allievi (18,6%) che attribuisce allo studio una funzione prevalentemente culturale contribuisce ulteriormente a problematizzare l'idea di una separazione netta tra formazione professionale e dimensione culturale. Anche all'interno di percorsi orientati all'acquisizione di competenze operative, emerge una domanda di comprensione del mondo, di lettura della realtà e di costruzione di un orizzonte di senso. Tale domanda non appare alternativa alla prospettiva occupazionale, ma piuttosto intrecciata ad essa: comprendere il mondo e prepararsi al lavoro vengono percepite come dimensioni complementari, non antagoniste.

Questo elemento è particolarmente rilevante dal punto di vista pedagogico. Esso suggerisce che nei percorsi IeFP esiste uno spazio significativo per una proposta culturale che non sia vissuta come estranea o imposta, ma come parte integrante del percorso formativo. La funzione culturale dello studio, così come emerge dai dati, non coincide con un sapere

astratto o fine a sé stesso, ma con la possibilità di interpretare la realtà, comprendere i contesti in cui si opera e attribuire senso alle proprie azioni.

Allo stesso tempo, la quota di allievi che interpreta lo studio esclusivamente come strumento per lavorare (24,6%) segnala la presenza di rappresentazioni più lineari e funzionalistiche. Queste letture trovano probabilmente origine in esperienze scolastiche precedenti e in aspettative sociali fortemente orientate all'utilità immediata dell'apprendimento. Tuttavia, il fatto che tale posizione non sia maggioritaria indica che, nei percorsi leFP, lo studio non viene percepito come mera formalità o come ostacolo da superare, ma come risorsa che può assumere significati plurali.

Particolarmente significativo è infine il dato relativo alla quota residuale di allievi che ritiene che lo studio non serva a nessuna delle due cose. La limitata consistenza di questa posizione suggerisce che una svalutazione radicale dello studio non rappresenta un atteggiamento diffuso nel campione. Anche laddove il rapporto affettivo con lo studio è problematico, la sua funzione rimane generalmente riconosciuta, almeno in termini di utilità o di contributo alla comprensione della realtà.

Letta nel suo insieme, la Figura 6 contribuisce a ridefinire l'immagine dello studio nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Lo studio non scompare né viene espulso dall'esperienza formativa, ma viene reinterpretato alla luce dell'esperienza, dell'azione e della prospettiva futura. In continuità con quanto emerso nei capitoli precedenti, la funzione attribuita allo studio sembra dipendere in larga misura dalla possibilità di connetterlo a pratiche concrete, a contesti significativi e a traiettorie di sviluppo riconoscibili.

È in questa integrazione tra sapere, fare e progetto che si gioca una parte rilevante della capacità dei percorsi leFP di sostenere la motivazione e la tenuta formativa nel tempo. La funzione dello studio, così come viene rappresentata dagli allievi, non appare data una volta per tutte, ma come costruzione dinamica, che può essere rafforzata o indebolita in relazione alla qualità delle esperienze formative offerte. In questo senso, i dati non descrivono soltanto ciò che gli allievi pensano dello studio, ma indicano un campo di possibilità educativa, entro cui la formazione professionale può contribuire a ricomporre il rapporto tra apprendimento, lavoro e senso.

Esperienze scolastiche precedenti

Continuità, discontinuità e riorientamento nelle traiettorie formative

L'analisi delle esperienze scolastiche precedenti rappresenta un elemento fondamentale per comprendere il significato attribuito dagli allievi

alla scelta del percorso di Istruzione e Formazione Professionale. Come discusso nel quadro teorico, le transizioni educative non si sviluppano secondo traiettorie necessariamente lineari, ma possono includere ripensamenti, aggiustamenti e momenti di discontinuità che fanno parte integrante dei processi di costruzione del percorso formativo. In questo senso, indagare se e come gli allievi abbiano frequentato altri percorsi prima dell'leFP consente di collocare la scelta attuale all'interno di una biografia scolastica più ampia.

La distribuzione delle risposte alla domanda relativa all'iscrizione a un'altra scuola dopo la conclusione della scuola secondaria di primo grado mostra che l'83,4% degli allievi (483 su 579) dichiara di non aver frequentato alcun altro percorso prima di quello attuale, indicando l'leFP come prima scelta formativa. Solo il 16,6% (96 allievi) riferisce invece di aver intrapreso un percorso diverso prima di iscriversi alla formazione professionale iniziale. (Fig. 7a)

Dopo le medie ti eri iscritto a un'altra scuola?

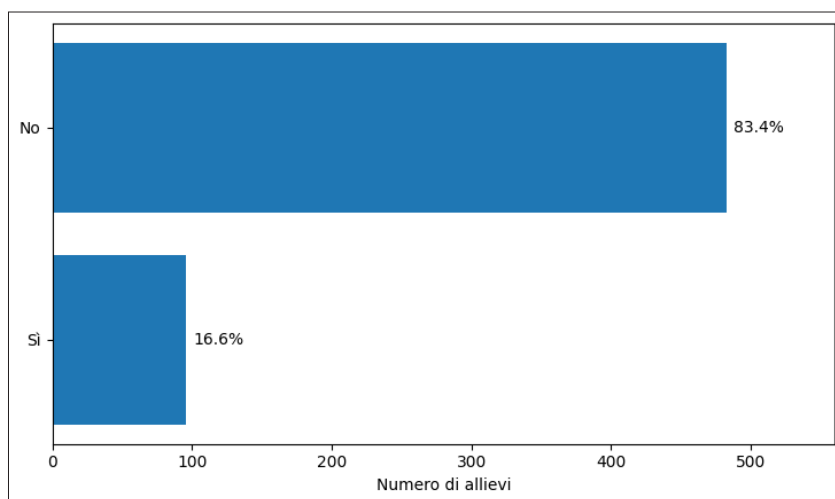


Figura 7a – Iscrizione a un'altra scuola dopo la conclusione della scuola secondaria di primo grado.

Per la larga maggioranza degli allievi coinvolti nella rilevazione, l'ingresso nei percorsi leFP avviene come scelta iniziale, collocata direttamente nel passaggio tra primo e secondo ciclo di istruzione. Tale evidenza risulta coerente con quanto emerso nei capitoli precedenti, in particolare con l'elevata autonomia percepita nella scelta e con la centralità attribuita alla dimensione pratica dell'apprendimento.

Dal punto di vista interpretativo, la prevalenza di allievi che non hanno sperimentato cambi di percorso suggerisce che l'leFP venga percepita, da una parte significativa degli allievi e delle loro famiglie, come opzione formativa legittima e praticabile fin dall'origine. Questo elemento è particolarmente rilevante perché segnala un progressivo spostamento delle rappresentazioni sociali della formazione professionale, che tende sempre meno a configurarsi come scelta residuale e sempre più come alternativa consapevole all'interno del sistema educativo.

Allo stesso tempo, la presenza di una quota, comunque, non marginale di allievi che ha cambiato percorso richiama l'attenzione sull'esistenza di traiettorie scolastiche discontinue, che meritano un'analisi specifica. Il dato invita a leggere il cambiamento di scuola non come eccezione patologica, ma come componente strutturale delle transizioni formative, soprattutto in una fase in cui le scelte sono spesso anticipate e compiute in condizioni di incertezza, con informazioni parziali e aspettative ancora in via di definizione.

Tra gli allievi che dichiarano di aver frequentato un altro percorso prima dell'leFP, le motivazioni del cambiamento risultano riconducibili prevalentemente a difficoltà di adattamento al contesto precedente, più che a problemi strettamente legati alle capacità cognitive o all'apprendimento in senso stretto. Il 31,9% indica che la scuola frequentata non piaceva, il 22,3% afferma di non trovarsi bene e il 19,1% la descrive come troppo difficile. Le altre risposte, emerse in forma aperta, richiamano frequentemente esperienze di bocciatura, disagio emotivo e difficoltà relazionali.

Perché hai cambiato scuola?

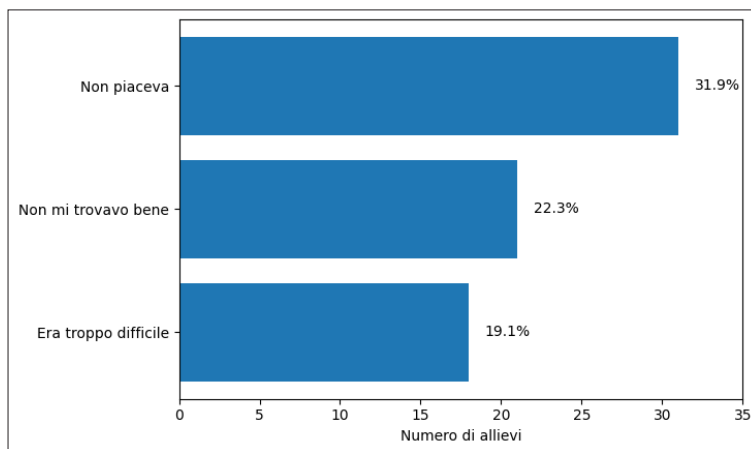


Figura 7b – Principali motivazioni del cambio di scuola tra gli allievi che hanno modificato il proprio percorso formativo.

La distribuzione delle motivazioni suggerisce che il cambiamento di scuola non sia imputabile, in primo luogo, a un'incapacità di apprendere, ma piuttosto a una mancata corrispondenza tra lo allievo e l'ambiente scolastico. Il riferimento ricorrente al "non stare bene" o al "non riconoscersi" nella scuola frequentata indica che il disagio vissuto riguarda l'esperienza scolastica nella sua interezza: le modalità didattiche, il clima relazionale, le aspettative implicite e il riconoscimento del proprio modo di apprendere.

In questa prospettiva, il cambio di percorso può essere interpretato come un tentativo di riorientamento, attraverso il quale gli allievi cercano contesti formativi percepiti come più coerenti con le proprie esigenze, con i propri stili cognitivi e con il proprio bisogno di riconoscimento. L'IeFP emerge allora non tanto come soluzione riparativa a posteriori, quanto come spazio educativo in cui è possibile ricostruire un rapporto più sostenibile con l'apprendimento e con l'istituzione scolastica.

Letta in continuità con i dati relativi alle motivazioni della scelta, all'autonomia percepita e al rapporto con lo studio, questa evidenza rafforza l'idea che le difficoltà incontrate nei percorsi precedenti siano spesso legate a una scarsa integrazione tra sapere, esperienza e senso. Quando lo studio viene vissuto come distante, astratto o poco riconoscente, il cambiamento di percorso diventa una strategia per ristabilire una continuità educativa, piuttosto che un segnale di fallimento definitivo.

Nel loro insieme, le Figure 7a e 7b contribuiscono, ancora una volta, a mettere in luce il tema delle transizioni come processi non lineari, fatti di aggiustamenti progressivi, riposizionamenti e, talvolta, di discontinuità. Questa lettura consente di superare una visione normativa delle traiettorie scolastiche, che tende a valorizzare esclusivamente la linearità, e invita invece a considerare il cambiamento come parte integrante dei percorsi di crescita educativa.

Da questo punto di vista, i dati richiamano con forza l'importanza di concepire l'orientamento e la formazione non come momenti conclusi o circoscritti, ma come processi accompagnati, capaci di sostenere anche le traiettorie che si costruiscono attraverso il cambiamento. L'IeFP, in quanto sistema flessibile e fortemente radicato nei territori, sembra offrire uno spazio privilegiato per intercettare queste traiettorie e per trasformare le discontinuità in occasioni di rilancio formativo.

Attività extrascolastiche

Spazi educativi informali, competenze trasversali e sostenibilità delle traiettorie formative

La partecipazione ad attività extrascolastiche rappresenta una dimensione spesso sottovalutata nell'analisi delle scelte e delle traiettorie formative, ma risulta cruciale per comprendere la complessità delle esperienze educative degli allievi. Come mostrato dalla letteratura sulle transizioni e sulla pedagogia sociale, l'apprendimento non si esaurisce nei contesti formali di istruzione, ma si sviluppa attraverso una pluralità di spazi, pratiche e relazioni che contribuiscono alla costruzione dell'identità, delle competenze e del senso di appartenenza. In questo quadro, indagare la partecipazione ad attività extrascolastiche consente di ampliare lo sguardo oltre l'aula e il laboratorio, collocando i percorsi leFP all'interno di un ecosistema educativo più ampio.

La distribuzione delle risposte relative alla partecipazione ad attività extrascolastiche strutturate mostra che la grande maggioranza degli allievi (79,3% – 459 su 579) dichiara di svolgere attività quali sport, musica, esperienze associative o analoghe, mentre il 20,7% (120 allievi) riferisce di non essere coinvolto in attività di questo tipo. Il dato restituisce l'immagine di allievi ampiamente inseriti in contesti educativi e sociali che si collocano al di fuori della scuola, ma che contribuiscono in modo significativo alla costruzione dell'esperienza formativa complessiva (Fig. 8).

Hai fatto o fai attività come sport, musica, scout o simili?

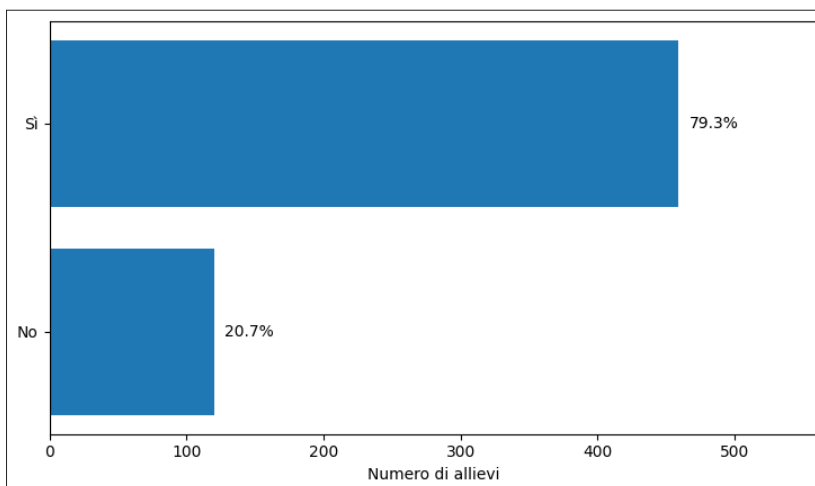


Figura 8 – Partecipazione ad attività extrascolastiche strutturate tra gli allievi dei percorsi leFP.

Questa evidenza assume particolare rilievo se letta in continuità con quanto emerso nei capitoli precedenti. Gli allievi che hanno partecipato all'indagine appaiono, nella maggioranza dei casi, soggetti attivi, impegnati in una pluralità di contesti, capaci di costruire appartenenze e di investire tempo ed energie in attività strutturate. La partecipazione extrascolastica non emerge dunque come elemento marginale o occasionale, ma come componente diffusa della quotidianità degli allievi, attraversando contesti territoriali e formativi differenti.

Dal punto di vista interpretativo, il dato consente di problematizzare una rappresentazione stereotipata degli allievi della formazione professionale come soggetti scarsamente coinvolti in esperienze educative al di fuori dell'ambito scolastico. Al contrario, emerge una pluralità di spazi di apprendimento e di socializzazione che affiancano e, in alcuni casi, integrano l'esperienza formativa istituzionale. Attività sportive, musicali o associative costituiscono contesti in cui gli allievi sperimentano regole, ruoli, cooperazione, responsabilità e riconoscimento, contribuendo allo sviluppo di competenze trasversali difficilmente riducibili a esiti disciplinari.

In questo senso, la partecipazione ad attività extrascolastiche può essere letta come risorsa significativa anche per il rapporto con la formazione. Tali esperienze offrono spesso occasioni di successo, di appartenenza e di valorizzazione delle competenze personali, che possono incidere positivamente sull'autostima e sul benessere complessivo degli allievi. Per allievi che hanno vissuto esperienze scolastiche pregresse caratterizzate da difficoltà o da un riconoscimento discontinuo, questi spazi possono rappresentare luoghi di compensazione simbolica e di ricostruzione di un'identità positiva.

La diffusione delle attività extrascolastiche tra gli allievi leFP suggerisce inoltre che il rapporto con l'apprendimento non si costruisce esclusivamente all'interno del CFP. Le competenze sviluppate in contesti informali o non formali possono contribuire a sostenere la tenuta del percorso formativo, offrendo punti di appoggio relazionali e identitari che aiutano gli allievi ad attraversare le difficoltà scolastiche. In questo senso, le attività extrascolastiche funzionano come risorse di continuità, capaci di ridurre il rischio di disinvestimento o di abbandono.

La Figura 8 richiama così l'importanza di considerare i percorsi leFP non come esperienze isolate o autosufficienti, ma come parte di un sistema educativo diffuso, in cui il CFP dialoga con il territorio e con le pratiche educative informali. Questa prospettiva è coerente con un approccio di pedagogia sociale, che riconosce il valore educativo dei contesti extra-

scolastici e ne sottolinea il potenziale nel sostenere traiettorie formative più inclusive e resilienti.

Nel complesso, il dato suggerisce che la qualità dell'esperienza formativa non dipende esclusivamente da ciò che accade all'interno dell'aula o del laboratorio, ma anche dalla capacità del sistema educativo di riconoscere, valorizzare e intrecciare le esperienze maturate in altri contesti. Le attività extrascolastiche costituiscono una risorsa spesso implicita, ma potenzialmente decisiva, per la costruzione di percorsi formativi più sostenibili, coerenti con i vissuti degli allievi e capaci di rafforzare il senso di appartenenza.

Letta in continuità con le evidenze relative alla scelta, all'autonomia, al rapporto con lo studio e alle esperienze scolastiche precedenti, la Figura 8 contribuisce a delineare l'immagine di allievi inseriti in traiettorie educative plurali, che non si esauriscono nel perimetro scolastico ma si sviluppano attraverso una molteplicità di spazi e pratiche. È in questa articolazione tra CFP, territorio ed esperienze informali che si gioca una parte rilevante della capacità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di sostenere la motivazione, il benessere e la continuità formativa nel tempo.

Presenza di libri in casa

Capitale culturale, ambiente alfabetizzante e accesso al sapere

La presenza di libri in casa rappresenta uno degli indicatori più utilizzati nella ricerca educativa e sociologica per descrivere l'ambiente culturale familiare e, più in generale, il contesto simbolico entro cui si sviluppano le prime esperienze di apprendimento. Pur nella sua apparente semplicità, questo indicatore consente di cogliere differenze profonde nei modi in cui la cultura scritta entra nella vita quotidiana degli allievi, influenzando il rapporto con lo studio, con la lettura e con le pratiche scolastiche.

La distribuzione delle risposte relative alla presenza di libri in casa (esclusi i testi scolastici) mostra una marcata eterogeneità. Il 29,3% degli allievi dichiara di avere tra 0 e 10 libri, il 30,2% tra 11 e 50, il 13,3% tra 51 e 100, il 9,1% più di 100 libri, mentre una quota significativa, pari al 18,1%, dichiara di non saperlo. Nel loro insieme, questi dati restituiscono un panorama composito, che segnala l'esistenza di contesti familiari profondamente differenziati sotto il profilo delle risorse culturali disponibili (Fig. 9).

Quanti libri ci sono più o meno a casa tua (esclusi quelli scolastici)?

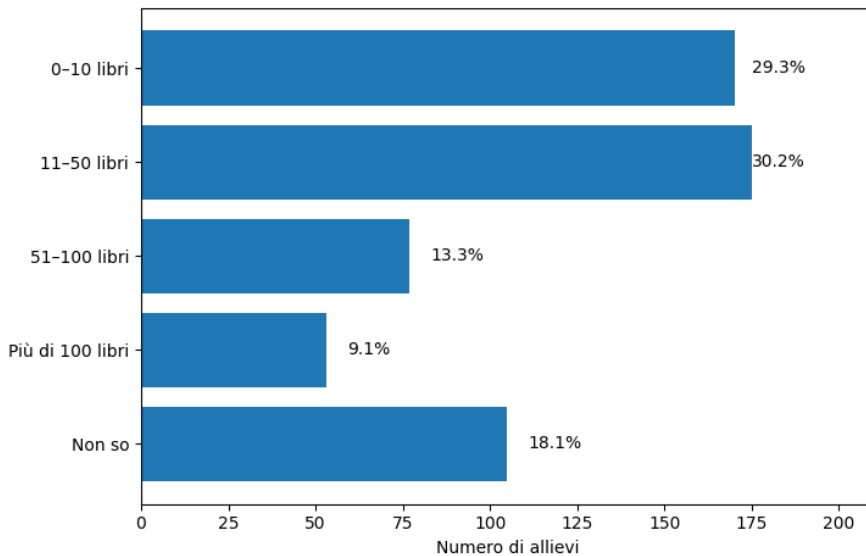


Figura 9 – Numero di libri presenti in casa (esclusi i testi scolastici) dichiarato dagli allievi dei percorsi IeFP.

Dal punto di vista interpretativo, la presenza di libri in casa non va letta come semplice dotazione materiale, ma come indicatore di un ambiente alfabetizzante, ossia di un contesto in cui la cultura scritta è più o meno visibile, praticata e simbolicamente riconosciuta. Numerosi studi hanno mostrato come il numero di libri presenti nell'abitazione sia associato allo sviluppo delle competenze linguistiche e di lettura, anche a parità di altre variabili socio-economiche. In una ricerca ormai classica, Evans, Kelley, Sikora e Treiman (2010) hanno evidenziato come crescere in una casa con molti libri produca effetti positivi duraturi sulle competenze di alfabetizzazione e di numeracy, comparabili – e in alcuni casi superiori – a quelli del titolo di studio dei genitori.

Analogamente, le indagini internazionali OCSE-PISA utilizzano da anni il numero di libri in casa come proxy del capitale culturale familiare, mostrando una correlazione stabile tra disponibilità di libri e risultati in lettura, matematica e scienze. Questa relazione non va interpretata in chiave deterministica, ma come indicativa di un insieme più ampio di pratiche, aspettative e significati che circondano la cultura scritta nella vita quotidiana. I libri, in questa prospettiva, non agiscono soltanto come risorsa cognitiva, ma come dispositivo simbolico: rendono la lettura una pratica visibile, legittima e socialmente riconosciuta.

Altri studi sottolineano come l'ambiente domestico legato alla lettura influisca sullo sviluppo delle competenze linguistiche attraverso l'esposizione precoce ai testi e le interazioni familiari mediate dalla parola scritta. Sénéchal e LeFevre (2002), ad esempio, mostrano come il coinvolgimento dei genitori nelle pratiche di lettura contribuisca in modo significativo allo sviluppo delle competenze di base, ben oltre la sola disponibilità materiale dei libri. In questo senso, il numero di volumi presenti in casa può essere letto come indicatore sintetico di un ecosistema culturale più ampio, che include pratiche, discorsi e atteggiamenti nei confronti dello studio.

Alla luce di queste evidenze, la distribuzione osservata nella Figura 7 assume un significato che va oltre la mera descrizione quantitativa. La quota non trascurabile di allievi che dichiara di possedere pochi libri, o che non è in grado di stimarne il numero, segnala contesti in cui la cultura scritta può essere meno presente come pratica ordinaria. In tali situazioni, la scuola e i Centri di Formazione Professionale tendono a rappresentare il principale – se non l'unico – luogo di accesso sistematico ai testi, al linguaggio formale e alle pratiche riflessive legate allo studio.

Questo elemento risulta particolarmente rilevante se messo in relazione con quanto emerso nei capitoli precedenti. L'ambivalenza nel rapporto con lo studio e la forte richiesta di concretezza nell'apprendimento possono essere lette anche alla luce di un'esposizione diseguale alla cultura scritta nei contesti familiari di provenienza. Laddove i libri non costituiscono una presenza abituale, lo studio può apparire come un'attività distante, astratta o scarsamente integrata nella vita quotidiana, mentre l'apprendimento attraverso il fare risulta più immediatamente accessibile e significativo.

È importante sottolineare che la presenza limitata di libri in casa non implica automaticamente una minore capacità o disponibilità ad apprendere. Piuttosto, essa segnala condizioni di partenza differenti, che chiamano in causa la responsabilità del sistema educativo nel costruire contesti di apprendimento capaci di compensare, almeno in parte, tali disuguaglianze. In questo quadro, i percorsi leFP possono svolgere una funzione particolarmente rilevante, offrendo dispositivi didattici che integrano azione, linguaggio e riflessione, e che rendono il sapere accessibile anche a allievi provenienti da contesti meno alfabetizzati.

I dati della Figura 9 contribuiscono dunque a collocare la scelta leFP all'interno di un intreccio complesso tra biografie scolastiche, risorse familiari e pratiche educative. La presenza di libri in casa non determina in modo meccanico le scelte o gli esiti formativi, ma interagisce con il rapporto con lo studio, con le motivazioni della scelta e con le esperienze extrascolastiche, contribuendo a delineare traiettorie educative differenziate.

In questa prospettiva, il dato richiama l'importanza di concepire la formazione professionale non come semplice risposta a un deficit, ma come spazio di rielaborazione culturale, in cui il sapere può essere ricontestualizzato, reso significativo e progressivamente appropriato anche da allievi che non hanno avuto un'esposizione precoce e continuativa alla cultura scritta. È in questa capacità di integrare differenze di partenza e di offrire opportunità di accesso al sapere che si gioca una parte rilevante della funzione educativa e sociale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Progetti futuri

Continuità formativa, temporalità differenziate e apertura delle traiettorie

L'analisi dei progetti futuri costituisce un passaggio decisivo per comprendere il significato complessivo attribuito dagli allievi al percorso di Istruzione e Formazione Professionale. Le risposte alla domanda relativa a ciò che gli allievi intendono fare al termine del corso consentono infatti di collocare la scelta leFP all'interno di una prospettiva temporale più ampia, in cui si intrecciano aspettative, possibilità percepite e rappresentazioni del futuro. I progetti dichiarati non vanno letti come decisioni definitive, ma come orientamenti provvisori, costruiti all'interno di una transizione che, per molti, risulta ancora in corso.

Le risposte delineano un quadro articolato, nel quale prevale una prospettiva di prosecuzione degli studi. Il 56,6% degli allievi (328) dichiara di voler continuare con il quarto anno, mentre il 16,2% (94 allievi) afferma di voler cercare subito lavoro. Una quota pari al 27,2% (158 allievi) dichiara invece di non avere ancora una risposta definitiva (Fig. 10).

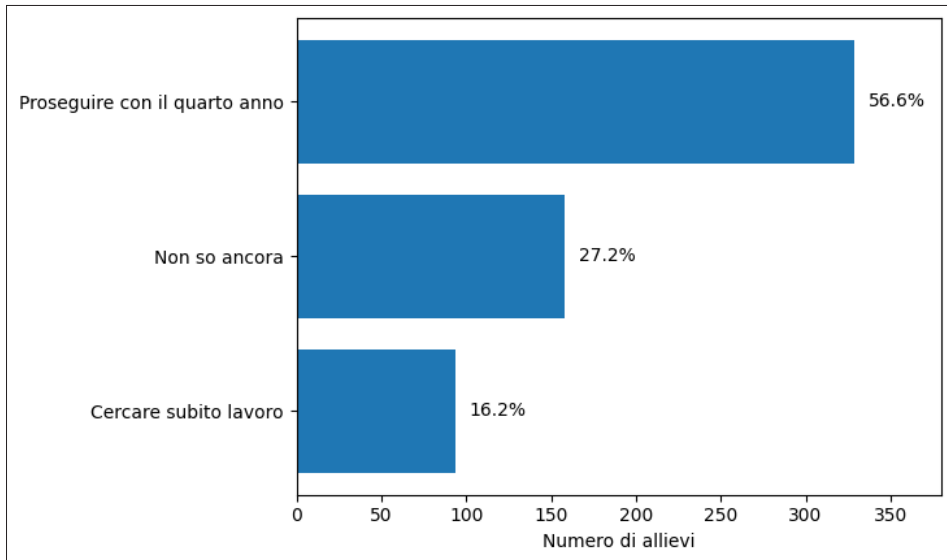
Dopo questo corso, cosa pensi di fare?

Figura 10 – Progetti formativi e professionali degli allievi al termine del percorso leFP.

La distribuzione complessiva mostra come l'leFP venga interpretata, nella maggioranza dei casi, non come canale terminale, ma come tappa intermedia all'interno di traiettorie formative più ampie. La scelta di proseguire con il quarto anno risulta largamente maggioritaria e segnala una disponibilità significativa a investire ulteriormente nella formazione, anche oltre l'assolvimento dell'obbligo formativo. Questo dato appare particolarmente rilevante se messo in relazione con la rappresentazione pubblica, ancora diffusa, della formazione professionale come percorso orientato in modo unilaterale all'inserimento lavorativo immediato.

Dal punto di vista interpretativo, la propensione alla prosecuzione degli studi suggerisce che l'esperienza leFP venga vissuta da molti allievi come positiva e generativa, capace di rafforzare la fiducia nelle proprie possibilità formative. In continuità con quanto emerso nei paragrafi precedenti, la disponibilità a proseguire può essere letta come esito di un processo di allineamento tra soggetto e contesto educativo: laddove il percorso riesce a ricostruire un rapporto più sostenibile con lo studio e con l'apprendimento, si riapre anche la possibilità di immaginare un futuro formativo più lungo.

La presenza di una quota consistente di allievi che dichiara incertezza rispetto al proprio futuro introduce un ulteriore elemento di complessità.

L'incertezza può essere letta come tratto fisiologico di una transizione che non si esaurirà automaticamente con la conclusione del corso. Per molti allievi, il percorso leFP rappresenta una fase di consolidamento e di chiarificazione progressiva, più che un punto di arrivo definitivo. L'assenza di una decisione immediata non segnala necessariamente fragilità individuale, ma può indicare la presenza di margini di manovra e di possibilità ancora aperte, che richiedono accompagnamento e tempo per essere elaborate.

Il dato relativo a coloro che intendono entrare immediatamente nel mercato del lavoro, pur minoritario, mantiene comunque un peso non trascurabile. Questa opzione segnala la coesistenza di temporalità differenti nella progettazione del futuro. Per alcuni allievi, l'obiettivo occupazionale rappresenta una priorità immediata, spesso legata a esigenze economiche, familiari o personali; per altri, l'orizzonte si colloca su un arco temporale più lungo, che include ulteriori passaggi formativi e possibilità di qualificazione.

Letta in continuità con i capitoli precedenti, la Figura 10 contribuisce a rafforzare l'interpretazione dell'leFP come spazio di transizione aperta, capace di sostenere traiettorie non rigidamente predeterminate. Le motivazioni della scelta, l'elevata autonomia percepita, l'ambivalenza nel rapporto con lo studio, la funzione integrata attribuita all'apprendimento e la varietà delle esperienze extrascolastiche convergono nel delineare percorsi che non si chiudono su un'unica direzione, ma rimangono potenzialmente rinegoziabili.

Fiducia nel percorso

Percezione di efficacia, qualità formativa e costruzione di aspettative realistiche

La fiducia riposta dagli allievi nella capacità del percorso di sostenere il proprio futuro rappresenta uno degli indicatori più rilevanti della qualità percepita dell'esperienza formativa. La domanda «Pensi che questo corso ti aiuterà a trovare lavoro?» consente di cogliere non soltanto un'aspettativa occupazionale, ma un giudizio complessivo sulla coerenza del percorso, sulla sua credibilità e sulla sua capacità di offrire opportunità concrete. In questo senso, la fiducia espressa dagli allievi può essere letta come esito di un processo di valutazione che intreccia esperienza vissuta, rappresentazioni del lavoro e aspettative di futuro.

Le risposte mostrano un livello di fiducia estremamente elevato nei confronti del percorso frequentato. L'89,1% degli allievi (517 su 580) risponde

affermativamente, dichiarando di ritenere che il corso li aiuterà a trovare lavoro. Le risposte negative risultano pressoché assenti (2 allievi), mentre una quota pari al 10,5% (61 allievi) dichiara di non sapere ancora se il percorso sarà effettivamente utile ai fini dell'inserimento lavorativo (Fig. 11).

Pensi che questo corso ti aiuterà a trovare lavoro?

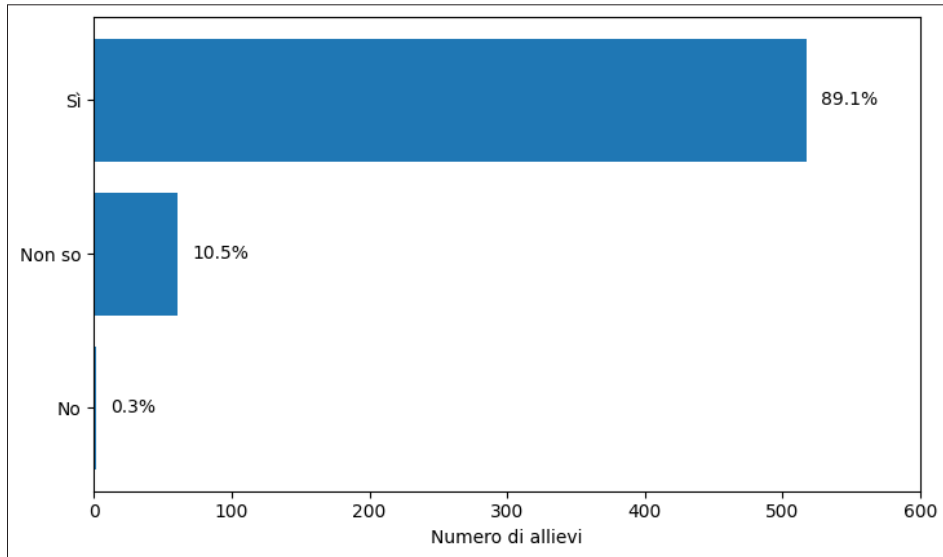


Figura 11 – Percezione dell'efficacia del percorso leFP rispetto alle prospettive occupazionali.

La distribuzione del dato restituisce un'immagine molto netta: per la quasi totalità degli allievi, il percorso leFP è percepito come coerente e funzionale rispetto alle prospettive occupazionali. Questa fiducia non appare marginale né limitata a specifici profili, ma ampiamente condivisa, attraversando contesti territoriali e situazioni personali differenti. Anche la presenza di una quota di indecisi non incrina il quadro complessivo, ma segnala piuttosto una sospensione del giudizio in una fase in cui il rapporto tra formazione e lavoro non è ancora stato pienamente sperimentato.

Dal punto di vista interpretativo, è importante sottolineare che la fiducia espressa nei confronti dell'efficacia occupazionale del corso non va letta come aspettativa ingenua o come adesione acritica a un modello lineare di transizione scuola-lavoro. Al contrario, essa sembra fondarsi su elementi concreti dell'esperienza formativa: la presenza di laboratori, il

contatto – diretto o indiretto – con il mondo del lavoro, la percezione di acquisire competenze riconoscibili e spendibili. In questo senso, la fiducia dichiarata appare ancorata a pratiche e dispositivi tangibili, più che a rappresentazioni astratte del mercato del lavoro.

Questo elemento assume particolare rilievo se messo in relazione con i dati precedentemente interpretati. Gli allievi mostrano un rapporto affettivo ambivalente con lo studio, ma attribuiscono allo studio una funzione integrata e riconoscono nel percorso leFP un contesto in cui il sapere può essere reso utile e significativo. La fiducia nel corso sembra dunque rappresentare una ricomposizione tra dimensione formativa e prospettiva occupazionale: non una riduzione dello studio al lavoro, ma una sua rilettura in chiave di utilità e senso.

Particolarmente significativo è il fatto che la quasi assenza di risposte negative riguardi anche gli allievi che, nella sezione precedente, dichiarano di non avere ancora progetti futuri definiti. Anche laddove l'orizzonte personale rimane aperto o incerto, il percorso leFP non viene messo in discussione nella sua capacità di offrire opportunità occupazionali. Questo dato suggerisce che la formazione professionale venga percepita come base solida, sulla quale è possibile costruire scelte differenti e temporalità diversificate, senza che ciò implichi una svalutazione del percorso seguito.

La fiducia nel corso non coincide necessariamente con una scelta immediata di ingresso nel mercato del lavoro, ma con il riconoscimento del percorso come risorsa abilitante. Il corso viene visto come qualcosa che “serve”, anche se non tutti sanno ancora *quando* o *come* tale utilità verrà concretamente attivata. Questa distinzione è rilevante perché consente di leggere la fiducia non come rigidità progettuale, ma come apertura di possibilità.

La Figura 11, dunque, restituisce un indicatore sintetico della qualità percepita dell'esperienza formativa. La fiducia nel percorso non riguarda soltanto l'esito occupazionale in senso stretto, ma riflette un giudizio più ampio sulla coerenza tra aspettative iniziali, contenuti del corso e possibilità future. In questo senso, il dato rappresenta un elemento cruciale per interpretare la tenuta dei percorsi leFP: la percezione di utilità e di senso rispetto al futuro lavorativo contribuisce infatti a sostenere la motivazione, a legittimare l'impegno richiesto e a consolidare il legame degli allievi con il proprio percorso formativo.

Letta in continuità con l'intero corpus empirico, la fiducia espressa dagli allievi segnala che l'leFP non viene vissuta come spazio di contenimento o come soluzione provvisoria, ma come ambiente formativo credibile, capace di offrire orientamento, competenze e prospettive. È in questa fiducia – costruita attraverso l'esperienza e non solo dichiarata a priori –

che si gioca una parte decisiva della capacità dei percorsi di sostenere traiettorie formative stabili, aperte e non rigidamente predeterminate.

Titolo di studio dei genitori

Capitale culturale, trasmissioni implicite e pluralità delle traiettorie educative

Il titolo di studio dei genitori rappresenta uno degli indicatori più frequentemente utilizzati per descrivere il background socio-culturale degli allievi e per analizzare i processi di trasmissione intergenerazionale delle opportunità educative. All'interno di questa indagine, tale variabile consente di collocare la scelta dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in relazione ai contesti familiari di provenienza, contribuendo a problematizzare rappresentazioni semplicistiche che associano in modo diretto la formazione professionale a bassi livelli di istruzione familiare.

La distribuzione delle risposte mostra una composizione articolata del background familiare degli allievi leFP. Il 50,3% degli allievi dichiara che i propri genitori hanno conseguito un titolo di scuola superiore, rappresentando la risposta nettamente prevalente. Seguono il 17,8% che indica un titolo universitario e una quota di pari entità che dichiara di non sapere fino a che livello abbiano studiato i genitori. Più contenute risultano le percentuali relative alla scuola media (13,3%) e alla scuola elementare (0,7%) (Fig. 12).

Quale il titolo di studio dei tuoi genitori?

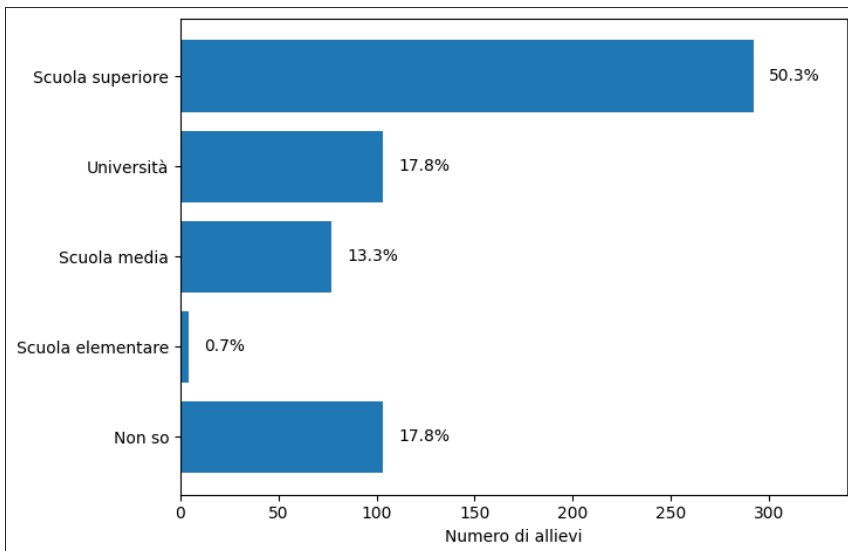


Figura 12 – Titolo di studio dei genitori degli allievi dei percorsi leFP.

Nel loro insieme, questi dati contribuiscono a ridimensionare rappresentazioni stereotipate che associano automaticamente la formazione professionale a contesti familiari caratterizzati da bassi livelli di istruzione. La quota maggioritaria di genitori con titolo di scuola superiore, unita alla presenza non trascurabile di genitori con titolo universitario, indica che gli allievi leFP provengono da contesti socio-culturali eterogenei, non riconducibili a un profilo unico o deficitario. La scelta della formazione professionale non appare dunque come semplice effetto di una limitazione culturale o di una mancanza di capitale scolastico all'interno delle famiglie.

Dal punto di vista interpretativo, questo elemento è particolarmente rilevante perché consente di spostare l'attenzione dalla *dotazione formale* di capitale culturale alle modalità concrete attraverso cui tale capitale viene trasmesso, tematizzato e reso significativo nella vita quotidiana. In questo senso, il dato relativo alla percentuale di allievi che non conosce il titolo di studio dei propri genitori merita un'attenzione specifica. Tale informazione non può essere letta esclusivamente come lacuna conoscitiva, ma può segnalare una bassa tematizzazione del percorso formativo genitoriale all'interno della narrazione familiare, o una scarsa centralità simbolica attribuita ai titoli di studio come elementi identitari.

Questa lettura dialoga in modo significativo con quanto emerso nella sezione relativa alla presenza di libri in casa. Come già osservato, il capitale culturale non si esprime soltanto attraverso il livello di istruzione formale, ma anche – e talvolta soprattutto – attraverso pratiche quotidiane, discorsi familiari, modelli di riferimento e modalità implicite di trasmissione del valore del sapere. Famiglie con titoli di studio medio-alti possono non necessariamente tradurre tale patrimonio in pratiche di accompagnamento allo studio, così come contesti con titoli più bassi possono valorizzare in modo significativo l'apprendimento attraverso altre forme.

Il titolo di studio dei genitori va interpretato come variabile di contesto, importante ma non determinante, che interagisce con altri fattori nella costruzione delle traiettorie educative. La distribuzione osservata suggerisce infatti che la scelta di un percorso leFP non possa essere letta come semplice effetto di una trasmissione intergenerazionale di basse aspettative scolastiche. Al contrario, la presenza di genitori con titoli medio-alti indica che la decisione di iscriversi a un percorso di formazione professionale può maturare anche in contesti in cui il proseguimento degli studi è esperienza conosciuta, praticata e, in alcuni casi, valorizzata.

In questi casi, la scelta dell'leFP sembra essere più strettamente connessa alle modalità di apprendimento, alla ricerca di concretezza e alla qualità dell'esperienza scolastica pregressa, piuttosto che a vincoli culturali o a

limitazioni familiari. Questo elemento risulta coerente con quanto emerso nei paragrafi precedenti, in particolare con la centralità attribuita al *fare* come modalità di accesso al sapere e con l'ambivalenza nel rapporto affettivo con lo studio.

Letto in continuità con i dati sull'autonomia percepita nella scelta, il titolo di studio dei genitori rafforza l'interpretazione della scelta leFP come processo che, pur situandosi all'interno di un contesto familiare e sociale, viene spesso riconosciuto dagli allievi come decisione personale. La presenza di genitori con livelli di istruzione differenziati non sembra tradursi automaticamente in orientamenti prescrittivi o in pressioni esplicite verso determinati percorsi, ma lascia spazio a scelte che tengono conto delle caratteristiche soggettive, delle esperienze scolastiche vissute e dei bisogni formativi percepiti.

Nel complesso, la Figura 12 contribuisce a completare il quadro interpretativo dell'indagine, mostrando come i percorsi leFP si collochino all'incrocio tra biografie familiari plurali, esperienze scolastiche differenziate e processi di orientamento complessi, che non possono essere letti in chiave unidimensionale. Il titolo di studio dei genitori emerge così come una variabile rilevante per comprendere il contesto di partenza degli allievi, ma non come fattore esplicativo sufficiente della scelta o degli esiti formativi.

I dati invitano a superare una lettura stereotipata della formazione professionale e a riconoscere l'leFP come spazio educativo capace di intercettare soggetti provenienti da contesti diversi, offrendo loro modalità di apprendimento e traiettorie formative differenziate. È proprio in questa capacità di integrare eterogeneità di origine e pluralità di percorsi che si gioca una parte centrale della funzione educativa e sociale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

3. Conclusioni

Nel loro insieme, i risultati dell'indagine restituiscono un'immagine dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale che si colloca oltre le rappresentazioni semplificanti e gerarchiche ancora diffuse nel discorso pubblico. L'leFP emerge, per la maggioranza degli allievi coinvolti, come una scelta riconosciuta come propria, dotata di senso e inserita all'interno di traiettorie formative che restano aperte, rinegoziabili e non rigidamente predeterminate. Tuttavia, questa evidenza non può – e non deve – essere letta in modo uniformante o idealizzato: la realtà dei percorsi leFP è attraversata da differenze significative, da criticità strutturali e da contesti di forte complessità educativa.

Uno dei contributi più rilevanti di questa indagine consiste proprio nel mostrare come le scelte dei giovani non possano essere comprese attraverso categorie predefinite, né positive né negative. I dati non restituiscono un quadro “tutto rosa”¹, ma una realtà articolata, in cui coesistono percorsi solidi, scelte vocazionali mature, ma anche situazioni di fragilità e di discontinuità, che richiedono strumenti interpretativi più raffinati.

La centralità attribuita alla dimensione pratica dell'apprendimento, che rappresenta il principale fattore di orientamento nella scelta iniziale, non si accompagna a un rifiuto dello studio né a una sua svalutazione culturale. Al contrario, la convergenza dei dati mostra come il rapporto con lo studio sia prevalentemente ambivalente e non oppositivo, e come la

¹ È proprio su questo punto che i risultati della tenuta formativa aiutano a evitare letture eccessivamente ottimistiche. Il dato complessivo – con una quota di circa l'8% di esiti negativi – segnala l'esistenza di una area di criticità reale, che non può essere rimossa né minimizzata. Tuttavia, come evidenziato nel Rapporto sulla tenuta formativa, tale dato non è omogeneo né distribuito in modo casuale. Al contrario, esso risulta fortemente polarizzato tra i diversi CFP, riflettendo la natura profondamente differenziata dei contesti educativi.

Esistono Centri in cui la dispersione formativa assume percentuali significativamente più elevate, spesso perché essi operano come presidi educativi di frontiera, accogliendo utenze caratterizzate da forte vulnerabilità: giovani con background migratorio, ragazzi sottoposti a misure penali o provenienti da percorsi di devianza, allievi che vivono situazioni di grave disagio sociale e familiare. In questi contesti, la tenuta formativa non può essere letta con le stesse categorie utilizzate per CFP che intercettano prevalentemente utenze più stabili.

funzione attribuita allo studio sia in larga parte integrata, tenendo insieme valore formativo e spendibilità lavorativa. Il *fare* appare dunque non come scorciatoia o semplificazione, ma come modalità di accesso al sapere, soprattutto per allievi che hanno vissuto esperienze scolastiche precedenti segnate da scarso riconoscimento o da una distanza tra contenuti proposti e vissuto personale.

In questo senso, la formazione professionale intercetta una domanda di conoscenza che non può essere letta nei termini di una cultura “di serie B”. L'indagine mostra piuttosto come molti giovani chiedano forme diverse di mediazione cognitiva, capaci di rendere il sapere concreto, situato, esperibile. Questa richiesta mette in crisi una delle opposizioni più persistenti del discorso educativo: quella tra scuole “alte” e scuole “basse”, tra percorsi culturalmente legittimi e percorsi puramente strumentali. Come ricordava Tullio De Mauro (De Mauro, 2005)², tali distinzioni non descrivono la realtà, ma finiscono per produrla, generando aspettative asimmetriche e giudizi anticipatori sulle capacità e sulle aspirazioni dei giovani.

L'elevata autonomia percepita nella scelta del percorso rafforza ulteriormente questa lettura non stereotipata. La maggioranza degli allievi interpreta l'iscrizione all'IeFP come esito di una decisione personale, mentre il peso attribuito al consiglio degli adulti – in particolare degli insegnanti – risulta marginale. Questo dato non va né celebrato né allarmisticamente interpretato. Esso segnala piuttosto che molti giovani costruiscono le proprie scelte a partire da esperienze soggettive, tentativi, aggiustamenti progressivi, talvolta anche da esclusioni vissute nei percorsi precedenti.

Se da un lato questa autonomia rappresenta una risorsa importante per la motivazione e la tenuta del percorso, dall'altro evidenzia una fragilità strutturale dell'orientamento, che spesso non riesce a offrire spazi di riflessione guidata e di esplorazione consapevole delle alternative. La scelta dell'IeFP appare così, in molti casi, non come rinuncia, ma come ricerca di un contesto più coerente con il proprio modo di apprendere e di stare a scuola.

Il rapporto affettivo con lo studio, segnato in larga misura da posizioni intermedie, conferma questa interpretazione. La prevalenza della risposta “a volte” indica che lo studio non è rifiutato, ma vissuto come pratica condizionata dalle modalità con cui viene proposta. Anche qui emerge un dato cruciale: il legame con il sapere non è spezzato, ma fragile, e

² De Mauro, T. (2005). *La cultura degli italiani* (a cura di F. Erban). Roma-Bari: Laterza.

può essere rafforzato quando l'apprendimento riesce a mostrare il proprio senso. Questa fragilità non è un tratto individuale dei giovani, ma il prodotto di esperienze educative differenziate.

Le informazioni relative alla presenza di libri in casa e al titolo di studio dei genitori contribuiscono a complessificare ulteriormente il quadro. L'eterogeneità delle risorse culturali familiari mostra come gli allievi leFP provengano da contesti molto diversi sotto il profilo dell'esposizione alla cultura scritta e della tematizzazione del sapere. Tuttavia, tali differenze non producono automaticamente traiettorie predeterminate. Il capitale culturale emerge come variabile di contesto, importante ma non determinante, che interagisce con le pratiche educative e con la qualità dei contesti formativi.

I dati emersi dall'indagine invitano, così, a una conoscenza non stereotipata dei giovani, capace di tenere insieme aspirazioni, fragilità, risorse e vincoli. I dati mostrano soggetti che riflettono, che cercano contesti coerenti, che attribuiscono valore alla conoscenza quando essa è resa accessibile e significativa, ma anche giovani che portano con sé storie di interruzione, di disagio e di vulnerabilità. Ridurre questa complessità a categorie dicotomiche – successo/insuccesso, motivazione/demotivazione, scuole di serie A e di serie B – significa non comprendere la realtà che i dati restituiscono.

Più che confermare schemi interpretativi consolidati, questa indagine suggerisce la necessità di rivedere profondamente le lenti con cui si osservano le scelte scolastiche e formative. Non scuole "buone" e scuole "cattive", non giovani capaci e giovani incapaci, ma contesti educativi più o meno in grado di riconoscere, accompagnare e sostenere traiettorie differenti. È in questo spostamento dello sguardo – dalla classificazione alla comprensione – che risiede forse il contributo più rilevante delle evidenze emerse.

Conoscere i giovani significa allora rinunciare a leggerli attraverso griglie già pronte, riconoscere che le traiettorie educative sono il risultato di interazioni complesse tra soggetti, contesti e pratiche. È solo a partire da questa conoscenza non stereotipata che diventa possibile pensare politiche educative e formative capaci non di classificare, ma di accompagnare; non di gerarchizzare, ma di riconoscere; non di chiudere possibilità, ma di tenerle aperte.

Bibliografia

- Azzolini, D., & Ressi, A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore. *Quaderni di Sociologia*, 67, 9–27.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Benvenuto, G., & Giacomantonio, A. (2004). *Studio o lavoro? Un'indagine sui percorsi post-diploma*. Anicia.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Calidoni, P., & Cataldi, S. (Eds.). (2014). *Transizioni scolastiche: Un'esplorazione multidisciplinare per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali*. FrancoAngeli.
- D'Arcangelo, A., Marsilli, E., & Scalmato, V. (2008). *La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*. ISFOL.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita* (Nuova ed.). Laterza.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2024). School transitions and educational development. In J. S. Eccles & R. W. Roeser (Eds.), *Developmental science and education* (pp. 145–168). Routledge.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Luxem-

- bourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>
- Fondazione Agnelli. (2021). *Rapporto Scuola Media 2021*. Fondazione Agnelli.
- Fondazione Agnelli. (n.d.). *Eduscopio*. <https://www.eduscopio.it>
- Gabrielli, S., et al. (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione. *Education Sciences & Society*, 1, 140–158. https://iris.uniroma1.it/retrieve/e3835327-466e-15e8-e053-a505fe0a3de9/Szpunar_Ridurre-il-pregiudizio_2020.pdf
- Held, P., & Mejeh, A. (2024). *Students' motivational trajectories in vocational education: Effects of a self-regulated learning environment*. *Heliyon*, Volume 10, Issue 8 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29526>
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- INAPP, & Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella leFP*. INAPP.
- ISFOL. (2013). *Percorsi di qualificazione: l'Istruzione e formazione professionale oltre la seconda opportunità*. ISFOL.
- ISFOL. (2015). *ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE: UNA CHANCE VOCAZIONALE A.F. 2013-14*. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere. ISFOL. [https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/rapporto-monitoraggio-leFP-2013-14%20\(1\).pdf](https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/rapporto-monitoraggio-leFP-2013-14%20(1).pdf)
- Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione & Insegnamento*, 1, 79–92.
- Malizia, G. (1995). *Partecipazione dei genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa*. Presenza CONFAP, 1–2.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD Publishing.

- Per-Corso. (2022). *Il ruolo dell'orientamento nella scelta dei percorsi I&FP triennali*. Report di ricerca nazionale. <https://www.per-corso.it/wp-content/uploads/2023/07/ricerca-2022-Il-ruolo-dellorientamento.pdf>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2023). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (2nd ed.). Guilford Press.
- Santagati, M., & Colussi, E. (Eds.). (2021). *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*. Fondazione ISMU.
- Scalera, V., & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore. *ECPS Journal*, 2, 55–94.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Szpunar, G., & Vecchiarelli, M. (2023). L'orientamento professionale e la transizione dalla formazione al lavoro: il caso della Federazione Salesiana. *Studium Educationis*, 24(1), 118–124.
- Vecchiarelli, M. (a cura di), Dossier. *Il primo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Federazione CNOS-FAP* (a.f. 2022-2023), 2023.
- Vecchiarelli, M. (a cura di), Dossier. *Il secondo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.* (a.f. 2023-2024), 2024.
- Vecchiarelli, M. (a cura di), Dossier. *Il terzo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.* (a.f. 2024-2025), 2025.

ALLEGATI

ALLEGATI - Dare evidenza alle pratiche orientative

Premessa metodologica alle schede

Le schede che seguono non introducono nuovi dispositivi né propongono modelli prescrittivi di orientamento. Esse nascono, al contrario, dal riconoscimento di una evidenza che emerge dal patrimonio di ricerche, progetti, pratiche e riflessioni maturate nel tempo nei Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP. Si tratta di un sapere professionale sedimentato, costruito nell'intreccio tra esperienza educativa, sperimentazione sul campo e confronto con quadri teorici e istituzionali di riferimento.

Formatori, docenti, tutor e direttori accompagnano costantemente gli allievi nei processi di scelta, di conferma, di ripensamento e di proiezione verso il futuro. Questo accompagnamento avviene attraverso la didattica, la relazione educativa, l'organizzazione dei tempi e degli spazi, la gestione delle difficoltà, la rilettura delle esperienze e il lavoro di équipe. Nella maggior parte dei casi, non si tratta di azioni aggiuntive o di interventi straordinari, ma di pratiche strutturali, sedimentate nel tempo e profondamente adattate alle specificità dei contesti, delle utenze e dei territori.

L'esigenza che ha portato alla costruzione di queste schede non nasce dunque da un presunto deficit di strumenti o di competenze, ma da una diversa necessità: rendere leggibile, comunicabile e condivisibile un sapere professionale già in atto. In un sistema formativo sempre più chiamato a documentare, rendicontare e giustificare le proprie pratiche, il rischio è che una parte significativa del lavoro educativo resti invisibile, perché difficilmente traducibile nelle categorie tradizionali della valutazione o della programmazione formale.

Le evidenze dell'indagine mostrano come la scelta dell'Istruzione e Formazione Professionale si configuri non come un atto puntuale, ma come processo, attraversato da ambivalenze, aggiustamenti successivi e traiettorie non lineari. In questo quadro, l'orientamento non può essere inteso come un momento isolato né come una funzione separata dalla didattica e dalla relazione educativa. Esso coincide piuttosto con la capacità dei contesti formativi di leggere l'esperienza degli allievi, di riconoscere i segnali deboli, di sostenere la tenuta dei percorsi e di mantenere aperte le possibilità future, soprattutto in presenza di fragilità.

In questa prospettiva si colloca la figura del formatore e del tutor come professionisti riflessivi e ricercatori della propria pratica, in continuità con una tradizione pedagogica che, a partire da Aldo Visalberghi, ha messo in discussione la separazione tra chi produce conoscenza educativa e chi si limita ad applicarla. Come il docente auspicato da Visalberghi, anche il formatore dei CFP non è un semplice esecutore di modelli predefiniti, ma un professionista capace di osservare, interrogare e rielaborare criticamente la propria esperienza.

Questo orientamento trova un ulteriore riferimento nella riflessione di Donald Schön sul *professionista riflessivo*, capace di apprendere nell'azione e sull'azione, trasformando le situazioni problematiche in occasioni di conoscenza. Nei contesti della formazione professionale, tale postura si traduce nella capacità di leggere le transizioni educative non come deviazioni da un percorso ideale, ma come processi complessi da comprendere, accompagnare e, quando necessario, riorientare. L'orientamento continuo diventa così parte integrante della competenza professionale, non come tecnica aggiuntiva, ma come dimensione riflessiva del lavoro educativo.

Le schede che seguono vanno dunque lette come strumenti di sistematizzazione e di legittimazione delle pratiche esistenti. Esse non dicono cosa fare, ma aiutano a dare forma e linguaggio a ciò che già si fa, offrendo cornici interpretative e dispositivi essenziali per rendere questo lavoro riconoscibile anche all'esterno: nei confronti delle famiglie, dei decisori istituzionali, dei sistemi di accreditamento e all'interno delle stesse équipe educative.

In questa chiave, l'orientamento continuo non rappresenta un carico aggiuntivo, ma una chiave di lettura del lavoro formativo nel suo insieme. Rendere esplicito ciò che già accade significa rafforzare la professionalità educativa, tutelare la complessità dei contesti e restituire dignità a un lavoro che, proprio perché quotidiano, situato e relazionale, rischia altrimenti di restare implicito e poco tematizzato sul piano analitico e professionale.

Allegato 1 - Il professionista riflessivo

Inquadramento e finalità

L'orientamento continuo prende forma nella qualità delle pratiche educative ordinarie, nella relazione con gli allievi, nelle scelte didattiche quotidiane e nella gestione dei passaggi critici dei percorsi formativi. In questa prospettiva, il ruolo del formatore e del tutor non può essere ricondotto a una funzione meramente esecutiva o applicativa, ma va riconosciuto come professionalità riflessiva, capace di interrogare l'esperienza e di produrre conoscenza a partire dall'azione.

Questa scheda assume esplicitamente la figura del professionista riflessivo, così come elaborata da Donald Schön, e la mette in dialogo con il contributo di Aldo Visalberghi, che ha proposto una lettura del lavoro educativo come pratica conoscitiva, attribuendo al docente il ruolo di soggetto in grado di produrre sapere pedagogico a partire dall'esperienza. Nei CFP, il lavoro formativo si svolge infatti in contesti complessi, caratterizzati da forte eterogeneità delle utenze, traiettorie educative non lineari e margini strutturali di incertezza. In tali contesti, la competenza orientativa coincide in larga misura con la capacità di osservare, interpretare e rielaborare criticamente ciò che accade, trasformando l'esperienza in oggetto di riflessione professionale.

L'obiettivo di questa scheda non è proporre nuovi modelli operativi, ma riconoscere, nominare e sistematizzare una postura professionale già ampiamente praticata nei CFP, offrendo strumenti che consentano di rendere analizzabile, condivisibile e comunicabile il lavoro riflessivo che formatori e tutor svolgono nelle pratiche ordinarie del lavoro educativo.

Il lavoro educativo come pratica riflessiva situata

La riflessività professionale non va intesa come un'attività aggiuntiva o sovrapposta alla pratica educativa, né come esercizio teorico separato dall'azione. Al contrario, essa si configura come una modalità di abitare la pratica, che consente di leggere ciò che accade nei contesti formativi e di orientare consapevolmente le scelte educative.

In questa prospettiva, il formatore e/o il tutor opera come ricercatore situato, che costruisce conoscenza a partire dall'osservazione sistematica

dell'esperienza, dalla riflessione sull'azione e dal confronto interpretativo con altri professionisti. La riflessività consente di:

- cogliere segnali deboli e dinamiche emergenti nei percorsi degli allievi;
- evitare letture semplificate o esclusivamente individualizzanti delle difficoltà;
- mettere in relazione i vissuti degli allievi con le caratteristiche dei dispositivi formativi e dei contesti organizzativi;
- sostenere processi di orientamento continuo fondati sulla comprensione dei processi, più che sull'applicazione di categorie predefinite.

In questo senso, l'orientamento non è soltanto una funzione dichiarata del sistema formativo, ma un oggetto di riflessione professionale, che prende forma nel modo in cui l'esperienza viene osservata, interpretata e rielaborata nel tempo.

Gli strumenti come dispositivi di riflessività professionale

Gli strumenti presentati di seguito non vanno intesi come procedure standardizzate né come tecniche da applicare in modo prescrittivo. Essi si collocano piuttosto nella tradizione dei dispositivi di riflessività professionale, ovvero di supporti leggeri che consentono di rendere osservabile e interrogabile l'esperienza educativa.

Il loro utilizzo non ha finalità valutative o certificative, ma conoscitive e formative. Gli strumenti non producono "dati" in senso quantitativo, bensì favoriscono la costruzione di conoscenza situata, fondata sull'osservazione, sulla riflessione sull'azione e sulla condivisione interpretativa. In questo modo, essi sostengono processi di apprendimento professionale individuale e collettivo, rafforzando l'intenzionalità educativa e la coerenza delle pratiche.

Strumento 1 – Diario professionale riflessivo

Descrizione

Il diario professionale riflessivo è uno strumento di auto-osservazione che consente al formatore o al tutor di trasformare episodi vissuti nella pratica quotidiana in materiale di riflessione professionale. Non si tratta di un diario narrativo in senso autobiografico, ma di un supporto analitico essenziale, finalizzato a cogliere snodi, ricorrenze e tensioni che attraversano il lavoro educativo.

Finalità

Il diario consente di:

- rendere esplicite le interpretazioni che orientano l'azione educativa;
- individuare elementi ricorrenti nelle situazioni problematiche o significative;
- sostenere processi di apprendimento professionale nel tempo.

Modalità di utilizzo

L'uso del diario non richiede continuità né completezza documentaria. Può essere attivato in modo discontinuo, in relazione a episodi ritenuti rilevanti. Una traccia minima può includere:

- descrizione sintetica della situazione;
- elementi che rendono l'episodio significativo;
- ipotesi interpretative;
- possibili linee di mediazione educativa.

Indicazione metodologica

Dal punto di vista operativo, l'utilizzo del diario professionale riflessivo non richiede competenze specifiche di ricerca né familiarità con dispositivi di documentazione strutturata. Può essere adottato da qualsiasi formatore o tutor come pratica individuale di rielaborazione dell'esperienza, utilizzando supporti molto semplici (un quaderno personale, un file digitale, un documento condiviso a uso individuale). L'elemento centrale non è la forma del supporto, ma l'intenzionalità riflessiva con cui viene utilizzato.

Il diario può essere compilato in modo discontinuo, preferibilmente a breve distanza dall'episodio che si intende rielaborare, quando l'esperienza

è ancora viva ma sufficientemente “raffreddata” da consentire uno sguardo interpretativo. È sufficiente dedicare pochi minuti alla scrittura, concentrandosi su uno o due episodi ritenuti significativi, senza l’obiettivo di ricostruire l’intera giornata o il percorso complessivo. In questo senso, il diario non va inteso come strumento di rendicontazione, ma come spazio di riflessione professionale personale.

Dal punto di vista metodologico, è importante chiarire che non è richiesto alcun linguaggio specialistico né una formalizzazione teorica delle osservazioni. Le ipotesi interpretative possono essere espresse in forma semplice, anche interrogativa, e non devono necessariamente tradursi in decisioni immediate. Il valore del diario risiede nella possibilità di costruire nel tempo una memoria riflessiva dell’esperienza, che può essere riletta a distanza, condivisa selettivamente in contesti di équipe o utilizzata come base per momenti di confronto professionale.

Strumento 2 – Scheda di rilettura del caso in équipe

Descrizione

La scheda di rilettura del caso in équipe è uno strumento di riflessione collegiale che permette di analizzare situazioni complesse o ricorrenti all'interno dei gruppi formativi. Essa consente di spostare lo sguardo dal singolo allievo alle condizioni educative e organizzative in cui le difficoltà prendono forma.

Finalità

La scheda serve a:

- evitare la personalizzazione o psicologizzazione delle difficoltà;
- costruire interpretazioni condivise tra i membri dell'équipe;
- orientare le scelte educative a partire da una comprensione più ampia del contesto.

Modalità di utilizzo

La rilettura del caso può essere strutturata attorno a poche domande guida:

- quali elementi osserviamo nella situazione?
- quali ipotesi interpretative emergono?
- quali fattori di contesto risultano rilevanti?
- quali mediazioni educative sono già presenti o ipotizzabili?

Indicazione metodologica

L'utilizzo della scheda di rilettura del caso in équipe presuppone un contesto di confronto professionale già esistente o facilmente attivabile, ma non richiede la presenza di figure esperte né una conduzione specialistica. Può essere utilizzata all'interno di riunioni di équipe ordinarie, ritagliando uno spazio specifico dedicato alla riflessione, distinto dai momenti decisionali o organizzativi.

Dal punto di vista pratico, è sufficiente individuare una situazione ritenuta significativa o ricorrente, senza che essa debba necessariamente confi-

gurarsi come “caso problematico” in senso stretto. La scheda funziona come supporto alla discussione, aiutando il gruppo a mantenere il focus sull'osservazione e sull'interpretazione, evitando derive valutative o attribuzioni di responsabilità individuali. La compilazione può avvenire in forma condivisa, attraverso la discussione guidata dalle domande proposte, oppure essere preparata da uno dei membri dell'équipe come base per il confronto.

È importante sottolineare che la rilettura del caso non ha come esito atteso una decisione immediata né la definizione di un piano di intervento. Il suo obiettivo principale è favorire una comprensione più ampia della situazione, mettendo in relazione le caratteristiche dell'allievo, le dinamiche del gruppo, le pratiche educative e le condizioni organizzative. In questo senso, la scheda va intesa come dispositivo di conoscenza collettiva, che contribuisce a costruire nel tempo una cultura professionale condivisa e una maggiore consapevolezza delle logiche che attraversano l'azione educativa.

Strumento 3 – Incontri di équipe orientati alla riflessività

Descrizione

Gli incontri di équipe orientati alla riflessività sono spazi professionali dedicati alla rielaborazione dell'esperienza educativa, distinti dagli incontri organizzativi o gestionali.

Finalità

Essi consentono di:

- condividere osservazioni e interpretazioni;
- rendere espliciti i criteri che orientano le pratiche educative;
- costruire una cultura professionale comune.

Modalità di utilizzo

Gli incontri possono essere brevi e periodici, focalizzati su:

- snodi critici del percorso (ingresso, difficoltà, transizioni);
- situazioni ricorrenti;
- questioni emerse dal lavoro quotidiano.

Indicazione metodologica

Dal punto di vista operativo, gli incontri di équipe orientati alla riflessività non richiedono assetti organizzativi complessi né tempi aggiuntivi rispetto alla normale vita del CFP. Possono essere ricavati all'interno di riunioni già previste, a condizione che venga esplicitata una distinzione chiara tra i momenti dedicati alla gestione organizzativa e quelli riservati alla rielaborazione dell'esperienza educativa. È proprio questa distinzione a qualificare l'incontro come spazio riflessivo, evitando che esso venga assorbito dalle urgenze operative.

Concretamente, l'incontro può essere strutturato in modo semplice, prevedendo un tempo delimitato e un focus condiviso. È sufficiente individuare uno snodo del percorso, una situazione ricorrente o una questione emersa dal lavoro quotidiano e utilizzarla come punto di partenza per la riflessione. Non è necessario affrontare molti temi: la qualità dell'incontro dipende dalla possibilità di soffermarsi su pochi elementi, esplorandoli in profondità attraverso il confronto tra punti di vista professionali diversi.

Dal punto di vista metodologico, è importante che questi incontri non siano orientati alla ricerca di soluzioni immediate o alla definizione di decisioni operative. Il loro valore risiede nella costruzione di interpretazioni condivise, che permettono di rendere espliciti i criteri – spesso impliciti – che orientano le pratiche educative. In questo senso, la riflessività non coincide con la risoluzione dei problemi, ma con la capacità dell'équipe di interrogare ciò che accade, riconoscere le logiche in gioco e costruire una comprensione comune dell'esperienza.

Anche per questo motivo, non è richiesto alcun verbale strutturato né la produzione di documenti formali. È sufficiente che resti una traccia essenziale della riflessione svolta, sotto forma di appunti condivisi o di memoria informale dell'incontro. Nel tempo, la continuità di questi spazi contribuisce a rafforzare la coerenza dell'azione educativa e a consolidare una cultura professionale comune, nella quale l'orientamento continuo si configura come esito di un lavoro riflessivo collettivo e non come somma di interventi individuali.

Allegato 2 - Leggere l'esperienza che inizia

Inquadramento e finalità

L'ingresso nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale rappresenta una soglia educativa cruciale, in cui la scelta compiuta dagli allievi incontra per la prima volta l'esperienza concreta del contesto formativo. È in questa fase iniziale che aspettative, motivazioni, rappresentazioni dello studio e del futuro vengono messe alla prova, confermate o rinegoziate. L'indagine empirica mostra con chiarezza che la scelta dell'IeFP non può essere letta come un atto puntuale e definitivo, ma come un processo ancora in costruzione, attraversato da ambivalenze, conferme progressive e talvolta da ripensamenti.

In questa prospettiva, il primo periodo del percorso non va inteso esclusivamente come fase di accoglienza o adattamento, ma come momento privilegiato di osservazione e comprensione dei processi orientativi in atto. Leggere l'esperienza che inizia significa riconoscere che l'orientamento non si esaurisce prima della scelta, ma continua a operare *dentro* l'esperienza formativa, soprattutto nei suoi momenti iniziali.

La finalità di questa scheda è offrire una cornice interpretativa e alcuni dispositivi di supporto che consentano ai formatori e ai tutor di osservare, interpretare e accompagnare l'ingresso degli allievi, trasformando questa fase in una risorsa educativa e orientativa, piuttosto che in un semplice passaggio organizzativo.

L'ingresso come fase di transizione educativa

Le ricerche sulle transizioni scolastiche mostrano come i momenti di passaggio rappresentino fasi ad alta intensità formativa, in cui si intrecciano dimensioni cognitive, emotive, relazionali e identitarie. Nel caso dei percorsi IeFP, l'ingresso è a volte preceduto da esperienze scolastiche eterogenee, talvolta segnate da difficoltà di riconoscimento, da rapporti ambivalenti con lo studio o da aspettative fortemente orientate alla dimensione pratica dell'apprendimento.

Leggere l'esperienza che inizia significa, dunque:

- non assumere la scelta come già stabilizzata;
- sospendere interpretazioni rapide o classificatorie;
- osservare come gli allievi abitano il nuovo contesto;
- cogliere le modalità attraverso cui danno senso al percorso intrapreso.

In questa fase, il lavoro educativo si configura come lavoro interpretativo, in cui il formatore e il tutor sono chiamati a leggere segnali spesso informali: atteggiamenti verso lo studio, modalità di partecipazione, aspettative sul futuro, forme di coinvolgimento o di resistenza. Tali segnali non vanno letti come indicatori individuali isolati, ma come espressione di un'interazione tra soggetto, esperienza pregressa e contesto formativo.

Gli strumenti come supporti all'osservazione e alla comprensione

Gli strumenti proposti in questa scheda non hanno lo scopo di anticipare valutazioni o di classificare gli allievi, ma di sostenere una osservazione intenzionale e riflessiva della fase di ingresso. Essi permettono di trasformare impressioni diffuse e percezioni informali in materiali di riflessione professionale, utili a orientare le scelte educative successive.

Come nella Scheda 1, si tratta di dispositivi leggeri, che non aggiungono carichi burocratici, ma aiutano a rendere analizzabile ciò che già accade nei contesti formativi.

Strumento 1 – Scheda di osservazione dell'ingresso

Descrizione

La scheda di osservazione dell'ingresso è uno strumento di rilettura professionale delle prime settimane di frequenza. Essa consente di raccogliere elementi osservativi relativi al modo in cui gli allievi si collocano nel nuovo contesto formativo.

Finalità

La scheda serve a:

- cogliere atteggiamenti, aspettative e modalità di partecipazione;
- individuare segnali di continuità o discontinuità;
- evitare letture impressionistiche o stereotipate.

Modalità di utilizzo

La scheda può essere utilizzata individualmente dal formatore o dal tutor, oppure come base per un confronto in équipe. Gli elementi osservabili possono riguardare, ad esempio:

- rapporto con lo studio e con le attività pratiche;
- modalità di relazione con pari e adulti;
- aspettative espresse o implicite sul percorso e sul futuro;
- reazioni alle prime difficoltà.

Indicazione metodologica

Dal punto di vista operativo, la scheda di osservazione dell'ingresso non richiede competenze specifiche di osservazione sistematica né l'uso di griglie complesse. Può essere utilizzata da qualsiasi formatore o tutor come strumento di supporto alla lettura intenzionale delle prime settimane di frequenza, valorizzando l'osservazione quotidiana che già accompagna il lavoro educativo. L'elemento qualificante non è la quantità delle informazioni raccolte, ma la capacità di orientare lo sguardo verso alcuni aspetti chiave dell'esperienza iniziale degli allievi.

La compilazione della scheda può avvenire in modo progressivo, nel corso delle prime settimane, senza la necessità di individuare un momento

unico o formalizzato. È possibile annotare impressioni, osservazioni e segnali emersi nel tempo, lasciando che il quadro si costruisca gradualmente. In questo senso, la scheda non va intesa come fotografia statica dell'ingresso, ma come strumento che accompagna un processo in divenire, consentendo di coglierne evoluzioni e aggiustamenti.

Dal punto di vista metodologico, è importante chiarire che la scheda non serve a classificare gli allievi né a formulare giudizi anticipati sul percorso. Il suo utilizzo è orientato a sospendere letture rapide o stereotipate, favorendo invece una comprensione più articolata del modo in cui ciascun allievo si colloca nel nuovo contesto formativo. Le osservazioni raccolte possono essere utilizzate come base per il confronto in équipe o per orientare scelte educative successive, mantenendo sempre una prospettiva interpretativa e non valutativa.

In questa prospettiva, la scheda di osservazione dell'ingresso contribuisce a rafforzare la qualità dell'accompagnamento iniziale, riconoscendo l'ingresso nei percorsi leFP come fase sensibile e ad alta densità educativa, nella quale l'orientamento continua a prendere forma attraverso l'esperienza concreta del percorso.

Strumento 2 – Colloquio di rilettura dell’esperienza iniziale

Descrizione

Il colloquio di rilettura è un momento di dialogo strutturato con l’allievo, finalizzato a dare parola all’esperienza dell’ingresso nel percorso.

Finalità

Serve a:

- riconoscere l’allievo come soggetto attivo della propria scelta;
- esplorare aspettative, conferme e dissonanze emergenti;
- sostenere una prima rielaborazione dell’esperienza.

Modalità di utilizzo

Il colloquio può essere guidato da alcune domande aperte, ad esempio:

- cosa ti ha colpito di più di questo inizio?
- cosa trovi più facile o più difficile rispetto a quanto immaginavi?
- cosa pensi che questo percorso possa offrirti?

Indicazione metodologica

Dal punto di vista operativo, il colloquio di rilettura dell’esperienza iniziale può essere realizzato da qualsiasi formatore o tutor, senza la necessità di competenze specialistiche di tipo psicologico o orientativo. Si tratta di un colloquio educativo, non clinico, che si fonda principalmente sulla capacità di ascolto e sulla disponibilità a lasciare spazio alla parola dell’allievo. La sua efficacia dipende dalla qualità della relazione e dall’attenzione rivolta all’esperienza narrata.

Il colloquio può essere collocato dopo le prime settimane di frequenza, quando l’allievo ha già maturato un primo contatto significativo con il contesto formativo, ma la scelta è ancora in fase di assestamento. Non è necessario che il colloquio abbia una durata elevata: anche un tempo contenuto, se ben focalizzato, è sufficiente per favorire una rielaborazione

dell'esperienza. Le domande proposte vanno intese come tracce orientative e possono essere adattate liberamente al contesto e allo stile comunicativo del formatore.

Dal punto di vista metodologico, è importante che il colloquio non venga vissuto dall'allievo come momento di verifica o di valutazione. Il suo scopo è sostenere la costruzione di senso attorno all'esperienza in atto, aiutando l'allievo a nominare ciò che sta vivendo, a riconoscere eventuali dissonanze tra aspettative e realtà e a collocare tali elementi all'interno di un processo ancora aperto. In questo senso, il colloquio contribuisce a rafforzare l'orientamento continuo, non fornendo risposte preconfezionate, ma accompagnando l'allievo nella riflessione sul proprio percorso.

La rielaborazione che emerge dal colloquio può restare sul piano della relazione educativa oppure essere, se ritenuto opportuno, condivisa in forma sintetica con l'équipe formativa, nel rispetto della riservatezza. In entrambi i casi, il colloquio rappresenta un dispositivo semplice ma significativo per riconoscere l'ingresso come fase educativa a pieno titolo e per sostenere una presa di parola consapevole degli allievi rispetto alla scelta compiuta.

Indice

Presentazione.....	5
Introduzione.....	7
Il quadro teorico di riferimento	8
1. L'indagine sul campo.....	15
Il disegno della ricerca.....	15
Struttura del questionario e dimensioni indagate	15
Le caratteristiche del campione.....	16
2. La presentazione dei risultati.....	19
Genere e scelta dei percorsi leFP.....	19
Motivazioni della scelta del percorso leFP	21
Autonomia nella scelta del percorso	25
Piacere nello studio	28
Funzione attribuita allo studio.....	31
Esperienze scolastiche precedenti.....	33
Attività extrascolastiche	37
Presenza di libri in casa	39
Progetti futuri	42
Fiducia nel percorso	44
Titolo di studio dei genitori.....	47
3. Conclusioni.....	51
Bibliografia.....	55
ALLEGATI - Dare evidenza alle pratiche orientative.....	61
Allegato 1 - Il professionista riflessivo.....	63
Allegato 2 - Leggere l'esperienza che inizia.....	71

