

AZIONAMENTI | LABORATORIO DI POSSIBILITÀ

Un progetto per la motivazione e l'orientamento nelle scuole secondarie

QUADERNI FONDAZIONE CARIPLO • Valutazione

56



Fondazione
CARIPLO

TUTE SERVARE MUNIFICE DONARE • 1816



AZIONAMENTI | LABORATORIO DI POSSIBILITÀ

Un progetto per la motivazione e l'orientamento nelle scuole secondarie

A cura di Stefano Cima, Beatrice Anna Maria Gallo, Ellida Odorizzi, Alice Pisano – Evaluation Lab
Fondazione Social Venture Giordano Dell'Amore
Cecilia Chinetti, Selene Ghisolfi – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Le fotografie sono state scattate nell'ambito delle attività del progetto "Azionamenti | Laboratorio di possibilità"
Fonte delle figure: elaborazioni degli autori sui dati raccolti

Collana "Quaderni Fondazione CARIPLO" n. 56 ▪ Anno 2026

INDICE



PREFAZIONE / INTRODUZIONE	5
1. BASI TEORICHE E SCENARI DEL PROGETTO	9
1.1. Dati e fattori determinanti il fenomeno della dispersione scolastica	9
1.2. Orientamento e motivazione degli studenti: assunti teorici e letteratura empirica	12
1.3. Disuguaglianze sociali e orientamento: risorse, reti, orizzonti	12
1.4. Framework teorico di riferimento: mettere in ordine la complessità	13
1.5. Linee di progettazione per la scuola: criteri e attenzioni	17
2. TEORIA DEL CAMBIAMENTO E STRATEGIA DI INTERVENTO	19

2.1. Popolazioni scolastiche più esposte al fenomeno della dispersione scolastica	20
2.2. Modello di intervento e cambiamento atteso	20
2.3. Il percorso di Ispirazione e di Partecipazione con gli studenti	22
2.4. Il percorso di Attivazione con studenti e docenti: viaggiare come esperienza educativa e trasformativa	33
3. I RISULTATI DEL MONITORAGGIO DEL PROGETTO	35
3.1. Il percorso di Ispirazione	36
3.2. Il percorso di Attivazione	39
3.3. Il percorso di Partecipazione	42
4. CAMBIAMENTI OSSERVATI: ANALISI E VALUTAZIONE FINALE	47
4.1. Ottimismo e fiducia in sé stessi	48
4.2. Tratti della personalità e attitudini	50
4.3. Consapevolezza dei percorsi di istruzione e professionali e aspirazioni	55
4.4. Fonti di informazione, driver delle scelte e concezione di successo	58
4.5. Bias di genere, benessere e esperienza scolastica	60
4.6. Percezione degli studenti dei propri cambiamenti e considerazioni finali sul percorso	60
4.7. Opinione dei docenti di riferimento a fine progetto	63
5. LE TESTIMONIANZE DEI SOGGETTI COINVOLTI NEL PROGETTO	67
5.1. Opinioni dei docenti coinvolti nelle attività ed esperti di dispersione scolastica	67
5.2. Testimonianze di alcuni content partner coinvolti nel progetto	72
6. L'INDAGINE SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO NEL TERRITORIO	75
6.1. Analisi descrittiva delle attività di orientamento svolte nelle scuole	76
6.2. Effetti della diffusione di pratiche efficaci di orientamento e <i>role modeling</i> nelle scuole	103
7. CONCLUSIONI	113
BIBLIOGRAFIA	117

PREFAZIONE / INTRODUZIONE



Prefazione¹

Contrastare la dispersione scolastica non significa soltanto ridurre numeri o prevenire l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione. Significa, prima di tutto, prendersi cura del futuro. Di quello delle ragazze e dei ragazzi, perché restare a scuola è spesso il primo passo per poter immaginare un domani possibile. Ma anche

del futuro delle comunità e dei territori, perché ogni percorso interrotto è una possibilità che si perde, una voce che si spegne, una risorsa che non trova spazio. La dispersione scolastica è infatti il segnale visibile di una frattura più profonda: tra presente e futuro, tra apprendimento e senso, tra ciò che la scuola propone e ciò che i giovani riescono a riconoscere come significativo per la propria vita. Contrastarla significa ricucire questa frattura, restituendo alla scuola il suo ruolo

¹ A cura di Cristina Bertazzoni

di spazio generativo, capace di accogliere, orientare e accompagnare.

Prendersi cura del futuro, in questo senso, vuol dire creare le condizioni perché ogni studente possa sentirsi parte di un percorso che ha valore, possa immaginare sé stesso nel tempo che verrà e riconoscere nell'apprendimento uno strumento di emancipazione e di progettualità. È un investimento che richiede tempo, relazioni e corresponsabilità, ma che produce effetti duraturi: perché dove si contrasta la dispersione, non si trattengono solo studenti, si coltivano possibilità di futuro condiviso.

È necessario, quindi, riconoscere che dietro ogni percorso interrotto ci sono storie singolari, potenzialità che rischiano di restare inesprese. La dispersione scolastica non nasce all'improvviso. È spesso il risultato di un progressivo venir meno del senso: di ciò che si studia, del perché farlo, del legame profondo tra apprendimento e vita. In questo processo si indeboliscono i legami, si incrina la fiducia, si spengono passioni e talenti che non hanno trovato il tempo o lo spazio per emergere. La dispersione non è quindi soltanto l'interruzione di un cammino formativo, ma il segnale di un'esperienza educativa che, pur animata dalle migliori intenzioni, non sempre riesce a intercettare i desideri, le aspirazioni e le potenzialità di ciascuno. Ogni studente e ogni studentessa porta con sé una combinazione unica di interessi, capacità, fragilità e sogni. Riconoscerli significa creare contesti capaci di accendere la curiosità, di far emergere le passioni, di coltivare i talenti con continuità e cura. Significa offrire esperienze che diano forma alle aspirazioni, mostrando che esistono molte strade possibili per realizzarsi e per contribuire in modo significativo alla vita della comunità. Significa, come sostiene Arjun Appadurai, coltivare nei ragazzi e nelle ragazze la capacità di aspirare, attivando un orientamento attivo nei confronti del futuro. Investire nei giovani significa quindi credere che ogni storia possa trovare il proprio percorso e che ogni potenziale possa esprimersi se adeguatamente sostenuto. È da questa convinzione che nasce la possibilità di ridurre le distanze, superare le disuguaglianze e costruire una società più equa, in cui nessuno sia costretto a rinunciare ai propri talenti e ai propri sogni prima ancora di averli scoperti.

Come osservava la filosofa Hannah Arendt, l'educazione è il punto in cui decidiamo se amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità. Educare significa dunque assumersi collettivamente la responsabilità di accompagnare i giovani dentro il mondo, offrendo loro strumenti per comprenderlo e, allo stesso tempo, per trasformarlo. Significa restituire senso all'apprendimento, rendendolo esperienza viva, connessa alla realtà, capace di parlare al presente e di aprire al futuro. In questa prospettiva, la scuola può essere – e deve essere – uno spazio di possibilità. Un luogo in cui l'apprendimento non si riduce alla trasmissione di conoscenze, ma diventa incontro, sperimentazione, scoperta di sé. Un ambiente in cui i giovani si sentono visti, riconosciuti e accompagnati, e in cui possono immaginare un futuro che li rappresenti. Perché quando una ragazza o un ragazzo riesce a intravedere un orizzonte, ritrova anche la motivazione per restare, per impegnarsi, per crescere.

Coltivare passioni e talenti non è però un compito individuale, ma una responsabilità condivisa. Richiede l'impegno congiunto di insegnanti, famiglie, istituzioni e territori, uniti da una visione comune: quella di un'educazione capace di generare fiducia, autonomia e partecipazione. È solo attraverso questa alleanza che la scuola può trasformarsi in un'esperienza significativa, capace di contrastare l'abbandono e di aprire nuove prospettive di vita.

In questa direzione si colloca il progetto Azionamenti, che ha tradotto in pratica i presupposti fin qui delineati. Il progetto ha scelto di investire sulla costruzione di una collaborazione diffusa tra scuola e territorio, contribuendo in modo concreto alla nascita di una comunità educante capace di sostenere i giovani nei processi di orientamento, di pensabilità del futuro e di sviluppo delle aspirazioni. All'interno dei contesti scolastici, Azionamenti ha operato secondo una traiettoria coerente con questa visione, articolata nelle tre dimensioni di Ispirazione, Attivazione e Partecipazione. L'Ispirazione ha rappresentato il primo passaggio necessario per ampliare l'orizzonte del possibile, rendere il futuro immaginabile e riattivare il desiderio di progettualità. L'Attivazione ha dato forma a questo orizzonte, trasformando l'immaginazione in coinvolgimento concreto e responsabilità condivisa. La Partecipazione, infine, ha reso visibile l'educazione come

esperienza situata e collettiva, in cui i giovani non sono destinatari di interventi, ma soggetti protagonisti, capaci di incidere sul futuro e di riconoscersi come parte di una comunità. Un percorso reso possibile dalla costruzione di una comunità educante intorno al progetto, capace di mettere in relazione scuola, territorio e giovani in un'alleanza educativa fondata sulla corresponsabilità e sulla cura del futuro comune. In questo modo, Azionamenti ha offerto e aperto uno spazio nuovo: uno spazio in cui l'orientamento non indica soltanto direzioni, ma apre possibilità, e in cui esperienze autentiche e plurali consentono a ragazzi e ragazze di scoprire passioni e di pensarsi nel futuro. Perché educare ed orientare non significa indicare una strada, ma rendere possibile un orizzonte.

Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta una delle principali criticità del sistema educativo italiano ed europeo. Non si tratta soltanto dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione – la cosiddetta dispersione esplicita – ma anche di una forma più silenziosa e diffusa, la dispersione implicita, che riguarda studenti² che completano il ciclo scolastico senza aver acquisito competenze di base adeguate o senza aver sviluppato strumenti sufficienti per orientarsi consapevolmente nel proprio futuro formativo e professionale. Le evidenze prodotte da fonti istituzionali e dalla letteratura di ricerca mostrano come questi fenomeni siano il risultato di processi cumulativi, che prendono forma già dalla scuola primaria e si alimentano nel tempo attraverso difficoltà di apprendimento, fragilità motivazionali, scarsa consapevolezza di sé e limitate opportunità di esplorazione e orientamento.

È in questo quadro che si colloca il progetto “**Azionamenti | Laboratorio di possibilità**” (o “progetto Azionamenti”), promosso dalla Fondazione Cariplo nel 2023 con l'obiettivo di prevenire e contrastare la dispersione scolastica attraverso un approccio integrato, preventivo e orientato allo sviluppo delle risorse degli studenti. Il progetto nasce dalla consape-

volezza che intervenire in modo efficace sulla dispersione richiede di agire sulle condizioni che la generano: il modo in cui i giovani attribuiscono valore allo studio, costruiscono aspettative di riuscita, immaginano il proprio futuro e si percepiscono come soggetti capaci di incidere sulle proprie traiettorie di vita.

Azionamenti ha quindi adottato una prospettiva sistemica, che intreccia dimensioni motivazionali, orientative, relazionali ed esperienziali, e che coinvolge attivamente scuole, studenti, docenti e attori del territorio. Il progetto si è articolato lungo tre linee di lavoro principali e interconnesse – **Ispirazione, Attivazione e Partecipazione** – pensati come passaggi progressivi di una catena di cambiamento che mira a rafforzare attitudini, aspirazioni consapevoli e competenze trasversali, creando le premesse per un maggiore successo formativo e per una riduzione del rischio di dispersione implicita ed esplicita.

Il Quaderno descrive in modo organico il percorso progettuale, teorico e operativo di Azionamenti, insieme agli esiti del monitoraggio e della valutazione realizzati nel corso della prima edizione del progetto. Il lavoro si propone non solo come strumento di rendicontazione, ma anche come risorsa di riflessione per scuole, decisori e operatori educativi interessati a comprendere quali leve possano risultare più efficaci nel sostenere i giovani nei momenti chiave delle loro scelte formative e della loro crescita.

Il **Capitolo 1** inquadra il contesto di riferimento, ricostruendo il fenomeno della dispersione scolastica nelle sue diverse dimensioni e analizzando i principali fattori che la letteratura teorica ed empirica individua come determinanti: dalle disuguaglianze sociali alle fragilità motivazionali, dal ruolo delle aspettative familiari alla qualità dell'orientamento scolastico. Il capitolo approfondisce inoltre i principali modelli interpretativi dell'orientamento, soffermandosi sui due driver fondamentali delle scelte – il valore attribuito alle opzioni e le aspettative di riuscita – e sul ruolo che informazione, esperienze e *role modeling* possono svolgere nel sostenere processi decisionali più consapevoli.

Il **Capitolo 2** descrive nel dettaglio il progetto Azionamenti, illustrandone la catena del cambiamento auspi-

2 Nel testo si utilizza il termine “studenti” in riferimento a persone di ogni genere, per ragioni di scorrevolezza.

cata, i criteri adottati per l'individuazione delle scuole e delle popolazioni studentesche più esposte al rischio di dispersione e la struttura dei diversi percorsi di intervento. Viene presentato il modello di azione che ha guidato il progetto, chiarendo come le attività proposte siano state progettate seguendo un "filo rosso" tra le diverse fasi, che risultano tra loro complementari e sinergiche, orientate a incidere in modo coerente sulle attitudini degli studenti, sulle loro aspirazioni verso il futuro e sulle competenze cognitive e trasversali.

Il **Capitolo 3** è dedicato ai risultati del monitoraggio delle attività progettuali. Attraverso l'analisi dei questionari somministrati al termine dei percorsi di Ispirazione, Attivazione e Partecipazione, il capitolo riassume i giudizi espressi da studenti e docenti sulle diverse fasi del progetto, evidenziando punti di forza, livelli di coinvolgimento e ricadute percepite a breve termine.

Il **Capitolo 4** approfondisce invece l'analisi dei cambiamenti osservati sugli studenti, sulla base del confronto tra rilevazioni iniziali (*baseline*) e finali (*endline*) e della valutazione conclusiva dei docenti di riferimento. L'attenzione è posta in particolare su dimensioni quali motivazione, fiducia in sé, consapevolezza delle opportunità formative e professionali, aspirazioni, attitudini e competenze trasversali, offrendo una lettura articolata dell'evoluzione degli studenti e dei legami statistici osservati tra le dimensioni analizzate.

Il **Capitolo 5** raccoglie le testimonianze qualitative di docenti, esperti e *content partner* coinvolti nel progetto, offrendo uno sguardo dall'interno sull'e-

sperienza del progetto Azionamenti. Le voci raccolte permettono di contestualizzare i risultati quantitativi, mettendo in luce il valore percepito delle attività, le ricadute sulle pratiche educative e le principali sfide che le scuole affrontano nel contrasto alla dispersione e nel sostegno all'orientamento degli studenti.

Infine, il **Capitolo 6** presenta un'indagine specifica sulle pratiche di orientamento scolastico nelle scuole secondarie di primo e secondo grado del territorio della Fondazione Cariplo, includendo un esperimento volto a valutare gli effetti della diffusione di un quaderno informativo sulle pratiche orientative e sul ruolo del *role modeling*. Questo capitolo chiarisce come la dimensione di ricerca sull'orientamento sia stata parte integrante del progetto Azionamenti, contribuendo a produrre conoscenza empirica utile a comprendere meglio le pratiche orientative all'interno delle scuole.

Il Quaderno racconta quindi il progetto Azionamenti intrecciandone gli elementi legati a progettazione, azione, monitoraggio e ricerca, con l'obiettivo di costruire evidenze e apprendimenti utili non solo per valutare una singola iniziativa, ma anche per orientare sviluppi futuri. In questa prospettiva, la prima edizione del progetto Azionamenti si colloca nell'ambito di una strategia più ampia di contrasto alla dispersione e di prevenzione del fenomeno dei NEET, che troverà continuità e rafforzamento nelle azioni nell'ambito della **sfida "ZeroNeet"**, programma strategico promosso dalla Fondazione Cariplo in collaborazione con Regione Lombardia e Intesa Sanpaolo.

1. BASI TEORICHE E SCENARI DEL PROGETTO



1.1. Dati e fattori determinanti il fenomeno della dispersione scolastica

La **dispersione scolastica**, intesa sia come abbandono precoce degli studi (dispersione *esplicita*) sia come conseguimento del diploma senza acquisire le competenze di base (dispersione *implicita*), rappresenta un problema cruciale e complesso del sistema educativo. In Italia, nonostante i miglioramenti degli ultimi anni, i **tassi di abbandono** restano tra i più alti d'Europa.

Secondo i dati Eurostat, nel 2023 il tasso di *Early Leavers from Education and Training* (ELET) – ovvero la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che non proseguono gli studi oltre la licenza media – è pari al 10,5% (superiore alla media UE pari al 9,5%) ma in riduzione, ponendo il Paese in traiettoria verso l'obiettivo europeo di ridurre gli abbandoni sotto il 9% entro il 2030; in Lombardia, secondo i dati 2021 il valore era pari all'11,3%. Inoltre, **ampie disparità** permangono: il fenomeno è molto più

pronunciato nel sud Italia e si osservano anche differenze di genere, con gli studenti che mostrano tassi di abbandono significativamente maggiori rispetto alle studentesse (oltre 5 punti percentuali di differenza); ancora più marcato è il divario per condizione di nascita: studenti nati all'estero abbandonano la scuola con una frequenza quasi tripla rispetto ai coetanei nati in Italia (26,8% contro 9% circa nel 2023). Queste cifre evidenziano come la dispersione scolastica esplicita sia sempre più concentrata nelle fasce e nei territori più vulnerabili, ponendo seri problemi di equità educativa.

Accanto all'abbandono vero e proprio, gli esperti pongono l'attenzione sulla cosiddetta **dispersione implicita** – un fenomeno meno visibile ma altrettanto critico. Con questo termine si indica la situazione degli **studenti che completano il percorso di studi** (ottenendo il diploma di scuola secondaria) **senza aver raggiunto le competenze di base adeguate**, ad esempio in italiano, matematica e inglese, secondo le rilevazioni standardizzate nazionali. In altre parole, si tratta di giovani che formalmente non risultano “*dropout*” ma che escono dalla scuola secondaria con gravi deficit formativi, tali da renderli di fatto privi degli strumenti minimi per la vita adulta e lavorativa.

Questo segmento di dispersione è tutt'altro che marginale: le stime di INVALSI indicano che sommando dispersione esplicita e implicita, oltre un quinto degli studenti rimane privo di un'istruzione adeguata al termine delle scuole secondarie di secondo grado. Secondo i dati INVALSI, la quota di studenti di quinta superiore senza competenze di base pari al 7,5% nel periodo pre-Covid è arrivata al 9,8% nel 2021; solo di recente si osserva un parziale miglioramento, nel 2022 la dispersione implicita si è attestata al **9,7%**, seguita da un calo, seppur timido, all'**8,7%** nel 2023. Permangono **marcate differenze geografiche e sociali** anche in questo indicatore: ad esempio, in regioni come Campania, Calabria e Sardegna il livello di dispersione implicita arriva intorno al 19%; gli allievi provenienti da famiglie socio-economicamente svantaggiate mostrano tassi di dispersione implicita più che doppi rispetto a quelli di contesto privilegiato. Restringendo lo sguardo al territorio di riferimento della Fondazione Cariplo, sempre secondo dati INVALSI 2022, si osservano livelli

relativamente bassi di dispersione implicita in Lombardia e Piemonte, se comparati alla media nazionale, rispettivamente pari al 3,1% e al 4,8%. Inoltre, INVALSI non rende disponibili i dati relativi alla dispersione implicita a livello provinciale, né i dati individuali che consentirebbero di calcolarli, ma sulla base di alcune stime condotte dall'Evaluation Lab della Fondazione Social Venture Giordano dell'Amore (FVGDA) – partendo dalle informazioni pubblicamente disponibili e relative alla quota degli studenti che raggiungono i diversi livelli di apprendimento in ogni materia in ciascuna provincia italiana – si è ricostruito un indicatore simile a quello dell'INVALSI (ma basato su dati aggregati e non individuali) e riferito alle province interessate dall'azione della Fondazione Cariplo; da tale stima emerge l'esistenza di forti divari territoriali anche all'interno dell'area di azione della Fondazione Cariplo, con province più fortemente esposte al fenomeno – Pavia, Lodi, Cremona – e altre meno – Bergamo, Como, Verbano-Cusio-Ossola.

INVALSI sottolinea come le carenze di apprendimento che conducono alla dispersione (implicita ed esplicita) inizino a manifestarsi **già nel primo ciclo di istruzione**: i risultati insufficienti al primo ciclo di istruzione sono campanelli d'allarme che prefigurano difficoltà più gravi negli anni successivi. Ciò indica la necessità di monitorare i livelli di apprendimento sin dalla scuola primaria e **intervenire tempestivamente**, prima che le lacune accumulatisi sfocino in ripetenze, bocciature o abbandoni durante la scuola secondaria di secondo grado.

Le **cause** della dispersione scolastica sono **multifattoriali e interconnesse**. La letteratura scientifica internazionale – incluse analisi dell'**Institute of Education Sciences** statunitense e revisioni della **Campbell Collaboration** – evidenzia che l'abbandono non è quasi mai frutto di un singolo evento improvviso, ma il punto di arrivo di un **processo graduale di disimpegno** che si sviluppa nel tempo. Diversi studi longitudinali hanno mostrato come i **fattori di rischio** tendano ad accumularsi e a combinarsi: nessuna singola variabile basta da sola a predire con certezza l'uscita precoce, ma la presenza concomitante di più vulnerabilità aumenta esponenzialmente la probabilità di dropout.

Tali fattori di rischio si possono raggruppare in **almeno quattro ambiti**: individuale, familiare, scolastico e socioeconomico. Sul piano **individuale** e **familiare** incidono, ad esempio, il *background* socioculturale e reddituale (povertà, basso titolo di studio dei genitori), eventuali **difficoltà di apprendimento o condizioni di disabilità**, appartenenza a contesti migratori o minoranze emarginate, nonché atteggiamenti di scarso interesse verso la scuola maturati spesso in giovane età. Su questo aspetto, la letteratura più recente sottolinea come il rischio di dispersione sia mediato non solo dalle **competenze cognitive**, ma anche dalle **aspirazioni degli studenti**, che risultano sistematicamente più basse nei contesti socio-economici fragili, non perché manchi il talento, ma perché mancano modelli, informazioni e aspettative realistiche: aspirazioni limitate riducono quindi l'impegno scolastico e la percezione del valore dell'istruzione, alimentando un circolo vizioso di disinvestimento e insuccesso formativo (Wondimu *et al.*, 2010; Goux *et al.*, 2017; Vergolini *et al.*, 2017; Gubbels *et al.*, 2019; Agasisti *et al.*, 2023; OECD, 2023). In ambito **scolastico**, sono predittivi gli **insuccessi formativi accumulati**: rendimento cronicamente basso, bocciature e ritardi nel percorso di studi risultano fortemente correlati con la propensione ad abbandonare gli studi. Ad esempio, l'**Education Endowment Foundation (EEF)** – “Repeating a year” toolkit, 2025 – rileva che la pratica della **bocciatura** (ripetere un anno scolastico) non solo ha un impatto negativo sul progresso degli apprendimenti, ma **augmenta sensibilmente** il rischio di abbandono futuro, soprattutto se uno studente viene bocciato più di una volta.

Allo stesso modo, un indicatore come la **frequenza scolastica** è cruciale: studenti con alti livelli di assenteismo e scarsa partecipazione alle lezioni presentano probabilità molto maggiori di lasciare la scuola prima del termine. Sul versante delle risorse e del contesto scolastico, alcuni studi sottolineano l'importanza di fattori come il **clima scolastico**, la relazione tra studenti e con i docenti, la presenza di un ambiente inclusivo e di sostegno, il rapporto numerico docenti-alunni, nonché le opportunità formative offerte: relazioni caratterizzate da fiducia, supporto e riconoscimento favoriscono l'*engagement* e la motivazione,

mentre contesti relazionali conflittuali o percepiti come poco inclusivi aumentano il rischio di disimpegno e abbandono (Ghisolfi *et al.*, 2022). Le **condizioni socioeconomiche** di partenza rappresentano un determinante trasversale di primaria importanza: la povertà educativa e materiale, spesso accompagnata da deprivazione culturale, crea barriere all'apprendimento e abbassa le aspettative sul valore dell'istruzione (Argentin *et al.* 2017; Barone *et al.*, 2018; Alesina *et al.*, 2018; Carlana *et al.*, 2022).

In sintesi, il **fenomeno della dispersione scolastica** va oltre i “banchi vuoti” del ritiro anticipato: comprende anche un'ampia fascia di giovani che, pur ottenendo un titolo di studio, restano privi delle competenze fondamentali. Si tratta di un problema multidimensionale alimentato da **fattori molteplici** – socio-economici, familiari, personali e istituzionali – che interagiscono tra loro. Questa complessità implica che **ogni strategia di contrasto debba agire in modo coordinato e tempestivo su più fronti**; la letteratura evidenzia, infatti, come i primi segnali di rischio di dispersione – in termini di difficoltà di apprendimento, disimpegno, abbassamento delle aspirazioni e deterioramento della relazione con la scuola – emergano già nella scuola primaria, e come i divari si acuiscono nella secondaria di primo grado. Intervenire in questa fase consente quindi di agire in modo preventivo sulle traiettorie di insuccesso, evitando l'accumularsi di svantaggi che, negli anni successivi, aumentano significativamente la probabilità di dispersione nella scuola secondaria di secondo grado.

Possibili **strategie di intervento** vanno dal supporto agli apprendimenti, all'orientamento e *mentoring* nel passaggio alle secondarie di secondo grado, fino a interventi mirati per gli adolescenti a rischio (come programmi di tutoraggio, coinvolgimento delle famiglie, sostegno psicologico e gestione della transizione scuola-lavoro). Le evidenze dalla ricerca suggeriscono che interventi ben disegnati possono fare la differenza: ad esempio, fornire alle famiglie e agli studenti informazioni chiare sui benefici a lungo termine dell'istruzione e sulle opportunità di sostegno economico ha dimostrato di **ridurre i tassi di abbandono** in contesti svantaggiati; allo stesso modo, programmi di

recupero personalizzato delle competenze, affiancamento da parte di *mentor* o tutor, e un miglioramento del clima scolastico risultano associati a una maggiore probabilità di successo formativo e permanenza a scuola (Kipchumba *et al.*, 2021; Abbiati *et al.*, 2022; Ghisolfi *et al.*, 2022; Ghisolfi e Marcolongo, 2023; Maurer *et al.*, 2023; Carlana e La Ferrara, 2025).

Inoltre, **interventi mirati a rafforzare la motivazione intrinseca degli studenti e le loro aspirazioni** – attraverso lo sviluppo di competenze trasversali (*life skills*) e percorsi di *mentoring* – emergono come leve promettenti di prevenzione: alcuni programmi che combinano la formazione su competenze trasversali e *mentoring* hanno infatti mostrato un calo significativo dei tassi di abbandono e un miglioramento delle abilità socio-emotive e dell'*engagement* scolastico. Analogamente, iniziative che offrono esempi positivi di successo educativo (*role model*) per innalzare le aspirazioni verso l'istruzione hanno mostrato segnali di aumento dell'investimento nello studio e della frequenza scolastica (come gli studi di Breda *et al.* sui *role model* femminili nelle STEM (2021); Campbell Systematic Reviews (2011) e J-PAL review (2018)).

In definitiva, affrontare la dispersione scolastica – esplicita e implicita – significa riconoscerne la natura sistemica: un fenomeno radicato nelle **fragilità socioeducative** di alcuni segmenti della popolazione studentesca, che richiede risposte integrate basate su **dati e prove di efficacia** per garantire a tutti gli studenti il diritto a un'istruzione di qualità e a un futuro attivo nella società.

1.2. Orientamento e motivazione degli studenti: assunti teorici e letteratura empirica

Il disegno e la realizzazione di interventi volti a prevenire l'abbandono scolastico non può pertanto prescindere da una rigorosa analisi della letteratura teorica ed empirica sull'argomento, per comprendere quali pratiche risultino più efficaci nell'accompagnare gli studenti in un percorso e progetto educativo e di crescita credibile, coerente con interessi, aspirazioni, aspettative e talenti e che generi soddisfazione. L'analisi della letteratura ha quindi sottolineato la necessità di lavorare sulla **motivazione** e su un **orientamento**

efficace degli studenti al futuro, personale, scolastico e professionale, ed ha permesso di **delineare il modello di intervento del progetto "Azionamenti"**. Nel percorso scolastico di studenti e studentesse, i momenti di scelta rappresentano snodi delicati nei quali si intrecciano dimensioni cognitive, emotive, sociali e culturali. L'orientamento dei giovani, infatti, non è solo offerta di "buona informazione" su scuole o corsi di studio, ma un vero processo educativo per aiutare i giovani a costruire un'immagine plausibile di sé, a riconoscere i propri interessi e risorse, a dare un senso alle esperienze scolastiche e a trasformarle in progetto.

Questo paragrafo comprende le considerazioni emerse dall'analisi della letteratura sull'argomento, fondamentali per la definizione degli aspetti principali della strategia di intervento del progetto "Azionamenti". La versione integrale della ricerca, redatta dalla prof.ssa Selene Ghisolfi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, è consultabile come allegato di questo Quaderno e si intitola "COSA FARAI DA GRANDE? Come *counseling* e *role modeling* possono indirizzare le scelte degli studenti".

1.3. Disuguaglianze sociali e orientamento: risorse, reti, orizzonti

È bene anzitutto chiarire che la letteratura e i dati disponibili concordano nel segnalare che le scelte scolastiche e professionali non si formano nel vuoto ma all'interno della vita sociale degli studenti e delle loro famiglie. Il livello di istruzione dei genitori, la loro posizione occupazionale, la disponibilità di reti informative e relazionali, la familiarità con determinati ambienti culturali incidono sulle aspettative e sulle decisioni degli studenti.

È utile distinguere almeno due piani. Il primo riguarda le **risorse** (economiche, logistiche, di tempo) che rendono alcune opzioni più praticabili di altre. Il secondo, spesso meno visibile ma altrettanto decisivo, riguarda gli **orizzonti**: ciò che appare immaginabile, appropriato e "alla portata". In contesti più favorevoli, molte traiettorie sono già note, raccontate e socialmente legittimate; in contesti più svantaggiati, il campo delle possibilità può restringersi precocemente, non per

manca di talento, ma per mancanza di esempi, informazioni affidabili o sostegni.

Qui l'orientamento scolastico può promuovere **equità**: non nel senso di promettere pari risultati, ma nel senso di offrire a tutti e tutte l'opportunità di esplorare opzioni reali, comprendere implicazioni e acquisire strumenti per non ridurre la scelta a ciò che "si è sempre visto" o "si è sempre fatto".

Accanto alle disuguaglianze di origine sociale, il **genere** continua a influenzare in modo rilevante i processi di orientamento. Le ricerche mostrano come ragazze e ragazzi interiorizzino rappresentazioni differenziate delle proprie capacità e dei percorsi "adatti" a loro. Questo avviene attraverso messaggi espliciti (aspettative familiari o sociali) ma anche attraverso segnali impliciti: chi viene valorizzato in certe discipline, quali professioni vengono citate, quali modelli compaiono nei materiali didattici, chi occupa ruoli di leadership.

Per esempio, molte ragazze mostrano rendimenti elevati nelle materie *STEM* ma una minore propensione a scegliere quei percorsi. Una lettura educativa di questo fenomeno invita a considerare non solo l'interesse individuale, ma anche la presenza di stereotipi, la qualità dell'esperienza scolastica nelle discipline scientifiche, l'accesso a modelli femminili credibili e la possibilità di immaginarsi in quei ruoli senza sentirli "estranei".

Un altro aspetto che merita di essere esplicitato riguarda il **collegamento con il mercato del lavoro**. Questo collegamento non va interpretato come una riduzione "utiterzo settore/itaristica" della scuola, ma come una dimensione di realtà che entra comunque nel modo in cui le famiglie e i ragazzi leggono le scelte.

Da un lato, il mercato del lavoro è un contesto in trasformazione: nuove professioni, nuove competenze, cambiamenti organizzativi e tecnologici rendono più difficile per chiunque avere una rappresentazione chiara del "dopo". Dall'altro lato, proprio perché il contesto è incerto, diventa importante distinguere tra informazioni generiche e informazioni *significantive*: che cosa fa davvero una persona in quella professione? quali competenze sono richieste? quali percorsi sono possibili? quali alternative esistono dentro una stessa area?

In questa prospettiva, l'orientamento può trarre beneficio da un dialogo stabile con il territorio (imprese, enti, università, Terzo settore), purché l'incontro con il mondo esterno non sia un semplice evento occasionale, ma venga integrato in un lavoro scolastico di preparazione e rielaborazione.

1.4. Framework teorico di riferimento: mettere in ordine la complessità

Parlare di orientamento significa attraversare **campi diversi**: economia dell'istruzione, psicologia della motivazione, sociologia delle disuguaglianze, pedagogia dell'accompagnamento. Un *framework* teorico non serve a "spiegare tutto", ma a evitare due rischi comuni: da un lato l'idea che la scelta sia un fatto puramente individuale ("basta volerlo"); dall'altro la tentazione di ridurre tutto ai vincoli esterni ("tanto decide il contesto").

Le teorie richiamate nel presente capitolo possono essere lette come contributi complementari: alcune illuminano i costi e i ritorni dell'istruzione, altre spiegano come si costruiscono aspettative e motivazioni, altre ancora descrivono i meccanismi sociali che restringono o ampliano l'orizzonte delle opzioni.

1.4.1. Capitale umano: istruzione come investimento (e ciò che lascia in ombra)

La teoria del capitale umano – sviluppata da economisti come Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1962) e Jacob Mincer (1958) – interpreta la scelta di proseguire gli studi come un **investimento**: ci sono costi (tempo, energie, eventuali spese) e benefici attesi (migliori opportunità, redditi più alti, maggiore occupabilità). Questa prospettiva ha due utilità per l'orientamento.

La prima è che invita a rendere espliciti i **costi nascosti**: per esempio il costo-opportunità (il reddito a cui si rinuncia studiando), o le difficoltà logistiche e organizzative che pesano in modo diverso sulle famiglie. La seconda è che spinge a considerare che gli studenti, anche quando non lo dicono, si pongono domande su "che cosa ci guadagno" e "che cosa rischio".



Al tempo stesso, questa teoria rischia di essere limitante se applicata in modo esclusivo: infatti, non considera in modo adeguato il valore non economico dello studio, il ruolo dell'identità, e dell'autorealizzazione, né il fatto che i ritorni possano dipendere non solo dal *tipo* di percorso, ma anche dal territorio e dalle condizioni sociali. Quindi, i benefici possono risultare più incerti proprio per i giovani più vulnerabili, per i quali mancano modelli di riferimento, informazioni affidabili e reti di sostegno. Per questi studenti, prevedere i ritorni dell'istruzione è più difficile e ciò può ridurre la propensione a investire negli studi, alimentando percorsi di sotto-investimento in formazione.

1.4.2. Scelta razionale e informazione imperfetta: decidere con ciò che si sa (e si crede)

Le **teorie della scelta razionale** – elaborata da Adam Smith nel suo “Un’indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni” e adottata in sociologia, per esempio, da Hechter e Kanazawa (1997) – assumono che gli individui valutino le opzioni disponibili scegliendo quella che massimizza i benefici (utilità o interessi) personali. Nelle versioni che incorporano **informazione imperfetta** – come secondo Herbert Simon, Kahneman e Tversky – tali teorie aiutano a capire che molte decisioni vengono prese sulla base di rappresentazioni parziali: ciò che si è visto in famiglia, ciò che raccontano gli amici, ciò che appare sui media, ciò che un docente o un orientatore sottolinea. In questo quadro, l’orientamento è anche un lavoro di **correzione delle percezioni**: rendere più accurata l’informazione e, insieme, renderla comprensibile ed interiorizzabile da parte degli studenti.

Questo punto è importante perché le scelte non dipendono solo da “informazioni mancanti”, ma anche da **credenze**: alcune carriere sono percepite come troppo difficili, altre come poco dignitose, altre ancora come “non adatte a persone come me”. L’orientamento, qui, può svolgere un compito culturale: distinguere tra difficoltà reali e stereotipi, tra vincoli effettivi e aspettative interiorizzate.

Le **teorie aspettativa-valore** – che traggono origine dal libro di Victor Vroom (1964) “Lavoro e Motivazione”,

portano l’attenzione su un meccanismo semplice ma potente: una persona tende a impegnarsi e a scegliere un percorso quando pensa di poter riuscire (aspettativa di successo) e quando attribuisce valore a quel percorso (interesse, utilità, importanza personale, valore sociale). Nel linguaggio della scuola, questo significa che orientare non è soltanto “spiegare le opzioni”, ma sostenere la costruzione di motivazioni e significati.

Il modello mette in luce anche il tema del **costo psicologico**: alcune scelte vengono evitate non perché prive di valore, ma perché associate ad ansia, paura di fallire, timore del giudizio. Per molti studenti, soprattutto in età adolescenziale, la dimensione emotiva può pesare quanto quella cognitiva. In questa prospettiva, un orientamento educativo cura anche le condizioni di fiducia in sé stessi e di sicurezza necessarie per prendere scelte coraggiose e appaganti.

1.4.3. Social Cognitive Career Theory (SCCT): autoefficacia, aspettative di risultato, obiettivi

Tali temi sono approfonditi dalla *Social Cognitive Career Theory* – sviluppata da Robert W. Lent, Steven D. Brown e Gail Hackett nel 1994 (Lent *et al.* 1994) sulla base della teoria sociale cognitiva generale di Albert Bandura (1977) – che approfondisce appunto il ruolo dell’**autoefficacia** nelle scelte di carriera: le convinzioni che una persona sviluppa rispetto alla propria capacità di svolgere con successo attività specifiche (per esempio “me la cavo in matematica”, “riesco a parlare in pubblico”, “potrei lavorare in un laboratorio”). L’autoefficacia non è una dote fissa, ma si forma attraverso esperienze dirette di riuscita, osservazione di persone simili, incoraggiamenti significativi e gestione degli stati emotivi.

Questo approccio è particolarmente utile per la scuola perché collega in modo diretto le scelte alle esperienze scolastiche quotidiane: *feedback*, valutazioni, compiti autentici, opportunità di sperimentazione, clima di classe. Sottolinea anche che l’autoefficacia interagisce con le **aspettative di risultato** (che cosa mi aspetto se scelgo questo percorso?) e con gli **obiettivi** (che cosa voglio perseguire?), mostrando come una scelta possa diventare più probabile quando questi tre elementi si rinforzano a vicenda.

1.4.4. Teoria della circoscrizione e del compromesso, ovvero come le opzioni si restringono presto

L'importanza dell'ambiente circostante nella formazione di opinioni sulla bontà di una scelta di carriera è infine fondamento della teoria della circoscrizione e del compromesso di Gottfredson (1996), che descrive un fenomeno spesso osservabile anche nella pratica scolastica: molti giovani restringono molto presto l'insieme delle opzioni considerate "possibili" o "accettabili", in base a criteri sociali (genere, status, appartenenza culturale) e identitari ("non fa per me"). Successivamente, quando la scelta deve diventare concreta, entra in gioco il compromesso: si cercano opzioni praticabili dentro ciò che è rimasto.

Per l'orientamento, questa teoria suggerisce un punto essenziale: non basta offrire informazioni alla fine del percorso, quando l'orizzonte è già ristretto. Serve un **lavoro precoce e continuativo** di ampliamento dell'immaginabile, anche attraverso esperienze e incontri che rendano reali opzioni altrimenti astratte.

Pur nella varietà dei riferimenti, emerge una sintesi utile per progettare interventi scolastici: le scelte tendono a formarsi quando si combinano **valore** (ciò che quella strada significa e offre, quali sacrifici richiede, quali soddisfazioni dà) e **aspettativa di riuscita** (quanto mi sento capace, quanto la considero raggiungibile, quali sono i costi del fallimento). Entrambi gli elementi non riguardano solo l'individuo: sono modellati da informazioni disponibili, esperienze scolastiche, stereotipi, reti sociali e condizioni materiali.

In una lettura educativa, il compito della scuola è duplice: da un lato aumentare la qualità delle informazioni e delle esperienze che rendono il mondo "leggibile"; dall'altro sostenere la costruzione di fiducia realistica e di significati personali, affinché lo studente possa scegliere con maggiore libertà e consapevolezza.

1.4.5. Due driver intrecciati: valore percepito e aspettative di riuscita

Se osserviamo le scelte in prospettiva educativa, possiamo leggerle come esito dell'interazione tra ciò che una strada **vale** per la persona e quanto quella strada appare **praticabile**. Il valore non coincide con il red-

dito futuro: include interesse, riconoscimento sociale, coerenza con i propri valori, immagine di sé, desiderio di contribuire, benessere atteso. L'aspettativa di riuscita, a sua volta, non coincide con "bravura": dipende da autoefficacia, sostegni percepiti, accesso alle risorse e percezione degli ostacoli.

Questo schema aiuta a capire due situazioni frequenti. La prima: uno studente attribuisce valore a un percorso ("mi piacerebbe"), ma lo percepisce irraggiungibile ("non è per me", "è troppo difficile", "non conosco nessuno che lo faccia"). In questo caso l'orientamento deve lavorare soprattutto su autoefficacia, informazioni pratiche e sostegni. La seconda: uno studente percepisce un percorso come raggiungibile, ma non lo considera desiderabile o significativo ("non mi interessa", "non mi rappresenta", "non dà soddisfazione"). Qui l'orientamento deve lavorare su significato, esplorazione, esposizione a esperienze e narrazioni più ricche.

In diversi contesti, soprattutto quando le risorse sociali e informative sono limitate, può emergere un meccanismo di contenimento delle aspirazioni: ci si orienta verso ciò che appare vicino e noto, riducendo il rischio percepito. Questo non è necessariamente un errore individuale; spesso è una strategia di protezione. Tuttavia, se l'orizzonte si restringe troppo presto, si rischia di trasformare la prudenza in auto-limitazione.

*La scuola e, più in generale, tutti gli attori coinvolti nella comunità educante, sono chiamati quindi a garantire che le scelte degli studenti relative al proprio futuro siano **attive** e **consapevoli**, contrastando informazioni distorte, stereotipi interiorizzati o adattamento passivo.*

1.4.6. Informazione, counseling, esperienze: perché nessuna leva basta da sola

La letteratura suggerisce che interventi basati su una sola leva raramente sono sufficienti – Nguyen (2008) e Hoxby and Avery (2013). L'informazione è necessaria, ma spesso non basta: per molti studenti le informazioni restano astratte se non sono collegate a esperienze, esempi, conversazioni significative. Il *counseling* può essere prezioso, soprattutto per chi vive difficoltà, ma la sua efficacia dipende dalla qualità

dell'accompagnamento e dalla sua integrazione con opportunità concrete di esplorazione.

Da un punto di vista scolastico, questo significa che **orientare richiede una strategia che combini:**

- occasioni di esplorazione (laboratori, compiti autentici, visite, PCTO quando previsto);
- spazi di rielaborazione (discussioni guidate, scrittura riflessiva, colloqui);
- informazioni affidabili e comprensibili su percorsi e professioni;
- contatti con il mondo esterno che rendano “vivo” ciò che altrimenti resta teorico.

1.4.7. Role modeling: che cos'è e perché può fare la differenza

In questo quadro, il *role modeling* rappresenta una leva specifica, perché agisce su una dimensione spesso decisiva: la possibilità di immaginarsi in un percorso. Un modello di riferimento non è soltanto qualcuno che “ha successo”, ma qualcuno che rende visibile un processo: come si arriva, quali difficoltà si incontrano, quali strategie si usano, che cosa significa quel lavoro nella vita quotidiana.

Il ruolo educativo del *role modeling* – come secondo Morgenroth *et al* (2015) – può essere letto attraverso:

- una **funzione informativa incarnata** (Merton, 1957): informazioni che, in forma astratta, risultano poco visualizzabili diventano più comprensibili e credibili quando sono raccontate da una persona reale;
- una **funzione motivazionale** (Lockwood, 2006): vedere qualcuno percepito come simile o comunque “relazionabile” può aumentare il valore attribuito a un'opzione (“mi interessa di più”) e rafforzare l'aspettativa di riuscita (“forse posso farcela”);
- una **funzione identitaria**: immedesimarsi in un modello e immaginarlo più vicino alla propria vita futura contribuisce a spostare la domanda dal “che cosa dovrei scegliere?” al “chi posso diventare?”.

Secondo diverse review e metanalisi (Gladstone e Cimpian, 2021; Olsson e Martiny, 2018; Lawner *et al.*, 2019; Riley, 2022; Serra *et al.*, 2023; Breda *et al.*,

2021; Porter e Serra, 2020), gli studi empirici sul *role modeling* – spesso basati su RCT o quasi-esperimenti – mostrano che questi interventi possono influire su più livelli: risultati scolastici e proxy di esiti lavorativi (voti, test, frequenza, rischio di abbandono, iscrizione all'università), scelte formative e vari “soft outcomes”.

Inoltre, sul piano degli esiti osservabili, ad esempio le scelte di corsi, le iscrizioni a scuola, gli esiti scolastici, alcuni studi mostrano cambiamenti misurabili, talvolta anche con interventi relativamente brevi (Dimastrochicco e Ghisolfi, 2022). Tuttavia, è importante non leggere questi risultati come automatici o garantiti: occorre tenere conto dell'eterogeneità dei contesti in quanto spesso si tratta di studi condotti in altri paesi europei, negli USA o in Africa e le condizioni di implementazione contano.

Un punto particolarmente robusto riguarda i sopra-citati “soft outcomes”, cioè cambiamenti in autoefficacia, aspirazioni, stereotipi, percezione di appartenenza. Questi esiti sono spesso i canali attraverso cui, nel tempo, gli studenti possono maturare scelte diverse: non sempre l'effetto immediato è quindi una scelta diversa, ma può essere un cambiamento nella disponibilità a considerare una scelta.

1.5. Linee di progettazione per la scuola: criteri e attenzioni

Tradurre il *role modeling* in pratica scolastica

richiede alcune attenzioni che possono essere lette come criteri. La letteratura segnala alcune condizioni di efficacia per l'implementazione del *role modeling* nella scuola.

In primo luogo, i *role model* scelti dovrebbe essere **caratterizzati** da:

- **Somiglianza e identificazione.** I modelli risultano più efficaci quando gli studenti possono riconoscere in loro elementi di somiglianza: per genere, background, territorio, storia personale, o anche semplicemente per tratti umani condivisibili. L'identificazione è spesso più importante del prestigio.
- **Raggiungibilità.** Modelli percepiti come troppo eccezionali possono produrre un effetto inatteso:

invece di motivare, possono far sentire la meta irraggiungibile. Un modello “credibile” mostra anche difficoltà, errori, passaggi gradualmente.

- **Qualità del racconto.** Non basta presentare un esito (“sono diventato X”), è decisivo raccontare il percorso: scelte intermedie, ostacoli, sostegni ricevuti, competenze sviluppate.

Cercare persone capaci di parlare con linguaggio accessibile, disponibili a mostrare la dimensione quotidiana del lavoro e in grado di essere percepite come raggiungibili. In molte situazioni, è utile includere modelli provenienti da gruppi sottorappresentati nelle professioni di riferimento, perché possono contribuire a ridurre stereotipi e a offrire identificazioni più potenti.

In secondo luogo, la **struttura dell'intervento**: interventi isolati possono essere utili, ma tendono a essere più efficaci quando sono inseriti in un percorso con momenti di preparazione e rielaborazione, in cui la classe può collegare ciò che ha ascoltato alle proprie risorse e ai propri dubbi. Anche modalità brevi o virtuali possono funzionare, se ben progettate.

In terzo luogo, il **monitoraggio**: senza trasformare la scuola in un laboratorio sperimentale, è utile raccogliere alcuni segnali (aspirazioni, autoefficacia, percezione di possibilità, scelte successive) per capire quali formati funzionano meglio e per quali studenti.

Infine, una cautela trasversale: il *role modeling* non sostituisce il lavoro quotidiano di insegnanti e docenti. Al contrario, tende a funzionare meglio quando è sostenuto da una didattica che valorizza la competenza, offre esperienze di riuscita, riduce l'ansia di prestazione e costruisce un clima che renda legittimo “provare”.

Per concludere, la rassegna e le considerazioni qui presentate rendono evidente come l'orientamento è tanto più efficace quanto più viene inteso come **percorso continuo**, distribuito nel tempo, capace di offrire **esperienze di esplorazione** (di sé e del mondo), momenti di **rielaborazione** e **occasioni di confronto** con adulti significativi. Non si tratta quindi soltanto di “accompagnare una decisione”, ma di sostenere lo sviluppo della competenza orientativa: la capacità di scegliere sapendo leggere contesti, vincoli e opportunità.

2. TEORIA DEL CAMBIAMENTO E STRATEGIA DI INTERVENTO



Alla luce degli elementi di contesto relativi al fenomeno della dispersione scolastica e delle riflessioni stimulate dalla letteratura sull'orientamento, descritti nel Capitolo 1, nel 2023 la Fondazione Cariplo ha avviato il progetto "Azionamenti | Laboratorio di possibilità", rivolto a studenti e studentesse delle scuole secondarie del proprio territorio di riferimento (Regione Lombardia e province di Novara e del Verbano-Cusio-Ossola) a più elevato rischio di esclusione (in

termini di dispersione scolastica esplicita e implicita) con l'obiettivo di migliorare le competenze non cognitive e favorire scelte più consapevoli rispetto al proprio futuro (scolastico, professionale e personale). Il percorso proposto ha lavorato per stimolare apertura, curiosità e sviluppo personale, creando condizioni favorevoli per contrastare la dispersione implicita e l'abbandono scolastico, anche attraverso momenti dedicati all'orientamento personale.

2.1. Popolazioni scolastiche più esposte al fenomeno della dispersione scolastica

Il progetto ha affrontato il problema della dispersione partendo dalle popolazioni scolastiche più svantaggiate ed esposte ai fenomeni di abbandono precoce, **individuando puntualmente sul territorio le scuole alle quali proporre l'intervento**. A tal fine, sono stati utilizzati i dati disponibili che descrivono il fenomeno della dispersione esplicita – relativi all'*abbandono scolastico* – e dispersione implicita – relativi alla *performance* degli studenti – secondo l'approccio e la metodologia di seguito descritti. In particolare, per misurare la dispersione esplicita, come illustrato nel Capitolo 1, occorre fare riferimento all'indicatore europeo degli *Early Leavers from Education and Training* (ELET), che include i giovani tra i 18 e i 24 anni con al massimo un titolo di scuola secondaria di primo grado e non inclusi in percorsi di formazione; tuttavia, questo dato non è disponibile a livello di singola scuola e non può quindi essere utilizzato direttamente per l'identificazione degli istituti *target*.

La dispersione implicita riguarda invece gli studenti che, pur completando il percorso scolastico, non raggiungono i livelli minimi di competenza attesi ed è misurata attraverso le prove Invalsi, che classificano gli apprendimenti su una scala da 1 a 5. Invalsi considera in dispersione implicita gli studenti che, al termine della scuola secondaria di secondo grado, raggiungono al massimo il livello 1 o 2 in italiano e matematica e il livello pre-B1 in inglese. Come già descritto, i dati più recenti (Invalsi 2022) collocano la dispersione implicita al 9,7% a livello nazionale, ma anche in questo caso i dati non sono sistematicamente disponibili a livello di singola scuola.

Data l'assenza di dati ufficiali e omogenei sulla dispersione esplicita e implicita a livello di istituto, per individuare le scuole con maggiore bisogno educativo è stata adottata una metodologia di approssimazione, basata sui dati Invalsi (a.s.: 2021-2022) pubblicati autonomamente dalle singole scuole.

In particolare, è stato introdotto un indicatore denominato "**rischio di esclusione**", applicato non al singolo studente ma all'istituto nel suo complesso, e costruito

a partire dai livelli di apprendimento rilevati dalle prove Invalsi. Sono state considerate a maggiore rischio di esclusione le scuole con una più alta percentuale di studenti che, al termine del secondo anno, non superano il livello 1 in italiano e/o matematica (l'indicatore è stato costruito considerando il livello minimo tra le due discipline). Quindi, sono state censite tutte le scuole secondarie di primo grado della provincia di Milano e le scuole di secondo grado presenti nel territorio di intervento di Fondazione Cariplo. Per ciascun istituto che ha reso disponibili i dati necessari (204 su 247 scuole secondarie di primo grado e 316 su 363 scuole secondarie di secondo grado), è stato calcolato il relativo indice di rischio di esclusione e sono stati invitati a partecipare al progetto gli istituti a "maggior rischio esclusione".

A seguito del processo di invito e aggancio delle scuole, vista la natura sperimentale del progetto, si è deciso di coinvolgere un numero contenuto di scuole, in particolare:

- 8 scuole **secondarie di primo grado** (in aree periferiche della provincia di Milano), che hanno coinvolto **34 classi seconde**, per un totale di 674 studenti;
- 14 scuole **secondarie di secondo grado** (una per ciascuna provincia del territorio di riferimento della Fondazione Cariplo) che hanno coinvolto **58 classi prime e quarte**, per un totale di 1.271 studenti.

Alle scuole che hanno aderito è stato riconosciuto un contributo *una tantum* fino a € 5.000 per le scuole secondarie di primo grado e fino a € 10.000 per le scuole secondarie di secondo grado, per la retribuzione di personale docente e non docente per le ore prestate in aggiunta alla normale attività didattica.

2.2. Modello di intervento e cambiamento atteso

Il progetto si è articolato in un percorso annuale per le scuole secondarie di primo grado (un primo gruppo di 4 scuole durante l'a.s. 2023-2024 e un secondo gruppo di 4 scuole durante l'a.s. 2024-2025) e biennale per le scuole secondarie di secondo grado (a.s. 2023-2024 e a.s. 2024-2025).

L'intervento è stato modulato con obiettivi e strumenti specifici, differenziati per ordine e grado e orientati

ad agire su alcuni dei fattori determinanti il problema della dispersione scolastica già illustrati (ad esempio, le scarse aspirazioni, la mancanza di modelli, informazioni e aspettative realistiche, il clima classe).

In particolare, il lavoro con gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado è stato orientato a **stimolare una maggiore consapevolezza di sé, rafforzare le competenze trasversali** – con particolare attenzione allo sviluppo di un pensiero critico e autonomo e alla capacità di comunicare le proprie opinioni, i propri bisogni e desideri – per migliorare il **benessere relazionale e la coesione del gruppo classe**.

Nelle classi quarte delle scuole secondarie di secondo grado, l'intervento ha puntato a rafforzare la **consapevolezza** di studenti (e famiglie) rispetto alle **diverse opportunità formative e professionali disponibili**, aiutandoli a orientarsi verso scelte coerenti con competenze, interessi e ambizioni personali.

Il protocollo di intervento si è quindi articolato nelle seguenti fasi:

Percorso di Ispirazione, rivolto agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado: un percorso annuale di incontri ispirazionali (cinque nel primo grado e tre nel secondo grado), strutturati secondo la tecnica del *role modeling* illustrata nel Capitolo 1, realizzati da persone di successo e “relazionabili”, da cui trarre stimoli, informazioni e idee per il proprio percorso futuro. Per ciascuna scuola gli incontri sono stati programmati con i docenti per affrontare diverse tematiche, tra le quali le materie **STEM, l'Imprenditoria, l'Empowerment, l'Arte e l'Artigianato**, la **Cultura**, lo **Sport** e, solo nelle scuole secondarie di secondo grado, **Cultura del fallimento**, per aiutare gli studenti a superare i tabù legati all'errore e a riconoscerlo come parte naturale della crescita, favorendo resilienza, maggiore consapevolezza e la capacità di affrontare le sfide in modo più costruttivo.

Percorso di Partecipazione, rivolto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado: in ogni classe è stato realizzato un percorso laboratoriale di 6-8 ore nell'ambito dei “nuovi mestieri del futuro” (nei settori

STEM, New media, Cultura, Arte e Artigianato), durante il quale i giovani hanno dialogato e lavorato con realtà specializzate ed esperti testando le proprie potenzialità ed i propri interessi, realizzando progetti concreti.

Attraverso le modalità complementari del *role modeling* e del laboratorio, il **contributo al cambiamento atteso dalla fase di Ispirazione e Partecipazione** consiste da un lato nell'aumentare la consapevolezza degli studenti rispetto ad ambiti di lavoro e percorsi di carriera possibili, dall'altro alimentare e migliorare la consapevolezza di sé e le proprie competenze trasversali e, attraverso il confronto e le relazioni tra pari, migliorare le relazioni e il clima della classe.

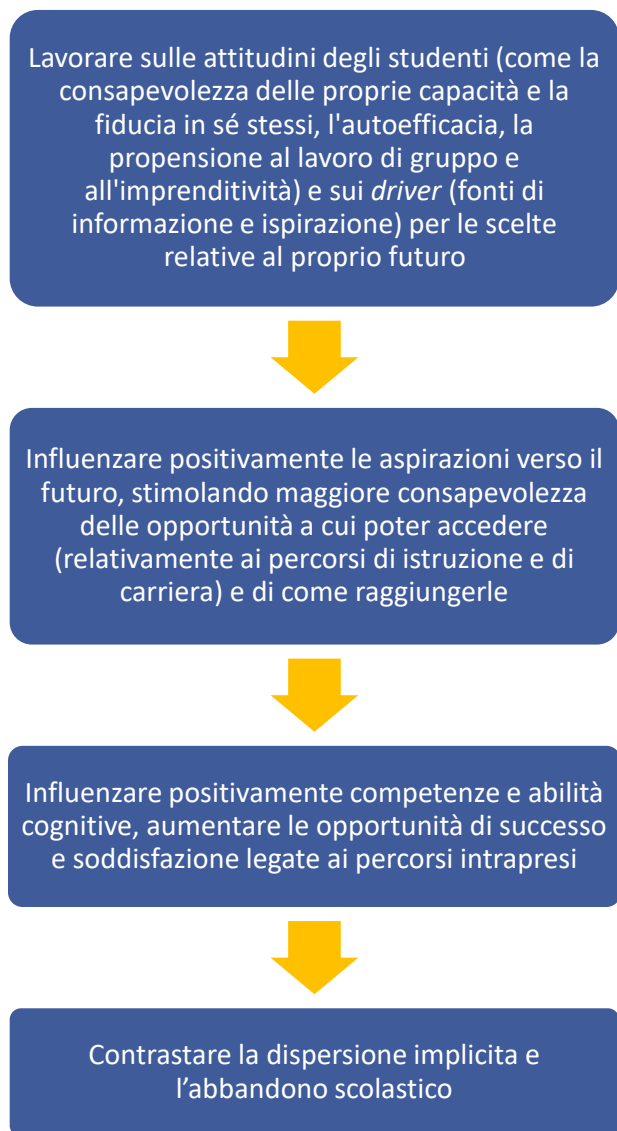
Per la realizzazione dei laboratori e degli incontri ispirazionali sono stati selezionati numerosi *content partner*, diversi per *know-how* e ambito di intervento, individuati tramite un'attenta mappatura e valutazione basata su criteri prestabiliti. I *content partner* condividono i valori del progetto e obiettivi comuni, oltre a un elevato livello di innovazione delle proposte, esperienza nel lavoro con il mondo scolastico e capacità di relazionarsi efficacemente con il target di riferimento.

Le attività laboratoriali proposte alle singole classi è stata concordata in collaborazione con il docente referente, con l'obiettivo di costruire un'esperienza quanto più possibile rispondente alle specifiche esigenze di ogni istituto e di offrire un intervento mirato.

Percorso di Attivazione, rivolto alle scuole secondarie di secondo grado: studenti e docenti, con il supporto di esperti di viaggi e comunicazione della Scuola del Viaggio, sono stati impegnati nella programmazione e realizzazione di uscite didattiche e/o viaggi di istruzione in una modalità attiva e innovativa, per stimolare l'emersione e lo sviluppo di passioni, talenti, competenze e abilità e incoraggiare le relazioni tra pari e con i docenti.

È stato inoltre offerto agli studenti delle classi quarte della scuola secondaria di secondo grado uno **Sportello di ascolto psicologico online**, per discutere con esperti psicologi del lavoro di desideri, aspettative, preoccupazioni relative al proprio futuro personale e professionale. In sintesi, il progetto, attraverso la combinazione delle

diverse fasi e attività progettuali sopra illustrate, si è proposto di innescare la seguente **catena di cambiamenti**:



La partecipazione a un percorso di motivazione e orientamento scolastico e professionale aiuta gli studenti a comprendere meglio le proprie capacità, interessi e aspirazioni, nonché le opportunità di istruzione e di carriera disponibili e raggiungibili. Ciò dovrebbe consentire loro di compiere scelte di studio o carriera realistiche e in linea con le proprie aspirazioni e tali scelte stimolare l'impegno degli studenti, migliorarne i risultati e, di conseguenza, offrire migliori opportunità di successo e soddisfazione agli studenti, riducendo la probabilità di abbandono scolastico. Inoltre, la

partecipazione e collaborazione degli insegnanti alle attività progettuali è stata orientata a offrire loro degli spunti e delle opportunità di apprendimento rispetto a nuove metodologie di motivazione e orientamento che potranno essere applicate e sviluppate anche dopo la fine del progetto.

Inoltre, coerentemente con la convinzione che per migliorare le pratiche di motivazione e orientamento degli studenti al futuro e contrastare la dispersione scolastica sia opportuno **accrescere e diffondere conoscenza** in merito, il progetto "Azionamenti" ha anche stimolato una **ricerca** – svolta dall'Evaluation Lab della Fondazione Social Venture Giordano dell'Amore e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – sull'intero territorio lombardo per raccogliere e fornire dati sulle **pratiche di orientamento** in atto. Le evidenze emerse saranno utili alla progettazione di strumenti e interventi finalizzati a rafforzare, diffondere e facilitare l'accesso a pratiche di orientamento scolastico efficaci.

2.3. Il percorso di Ispirazione e di Partecipazione con gli studenti

Questo paragrafo fornisce una descrizione dettagliata delle diverse tipologie di incontri di Ispirazione e laboratori di Partecipazione svolti, raggruppandoli per tematica. Per ciascuna tematica sono definiti gli obiettivi specifici perseguiti dalle attività, le modalità di lavoro adottate (ad esempio: dispositivi tecnologici, metodologie di ragionamento, confronto e applicazione) e i *content partner* esperti che li hanno condotti.

Anzitutto viene proposta una sintesi tabellare degli elementi principali caratterizzanti il percorso di incontri di Ispirazione e i laboratori di Partecipazione (Tabella 2.1 e Tabella 2.2), seguita da un approfondimento degli aspetti sopra citati, per ciascuna tematica. Per le tematiche relative a *STEM*, Cultura, Arte e Artigianato, con gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado si è adottato un approccio complementare di *role modeling* e laboratoriale, che viene quindi descritto su entrambi i livelli nei corrispondenti paragrafi.

Tabella 2.1 – Obiettivi/focus specifici e *content partner* del percorso di Ispirazione per tematica

Tema- tica	Obiettivi e focus specifici	Content partner
STEM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rendere accessibile e stimolare interesse verso temi scientifici, innovazione, cultura STEM ▪ rendere credibili e raggiungibili percorsi professionali e di ricerca, anche attraverso la condivisione di difficoltà, errori e scelte non lineari ▪ mostrare come le discipline scientifiche e la robotica possano tradursi in soluzioni concrete con impatto sulla società, sulla salute e sull'inclusione ▪ promuovere modelli inclusivi e incoraggiare la partecipazione di ragazze e studenti con background diversi alle discipline STEM 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Massimo Temporelli – fisico e fondatore di TheFabLab ▪ Adrian Fartade – divulgatore scientifico e creator digitale ▪ Greta Galli – content creator specializzata in materie STEAM ▪ Federico Nati – astrofisico, professore del Dipartimento di Fisica dell'Università di Milano-Bicocca ▪ Hady Milani – candidato astronauta suborbitale e direttore scientifico del Master in Space Entrepreneurship di EIS in partnership con Airbus, ESA e Thales Alenia Space ▪ Monica Gori – responsabile della "Unit for visually impaired people" presso l'Istituto Italiano Tecnologia di Genova ▪ Maria Fossati – esperta in UX e progettazione universale, Istituto Italiano di Tecnologia di Genova
ARTE E ARTIGIANATO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ scrittura, lettura e cittadinanza culturale, con focus sul linguaggio come strumento di espressione, inclusione e costruzione dell'identità ▪ orientare gli studenti verso percorsi professionali nel mondo creativo e culturale ▪ rivisitazione contemporanea dei linguaggi artistici tradizionali ▪ artigianato, sostenibilità e imprenditorialità creativa, per riflettere su sostenibilità, benessere personale e possibilità di lavoro futuro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori ▪ Roberto Celestri – art influencer e divulgatore ▪ Diego Cajelli – scrittore, autore radiofonico e televisivo ▪ Laura Marzadori – primo violino del Teatro alla Scala di Milano ▪ Carlotta Orlando e Giorgio Piva – ambassadors di TA-DAAN, <i>start-up</i> che promuove e sostiene l'artigianato ▪ Irene Coletto – visual designer, illustratrice e facilitatrice grafica
EMPOWERMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aumentare la consapevolezza dei diritti, prevenzione della violenza e riconoscimento delle dinamiche di genere ▪ rafforzare il senso di cittadinanza attiva e la consapevolezza dell'impatto delle proprie azioni sull'ambiente e sulla società ▪ valorizzazione del percorso scolastico per incoraggiare gli studenti a sfruttare appieno le opportunità offerte dall'istruzione come strumenti di empowerment culturale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donnexstrada – associazione che offre un aiuto alle vittime di violenza di genere ▪ Vittoria Iacovella – giornalista e autrice ▪ Francesca Cavallo – scrittrice e attivista
CULTURA DEL FALLIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ decostruire le narrazioni dominanti che associano il fallimento all'insuccesso personale e alla colpa individuale ▪ creare una lettura alternativa del fallimento come esperienza formativa, capace di generare apprendimento, consapevolezza e crescita ▪ sviluppare competenze trasversali fondamentali (gestire la frustrazione, affrontare il rifiuto, ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagonal – organizzazione non profit che usa il metodo delle Fuckup Nights

(segue...)

(segue...) Tabella 2.1 – Obiettivi/focus specifici e content partner del percorso di Ispirazione per tematica

Tematica	Obiettivi e focus specifici	Content partner
IMPRENDITORIALITÀ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ credere nelle proprie idee e capacità di trasformare passioni in progetti sostenibili ▪ comprendere che carriere di successo possono nascere anche da traiettorie ibride, cambi di direzione e contaminazioni tra ambiti diversi ▪ comprendere il ruolo dei media, dei social network e dei contenuti digitali nella costruzione di progetti imprenditoriali e culturali ▪ riflettere sulla sostenibilità come modello economico e imprenditoriale e come atteggiamento culturale, sociale e individuale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Companies Talks – progetto di storytelling sulla storia delle grandi aziende ▪ Fabio Viola – videogame designer e producer ▪ Bianca Arrighini e Livia Viganò – fondatrici della media company FACTANZA ▪ Matteo Ward – CEO e co-founder di WRÅD agenzia creativa focalizzata sulla sostenibilità ▪ Emanuele Gusso – co-founder e Head of Artificial Intelligence di Algor Education, <i>start-up</i> in ambito Edtech che sviluppa soluzioni basate su AI in ambito educativo ▪ Niccolò Cipriani – founder di Rifò Lab
SPORT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere il valore della fatica, della perseveranza e della determinazione nella costruzione del proprio percorso personale ▪ comprendere come la pratica sportiva possa diventare veicolo di partecipazione, autonomia e riconoscimento e inclusione sociale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niccolò di Tullio – International Olympic Committee Young Leader e pluricampione di salvamento ▪ Arianna Talamona – atleta paralimpica e Diversity, Equity and Inclusion specialist

2.3.1. STEM

Gli *incontri di Ispirazione* e orientamento sui temi delle *STEM* sono stati condotti da professionisti, ricercatori e divulgatori scientifici. Questi momenti hanno introdotto gli studenti ai mondi della scienza e della tecnologia attraverso il racconto di esperienze reali, valorizzando il *role modeling* come strumento per stimolare curiosità, motivazione e consapevolezza rispetto ai possibili percorsi di studio e professionali.

Gli incontri di Ispirazione si sono articolati in diverse tipologie di intervento, ciascuna focalizzata su specifici obiettivi educativi:

- **divulgazione scientifica e diffusione della cultura STEM**, finalizzata a rendere accessibili e coinvolgenti temi complessi e a stimolare un interesse più ampio verso la scienza e l'innovazione; se ne sono occupati **Massimo Temporelli** – fisico, autore e divulgatore, fondatore di TheFabLab – che ha raccontato agli studenti storie di innovatori che, tramite invenzioni e tecnologie, hanno cambiato per sempre la quotidianità delle persone e **Adrian Fartade** – divulga-

tore scientifico sui temi dell'astronomia e creator digitale – che ha presentato recenti scoperte scientifiche facendo immedesimare i giovani nella vita di scienziati e divulgatori;

- **racconti di percorsi professionali e di ricerca**, incentrati sull'orientamento, sulla pluralità delle carriere *STEM* e sul valore del metodo scientifico, anche attraverso la condivisione di difficoltà, errori e scelte non lineari; hanno condiviso il loro percorso **Federico Nati** – astrofisico italiano, professore di *Experimental Cosmology* presso il Dipartimento di Fisica dell'Università di Milano-Bicocca – e **Hady Milani** – candidato astronauta suborbitale per un progetto congiunto tra la Embry-Riddle Aeronautical University e la NASA e direttore scientifico del Master in Space Entrepreneurship di EIS in partnership con Airbus, ESA e Thales Alenia Space;
- **approcci applicativi e tecnologici**, dedicati a mostrare come le discipline scientifiche e la robotica possano tradursi in soluzioni concrete con

Tabella 2.2 – Obiettivi specifici, modalità operative e content partner del percorso di Partecipazione per tematica

Tematica	Obiettivi specifici	Modalità operative	Content partner
STEM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acquisizione dei fondamenti della programmazione ▪ sviluppo del problem solving ▪ pensiero computazionale ▪ creatività digitale ▪ collaborazione e lavoro di squadra ▪ consapevolezza tecnologica e responsabilità 	Introduzione teorica guidata ai concetti chiave (algoritmi, AI, robotica, game design), sperimentazione pratica con strumenti digitali (linguaggi di programmazione, piattaforme di sviluppo, ambienti di simulazione), progettazione e creazione di un prodotto finale (algoritmo, robot autonomo, minigioco), test, debugging e miglioramento, presentazione e discussione finale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Scuola di Robotica – associazione non profit che promuovere cultura e innovazione ▪ Futuremakers – progetto della digital company Synesthesia ▪ SCUOLAB – specializzata nell'introduzione di soluzioni didattiche digitali avanzate nelle scuole
CULTURA Scenari del futuro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sviluppo dell'identità, riconoscimento delle proprie risorse, comprensione dei propri talenti ▪ potenziamento dell'espressività individuale ▪ capacità di proiettarsi nel futuro, immaginando scenari personali e collettivi possibili e preferibili ▪ rafforzamento delle competenze relazionali e socio-emotive ▪ consapevolezza e agency nel proprio percorso di vita 	Introduzione ai linguaggi espressivi e alle metodologie di lavoro, attività pratiche individuali o in gruppo, realizzazione di un elaborato finale (narrazioni, rappresentazioni artistiche, installazioni visive), momenti strutturati di condivisione e confronto collettivo, pratiche di auto-osservazione e riflessione personale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ForwardTO – organizzazione nonprofit che si occupa di ricerca applicata ▪ Fondazione Carolina – promuove la tutela dei minori online ▪ Artorise APS – associazione nonprofit che utilizza l'arte per favorire benessere individuale e sociale ▪ Cristina Pozzi – CEO e co-founder di Edulia, polo edtech del mondo Treccani
ARTE E ARTIGIANATO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sviluppo della creatività per ideare, progettare e risolvere problemi ▪ valorizzazione del fare e dei processi artigianali ▪ rafforzamento delle competenze trasversali ▪ orientamento verso possibili percorsi futuri 	Introduzione ai linguaggi artistici di riferimento e ai relativi processi progettuali, lavoro creativo, dall'ideazione alla realizzazione manuale o digitale di elaborati artistici e artigianali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Scuola Superiore d'Arte Applicata del Castello Sforzesco di Milano ▪ Teatro Metropolitano – progetto di ricerca teatrale ▪ Eleusis ETS – che opera nel settore socioculturale e artistico attraverso il Metodo Teatrino® ▪ WRÅD – agenzia creativa focalizzata sulla sostenibilità
NEW MEDIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sviluppo di competenze comunicative e narrative ▪ educazione ai linguaggi digitali e ai media contemporanei ▪ allenamento di pensiero progettuale e capacità organizzativa ▪ sviluppo delle competenze trasversali ▪ valorizzazione dell'espressività personale 	Introduzione ai linguaggi e ai codici comunicativi (audio, video, cinema, animazione), sperimentazione pratica di attività di scrittura, pianificazione, ripresa, registrazione audio, disegno, animazione e montaggio, progettazione e realizzazione di un prodotto finale di gruppo (podcast, video, cortometraggio, clip di animazione)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Will Media – community data-inspired esperti in comunicazione digitale ▪ Cristina Pozzi – CEO e co-founder di Edulia, polo edtech del mondo Treccani ▪ Cinemazero – associazione culturale attiva nella promozione della cultura cinematografica

impatto sulla società, sulla salute e sull'inclusione; ne ha discusso con gli studenti **Monica Gori** – con un *background* artistico e psicologico, poi orientato alle tecnologie umanoidi, attualmente responsabile della “Unit for visually impaired people” presso l'Istituto Italiano Tecnologia di Genova, per migliorare l'inclusione di bambini con disabilità – che ha raccontato agli studenti come sia possibile coniugare con successo sensibilità umanistiche, passione per la manualità e competenze scientifiche, trovando il proprio posto nel mondo;

- **interventi di ispirazione e abbattimento degli stereotipi/inclusività**, orientati a rafforzare la motivazione, promuovere modelli inclusivi e incoraggiare la partecipazione di ragazze e studenti con *background* diversi alle discipline *STEM*; se ne è occupata **Maria Fossati** – dottoressa di ricerca in Design al Politecnico di Milano, attualmente lavora presso l'Istituto Italiano di Tecnologia di Genova all'interno del Laboratorio *Soft Robotics for Human Cooperation and Rehabilitation* su aspetti legati allo *User Centered Design* (UCD) per il miglioramento delle protesi;
- **esperienze laboratoriali e divulgazione peer-oriented**, che hanno mostrato come la passione per le materie *STEAM* possa nascere anche fuori dai percorsi tradizionali, grazie all'accesso a contenuti digitali e alla sperimentazione pratica; ne ha parlato con gli studenti **Greta Galli** – giovane *content creator* specializzata in materie *STEAM* e studentessa di informatica, che ha sviluppato una passione e approfondito conoscenze di robotica grazie alla disponibilità di materiali e contenuti informativi *online*.

Per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, gli incontri hanno creato un contesto favorevole all'avvio dei successivi laboratori *STEM*, complessivamente di sei diverse tipologie e con il coinvolgimento di tre diversi *content partner* esperti.

Con i **laboratori di Partecipazione focalizzati su STEM**, e in particolare *coding* e robotica, l'obiettivo è stato fornire agli studenti un approccio completo alle materie *STEM*, unendo competenze informatiche, matematiche e logiche allo sviluppo di abilità cruciali come il *problem solving*, il lavoro di squadra, la creatività e l'ingegnosità.

I sei laboratori, pur differenziandosi per tecnologie, prodotti finali e ambiti specifici (robotica, AI, *game design*, etica dell'IA, ecc.), condividono una struttura pedagogica e metodologica comune. Tutti gli interventi hanno infatti perseguito l'obiettivo di **avvicinare gli studenti alla cultura scientifica e digitale**, supportandoli nello sviluppo di competenze, sia tecniche che trasversali, fondamentali per **comprendere e utilizzare in modo attivo le tecnologie contemporanee**.

In linea con gli obiettivi di cambiamento perseguiti attraverso questi protocolli e la filosofia educativa dei *content partner* coinvolti, i laboratori *STEM* hanno promosso:

- acquisizione dei fondamenti della **programmazione**: logica, algoritmi, linguaggi visuali e testuali (in alcuni casi *Python*), comprensione dei principi di funzionamento di software e sistemi digitali;
- sviluppo del **problem solving**: affrontare problemi complessi, scomporli, strutturare soluzioni e testarle attraverso cicli iterativi;
- **pensiero computazionale**: riconoscere *pattern*, costruire sequenze logiche, gestire variabili, condizioni, cicli e strutture algoritmiche;
- **creatività digitale**: progettare giochi, avatar, robot o sistemi di IA mettendo in relazione componenti tecniche e scelte progettuali;
- **collaborazione e lavoro di squadra**: i percorsi laboratoriali hanno previsto attività cooperative, *brainstorming*, progettazione condivisa, revisione collettiva dei prototipi;
- **consapevolezza tecnologica e responsabilità**: riflessione su etica dell'intelligenza artificiale, dati, impatti sociali della tecnologia, uso critico degli strumenti digitali.

La modalità di lavoro ha seguito un'impostazione comune, partendo da un'introduzione teorica guidata ai concetti chiave (es.: algoritmi, AI, robotica, *game design*, etica), gli studenti sono passati alla sperimentazione pratica con strumenti digitali tra i quali, linguaggi di programmazione, piattaforme di sviluppo, ambienti di simulazione o software dedicati, finalizzata alla progettazione e creazione

di un prodotto finale come un algoritmo, un robot autonomo, un minigioco, un avatar AI.

Sono poi seguiti momenti di test, *debugging* e miglioramento durante i quali gli studenti sono stati guidati a verificare gli errori, correggere il codice, migliorare la struttura logica delle soluzioni, culminati in un momento di presentazione e discussione del lavoro svolto, spesso con modalità di *peer learning*.

Con riferimento agli elementi specifici e caratterizzanti i diversi laboratori STEM e i *content partner* esperti che se ne sono occupati:

- con i due percorsi laboratoriali realizzati da **Scuola di Robotica** – associazione non profit fondata nel 2000 con la missione di promuovere cultura e innovazione attraverso programmi educativi dedicati alle arti e alle scienze legate alla robotica e alle tecnologie emergenti – gli studenti si sono confrontati, in un caso, con **robot reali** per progettarne e migliorarne la navigazione nello spazio, nell'altro caso con **temi etici** legati allo sviluppo di intelligenza artificiale;
- con i due laboratori sviluppati da **Futuremakers** – progetto della *digital company* Synesthesia, nato per ispirare le nuove generazioni a un uso consapevole e sano della tecnologia attraverso percorsi formativi – gli studenti hanno esplorato la programmazione e la produzione digitale attraverso i **videogiochi**;
- con **SCUOLAB** – *spin-off* della *KTI (Knowledge & Technology-Intensive) company* Protom Group specializzata nell'introduzione di soluzioni didattiche digitali avanzate nelle scuole – alcuni studenti hanno selezionato un personaggio di riferimento nelle scienze, nella tecnologia o nell'arte e ne hanno costruito una versione digitale capace di interagire con l'utente (**avatar AI**), altri hanno approfondito l'interazione con un **social robot** capace di comunicare e trasferire conoscenze in modalità dialogica ed empatica.

2.3.2. CULTURA – Scenari del futuro

Dall'improvvisazione teatrale alla fotografia, dalla comunicazione non violenta, gli incontri di Ispirazione e i laboratori dedicati al tema **Cultura – Scenari del Futuro** hanno accompagnato gli studenti in un percorso

di riflessione identitaria, progettazione personale e immaginazione sociale, offrendo loro **strumenti creativi e narrativi per leggere il presente, riconoscere il proprio potenziale e orientarsi nelle possibilità future.**

In particolare, il percorso ha lavorato su:

- **sviluppo dell'identità**, favorendo introspezione, autovalutazione, riconoscimento delle proprie risorse e comprensione dei propri talenti;
- **potenziamento dell'espressività individuale** attraverso parola, teatro, fotografia, arte, come linguaggi di aspirazione e auto-narrazione;
- capacità di proiettarsi nel futuro, immaginando scenari personali e collettivi possibili e preferibili;
- rafforzamento delle **competenze relazionali e socio-emotive** quali ascolto attivo, empatia, cooperazione, inclusione e gestione delle emozioni;
- **consapevolezza e agency**, incoraggiando gli studenti a sentirsi parte attiva nel proprio percorso di vita e nella costruzione dell'ambiente sociale di cui fanno parte.

Pur adottando strumenti differenti, i laboratori hanno seguito un'impostazione educativa comune, articolata in fasi successive e integrate. Ogni percorso ha preso avvio con un'introduzione ai linguaggi espressivi e alle metodologie di lavoro, per poi svilupparsi attraverso attività pratiche guidate, svolte individualmente o in gruppo. Il lavoro laboratoriale ha condotto gli studenti alla realizzazione di un elaborato finale, come narrazioni, rappresentazioni artistiche o installazioni visive, che hanno reso tangibile il percorso svolto.

Momenti strutturati di condivisione e confronto collettivo hanno accompagnato l'intero processo, favorendo l'ascolto reciproco e la valorizzazione delle differenze, mentre pratiche di auto-osservazione e riflessione personale hanno contribuito a rafforzare consapevolezza, autoefficacia e capacità di orientamento nelle scelte future.

Con riferimento agli **elementi specifici e caratterizzanti i diversi laboratori focalizzati sugli Scenari del futuro e i content partner esperti** che se ne sono occupati:

ForwardTO – un'organizzazione nonprofit formata da ricercatori e *practitioner* con esperienza nella ricerca applicata e nell'innovazione – ha guidato gli studenti in un percorso di esplorazione del “senso del futuro”, utilizzando strumenti come l'improvvisazione teatrale, lo *storytelling* e la narrazione scenica, portandoli a produrre delle “**storie performative**” che hanno messo in scena le proprie **aspirazioni e possibilità reali**;

- **Fondazione Carolina** – istituita nel 2017 per iniziativa della famiglia di Carolina Picchio, prima vittima riconosciuta di cyberbullismo in Italia, per promuovere la tutela dei minori online – ha proposto un percorso mirato a stimolare negli studenti riflessioni consapevoli e valorizzanti in merito a risorse, inclinazioni e competenze personali, come utili strumenti per l'autoaffermazione e la costruzione del proprio futuro sociale e formativo.
- **Artorise APS** – un'associazione nonprofit che utilizza l'arte per favorire benessere individuale e sociale – ha accompagnato gli studenti in un percorso di scoperta personale basato sulla creatività e sulla **Comunicazione Non Violenta** di Marshall Rosenberg; attraverso attività artistiche, esercizi espressivi e di linguaggio, gli studenti hanno esplorato talenti, attitudini e aspirazioni, imparando a riconoscere bisogni, emozioni e modalità relazionali più empatiche.
- **Cristina Pozzi**, CEO e co-founder di **Edulia** – polo *edtech* del mondo Treccani – ha lavorato con gli studenti in un'attività di gruppo e *circle time*, stimolando un confronto aperto su come immaginare, organizzare e dare forma alle proprie **traiettorie future**.

2.3.3. Arte e Artigianato

Questa tematica è stata introdotta nelle scuole attraverso una serie di **incontri di Ispirazione**, realizzati in forma di *workshop*, interviste e testimonianze con la funzione di ampliare lo sguardo degli studenti sui linguaggi artistici e creativi, mostrando come arte, cultura e artigianato possano tradursi in percorsi di studio, professioni e pratiche contemporanee, anche in dialogo con le tecnologie e i media digitali. Gli incontri

hanno utilizzato il racconto delle esperienze personali e professionali come strumento di orientamento e motivazione, mettendo in evidenza il **ruolo del talento, della determinazione e della capacità di reinterpretare i saperi tradizionali in chiave attuale**. Gli interventi si sono articolati in diverse tipologie tematiche, ciascuna orientata a specifici obiettivi educativi:

- **scrittura, lettura e cittadinanza culturale**, con **focus sul linguaggio** come strumento di espressione, inclusione e costruzione dell'identità, e sulla relazione tra creatività, competenze e partecipazione attiva alla vita sociale; se ne sono occupati gli esperti di **Fondazione Mondadori**, attraverso laboratorio di scrittura e *instant writing*;
- **racconti di percorsi professionali nel mondo creativo e culturale**, finalizzati a orientare gli studenti attraverso testimonianze dirette che mostrano la pluralità dei percorsi possibili, anche non lineari, tra arte, cultura e nuovi mestieri; hanno raccontato la loro esperienza **Roberto Celestri** – *content creator* e *art influencer* – e **Diego Cajelli** – scrittore, sceneggiatore, autore radiofonico e televisivo;
- **rivisitazione contemporanea dei linguaggi artistici tradizionali**, con particolare attenzione al dialogo tra tradizione e innovazione e alla reinterpretazione delle arti classiche in chiave moderna; ne ha parlato **Laura Marzadori** – primo violino del Teatro alla Scala di Milano, che ha condiviso con gli studenti le strategie per superare insicurezze e paure, il coraggio di investire sul proprio talento e le proprie competenze e come fare un uso consapevole dei social media nel comunicare la propria professionalità e carriera;
- **artigianato, sostenibilità e imprenditorialità creativa**, con *workshop* dedicati all'*upcycling*, alla ceramica e alla produzione artistica come strumenti per riflettere su sostenibilità, benessere personale e possibilità di lavoro futuro; se ne sono occupati **Carlotta Orlando** e **Giorgio Piva**, *ambassadors* di **TA DANN** – *start-up* milanese che promuove e sostiene l'artigianato.

Il lavoro e il dialogo diretto con professionisti e organizzazioni culturali hanno incoraggiato gli studenti

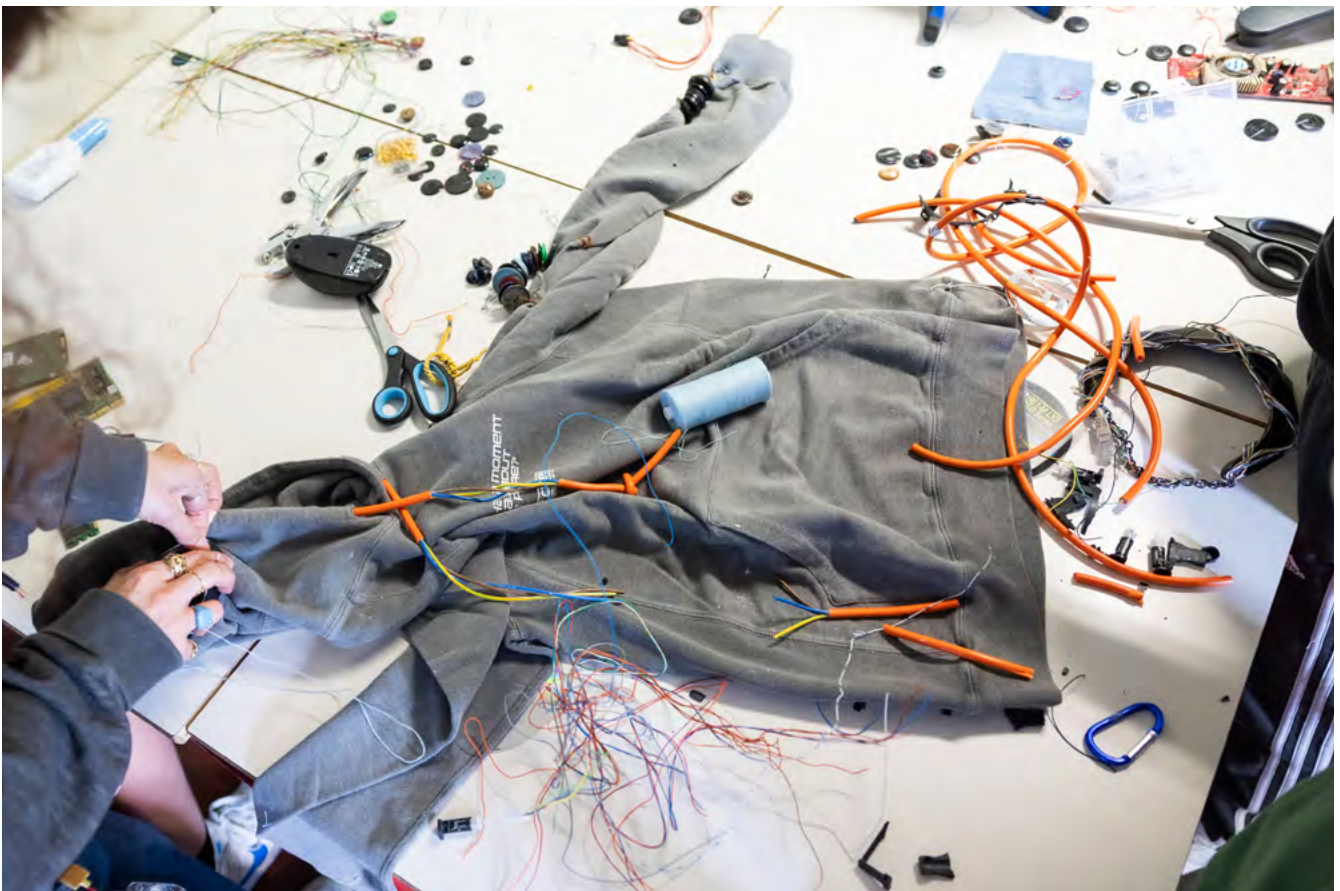
a riconoscere il valore dei linguaggi artistici come strumenti di espressione personale, di crescita e di orientamento futuro.

In seguito, i **laboratori di Partecipazione** dedicati ad **Arte e Artigianato** hanno condiviso l'obiettivo di accompagnare gli studenti in un percorso di scoperta e valorizzazione dei linguaggi artistici e dei saperi del fare, mettendo in relazione creatività, manualità, progettazione e riflessione critica. Attraverso pratiche che spaziano dal fumetto al teatro, dall'illustrazione digitale all'artigianato contemporaneo, i percorsi hanno proposto un'esperienza educativa centrata **sull'espressione di sé, sull'acquisizione di competenze trasversali e sulla comprensione del valore culturale e sociale dei processi creativi.**

Con quattro diversi laboratori, gli esperti coinvolti hanno quindi hanno perseguito finalità che includono:

- lo sviluppo della **creatività** come **competenza** chiave, intesa non solo come espressione artistica ma come capacità di ideare, progettare e risolvere problemi;
- la **valorizzazione del fare e dei processi artigianali**, come occasioni di apprendimento esperienziale e di connessione tra tradizione e innovazione;
- il rafforzamento delle **competenze trasversali** – collaborazione, responsabilità, rispetto dei tempi, *problem solving* e pensiero critico;
- **l'orientamento verso possibili percorsi futuri**, mostrando come le competenze artistiche e artigianali possano dialogare con il mondo del lavoro e delle professioni creative contemporanee.

Ogni laboratorio ha preso avvio con un'introduzione ai linguaggi artistici di riferimento e ai



relativi processi progettuali, per poi svilupparsi attraverso attività pratiche che hanno coinvolto attivamente gli studenti in tutte le fasi del lavoro creativo, dall'ideazione alla realizzazione manuale o digitale di elaborati artistici e artigianali.

Con riferimento agli **elementi specifici e caratterizzanti** i diversi laboratori focalizzati su Arte e Artigianato e i **content partner esperti** che se ne sono occupati:

- La **Scuola Superiore d'Arte Applicata del Castello Sforzesco di Milano** – fondata nel 1882, storico punto di riferimento per la formazione sulle arti applicate – ha proposto tre laboratori che esplorano il **rapporto tra arte, artigianato e tecnologie digitali**; il laboratorio di **fumetto** ha introdotto gli studenti alle fasi di creazione di una storia disegnata, dal soggetto allo *storyboard* fino alla realizzazione manuale e digitale delle tavole; il laboratorio di **illustrazione e colore digitale** e di **intelligenza artificiale e mestieri artigiani** hanno invece approfondito l'uso di software grafici e strumenti di AI per reinterpretare l'artigianato contemporaneo, stimolando una riflessione critica sulle potenzialità e i limiti delle tecnologie nei processi creativi.
- **Teatro Metropolitano** – un progetto di ricerca teatrale nato nel 2006 e attivo a livello regionale e nazionale in contesti educativi e sociali – ha utilizzato il **teatro** come strumento di inclusione e partecipazione attiva, offrendo uno spazio sicuro in cui sperimentare le proprie attitudini e rafforzare la fiducia in sé.
- **Eleusis ETS** – che opera dal 1999 nel settore socio-culturale e artistico attraverso il Metodo Teatrico®, un approccio centrato sull'educazione della persona e sullo sviluppo delle competenze comunicativo-relazionali – ha accompagnato gli studenti in un percorso di educazione alla scelta, alla relazione e all'espressione di sé, utilizzando il corpo, la voce e la presenza scenica come strumenti di consapevolezza.
- **WRÅD** – un'agenzia creativa e studio di consulenza focalizzato sulla sostenibilità, attiva nei processi di trasformazione dell'industria della moda e del tessile – ha coinvolto gli studenti in un percorso di

riflessione e sperimentazione sui temi della sostenibilità, della circolarità e dei materiali innovativi.

2.3.4. *New Media*

I laboratori dedicati ai **“New Media”**, pur differenziandosi per forma espressiva e tecniche produttive, condividono una medesima finalità: accompagnare gli studenti alla scoperta dei linguaggi della comunicazione contemporanea, fornendo loro strumenti critici, creativi e tecnici per potenziare la propria **capacità espressiva, la partecipazione attiva, l'autonomia e la capacità di interpretare il mondo attraverso strumenti comunicativi complessi**. Attraverso *podcast*, video, cortometraggi e animazioni, gli studenti hanno potuto esplorare modalità diverse di raccontare la realtà, sperimentando forme narrative che uniscono dimensione artistica, progettazione e competenze digitali.

Per affrontare questa tematica sono stati coinvolti tre *content partner* esperti che hanno attivato quattro tipologie di laboratori e complessivamente promosso:

- **sviluppo delle competenze comunicative e narrative**: capacità di ideare, strutturare e restituire storie efficaci, scegliendo linguaggi e formati adeguati;
- **educazione ai linguaggi digitali e ai media contemporanei**, favorendo familiarità con strumenti di produzione, registrazione, ripresa e montaggio;
- **pensiero progettuale e capacità organizzativa**, grazie alla partecipazione attiva alle diverse fasi dei processi creativi: dalla preproduzione alla postproduzione;
- **competenze trasversali** come collaborazione, ascolto, capacità di risoluzione dei problemi, spirito critico e consapevolezza nell'uso dei media;
- **valorizzazione dell'espressività personale**, sostenendo gli studenti nella scoperta delle proprie modalità comunicative e dei propri talenti creativi;

I percorsi hanno seguito una struttura operativa ricorrente, pur con tecniche e strumenti diversi, che ha permesso agli studenti di vivere l'intero flusso produttivo di un contenuto multimediale: si è partiti con l'introduzione ai linguaggi e ai codici comunica-

tivi (audio, video, cinema, animazione) per guidare gli studenti nella sperimentazione pratica di attività di scrittura, pianificazione, ripresa, registrazione audio, disegno, animazione e montaggio; il percorso ha condotto alla progettazione e realizzazione di un prodotto finale (un podcast, un video, un cortometraggio o una clip di animazione) di gruppo.

Con riferimento agli **elementi specifici e caratterizzanti i diversi laboratori focalizzati sui New Media e i content partner esperti** che se ne sono occupati:

- **Will Media** – *community data-inspired* fondata nel 2020 e oggi uno dei principali soggetti italiani nel panorama della comunicazione digitale – ha guidato gli studenti in tutte le fasi del processo creativo di un **podcast narrativo**¹ dedicato al tema dell’orientamento e delle esperienze personali, fungendo da strumento per lavorare su consapevolezza, ascolto attivo, capacità di espressione e orientamento personale.
- **Edulia** – polo ed-tech del Gruppo Treccani – ha lavorato sui **linguaggi visivi e il videomaking**, guidando gli studenti nell’approfondimento delle tre fasi fondamentali della produzione audiovisiva: la preproduzione creativa (ideazione, scrittura, pianificazione), la produzione (riprese) e la postproduzione (montaggio e finalizzazione).
- **Cinemazero** – un’associazione culturale attiva nella promozione della cultura cinematografica – ha realizzato due percorsi dedicati all’**audiovisivo**: con il primo ha introdotto gli studenti alla scrittura cinematografica e alla costruzione del racconto per immagini e realizzato un breve **cortometraggio su temi legati alle materie studiate a scuola**; con il secondo laboratorio, ha portato gli studenti nel mondo dell’animazione *frame-by-frame* e dello *stop motion* e realizzato una *clip* digitale.
- **Social Warning – Movimento Etico Digitale APS** – un’associazione di promozione sociale che si occupa di diffondere la cultura e l’educazione digitale, che ha approfondito l’uso consapevole dei social media,

la *web reputation* e le opportunità professionali del digitale.

2.3.5. Empowerment

Il tema dell’**empowerment** è stato affrontato attraverso **incontri di Ispirazione e sensibilizzazione**, rivolti a studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado e orientati a rafforzare consapevolezza, capacità critica e fiducia nel proprio ruolo di cittadini attivi. Gli incontri hanno avuto l’obiettivo di stimolare una riflessione sui diritti, sulle responsabilità individuali e collettive e sull’importanza di riconoscere la scuola come spazio privilegiato di crescita personale, culturale e civica.

Gli interventi si sono articolati in diverse **tipologie tematiche**, ciascuna focalizzata su specifiche dimensioni dell’empowerment:

- **consapevolezza dei diritti, prevenzione della violenza e riconoscimento delle dinamiche di genere**, con incontri dedicati alla sensibilizzazione sul tema della violenza di genere e alla promozione di una cultura del rispetto e della sicurezza; ne hanno parlato un’avvocata e una psicologa di **Donnexstrada** – associazione che offre un aiuto alle vittime di violenza di genere;
- **educazione civica, responsabilità individuale e sostenibilità**, orientata a rafforzare il senso di cittadinanza attiva e la consapevolezza dell’impatto delle proprie azioni sull’ambiente e sulla società, partendo da esperienze narrative e divulgative accessibili ai più giovani; se ne è occupata **Vittoria Iacovella** – giornalista e autrice – a partire dai contenuti del libro “Salvo il mio Pianeta”;
- **empowerment culturale e valorizzazione del percorso scolastico**, con testimonianze volte a incoraggiare gli studenti a sfruttare appieno le opportunità offerte dall’istruzione, alimentando curiosità, desiderio di conoscenza e fiducia nelle proprie possibilità di crescita; ha dialogato con gli studenti sull’argomento **Francesca Cavallo** – scrittrice, imprenditrice, attivista e autrice del libro “Storie della Buonanotte per Bambine Ribelli”.

Gli studenti sono stati accompagnati a riconoscere il valore dell’informazione, dell’educazione e dell’impe-

¹ Disponibile al seguente link: <https://bit.ly/PodcastRicercaSpotify>.

gno personale e collettivo come leve fondamentali per costruire il proprio futuro e incidere positivamente sul contesto in cui vivono.

2.3.6. Cultura del fallimento

Con gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado è stato affrontato anche il tema della “cultura del fallimento”, con l’obiettivo di decostruire le narrazioni dominanti che associano il fallimento all’insuccesso personale e alla colpa individuale. L’intervento ha proposto una lettura alternativa del fallimento come esperienza formativa, capace di generare apprendimento, consapevolezza e crescita, se riconosciuta e affrontata in modo costruttivo.

L’incontro, realizzato da **Diagonal**, si è sviluppato nel format delle *Fuckup Nights*, basato sul racconto diretto di errori, scelte sbagliate e momenti di difficoltà vissuti in ambito personale e professionale. Attraverso un’intervista condotta da una delle fondatrici dell’associazione, un ospite ha condiviso la propria esperienza di fallimento, mettendo in luce non solo le cause e le conseguenze, ma soprattutto i processi di rielaborazione e apprendimento che ne sono derivati. Il format ha previsto anche il coinvolgimento attivo degli studenti attraverso strumenti e piattaforme interattive, favorendo il dialogo e la partecipazione. Le **testimonianze** raccolte dagli studenti sono state molto numerose e hanno dato vita a un filone di contenuti sui *social media*, dove grazie al linguaggio dell’illustrazione le loro storie, opportunamente anonimizzate, sono state tradotte in **fumetti**, pensati per ispirare altri giovani come loro, grazie al potere di diffusione e immedesimazione dei social.

L’incontro ha promosso lo sviluppo di **competenze trasversali** fondamentali, quali la capacità di gestire la frustrazione, affrontare il rifiuto, comunicare in modo efficace e riconoscere l’errore come parte integrante dei percorsi di vita e di lavoro.

2.3.7. Imprenditorialità

Il tema dell’**imprenditorialità** è stato affrontato nel progetto attraverso una serie di **incontri di Ispirazione**, rivolti principalmente agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Gli incontri hanno

perseguito l’obiettivo di avvicinare i giovani al mondo dell’impresa e dell’iniziativa personale non in chiave astratta o teorica, ma attraverso il **racconto di esperienze concrete**, percorsi non lineari e scelte professionali guidate da passioni, valori e capacità di leggere il contesto contemporaneo.

Gli interventi si sono articolati in diverse **tipologie tematiche**, ciascuna focalizzata su una specifica dimensione dell’imprenditorialità:

- **imprenditorialità come espressione di iniziativa personale e creatività**, con un forte accento sul coraggio di credere nelle proprie idee, sull’importanza dell’unicità e sulla capacità di trasformare passioni in progetti sostenibili. Questo approccio è stato proposto attraverso i format narrativi e performativi di **Companies Talks** – un progetto di *storytelling* nato per raccontare la storia delle grandi aziende di successo;
- **testimonianze di percorsi professionali e imprenditoriali non convenzionali**, orientate a mostrare come carriere di successo possano nascere da traiettorie ibride, cambi di direzione e contaminazioni tra ambiti diversi; se ne è occupato **Fabio Viola** – giovane *videogame designer e producer*;
- **imprenditorialità digitale e cultura dell’informazione**, con un focus sul ruolo dei media, dei *social network*, dei contenuti digitali e degli strumenti di intelligenza artificiale nella costruzione di progetti imprenditoriali e culturali, e sull’importanza di una diffusione consapevole e critica dell’informazione; ne hanno discusso con gli studenti Bianca Arrighini e Livia Viganò, fondatrici di **Factanza** – *media company* nata per rendere accessibile il mondo dell’informazione alle nuove generazioni – e Emanuele Gusso, co-founder e Head of Artificial Intelligence di **Algor Education**, startup che opera nel settore dell’Edtech e sviluppa soluzioni basate sull’AI in ambito educativo;
- **imprenditorialità e sostenibilità**, declinata sia come modello economico alternativo sia come atteggiamento culturale, sociale e comportamento individuale; ne hanno parlato **Matteo Ward**, CEO e *co-founder* di WRÅD – design studio per lo sviluppo

sostenibile e società benefit – e **Niccolò Cipriani**, founder di Rifò Lab, B Corp che produce capi e accessori realizzati con fibre tessili 100% rigenerate.

Nel loro insieme, questi incontri hanno contribuito a presentare l'imprenditorialità come **competenza trasversale**, più che come scelta professionale: un insieme di attitudini legate all'iniziativa, alla responsabilità, alla creatività e alla capacità di leggere i bisogni del presente.

2.3.8. Sport

Il tema dello **sport** è stato affrontato attraverso incontri di Ispirazione rivolti a studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, parlandone non tanto come ambito agonistico o professionale, ma come contesto educativo capace di trasmettere valori fondamentali quali impegno, determinazione, rispetto delle regole e inclusione.

Gli interventi si sono articolati attorno a due principali **linee tematiche**:

- **sport, determinazione e costruzione del percorso personale**, attraverso la testimonianza di atleti che hanno raccontato il proprio percorso di vita e professionale, mettendo in luce il valore della fatica, della perseveranza e della capacità di coniugare passioni sportive e formazione; è intervenuto **Niccolò di Tullio** – atleta pluricampione italiano di salvamento, Young Leader del Comitato Olimpico Internazionale e laureato in biotecnologie;
- **sport come strumento di inclusione sociale e superamento delle barriere**, con interventi dedicati a mostrare come la pratica sportiva possa diventare veicolo di partecipazione, autonomia e riconoscimento, soprattutto per persone con disabilità; ne ha parlato **Arianna Talamona**, atleta paralimpica e atleta paralimpica e Diversity, Equity and Inclusion specialist.

Nel loro insieme, questi incontri hanno contribuito a presentare lo sport come **potente leva educativa**, capace di rafforzare motivazione, autostima e senso di appartenenza.

L'illustratrice **Irene Coletto** ha accompagnato la realizzazione di alcuni degli incontri attraverso la

facilitazione grafica delle attività e la trasposizione dei pensieri degli studenti in immagini, realizzando la serie di illustrazioni che accompagna anche il presente Quaderno, che ha dato forma a desideri, paure, aspettative, aspirazioni e il coraggio di cambiare degli studenti che hanno partecipato alle attività.

Nel corso di svolgimento dell'articolato insieme di attività progettuali illustrate nel presente capitolo, sono stati strutturati anche due percorsi di ascolto e dialogo con gli studenti che hanno preso parte al progetto, da cui sono nati **Generazione Sottovoce**, ([GenerazioneSottoVoceSky](#)) la miniserie da sei puntate realizzata in coproduzione con Sky TG24 che dà volto e parola ai vissuti, alle fragilità e alle aspirazioni di alcuni studenti, e **Ricreazione**, ([PodcastRiceazioneSpotify](#)) il podcast prodotto in collaborazione con Will Media che, a partire dalle domande dei ragazzi, esplora dubbi, talenti e possibilità future attraverso il confronto con figure di riferimento: due prodotti diversi ma complementari, che rendono visibile come l'ascolto e la valorizzazione delle voci giovanili possano tradursi in strumenti concreti di riflessione, orientamento e partecipazione.

2.4. Il percorso di Attivazione con studenti e docenti: viaggiare come esperienza educativa e trasformativa

Il **Percorso di Attivazione** si è configurato come un'esperienza educativa orientata a ridefinire il significato del viaggio di istruzione e delle uscite didattiche per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Rivolto congiuntamente a studenti e docenti, il percorso ha coinvolto entrambi i gruppi in un processo attivo di progettazione, realizzazione e restituzione dell'esperienza di viaggio, con il supporto di esperti di viaggio e di comunicazione della **Scuola del Viaggio**.

La Scuola del Viaggio è una "scuola di viaggiatori", nata nel 2005 da un progetto delle Università di Pavia, Pisa e della Svizzera italiana, oggi Associazione di Promozione Sociale che favorisce una cultura del viaggio sostenibile, responsabile e consapevole. Il suo approccio parte da un presupposto chiave: *si comprende davvero un luogo solo quando si prova a interpretarlo e a*

raccontarlo. Scrittura, fotografia e disegno non sono semplici strumenti espressivi, ma diventano dispositivi cognitivi attraverso cui **osservare, selezionare, dare senso all'esperienza**.

Nell'ambito del progetto "Azionamenti", questa metodologia è stata adattata al contesto scolastico con l'obiettivo di trasformare il viaggio di istruzione da esperienza prevalentemente organizzativa e logistica a **processo educativo strutturato**, capace di attivare **competenze narrative, relazionali e riflessive**, lavorando su dimensioni spesso trascurate nella didattica tradizionale.

I docenti e gli studenti non sono stati considerati fruitori passivi dell'esperienza, ma veri e propri **autori e redattori del racconto di viaggio**, chiamati a osservare, documentare e restituire i luoghi visitati con uno sguardo personale e critico.

La prima fase del lavoro ha riguardato il coinvolgimento diretto dei docenti delle scuole partecipanti in un percorso formativo articolato in diversi momenti di **workshop**, durante i quali gli insegnanti hanno approfondito strumenti, metodologie e buone pratiche per progettare esperienze di viaggio coinvolgenti e hanno lavorato insieme alla definizione del progetto di viaggio, strutturandolo non solo come momento extracurricolare, ma come **estensione del percorso didattico**,

capace di rendere gli studenti veri protagonisti e di dialogare con le discipline, con l'educazione civica e con i temi della sostenibilità.

Il lavoro con gli studenti ha preso avvio **prima della partenza**, attraverso *workshop* in presenza condotti da docenti ed esperti della Scuola del Viaggio, durante i quali sono stati approfonditi strumenti narrativi e format di comunicazione, come principi base della fotografia e del video di racconto e si è lavorato sulla capacità degli studenti di **raccontare il viaggio** in modo consapevole e creativo, utilizzando strumenti quotidiani – come lo *smartphone* – trasformandoli da mezzi di distrazione in **alleati della narrazione**.

A ciascuno studente è stato assegnato un compito, da svolgere individualmente e/o in gruppo prima e durante lo svolgimento del viaggio. Al rientro, il percorso è proseguito con una fase di **rielaborazione post-viaggio**, in cui ogni classe, insieme ai docenti, ha lavorato alla realizzazione di un elaborato finale – articoli, diari di viaggio, narrazioni fotografiche, video e contributi multimediali – che è stato presentato ai dirigenti scolastici e ad altre classi.

Gli elaborati sono stati inoltre inseriti in una raccolta digitale pensata per valorizzare e condividere il lavoro svolto (disponibile a questo link <https://medium.com/azionamenti-laboratorio-di-possibilit%C3%A0>).

3. I RISULTATI DEL MONITORAGGIO DEL PROGETTO



L'intero percorso progettuale è stato accompagnato dalle attività di monitoraggio e valutazione – a cura dell'Evaluation Lab della Fondazione Social Venture Giordano dell'Amore – con l'obiettivo di osservare sia l'andamento delle attività sia le ricadute percepite su studenti e contesti scolastici, basandosi su una combinazione di strumenti quantitativi e momenti di confronto qualitativo, rivolti a diverse tipologie di soggetti. In particolare, sono stati utilizzati tre principali **canali di rilevazione**:

- questionari di monitoraggio somministrati a **conclusione delle attività** (Percorso di Ispirazione, Percorso di Attivazione e Percorso di Partecipazione) per raccogliere le **opinioni degli studenti partecipanti e dei docenti coinvolti**;
- un **questionario longitudinale rivolto agli studenti**, somministrato in due momenti (prima dell'avvio – *baseline* – e a termine del progetto – *endline*) alle stesse classi, per analizzare i cambiamenti nel

tempo su dimensioni progettuali considerate centrali;

- un **questionario finale rivolto ai docenti di riferimento** delle classi partecipanti, per rilevare i cambiamenti osservati negli studenti e il contributo percepito delle attività sul piano motivazionale, orientativo e relazionale.

Accanto ai questionari, il monitoraggio ha previsto lo svolgimento di **comunità di pratiche** con docenti e dirigenti scolastici, realizzate **al termine del primo anno scolastico di progetto e al termine del secondo**, come momenti strutturati di confronto e riflessione sull'implementazione delle attività, sui punti di forza e sulle criticità emerse, e sulle condizioni necessarie a consolidare e integrare le metodologie sperimentate.

Infine, per favorire l'utilizzo operativo dei risultati, è stata prevista una restituzione sistematica degli esiti alle scuole: da un lato, attraverso la condivisione di **analisi aggregate** sull'insieme dei dati raccolti; dall'altro, tramite l'invio di un **report personalizzato per ciascuna scuola**, pensato per restituire un quadro sintetico e mirato dei risultati emersi a livello di istituto e, promuovere la lettura interna e l'eventuale riprogettazione delle azioni.

Il presente capitolo approfondisce i risultati emersi dai questionari di monitoraggio relativi ai tre percorsi progettuali – Ispirazione, Attivazione e Partecipazione – raccogliendo e condividendo le opinioni di studenti e docenti sulle attività svolte. L'analisi dei cambiamenti nel tempo rilevati attraverso il disegno longitudinale e la rilevazione finale dei docenti sarà invece oggetto del capitolo successivo.

3.1. Il percorso di Ispirazione

Come già illustrato, la fase di Ispirazione ha rappresentato il primo tassello del progetto *Azionamenti / Laboratorio di possibilità*; gli incontri si sono svolti nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e sono stati accompagnati da una rilevazione sistematica delle opinioni di studenti e docenti.

In particolare, sono stati realizzati **82 incontri** che hanno coinvolto **circa 40 speaker**, provenienti da ambiti eterogenei: imprenditoria, cultura del fallimento, sport, *STEM*,

empowerment ed educazione civica, editoria, arte e artigianato. Di questi, 63 sono stati monitorati attraverso questionari, con un tasso di risposta medio pari all'81%.

I dati presentati nelle pagine che seguono sintetizzano i principali risultati emersi dal monitoraggio, articolati distinguendo le opinioni degli studenti, il punto di vista dei docenti presenti agli incontri e le valutazioni dei docenti di riferimento.

3.1.1. Le opinioni degli studenti

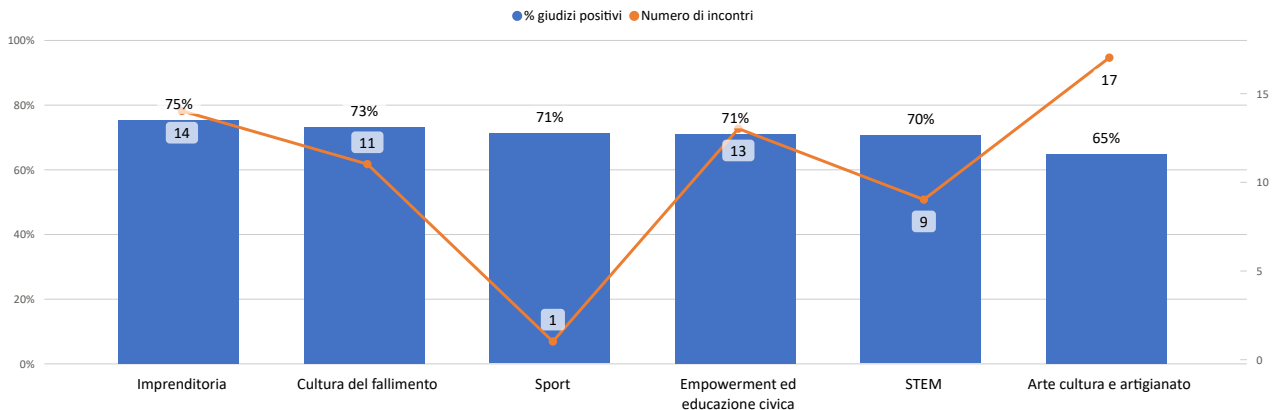
Gli studenti hanno espresso un **giudizio complessivamente positivo sui contenuti e sulle modalità degli incontri** (Figura 3.1). L'89% li ha ritenuti interessanti, con una distribuzione omogenea tra i due gradi scolastici (89% nelle secondarie di primo grado, 90% nelle secondarie di secondo grado). Le preferenze variano però per età: nelle secondarie di primo grado risultano più attrattivi gli incontri dedicati all'Imprenditoria, mentre nelle secondarie di secondo grado emergono l'*empowerment* e l'educazione civica.

Oltre al gradimento immediato, **una parte significativa degli studenti (65%) dichiara di voler approfondire gli argomenti affrontati**. Tale intenzione si colloca prevalentemente nell'ambito delle relazioni più prossime: quasi la metà vorrebbe discuterne con famiglia o amici, mentre solo una quota minore indica il relatore o altri esperti come riferimento. Questo elemento suggerisce che gli incontri abbiano attivato conversazioni informali e riflessioni quotidiane, più che richieste di ulteriori approfondimenti specialistici.

Gli esperti sono stati riconosciuti in grado di coinvolgere e stimolare curiosità dall'86% degli studenti, con percentuali leggermente più elevate nelle scuole secondarie di secondo grado (88%). Anche la capacità di favorire un confronto è valutata positivamente: l'81% indica che gli incontri hanno acceso un dibattito interessante. Le tipologie ritenute più attivanti sono state lo sport e l'imprenditoria per quanto riguarda il coinvolgimento, e l'*empowerment* e l'educazione civica per l'attivazione del dibattito.

Sul piano degli apprendimenti, i risultati indicano che gli incontri hanno soprattutto stimolato riflessioni di natura personale. L'83% degli studenti dichiara di

Figura 3.1 – Percentuale di giudizi positivi per tipologia di incontro



aver **riflettuto sull'importanza della determinazione per raggiungere i propri obiettivi**; il 73% indica uno stimolo sulle **aspirazioni e sui desideri futuri**. Più contenuto, pur rilevante, è l'effetto sulla conoscenza di percorsi scolastici prima non considerati (63%).

Un dato più critico riguarda la percezione di somiglianza con gli esperti: **solo il 40% degli studenti ritiene possibile diventare "come loro" in futuro**, mentre il 60% non si riconosce in tale traiettoria. Questa distanza percepita appare più evidente nelle scuole secondarie di secondo grado e segnala la necessità di interventi e *role model* che rendano più accessibili e leggibili le carriere presentate.

Nel complesso, i percorsi di Ispirazione hanno prodotto ricadute soprattutto sulle dimensioni personali: **motivazione, fiducia in sé e aspirazioni** risultano gli ambiti più rafforzati, mentre le ricadute sulle attitudini professionali (ad esempio lavoro di gruppo, *leadership* o interesse verso discipline specifiche) appaiono meno marcate, in linea con la natura introduttiva e ispirazionale degli incontri.

3.1.2. Le opinioni dei docenti

Il punto di vista dei docenti che hanno accompagnato le classi agli incontri di Ispirazione conferma una valutazione ampiamente positiva. **Il 95% ritiene che**

gli studenti abbiano trovato gli argomenti trattati interessanti e il livello medio di attenzione attribuito dalla totalità dei docenti è pari a 8 su 10. Anche in questo caso le differenze tra scuole secondarie di primo grado e di secondo grado sono minime.

Gli esperti sono percepiti come particolarmente efficaci: il 96% dei docenti ritiene che siano riusciti a coinvolgere gli studenti, mentre l'87% valuta positivamente la loro capacità di alimentare un dibattito. Gli incontri dedicati alle *STEM* risultano quelli più apprezzati nelle secondarie di primo grado; nelle secondarie di secondo grado emerge invece la cultura del fallimento.

Per quanto riguarda l'utilità degli incontri rispetto alle scelte future degli studenti, il 91% dei docenti esprime un giudizio positivo. I docenti segnalano tuttavia che non sempre gli studenti si sentono rappresentati dagli esperti, coerentemente con quanto emerso dall'opinione degli studenti.

I docenti di riferimento hanno svolto un ruolo fondamentale nel prolungare e contestualizzare i contenuti e le finalità degli incontri. **Nel 92% delle classi (59 su 64) è stato organizzato un momento di discussione successivo, spesso anche su richiesta degli studenti (28 classi).**

I temi scelti per il confronto riflettono l'interesse per contenuti diversi nei due gradi scolastici. Nelle

secondarie di primo grado prevalgono *empowerment* e *STEM*; nelle secondarie di secondo grado la discussione si concentra su cultura del fallimento e imprenditoria.

Le finalità principali dei momenti di confronto riguardano l’incoraggiamento al **dibattito e la raccolta dei giudizi degli studenti**. Le modalità di conduzione includono sia discussioni libere, sia discussioni guidate a partire da materiali presentati durante l’incontro.

I docenti indicano una varietà di elementi emersi durante le conversazioni: importanza della curiosità e della passione, fallimento come occasione di crescita e paure legate al giudizio dei pari o alla fiducia in sé. Nelle scuole secondarie di secondo grado trovano spazio anche considerazioni sul mondo del lavoro e sull’ingresso nelle professioni (Figura 3.2). I docenti di riferimento esprimono inoltre **valutazioni positive sull’utilità complessiva del percorso**, sottolineando in particolare la sua capacità di stimolare **consapevolezza, motivazione e aspirazioni** (Figura 3.3). Per incremen-

tarne l’efficacia, suggeriscono una maggiore integrazione di attività pratiche e laboratoriali e una preparazione più strutturata degli studenti prima degli incontri.

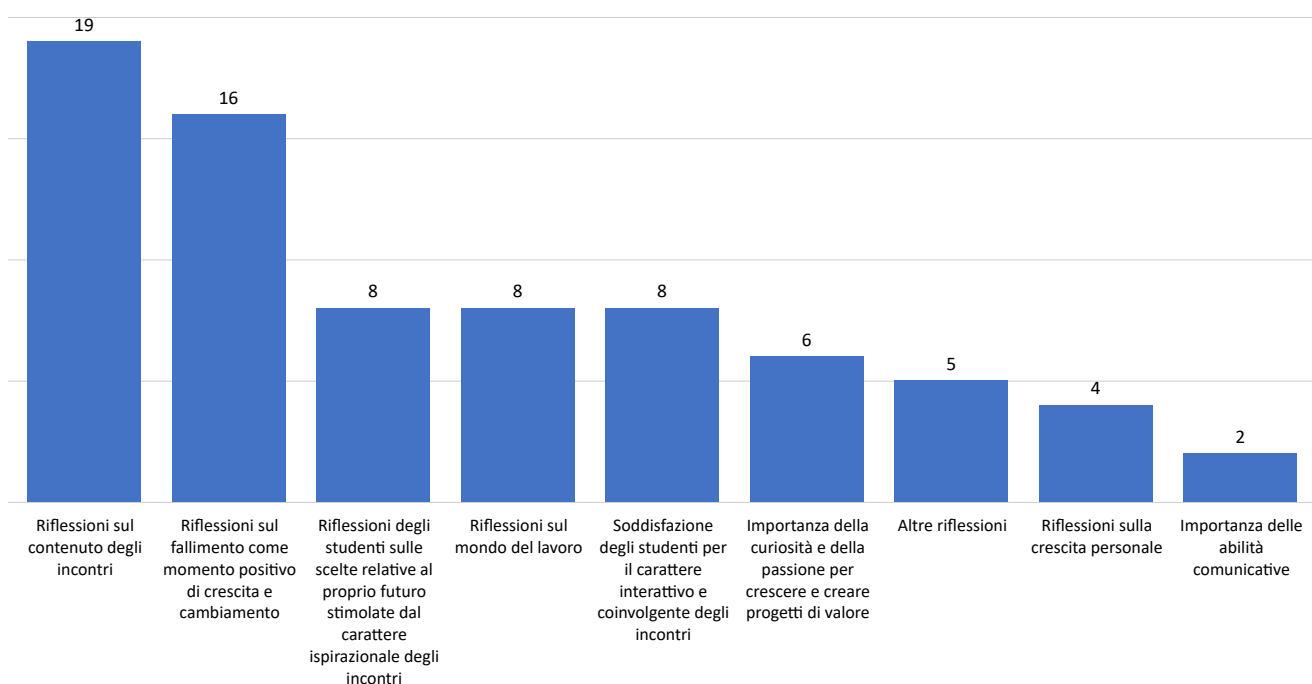
3.1.3. Modalità e approcci

Dalle opinioni raccolte emerge che alcune modalità di conduzione degli incontri risultano particolarmente efficaci nel catturare l’attenzione e stimolare la riflessione. Nelle scuole secondarie di primo grado, la **modalità laboratoriale** è quella più apprezzata; nelle secondarie di secondo grado prevale invece la **modalità teatrale**. Le **testimonianze dirette**, sia di personaggi noti sia di esperti, risultano trasversalmente apprezzate.

Guardando al futuro, molti docenti dichiarano l’intenzione di adottare metodologie motivazionali e orientative basate sul *role modeling* e approcci interattivi, per rendere gli studenti partecipi e attivamente coinvolti.

In sintesi, i risultati del monitoraggio mostrano come il Percorso di Ispirazione abbia raggiunto il proprio obiettivo principale: attivare curiosità,

Figura 3.2 – Principali elementi emersi dai momenti di discussione con gli studenti



riflessione e motivazione negli studenti, con ricadute più marcate sulle dimensioni personali che sugli aspetti orientativi in senso stretto.

Le valutazioni dei docenti, sia presenti agli incontri sia di riferimento, confermano riscontri positivi sulla motivazione e sulle aspirazioni degli studenti e mettono in evidenza il ruolo cruciale dei momenti di discussione successivi agli incontri, che rappresentano un ponte tra l'esperienza esterna e la quotidianità.

Nel quadro più ampio del progetto, l'analisi del Percorso di Ispirazione costituisce la base per comprendere come le dimensioni esplorate – interesse, coinvolgimento, riflessione personale – si trasformino nelle fasi successive. I risultati dei Percorsi di Attivazione e Partecipazione, presentati nei capitoli seguenti, permetteranno di osservare come gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado evolvano dal livello iniziale di sensibilizzazione verso forme più strutturate di coinvolgimento, competenza e protagonismo.

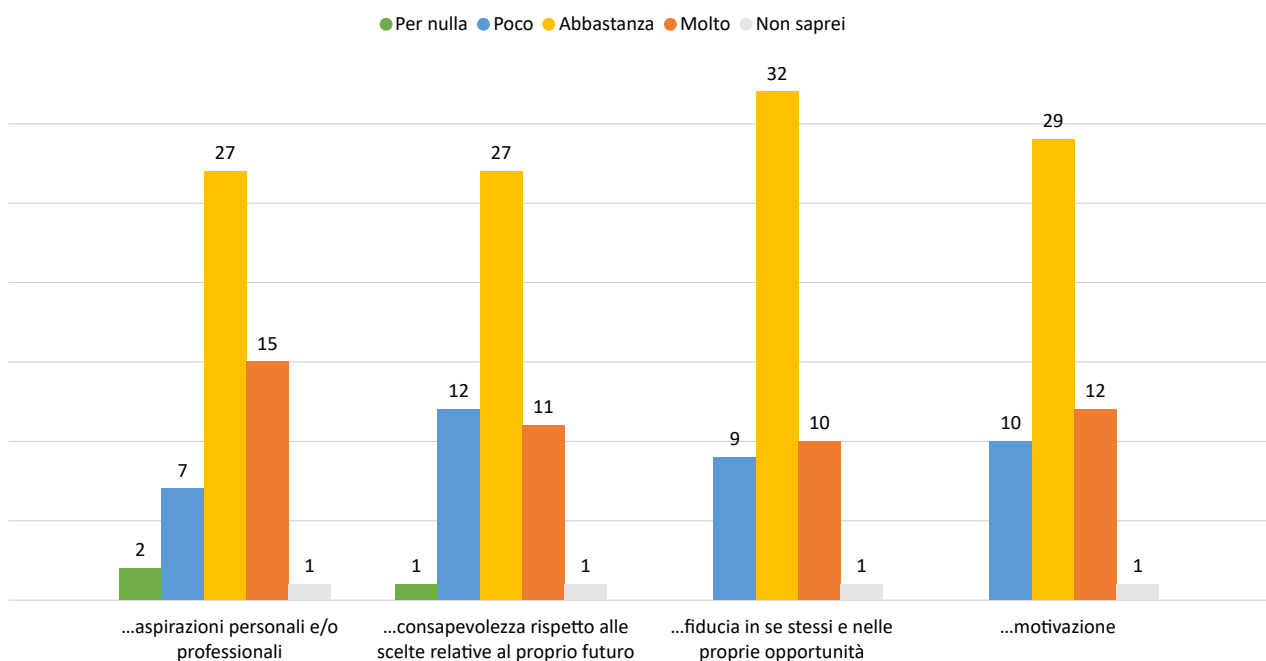
3.2. Il percorso di Attivazione

Il percorso ha coinvolto tutte le classi delle 14 scuole secondarie di secondo grado e sono state raccolte le opinioni di 638 studenti rispondenti, pari a circa la metà degli studenti che si stima abbiano partecipato alle uscite didattiche.

Prima del percorso, la maggior parte degli studenti aveva partecipato ad almeno un'uscita didattica, ma resta rilevante la quota di chi non ne aveva mai avuto l'occasione (16%). Tale percentuale cresce negli istituti tecnici e professionali, mentre è più bassa nei licei. Oltre un terzo degli studenti (38%) riferisce di svolgere al massimo una o due uscite fuori città o viaggi familiari all'anno; un ulteriore 6% dichiara di non compierne alcuno. Anche in questo caso le differenze si distribuiscono in modo simile tra i diversi indirizzi scolastici, con una **minore frequenza di esperienze di viaggio tra gli studenti dei percorsi tecnici e professionali**.

Inoltre, circa il 60% non era mai stato nel luogo visitato durante l'uscita né possedeva informazioni pregresse

Figura 3.3 – Utilità complessiva del percorso di incontri di Ispirazione per gli studenti





sul contesto. Questo indica che l'esperienza ha rappresentato per molti una reale **occasione di scoperta**.

Il cuore del percorso è consistito nell'assegnazione agli studenti di compiti attivi da svolgere nelle diverse fasi dell'esperienza, dalla preparazione in classe fino alla realizzazione dell'uscita. Durante la visita, l'azione più diffusa è stata scattare **fotografie** (69%), seguita dalla produzione di **video**, da **ricerche sul territorio** e da **interviste** a persone incontrate durante il viaggio. Per quasi tre quarti degli studenti si è trattato di compiti nuovi, mai svolti in precedenza in contesti analoghi, e ciò si riflette in una percezione di forte soddisfazione: oltre il 90% ritiene di essere riuscito bene nello svolgimento del proprio ruolo. Nella fase di rielaborazione, la maggior parte delle classi ha prodotto elaborati visivi, soprattutto **raccolte fotografiche** (59%) e **video** (33%); seguono **testi scritti e interviste**. In diversi casi, inoltre, le classi hanno redatto insieme agli esperti di Scuola del Viaggio un editoriale dedicato all'esperienza, successivamente pubblicato sulla piattaforma Medium del progetto¹, rafforzando la dimensione pubblica e condivisa del lavoro svolto. Il lavoro con gli esperti di Scuola del Viaggio è stato considerato utile da quasi l'80% degli studenti.

Il **coinvolgimento attivo** rappresenta uno degli esiti più evidenti della fase di Attivazione. L'86% degli studenti afferma di essersi sentito realmente coinvolto nell'esperienza e di aver avuto un ruolo che ha contribuito al buon andamento della gita. Per oltre otto studenti su dieci il fatto di avere un compito preciso ha reso più semplice **comprendere e ricordare** quanto vissuto, e ha accresciuto il senso di **responsabilità** nei confronti del lavoro collettivo (Figura 3.4).

L'esperienza è stata ricordata soprattutto attraverso le immagini dei luoghi visitati (54%) e il tempo condiviso con i compagni (49%), ma anche attraverso il lavoro svolto insieme per raccontare l'uscita (35%) e le persone incontrate lungo il percorso. Gli aspetti più apprezzati riguardano la preparazione e lo svolgimento dell'uscita, i luoghi visitati e le attività pratiche svolte durante la giornata.

¹ Disponibile al seguente link: <https://bit.ly/Dashboard-MediumPercorsoAttivazione>

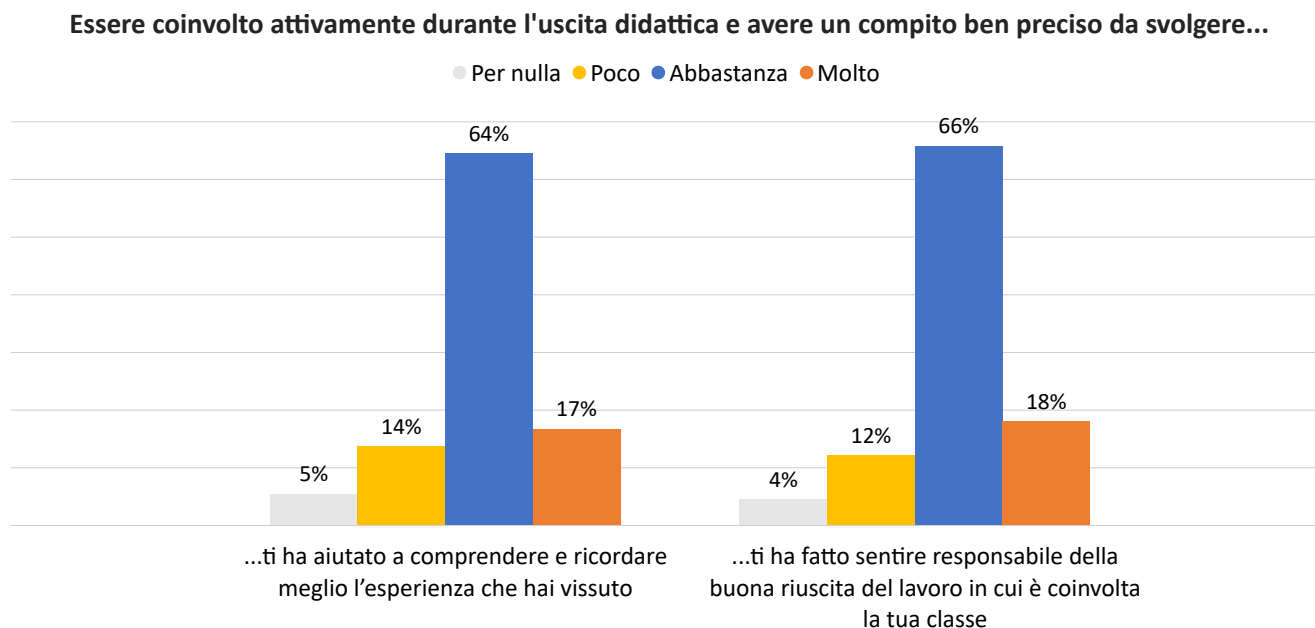
Sul piano degli apprendimenti, quasi sei studenti su dieci dichiarano di aver imparato qualcosa di nuovo, in particolare la storia e la cultura del luogo visitato (46%). Seguono, a distanza, la **capacità di collaborare, di ascoltare e di relazionarsi**, insieme a competenze tecniche legate a fotografia e *videomaking*. La percezione di aver scoperto o potenziato un proprio talento è meno diffusa: oltre la metà degli studenti non sa dire se ciò sia avvenuto, mentre il 23% riconosce un miglioramento soprattutto nelle abilità legate all'immagine e ai contenuti multimediali. Un nuovo interesse emerge solo nel 15% dei casi, prevalentemente verso la conoscenza del contesto culturale del territorio visitato.

La **dimensione collaborativa** ha assunto un **ruolo centrale** in questo percorso. L'80% degli studenti afferma di aver lavorato in modo efficace con i compagni e di aver trovato utile il confronto per comprendere meglio l'esperienza vissuta. Più della metà riferisce di essersi relazionata anche con compagni con cui di solito interagisce poco, e quasi uno su due dice di aver avuto un ruolo di guida nel gruppo. In media, ciascuno studente ha collaborato con sette compagni, segnalando un coinvolgimento diffuso e non limitato ai gruppi abituali.

Rispetto alle uscite precedenti, il 60% degli studenti ritiene che l'esperienza proposta sia stata molto o abbastanza diversa. Gli elementi che più contribuiscono a questa percezione riguardano le **attività pratiche** svolte durante l'uscita (30%), ma anche aspetti logistici e organizzativi e la novità della formula, che integra **preparazione, azione e rielaborazione**. Nonostante ciò, quando si chiede che tipo di uscita preferirebbero per il futuro, le risposte risultano divise tra gita con la famiglia e uscita scolastica tradizionale, mentre la formula "scuola del viaggio" è scelta da una quota minore, suggerendo che l'innovazione introdotta è apprezzata ma non ancora percepita come alternativa preferibile in modo univoco (Figura 3.5).

Nel complesso, il Percorso di Attivazione ha reso le uscite didattiche occasioni più ricche e partecipate, capaci di rafforzare **responsabilità, collabo-**

Figura 3.4 – Il ruolo del coinvolgimento attivo durante le uscite didattiche



razione e capacità di osservazione. Gli studenti hanno sperimentato modalità nuove di documentare e raccontare ciò che hanno vissuto, mettendo in gioco **competenze pratiche e relazionali** difficilmente attivabili nelle uscite tradizionali.

3.3. Il percorso di Partecipazione

Come illustrato nel Capitolo 2, nelle scuole secondarie di secondo grado sono stati realizzati dei laboratori di Partecipazione, concepiti come esperienze in cui approcci didattici innovativi e attività pratiche si intrecciano, per consentire agli studenti di esplorare contenuti specifici e, al tempo stesso, sperimentare forme di espressione e collaborazione diverse da quelle abitualmente presenti nella didattica curricolare. Sono stati svolti complessivamente 60 laboratori, di cui 45 sono stati monitorati attraverso le opinioni di 661 studenti (delle 14 scuole coinvolte) che hanno risposto al questionario loro proposto a termine del percorso laboratoriale nei diversi ambiti – cultura, arte e artigianato, *new media*, *STEM*.

3.3.1. Opinioni degli studenti

Gli studenti hanno espresso un giudizio complessivamente positivo sulla partecipazione ai laboratori (Figura 3.6):

- la maggior parte di loro (83%) ritiene che le attività abbiano favorito una riflessione personale sulle dimensioni centrali della crescita scolastica e professionale;
- il 75% afferma che il laboratorio lo ha aiutato a riflettere su come valorizzare aspirazioni e desideri all’interno di possibili percorsi di carriera;
- il 69% dichiara di aver **scoperto percorsi di studio e formazione** mai considerati prima;
- il 68% riferisce di aver riflettuto su nuovi possibili **percorsi lavorativi**;
- Il dato più elevato riguarda la dimensione motivazionale: l’83% afferma che il laboratorio ha stimolato una riflessione **sull’importanza dell’impegno**

Figura 3.5 – Preferenze per un'uscita scolastica futura

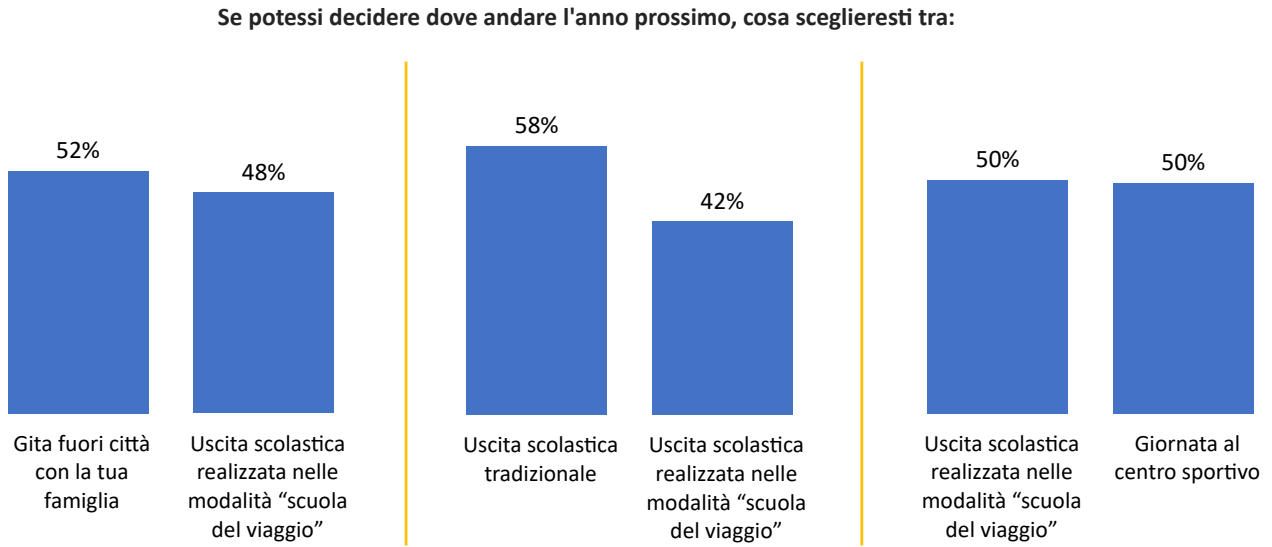
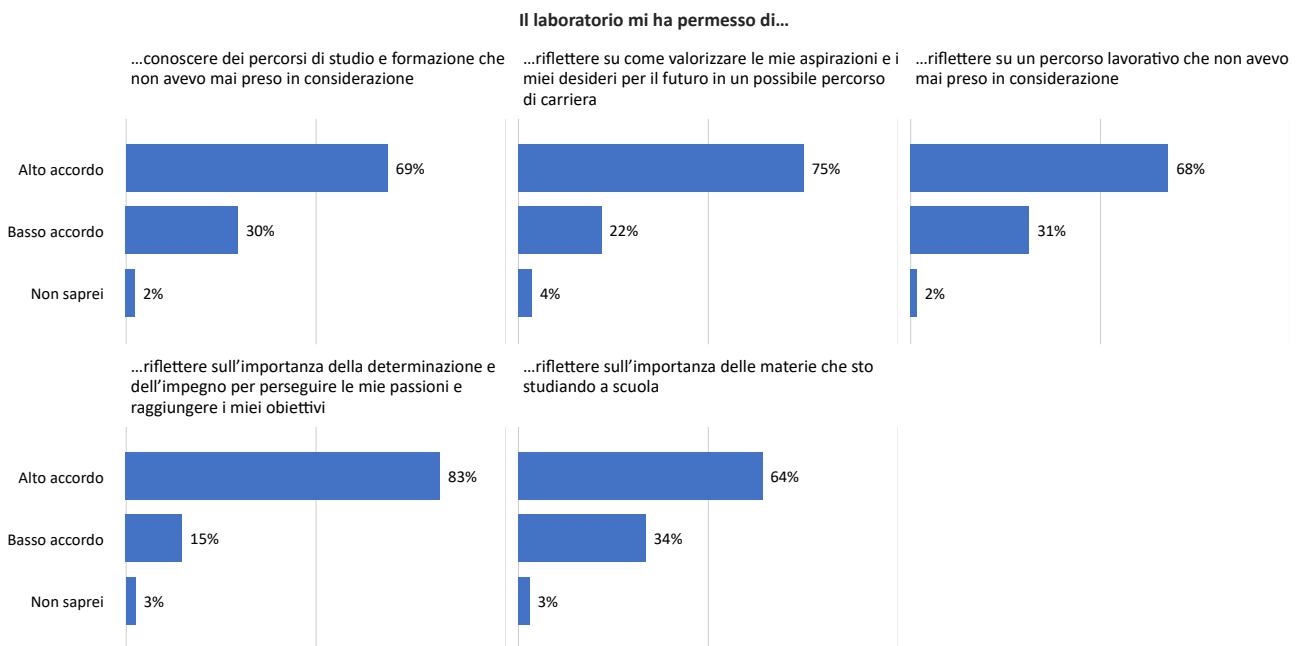


Figura 3.6 – Utilità dei laboratori



e della determinazione per raggiungere i propri obiettivi. Meno pronunciata, seppur rilevante, è la consapevolezza sul valore delle materie scolastiche: il 64% concorda sul fatto che l'esperienza abbia aiutato a coglierne l'utilità.

Gli studenti si sentono generalmente competenti nell'attività svolta: quasi nove su dieci dichiarano di essere stati "bravi" nel portare a termine il compito assegnato. **I laboratori risultano inoltre più coinvolgenti della lezione tradizionale:** il 72% li giudica più stimolanti, mentre solo una piccola minoranza li considera meno interessanti. L'interesse a proseguire l'approfondimento dei temi trattati è molto elevato: l'84% degli studenti vorrebbe continuare a esplorarli, segno che i laboratori hanno attivato curiosità e motivazione.

Sul piano degli apprendimenti, quasi l'80% degli studenti ritiene di aver imparato qualcosa di nuovo o potenziato alcune abilità. Le aree di crescita più frequentemente indicate riguardano lo sviluppo personale ed emotivo (31%) e le capacità digitali e tecnologiche (23%), a cui si affiancano competenze relazionali e comunicative, creatività ed espressione artistica, metodologie di pensiero critico ed educazione alla sostenibilità (Figura 3.7).

Per una parte degli studenti, i laboratori hanno rappresentato anche un'**occasione per esplorare nuovi ambiti professionali.** Sebbene la maggioranza (76%) non indichi variazioni nelle proprie aspirazioni future, il 24% afferma di aver maturato interesse verso nuovi settori, in particolare lo spettacolo e i media, l'arte e il design, l'educazione e la cura, ma anche le tecnologie digitali e i servizi pratici.

L'analisi dei singoli ambiti disciplinari rileva ulteriori elementi:

- nei laboratori **STEM**, una parte degli studenti dichiara di aver riflettuto per la prima volta su temi etici e morali legati all'intelligenza artificiale e più della metà esprime interesse ad approfondirli; in relazione a *coding* e robotica, il 44% degli studenti si dichiara interessato a proseguire l'apprendimento della programmazione;
- nei laboratori **New media**, le attività legate al *podcasting* e al *video-making* risultano particolar-

mente apprezzate: il 60% vorrebbe approfondire la produzione di *podcast* e il 73% l'ambito audiovisivo;

- nel caso dei laboratori di **Artigianato**, l'interesse si concentra sull'illustrazione digitale e sul colore, mentre nel focus moda l'85% degli studenti esprime il desiderio di approfondire la filiera e le sue implicazioni ambientali e sociali;
- nell'ambito **artistico**, le attività di *public speaking* e di espressione attraverso linguaggi performativi favoriscono consapevolezza e sicurezza: oltre il 70% percepisce un miglioramento nella capacità di parlare in pubblico e più dell'87% vorrebbe approfondire la comunicazione verbale e non verbale;
- i laboratori di **Cultura**, dedicati ai media e ai linguaggi inclusivi, risultano tra i più efficaci nel sollecitare riflessioni sull'uso critico dei social media: quasi il 90% degli studenti vorrebbe continuare a lavorare su questi temi.

3.3.2. Opinioni dei docenti

Accanto alle opinioni degli studenti, quelle dei **39 docenti** rispondenti al questionario permettono di cogliere ricadute più ampie. Il 72% dei docenti di riferimento ha organizzato **momenti di approfondimento in classe dopo il laboratorio**, inoltre nel 36% dei casi sono stati gli studenti stessi a richiederli. Le tematiche affrontate nei confronti successivi riflettono gli stimoli emersi durante le attività: riflessioni su **come trasformare le proprie aspirazioni e desideri per il futuro in possibili percorsi di carriera**, sulla **determinazione** e sull'impegno per raggiungere i propri obiettivi, sulla connessione tra le materie scolastiche e gli argomenti trattati durante i laboratori, oltre a ulteriori approfondimenti sui temi trattati nei laboratori.

Per i docenti, i laboratori hanno inciso in modo particolarmente positivo sulla capacità degli studenti di **collaborare e lavorare in gruppo**, di **ascoltare gli altri** e di **esprimersi in modo più efficace**. Anche la gestione delle scadenze e dei compiti, insieme alla propensione a prendere iniziativa, ha beneficiato dell'esperienza, sebbene con intensità leggermente inferiore (Figura 3.8).

Figura 3.7 – Apprendimenti e potenziamenti derivanti dallo svolgimento del laboratorio

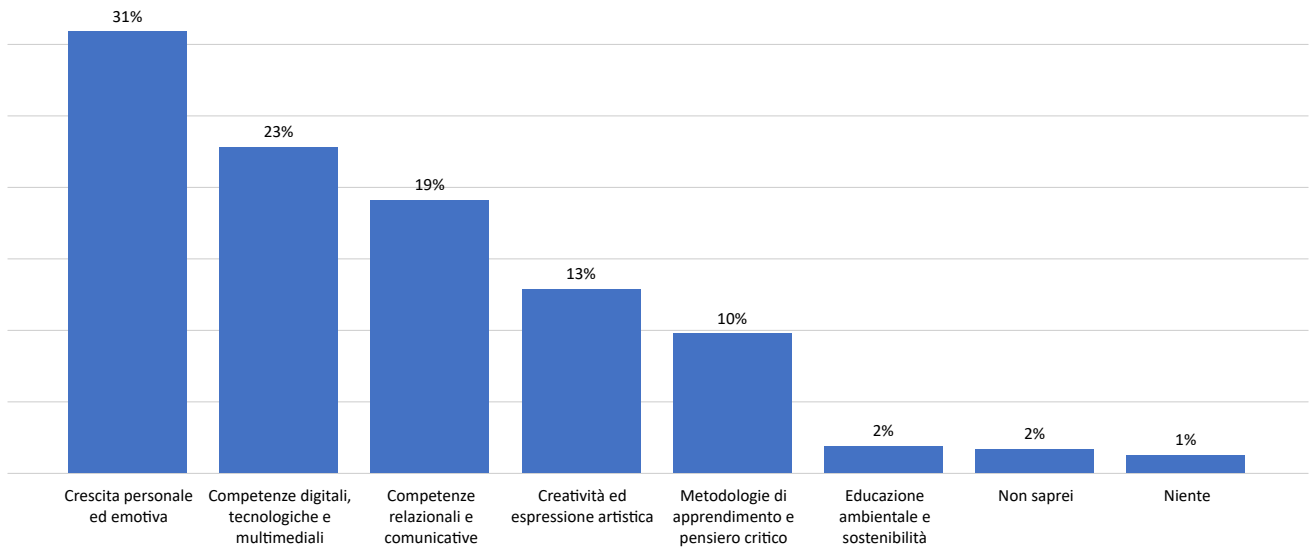
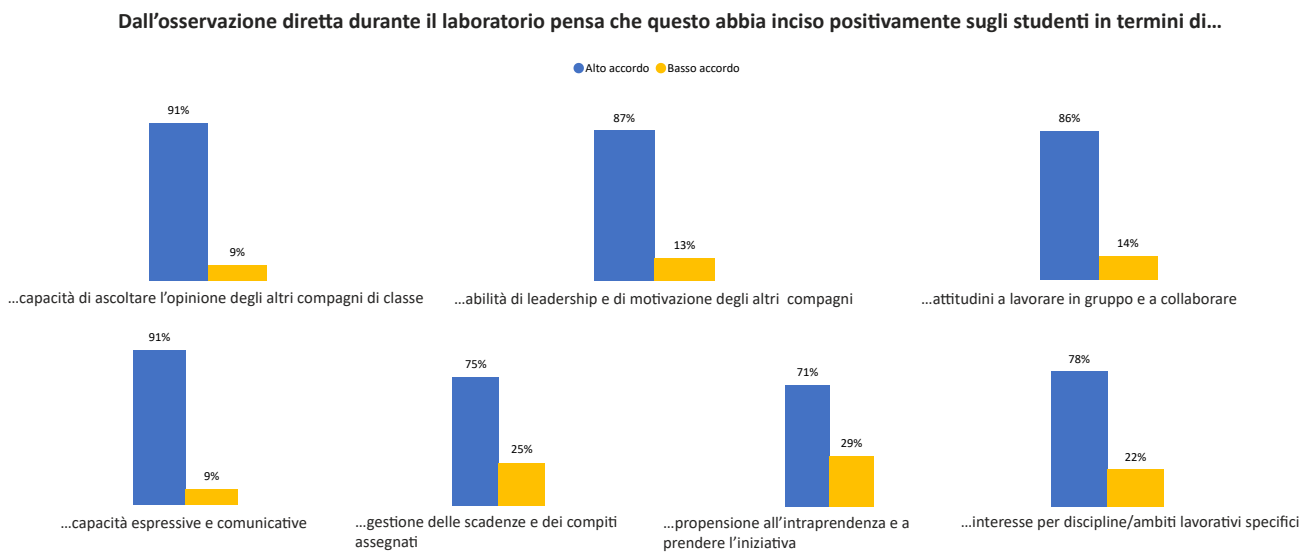


Figura 3.8 – Effetti dei laboratori sugli studenti secondo i docenti



La grande maggioranza (90%) ritiene che gli studenti abbia **davvero imparato qualcosa di nuovo o potenziato abilità esistenti**, mentre il 94% considera efficaci le modalità adottate nel catturare l'attenzione e stimolare la riflessione. I docenti riconoscono inoltre che i **laboratori hanno offerto spunti utili per le proprie pratiche didattiche**, soprattutto in ambito di educazione civica, *STEM* e intelligenza artificiale. Non sorprende quindi che il **90% si dichiari interessato a riproporre laboratori simili anche in futuro**. Nel complesso, il Percorso di Partecipazione si configura

come la fase più orientata allo sviluppo di competenze e alla sperimentazione attiva. I dati evidenziano una convergenza tra la percezione degli studenti e quella dei docenti: **i laboratori sono stati spazi di crescita personale, di esplorazione disciplinare e di consolidamento di abilità trasversali**. Pur non modificando in modo radicale le aspirazioni professionali della maggior parte degli studenti, hanno rappresentato un'occasione significativa per ampliare orizzonti, sperimentare nuove forme espressive e comprendere meglio il legame tra scuola, interessi individuali e futuri possibili.

4. CAMBIAMENTI OSSERVATI: ANALISI E VALUTAZIONE FINALE



Dopo aver illustrato gli esiti del monitoraggio delle singole attività, questo capitolo si concentra sull'**analisi dei cambiamenti osservati negli studenti nel corso del progetto**. L'attenzione si sposta quindi dalla valutazione delle esperienze realizzate alla verifica dell'evoluzione di alcune dimensioni centrali – attitudini, aspirazioni, consapevolezza e benessere – **attraverso il confronto tra rilevazione iniziale (*baseline*) e finale (*endline*)**.

Per osservare tali dinamiche nel tempo, come già anticipato nel capitolo precedente, l'analisi si fonda su un disegno longitudinale basato sulla somministrazione di due questionari alle stesse classi prima dell'avvio e al termine del progetto, a distanza di circa un anno per le scuole secondarie di primo grado e di circa due anni per le scuole secondarie di secondo grado. Hanno preso parte alla rilevazione di *baseline* 604 studenti delle scuole secondarie di primo grado e 1.055 di

secondo grado, mentre hanno risposto alla rilevazione di *endline* rispettivamente 574 e 1.021 studenti.

La quota di studenti che ha compilato entrambi i questionari è pari al 74% nelle scuole secondarie di primo grado e al 66% nelle secondarie di secondo grado, consentendo analisi basate su un sotto-insieme piuttosto significativo degli studenti complessivamente coinvolti nelle attività.

Il lavoro si concentra su un insieme definito delle variabili più importanti: ottimismo e fiducia in sé, attitudini e tratti della personalità, concezione del successo, aspirazioni verso il futuro, fonti di informazione e ispirazione per le scelte scolastiche e lavorative, insieme ad alcuni indicatori di esperienza scolastica. Per ciascuna di queste dimensioni vengono presentati sia i risultati descrittivi sia gli esiti delle correlazioni con alcune caratteristiche degli studenti quali genere, status socio-economico, origine familiare e grado scolastico. Inoltre, per alcune variabili sono state analizzate le relazioni tra i cambiamenti osservati nel passaggio da *baseline* a *endline* e le caratteristiche degli studenti, evidenziando i casi in cui tali cambiamenti risultano più significativi.

A guidare l’interpretazione è la **catena del cambiamento** che ha orientato l’intero progetto. Come già

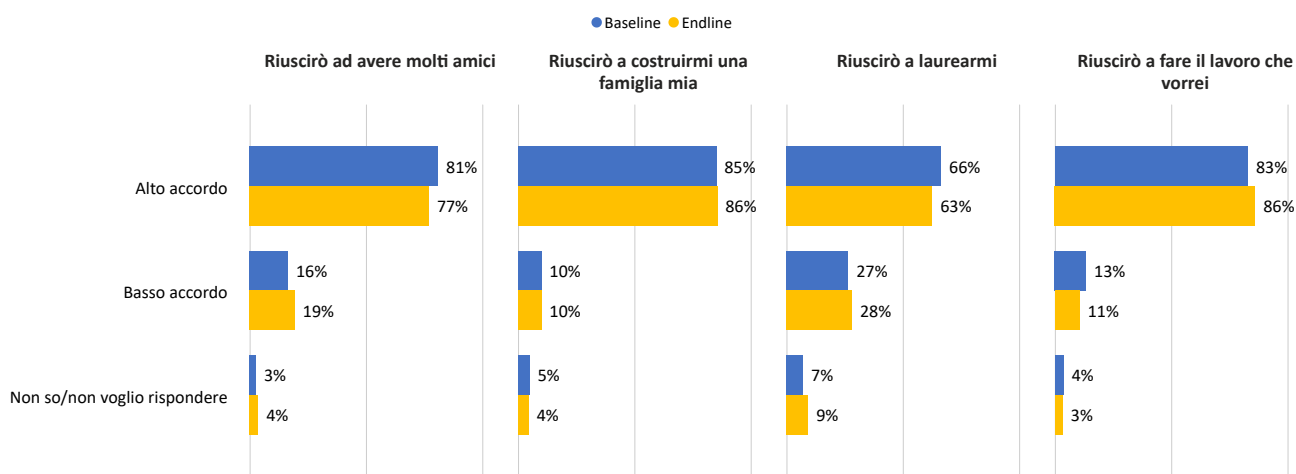
illustrato, l’idea è che lavorare sulle attitudini – come autoefficacia, propensione al lavoro di gruppo, imprenditività, consapevolezza delle proprie capacità e fiducia in sé – e sui *driver* delle scelte per il futuro – fonti di informazione e ispirazione – possa influenzare positivamente le aspirazioni degli studenti e, nel tempo, le loro competenze e abilità cognitive. Le analisi permettono quindi di osservare quanto e in che direzione si siano mossi questi elementi, distinguendo ciò che caratterizza specifici gruppi di studenti, ciò che cambia nel tempo e ciò che rimane stabile.

4.1. Ottimismo e fiducia in sé stessi

Il primo ambito riguarda **l’ottimismo e la fiducia in sé**. Gli studenti mostrano complessivamente livelli elevati di fiducia rispetto alla capacità di costruirsi una famiglia e trovare il lavoro desiderato, mentre appare più fragile la fiducia nel riuscire a laurearsi (Figura 4.1). Questa evidenza è presente nei due gradi scolastici, con gli studenti delle scuole secondarie di primo grado che mantengono un ottimismo relativamente più elevato.

Tra coloro che dichiarano scarsa fiducia nel riuscire a laurearsi, il motivo prevalente riguarda la preoccupazione di non riuscire a seguire le lezioni, dato emerso da circa il 40% degli studenti delle secondarie

Figura 4.1 – Accordo rispetto alle dimensioni di ottimismo e fiducia in sé stessi



di primo grado e dal 27% di quelli delle secondarie di secondo grado. Seguono motivazioni legate alla percezione di difficoltà rispetto alle materie di studio, al fatto di non sentirsi portati per un certo percorso o all'idea che la laurea non sia necessaria per il lavoro desiderato. Sul tema della laurea, emerge inoltre un aspetto rilevante: in media il **40% degli studenti ritiene che per fare il lavoro che vorrebbe sia necessario ottenere un titolo universitario**, mentre circa **un quarto – quota in calo rispetto alla *baseline* – non sa se la laurea sia indispensabile**. Questa incertezza riguarda soprattutto gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, tra i quali tale valore sale al 30%. Tra gli studenti delle secondarie di secondo grado, pur in presenza di una consapevolezza maggiore, resta una percentuale non irrilevante di chi desidera laurearsi pur ritenendo che non sia strettamente necessario per la professione che intende svolgere.

Accanto alle aspettative scolastiche, le analisi mettono in luce anche il modo in cui gli studenti interpretano i **requisiti necessari per emergere nel mondo del lavoro**. Le qualità più frequentemente indicate sono la **fiducia in sé stessi e la capacità di cogliere le occasioni**, con valori intorno al 20%, seguite dal possesso di titoli di studio e talento personale. Rispetto alla *baseline*, si osserva una lieve riduzione del peso attribuito a queste ultime due dimensioni, un segnale che suggerisce come **gli studenti percepiscano il successo più legato alle competenze trasversali e meno alle credenziali formali**. Infine, la fiducia nel poter raggiungere i propri obiettivi rimane complessivamente stabile nel tempo: oltre la metà degli studenti si colloca su livello medio, mentre circa un terzo si dichiara “molto” fiducioso, con variazioni minime tra *baseline* ed *endline*.

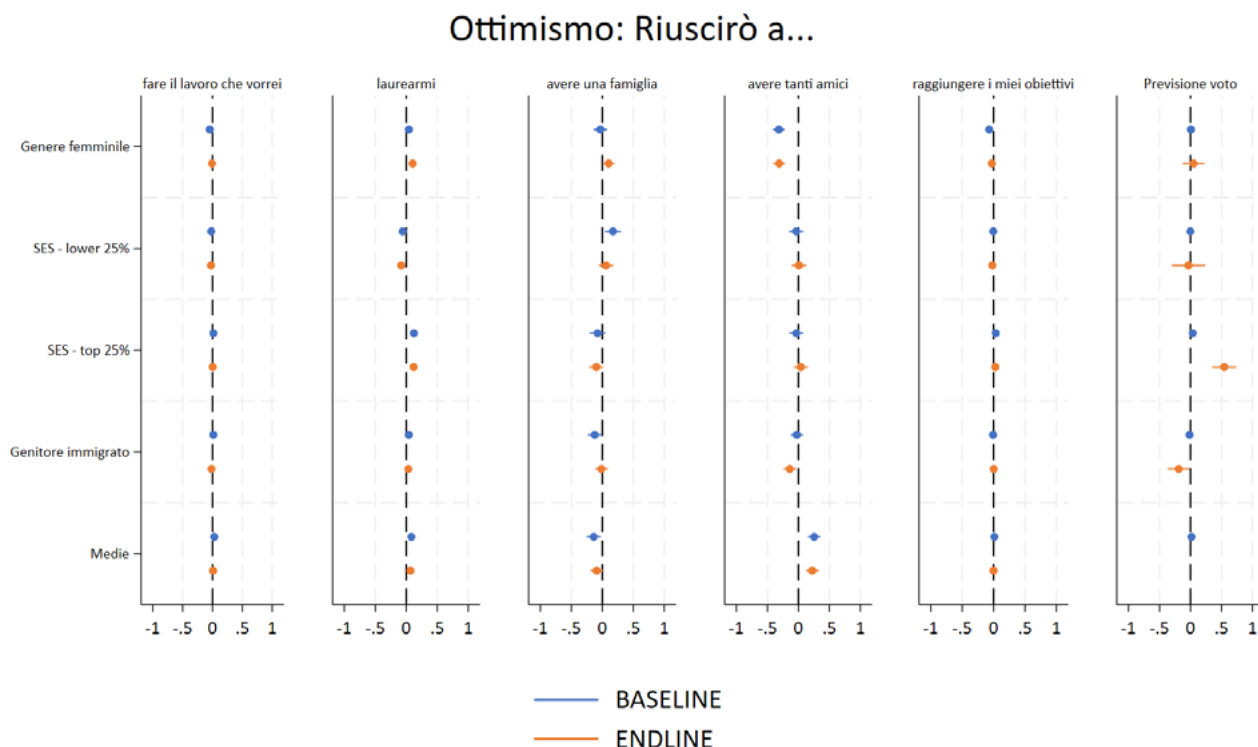
Prima di entrare nel merito dei risultati statistici, è utile spiegare brevemente come leggere il grafico che mostra la **correlazione tra ottimismo e caratteristiche degli studenti** (Figura 4.2), poiché lo stesso formato è utilizzato anche per i grafici nelle sezioni successive. Ogni colonna rappresenta una dimensione dell'ottimismo (ad esempio “riuscirò a laurearmi” o “raggiungerò i miei obiettivi”), mentre ogni riga identifica un

gruppo di studenti contraddistinto da una specifica caratteristica come genere, livello socioeconomico, origine familiare o grado scolastico. I punti arancioni rappresentano la correlazione osservata nella *baseline*, mentre i punti azzurri indicano la correlazione nella *endline*. La posizione del punto rispetto allo zero non indica una percentuale, ma la direzione e la forza del legame: valori positivi (a destra) indicano che quel gruppo tende ad avere livelli di fiducia più alti rispetto agli altri; valori negativi (a sinistra) indicano livelli più bassi. Oltre ai punti, ogni stima è accompagnata da una barretta orizzontale, che rappresenta l'intervallo di confidenza, ovvero il margine di incertezza statistica attorno alla stima. Una barretta più corta indica un risultato più stabile e preciso; una barretta più lunga indica una maggiore variabilità e, quindi, un legame stimato con meno precisione. Quando la barretta attraversa lo zero, significa che la correlazione non è statisticamente distinguibile dall'assenza di legame; quando rimane interamente da un lato dello zero, il legame è più netto e affidabile.

La figura 4.2 mostra che **livelli più alti di fiducia nel riuscire a laurearsi** sono associati al genere femminile, a uno status socio-economico elevato, alla frequenza della scuola media e all'aver un genitore con cittadinanza non italiana, con un'intensità del legame che tende ad aumentare nella rilevazione finale. Per quanto riguarda la **fiducia nel riuscire a fare il lavoro che si desidera**, l'associazione negativa con il genere femminile visibile all'inizio dell'anno non si riscontra più nella rilevazione finale, segnalando un indebolimento di quel legame. La **fiducia nel raggiungere i propri obiettivi** risulta più alta tra gli studenti con status socio-economico elevato, mentre livelli più bassi sono associati al genere femminile. Infine, livelli più bassi di **fiducia nell'aver molti amici e nella previsione del voto finale** sono associati all'aver un genitore con cittadinanza non italiana, con valori particolarmente più contenuti nella rilevazione di fine anno.

Questi cambiamenti suggeriscono che gli studenti reinterpretano nel tempo le proprie prospettive e che tali variazioni sono influenzate sia dalle attività svolte sia da caratteristiche personali e familiari.

Figura 4.2 – Correlazione per ottimismo e fiducia di sé baseline-endline



4.2. Tratti della personalità e attitudini

Una seconda area riguarda i **tratti della personalità**. La letteratura psicologica individua cinque dimensioni fondamentali (*Big Five*) – Apertura all’esperienza, Coscienziosità, Estroversione, Gradevolezza/Amicalità e Nevroticismo/Instabilità emotiva – misurabili attraverso questionari standardizzati che valutano le tendenze individuali lungo ciascun asse. Nell’ambito del progetto, si sono utilizzate scale validate per rilevare tali dimensioni e in analisi l’asse della Gradevolezza/Amicalità è stato accorpato a quello dell’Estroversione.

I risultati mostrano che gli studenti presentano livelli mediamente buoni di apertura, estroversione e diligenza, mentre il nevroticismo – inteso come instabilità emotiva e ansia – presenta valori leggermente più alti rispetto agli altri tratti considerati. Nel passaggio da *baseline* a *endline* si osserva un aumento dell’aper-

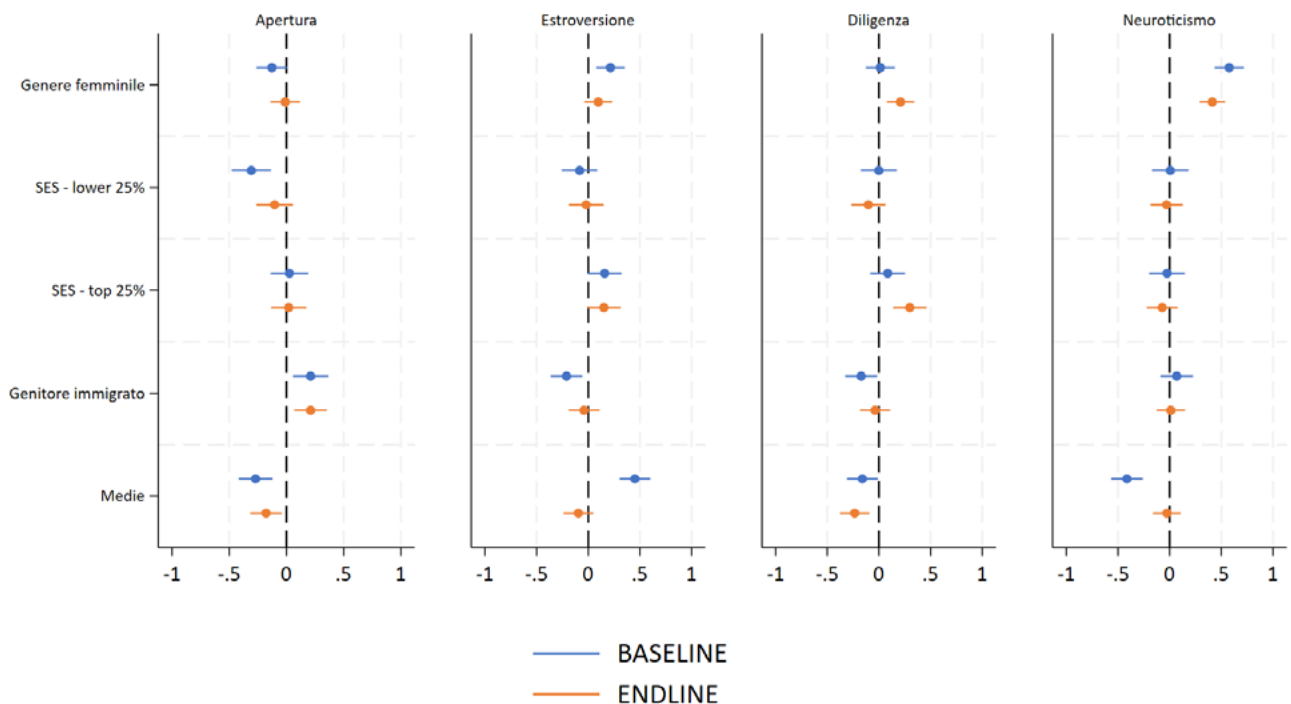
tura, più marcato nelle scuole secondarie di secondo grado, e un lieve incremento dell’estroversione, soprattutto in termini di empatia verso gli amici, tra gli studenti più grandi. La diligenza, al contrario, diminuisce leggermente in entrambi i gradi scolastici, in coerenza con il fatto che gli studenti si descrivono un po’ meno preparati e meno efficienti nello svolgere i compiti (Tabella 4.1).

Le correlazioni mostrate in Figura 4.3, in questo caso indicano che **livelli più bassi di apertura** sono associati a uno status socio-economico basso e al genere femminile, seppur con legami meno intensi in *endline*. **L’estroversione** si associa invece a status socio-economico elevato e al genere femminile, con una lieve attenuazione rispetto alla *baseline*, mentre livelli lievemente più bassi caratterizzano gli studenti con un genitore immigrato. Per la **diligenza**, il legame positivo

Tabella 4.1 – Sintesi tratti della personalità baseline-endline

Tratti della personalità	Descrizione	Scuole secondarie di I grado		Scuole secondarie di II grado		In particolare, in corrispondenza della rilevazione finale, gli studenti si sentono...
		Livello medio <i>Baseline</i> (scala da 1 a 4)	Livello medio <i>Endline</i> (scala da 1 a 4)	Livello medio <i>Baseline</i> (scala da 1 a 4)	Livello medio <i>Endline</i> (scala da 1 a 4)	
Estroversione	Propensione alle situazioni di socialità (sentirsi/ far sentire a proprio agio), alla conversazione e importanza delle amicizie	3	3	3	3	...più empatici verso gli amici, che ritengono persone molto importanti nella loro vita
Apertura	Essere creativi e pieni di idee	3	3	3	3	...più creativi e riflessivi
Diligenza	Svolgere subito i compiti, essere sempre preparati	3	3	3	3	...un po' meno preparati a scuola e un po' meno efficienti nello svolgere i compiti
Nevroticismo	Instabilità emotiva e ansia	3	3	3	3	...più preoccupati, ma meno spesso tristi

Figura 4.3 – Correlazione per tratti della personalità baseline-endline



con il genere femminile e con uno status socio-economico alto risulta più marcato nella rilevazione finale. Osservando il cambiamento, emerge un aumento del **nevroticismo** per le femmine, per gli studenti con basso status socio-economico e per quelli con entrambi i genitori nati in Italia.

Le **attitudini** considerate – propensione al lavoro di gruppo, *locus of control*, autoefficacia, imprenditività, caparbietà e paura del fallimento – mostrano livelli complessivamente buoni.

Come si osserva dalla sintesi della tabella 4.2, gli studenti mostrano in generale un buon livello di attitudini, tra cui emerge in particolare la propensione al

lavoro di gruppo, la percezione di avere la possibilità di controllare gli eventi della propria vita, e anche un buon livello di autoefficacia.

Dall’analisi qualitativa e autovalutativa degli studenti emergono inoltre tre elementi particolarmente rilevanti: la propensione al lavoro di gruppo rimane stabile con un valore elevato (3 su 4) ed emerge che gli studenti si percepiscono **un po’ più capaci di motivare gli altri**; il locus of control aumenta per entrambi i livelli scolastici, indicando una **maggiore convinzione che l’impegno influisca sui risultati**; infine, relativamente alla paura del fallimento, gli studenti dichiarano di sentirsi **più consapevoli che fare errori non è grave**.

Tabella 4.2 – Sintesi attitudini

Attitudini	Descrizione	Scuole secondarie di I grado		Scuole secondarie di II grado		In particolare, in corrispondenza della rilevazione finale, gli studenti si sentono...
		Livello medio <i>Baseline</i> (scala da 1 a 4)	Livello medio <i>Endline</i> (scala da 1 a 4)	Livello medio <i>Baseline</i> (scala da 1 a 4)	Livello medio <i>Endline</i> (scala da 1 a 4)	
Propensione al lavoro di gruppo	Capacità di guidare un gruppo, coinvolgere e motivare gli altri e rispettarne le opinioni	3	3	3	3	...più bravi a motivare gli altri, ma un po’ meno attenti alle opinioni altrui
Locus of Control	Percezione della possibilità di controllare gli eventi della propria vita	3	3	2	3	...più consapevoli che l’impegno determina in buona parte i risultati e più bravi a controllarsi in situazioni di conflitto o scontro
Autoefficacia	Fiducia nelle proprie capacità	3	3	3	3	...un po’ meno concentrati nello studio
Imprenditività	Capacità di mettersi in gioco, di essere intraprendenti e trovare soluzioni creative ai problemi	3	3	3	3	...un po’ meno convinti che prendersi rischi porti più benefici che rimanere sul sicuro
Caparbietà	Andare infondo alle cose, non farsi scoraggiare dai problemi o da compiti difficili	3	3	3	3	...meno propensi a svolgere compiti difficili rispetto a quelli facili, ma più bravi a portare a termine ciò che hanno iniziato
Paura del fallimento	Fare errori genera sentimenti negativi ed è ritenuta una cosa grave	2	2	3	2	...più consapevoli che fare errori non è grave

Le analisi di correlazione tra attitudini e caratteristiche degli studenti (Figura 4.4) indicano che l'**autoefficacia** è più elevata tra gli studenti con status socio-economico alto e tra quelli che frequentano la scuola media, mentre livelli più bassi caratterizzano chi ha almeno un genitore straniero. Il **locus of control** è associato positivamente allo status socio-economico e negativamente al genere femminile e al basso status. La **paura del fallimento** risulta più elevata tra le studentesse, con una tendenza crescente in *endline*, mentre è più bassa tra gli studenti delle secondarie di primo grado. La **propensione al lavoro di gruppo e l'imprenditorialità** aumentano con lo status socio-economico e, più che in *baseline*, anche tra le ragazze; valori più bassi riguardano chi ha un genitore con cittadinanza non italiana.

I cambiamenti nel tempo confermano alcuni di questi *pattern*: si osserva una riduzione dell'autoefficacia più marcata tra i maschi e tra chi ha almeno un genitore straniero; un aumento della paura del fallimento per i maschi e per gli studenti con entrambi i genitori nati in Italia;

un aumento del *locus of control* per le femmine e per gli studenti con status socio-economico basso e medio-basso; una maggiore propensione al lavoro di gruppo per le femmine, per gli studenti con entrambi i genitori nati in Italia e per quelli con status medio-alto e alto.

Inoltre, **le attitudini positive e i tratti favorevoli della personalità risultano coerentemente correlati tra loro** (Figura 4.5): autoefficacia, caparbietà, locus of control e propensione al lavoro di gruppo si legano in modo sistematico a tratti come apertura, estroversione e diligenza, mentre instabilità emotiva e paura del fallimento mostrano relazioni inverse con alcune attitudini come l'autoefficacia e la caparbietà (cioè a livelli crescenti di autoefficacia e caparbietà corrispondono livelli minori di paura del fallimento e instabilità emotiva, e viceversa).

Emerge anche che **buone attitudini e tratti positivi della personalità predicono l'ottimismo**, soprattutto riguardo alla fiducia nel riuscire a laurearsi e nel raggiungere i propri obiettivi nella vita.

Figura 4.4 – Correlazione tra attitudini e caratteristiche degli studenti

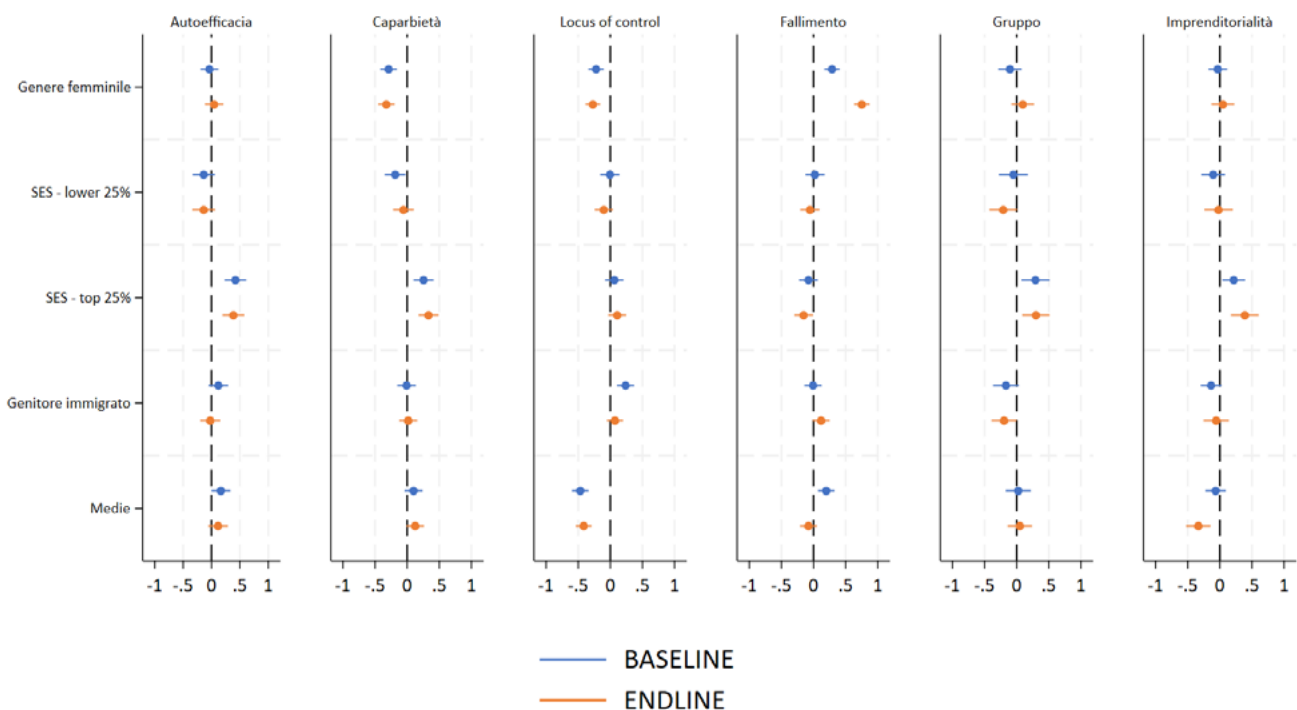
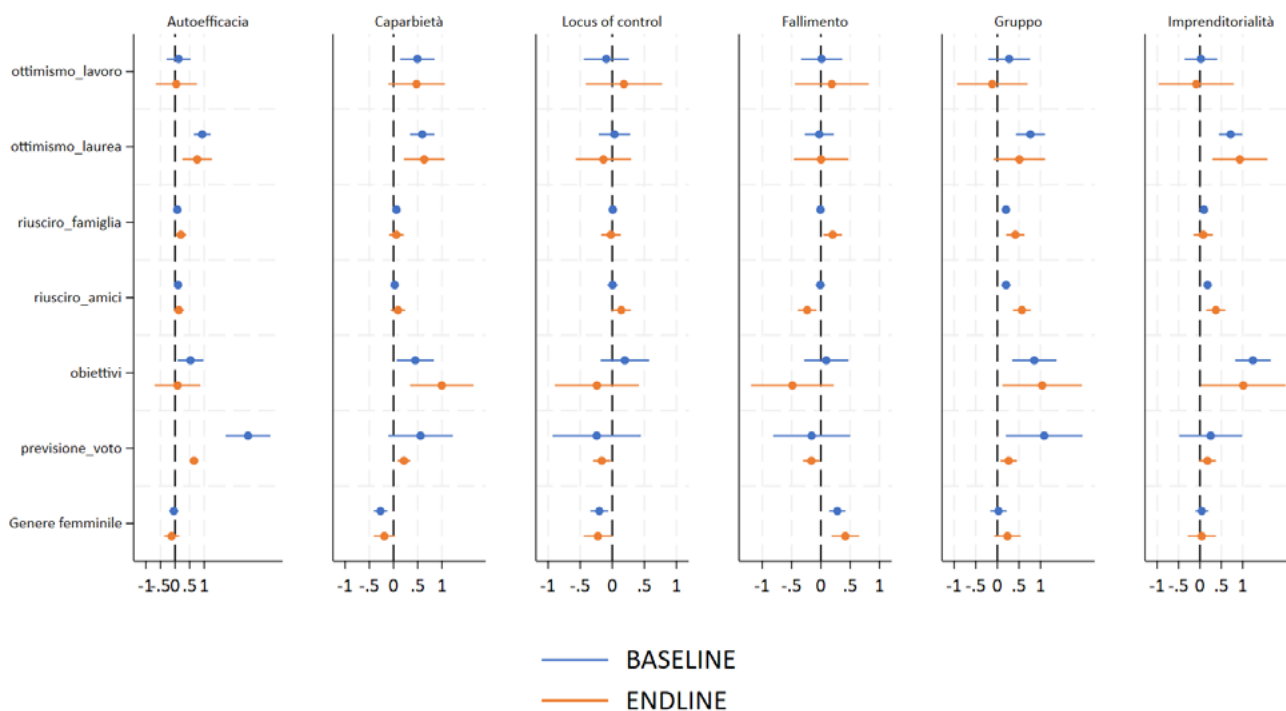
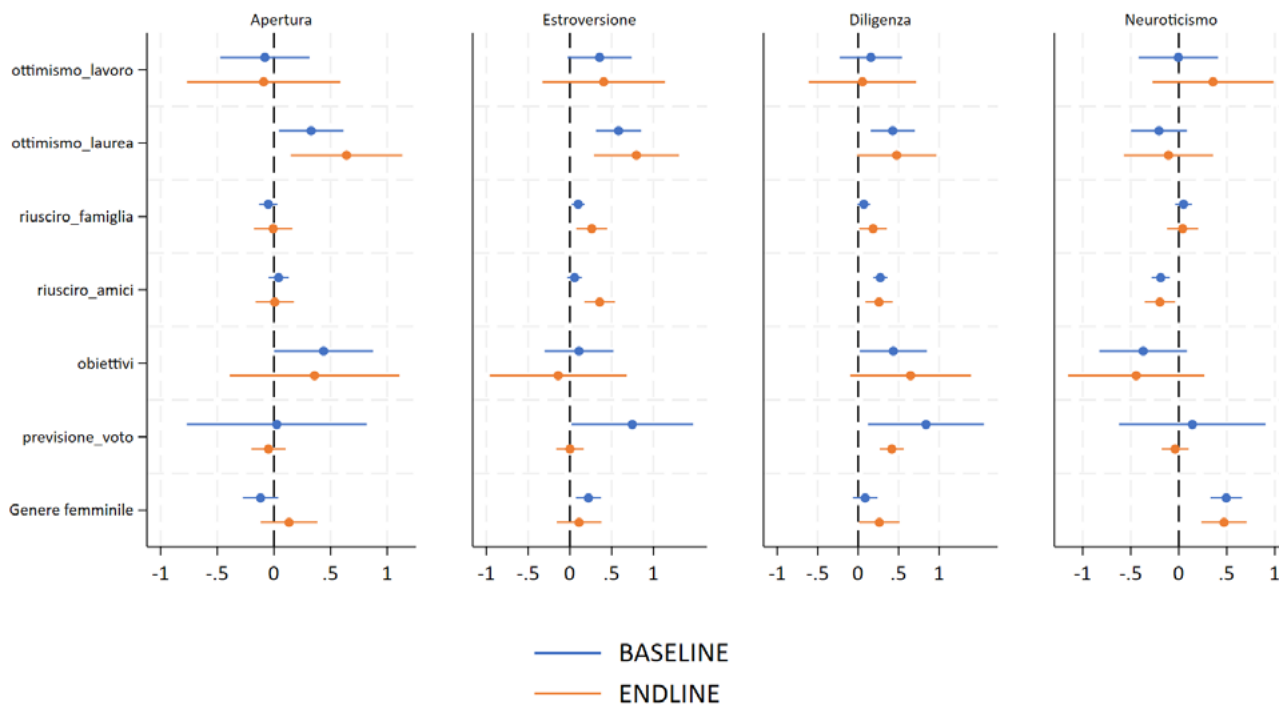


Figura 4.5a – Correlazioni tra attitudini e ottimismo



4.5b – Correlazioni tra tratti della personalità e ottimismo



4.3. Consapevolezza dei percorsi di istruzione e professionali e aspirazioni

Le analisi dedicate **alle aspirazioni e alla conoscenza dei percorsi di istruzione e lavoro** permettono di osservare cambiamenti in termini di consapevolezza, ruolo della scuola e canali informativi.

Tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado diminuisce la quota di chi non conosce i diversi tipi di scuola superiore, dal 27% in *baseline* al 15% in *endline*, e cresce la rilevanza degli insegnanti e degli incontri informativi scolastici come principali fonti di informazione, superando i genitori. In termini di scelte, la quota di studenti interessati a iscriversi al liceo rimane pressoché invariata (43%), mentre si riduce sensibilmente la quota di chi risponde “non so”, a favore soprattutto della scelta dell’istituto tecnico. Tra coloro che dichiarano di non sapere ancora a quale scuola superiore siano interessati, prevale chi non ci ha ancora pensato, ma cresce il numero di studenti che afferma di non essere portato per le scuole secondarie di secondo grado (Figura 4.6).

Anche nelle scuole secondarie di secondo grado aumenta la **conoscenza dei percorsi universitari disponibili**: la quota di chi non è a conoscenza dei diversi tipi di facoltà universitarie scende dal 44% in *baseline* al 33% in *endline*, mentre **la quota di chi non sa quale facoltà scegliere rimane alta (oltre il 30%)**, soprattutto perché molti studenti non sono sicuri di voler proseguire gli studi (quota crescente dal 11% in *baseline* al 33% in *endline*). Anche tra coloro che sono a conoscenza dei diversi tipi di istruzione terziaria, prevale l’incertezza sulla scelta della facoltà specifica: la motivazione principale è infatti legata al dubbio rispetto alla decisione stessa di iscriversi all’università, più che a una mancanza di informazioni sui percorsi disponibili (Figura 4.7).

Nel complesso, al di là delle dinamiche di incertezza evidenziate nelle figure precedenti, le aspirazioni restano fortemente legate alle materie che piacciono e alle opportunità percepite: nelle scuole secondarie di primo grado cresce la preferenza per gli istituti tecnici, mentre nelle secondarie di secondo grado le

Figura 4.6 – Scelta della scuola superiore per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado

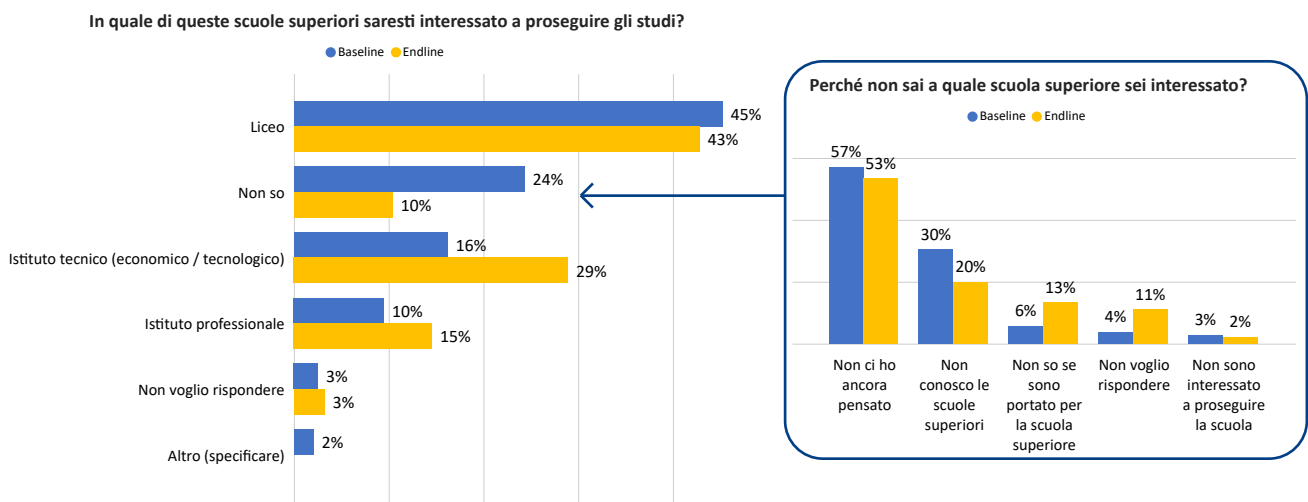
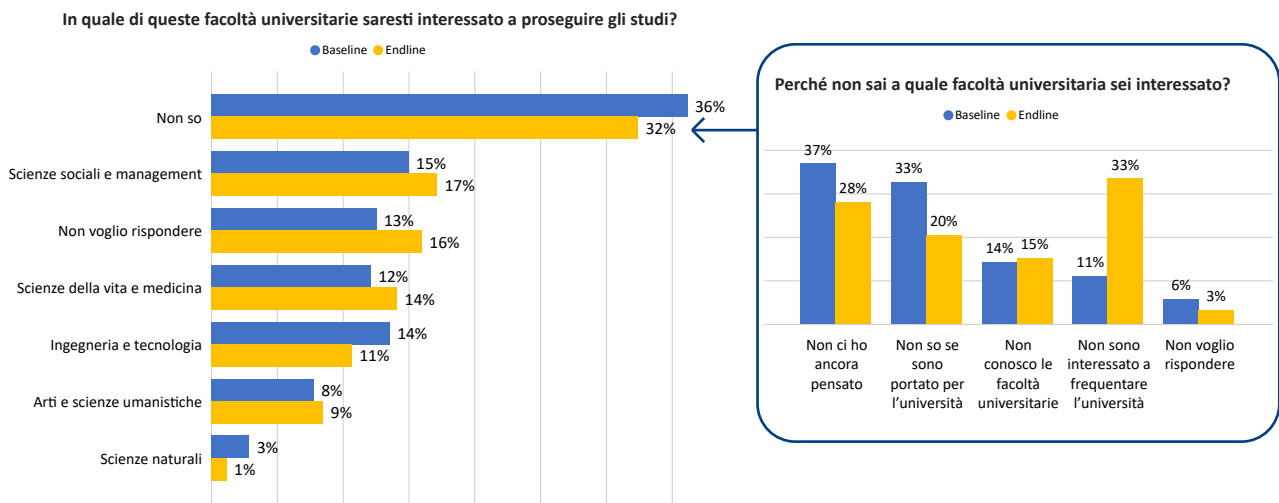


Figura 4.7 – Scelta della facoltà universitaria per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado



facoltà più indicate rimangono quelle scientifiche, tecnologiche, medico-sanitarie e sociali.

La correlazione tra aspirazioni e caratteristiche degli studenti (Figura 4.8) mostra che **aspirazioni più alte** a frequentare l'università sono associate al genere femminile e all'avere uno status socio-economico elevato, con un legame crescente tra *baseline* ed *endline*; risulta invece meno evidente la relazione tra grado scolastico e aspirazioni (suggerendo maggiore consapevolezza per gli studenti delle secondarie di primo grado e minore sfiducia per gli studenti delle secondarie di secondo grado). **Possedere maggiori informazioni sui percorsi futuri** è associato al genere femminile, a uno status socio-economico alto e alla frequenza della scuola media, mentre le incertezze diminuiscono tra gli studenti con status socio-economico elevato e, in *endline*, tra le ragazze.

Le ragioni dell'interesse verso i percorsi futuri mettono ulteriormente in luce questi meccanismi

(Figura 4.9). Nelle scuole secondarie di primo grado aumenta la **rilevanza delle materie** che si studiano come motivazione per scegliere una scuola superiore, soprattutto tra gli studenti con status socio-economico basso. Il **valore delle opportunità percepite** e delle "porte aperte" che offrono determinati percorsi cresce invece tra le femmine, tra gli studenti con status elevato e tra chi frequenta le scuole medie.

L'opinione degli insegnanti risulta più importante per chi ha genitori stranieri o per chi frequenta la scuola media, i **genitori** sono un riferimento per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e con alto status socio-economico, mentre il peso delle scelte degli amici tende a diminuire nel passaggio tra *baseline* ed *endline*. L'essere bravi in una certa disciplina diventa un driver sempre più rilevante nelle scelte, soprattutto tra gli studenti delle secondarie di primo grado.

Anche le **informazioni sulle professioni e consapevolezza dei percorsi di carriera** mostrano migliora-

Figura 4.8 – Correlazione tra aspirazioni e caratteristiche degli studenti

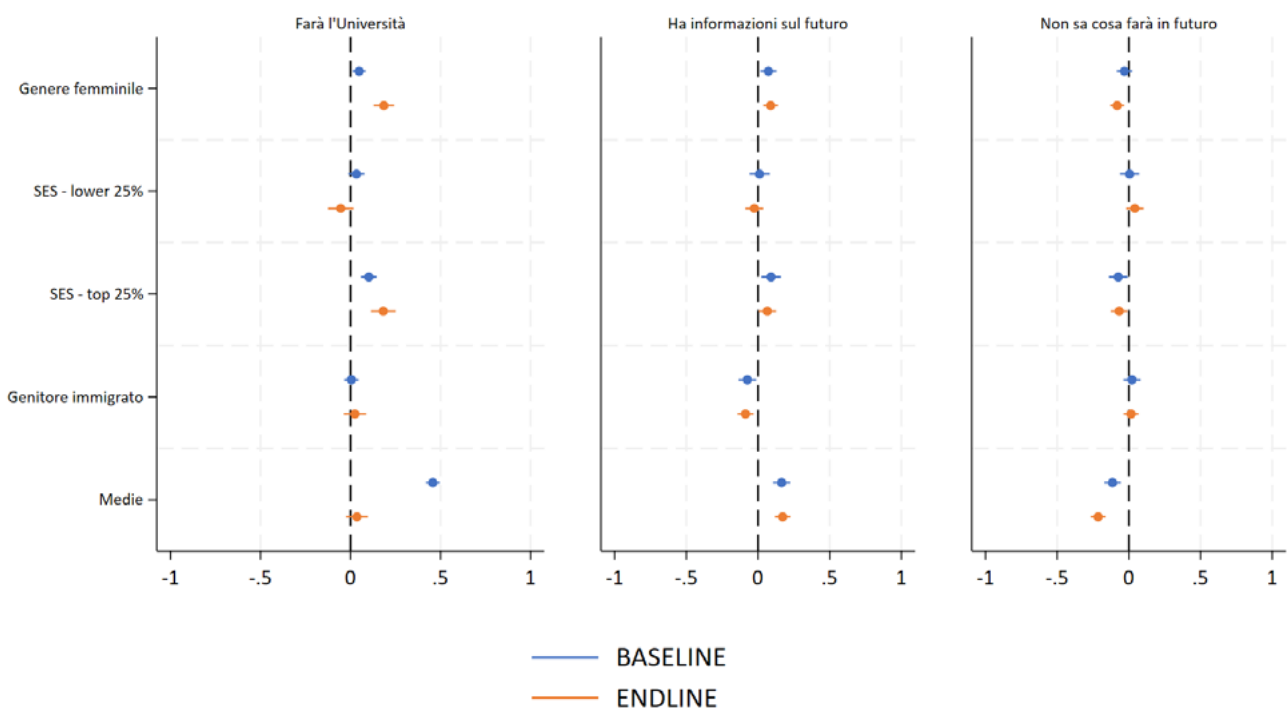
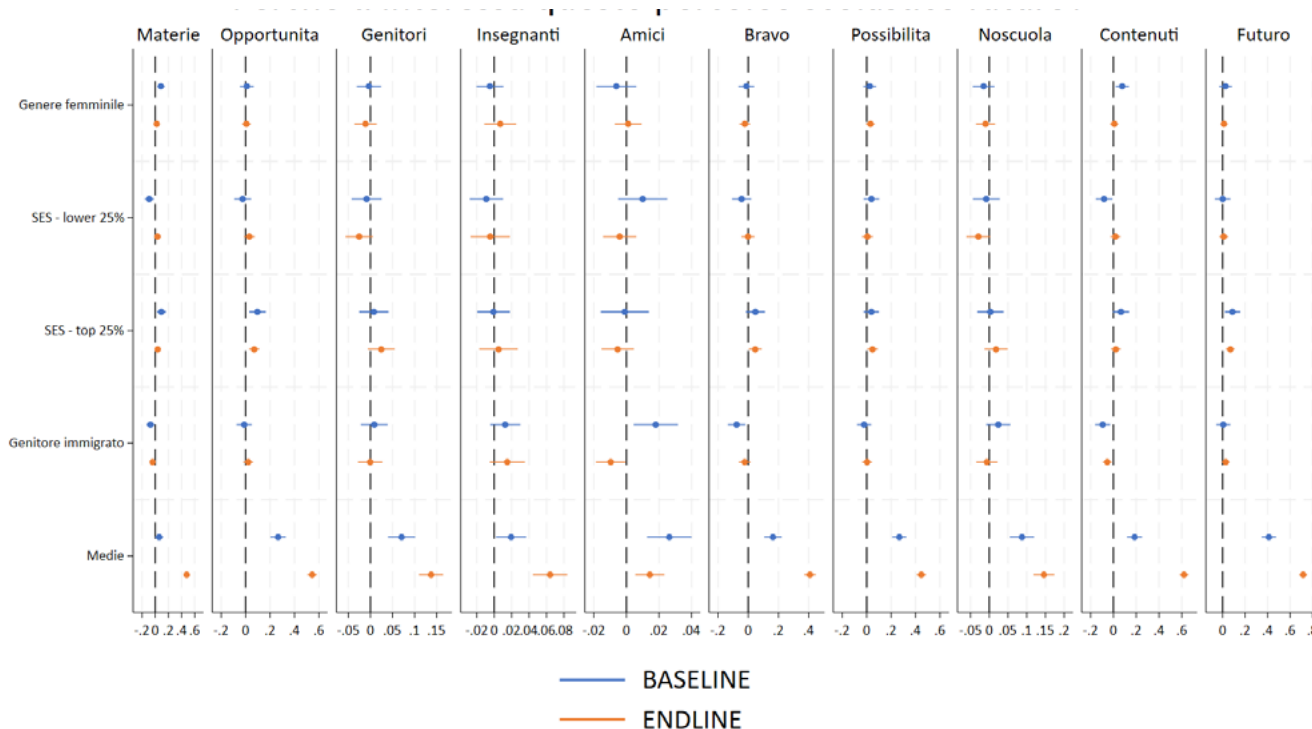


Figura 4.9 – Correlazioni tra ragioni dell’interesse verso il percorso scolastico futuro e caratteristiche degli studenti



menti. Cresce significativamente la consapevolezza sui lavori che richiedono un percorso universitario, con quasi l’80% degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado che risponde correttamente in *endline* rispetto a meno del 50% in *baseline*. Nelle secondarie di primo grado aumenta la quota di risposte corrette (60% in *endline*, contro il 40% della *baseline*) riguardo al tipo di scuola superiore necessario per intraprendere determinate professioni. Le **aspirazioni lavorative** cambiano solo in parte: diminuisce l’interesse per alcune professioni altamente visibili, come l’atleta professionista (che comunque rimane il lavoro a cui gli studenti delle secondarie di primo grado aspirano più frequentemente), e aumentano le preferenze per lavori come psicologo, ingegnere, avvocato o ruoli nelle forze armate. In generale, l’ispirazione deriva soprattutto da genitori, esperienze personali, ricerche *online* e figure percepite come competenti in un determinato settore o lavoro, ma anche i guadagni che si aspettano di ottenere.

Le correlazioni tra aspirazioni lavorative e livelli di autoefficacia (Figura 4.10) suggeriscono che, in *endline*, alcune professioni associate a minore qualifica (come il cassiere o il cuoco) ma anche lavori considerati più prestigiosi (come manager d’azienda o avvocato) mostrano livelli inferiori di autoefficacia rispetto alla *baseline*. Dalle correlazioni con il livello di felicità emerge in *endline* un livello inferiore per professioni come l’atleta professionista, il cassiere, il personale amministrativo e la programmazione di computer, rispetto alla *baseline*.

4.4. Fonti di informazione, driver delle scelte e concezione di successo

L’analisi delle **fonti di informazione sul futuro** (Figura 4.11) evidenzia che fratelli e genitori restano canali centrali, soprattutto per gli studenti delle secondarie di primo grado e, più che in *baseline*, per gli studenti con basso status socio-economico. Gli insegnanti diventano

Figura 4.10 – Correlazioni tra aspirazioni lavorative e livello di autoefficacia e felicità degli studenti

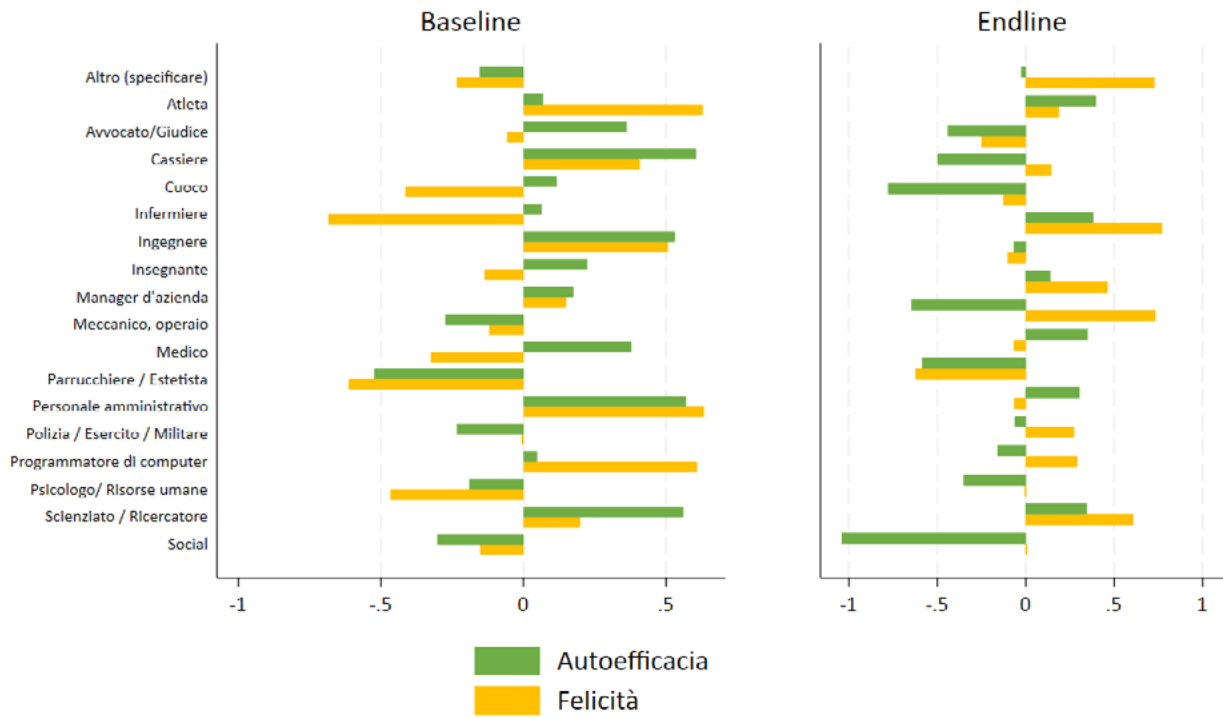
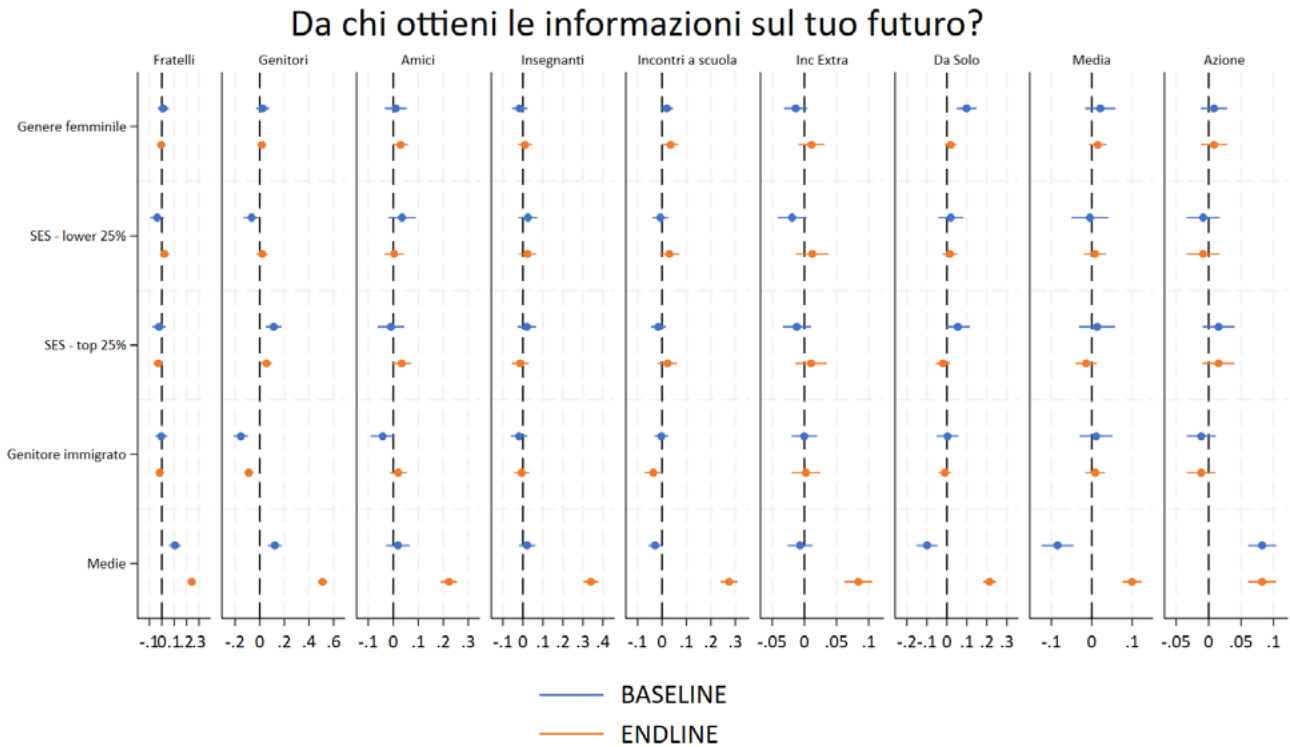


Figura 4.11 – Correlazioni tra fonti di informazioni sul futuro e caratteristiche degli studenti



una fonte di informazione più rilevante in *endline*, soprattutto per chi frequenta la secondaria di primo grado.

Per la **scelta del lavoro** aumenta l'inclinazione verso una professione nel settore dei social media per gli studenti con status socio-economico basso mentre cresce l'importanza della scuola come fonte di ispirazione per i maschi e per chi ha uno status elevato.

La **concezione** del successo nella vita rimane stabile tra *baseline* e *endline*: fare un lavoro che piace (30%), crearsi una famiglia (30%) e guadagnare abbastanza soldi (18%) sono considerati gli elementi più importanti, mentre emerge leggermente di più, tra i ragazzi più giovani, l'idea che successo significhi anche aiutare il prossimo (6%). Rispetto alla *baseline* si registra una riduzione della rilevanza attribuita al talento personale e ai titoli di studio come dimensioni legate al successo personale. Scarsamente rilevanti (tra il 4% e l'1%) sono invece gli aspetti come "essere famoso, avere tanti amici, avere una macchina potente o un bel partner, avere tanti followers".

4.5. Bias di genere, benessere e esperienza scolastica

Un ulteriore elemento preso in considerazione riguarda le **percezioni degli studenti rispetto all'associazione tra genere e professioni**. I dati mostrano che la grande maggioranza di loro adotta una posizione priva di *bias*: mediamente circa **l'80% ritiene che i lavori proposti siano adatti sia a uomini sia a donne**, con una tendenza più marcata tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e tra le studentesse. Le distorsioni più evidenti emergono solo per alcune professioni: artigiano e informatico, percepiti più spesso come lavori "da uomo", e babysitter, indicato più frequentemente come lavoro "da donna". Si tratta comunque di eccezioni all'interno di un quadro complessivamente equilibrato, coerente con le opinioni espresse dagli studenti nella rilevazione finale.

I risultati legati al **benessere** e alla **felicità** mostrano valori complessivamente buoni, con circa il 40% degli studenti che si è sentito "bene" (di buon umore, energico, rilassato, fresco e riposato e con una vita piena di cose che interessano) nella maggior parte del

tempo nelle due settimane precedenti alla rilevazione. La percezione di felicità e soddisfazione personale rimane alta, con una lieve riduzione della quota di chi si definisce "molto felice", mentre diminuisce leggermente il numero medio di amici stretti e di compagni considerati simpatici.

Infine, l'**esperienza scolastica** conferma alcuni elementi già osservati. Tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado cresce leggermente la coerenza tra la materia preferita e quella in cui ci si sente più bravi. Nelle secondarie di secondo grado la coerenza su questo aspetto rimane minore e la preferenza per alcune materie tende a riflettere l'indirizzo di studio: per gli indirizzi professionali prevale una preferenza per i laboratori, per il liceo linguistico una preferenza per le lingue e per il liceo scientifico per le materie scientifiche. Le aspettative rispetto al voto dell'esame finale diminuiscono leggermente per gli studenti delle secondarie di secondo grado, passando da 76/100 a 74/100.

4.6. Percezione degli studenti dei propri cambiamenti e considerazioni finali sul percorso

Gli ultimi due grafici (Figura 4.12 e Figura 4.13) permettono di osservare come gli studenti valutino il proprio **cambiamento personale nell'arco del tempo trascorso tra inizio e fine progetto** e in che modo abbiano percepito il **contributo specifico delle attività del progetto**. Si tratta di una prospettiva soggettiva ma utile per completare la lettura dei dati *baseline-endline*, perché spiega come gli studenti interpretano i cambiamenti che li riguardano e quali ambiti ritengono maggiormente influenzati dall'esperienza svolta.

La figura 4.12 mostra le autovalutazioni rispetto ai cambiamenti vissuti in diverse dimensioni. Le quote di studenti che dichiarano un miglioramento sono elevate in quasi tutti gli ambiti: il 55% segnala un **aumento delle competenze pratiche spendibili nel mondo del lavoro**, mentre il 65% indica una **maggiore consapevolezza dei percorsi** che si possono intraprendere dopo la scuola. Valori ancora più alti emergono per la **consapevolezza di abilità e attitudini personali**, che riguarda il 67% degli studenti, e per l'esperienza

Figura 4.12 – Autovalutazione degli studenti rispetto ai cambiamenti vissuti dall'anno precedente

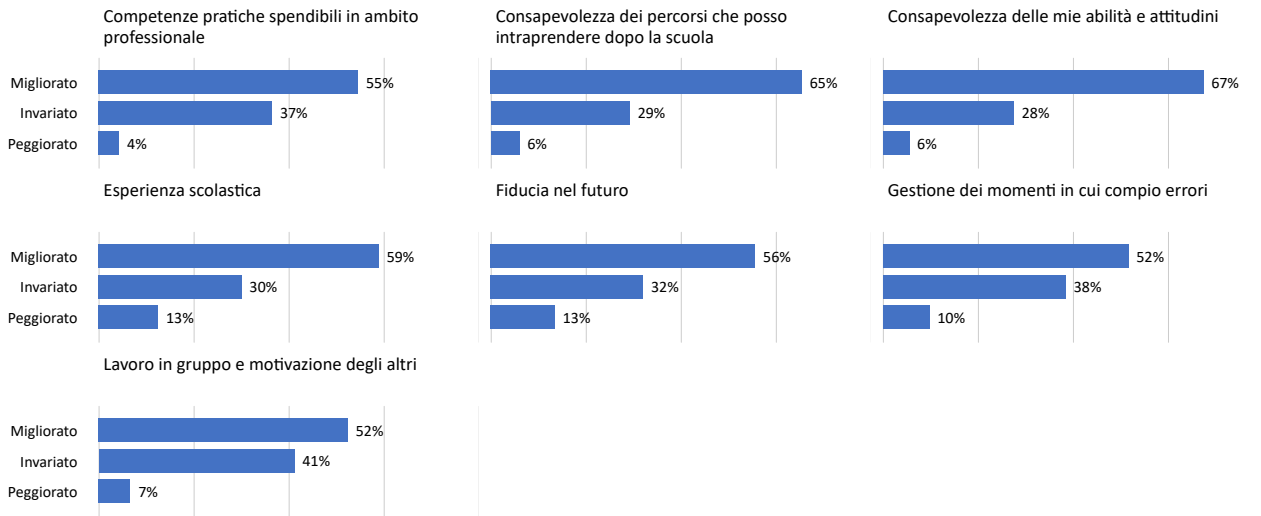
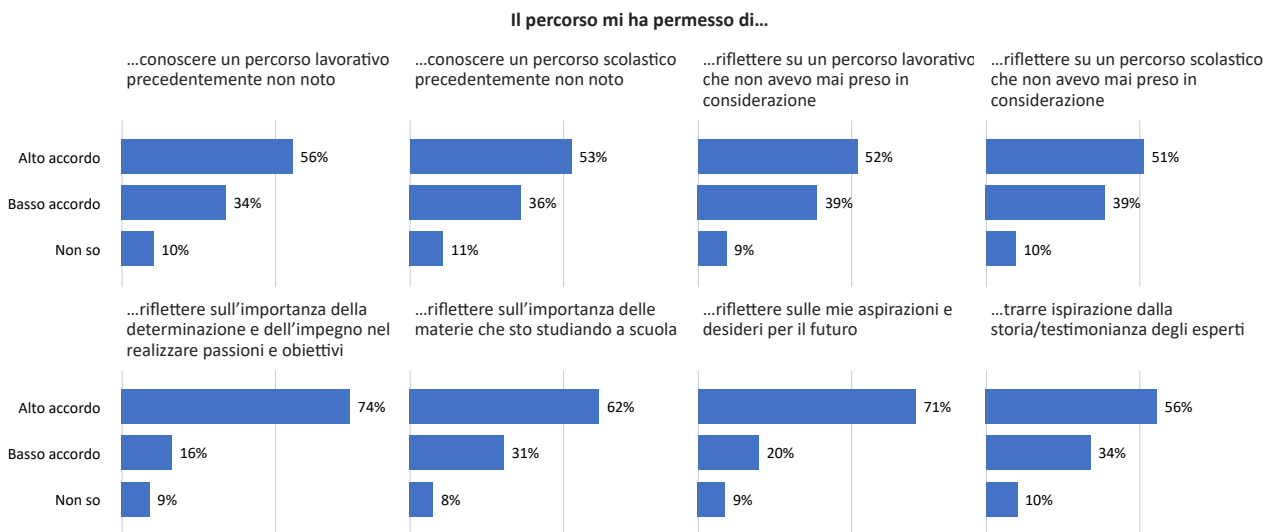


Figura 4.13 – Autovalutazione degli studenti sui cambiamenti legati in modo diretto all'esperienza del progetto



#In Ascolto

IL MIO PIÙ GRANDE **FALLIMENTO**
È STATA la **SCELTA**
DEL PERCORSO DI **STUDI**...

NON mi SENTIVO
all'**ALTEZZA** di
QUELLA SCUOLA

HO IMPARATO CHE **FAR**
VINCERE le
PAURE non è
la **DECISIONE MIGLIORE!**



#In Ascolto

In seconda
Superiore sono
stata **BOCCIATA**

UNA **DELUSIONE**
PER I MIEI GENITORI
e PER ME STESSA

UN'**ESPERIENZA**
CHE MI HA AIUTATA a
RIFLETTERE e a
CAMBIARE

ORA HO
PIÙ **GRINTA!**



#In Ascolto

HO **IMPARATO** che
PRIMA e POI il **TEMPO FINISCE**

PER QUESTO VOGLIO **VIVERE**

FACENDO
ANCHE
QUELLO
di cui
HO PIÙ
PAURA...

PARLARE



#In Ascolto

OGNI TANTO mi
SENTO **PERSA**...

IN certi momenti
è bello sapere di
poter contare su
qualcuno

HO CAPITO, PERÒ, CHE
DEVO IMPARARE ad
AIUTARMI **SOPRATTUTTO**
DA SOLA

PER TROVARE la
STRADA PIÙ ADATTA
a **ME**



#In Ascolto

HO PERSO UN
ANNO DI SCUOLA **MA...**

ANCHE QUESTO MI HA AIUTATA a

CRESCERE

A CAPIRE
MEGLIO COSA
mi **PIACE**
FARE

A COMPRENDERE
le MIE
EMOZIONI



#In Ascolto

SONO STATA **BULLIZZATA**

AVREI VOLUTO AVERE
il **CORAGGIO**
di DIRLO a
QUALCUNO

adesso avrei
meno **PAURA**



scolastica complessiva, migliorata per il 59%. La **fiducia nel futuro** cresce per oltre la metà degli studenti, mentre la **capacità di gestire gli errori** migliora per il 52%. Anche il **lavoro di gruppo e la motivazione degli altri** vengono giudicati positivamente da una parte consistente degli studenti, con una quota molto contenuta di valutazioni negative. In generale, l'insieme di questi indicatori suggerisce che gli studenti percepiscono un progresso personale distribuito su più dimensioni, con livelli di peggioramento molto bassi.

La figura 4.13 approfondisce invece quali aspetti gli studenti attribuiscono in modo diretto all'esperienza del progetto. Oltre la metà dichiara che il percorso ha permesso di **conoscere opportunità scolastiche o lavorative precedentemente non considerate** (tra il 51% e il 56% a seconda della tipologia). Elevati sono anche i valori relativi alla riflessione: il 74% afferma che il percorso ha aiutato a riflettere sull'**importanza della determinazione e dell'impegno**, mentre il 62% indica un maggiore riconoscimento dell'importanza delle materie studiate. Una quota molto alta (71%) riferisce che l'esperienza li ha portati a **riflettere sulle proprie aspirazioni e sui desideri per il futuro**, mentre il 56% dichiara di aver tratto ispirazione dalla storia o dalla testimonianza degli esperti incontrati. In tutti gli indicatori, le percentuali di basso accordo sono inferiori a un terzo, e le risposte "non so" si collocano attorno al 10%.

Nel loro insieme, i due grafici precedenti sintetizzano in modo diretto la percezione che gli studenti hanno dei cambiamenti vissuti nell'ultimo anno e del contributo specifico del progetto. Le informazioni riportate risultano coerenti con i risultati dell'analisi *baseline-endline*: chi dichiara miglioramenti tende a farlo soprattutto nelle dimensioni su cui il progetto ha agito maggiormente – consapevolezza, orientamento, gestione degli errori, collaborazione – mentre i livelli di peggioramento sono molto limitati. Questa sezione costituisce quindi un ponte naturale verso il capitolo successivo, in cui verranno presentati gli esiti della rilevazione finale condotta con i docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, permettendo di osservare come gli insegnanti abbiano percepito l'evoluzione delle stesse dimensioni analizzate tra gli studenti.

4.7. Opinione dei docenti di riferimento a fine progetto

Dopo aver analizzato i cambiamenti osservati negli studenti tra *baseline* ed *endline*, questo ultimo paragrafo presenta le opinioni registrate a conclusione del progetto dai docenti di riferimento delle scuole secondarie di I e II grado coinvolte in "Azionamenti".

Si tratta quindi di una rilevazione conclusiva che offre una lettura complementare a quella degli studenti e permette di comprendere come gli insegnanti abbiano percepito gli effetti delle attività svolte, sia in termini di comportamenti osservati in classe, sia rispetto all'orientamento, alla motivazione e alle dinamiche relazionali tra gli studenti. Le informazioni provenienti dai due ordini scolastici seguono lo stesso schema di analisi, consentendo di mettere a confronto i principali elementi emersi e di evidenziare eventuali differenze tra secondarie di primo e di secondo grado.

Hanno partecipato alla rilevazione finale **15 docenti delle scuole secondarie di primo grado**, provenienti da 7 scuole e responsabili complessivamente di 15 classi (su un totale di 34). Nelle **scuole secondarie di secondo grado hanno risposto 17 docenti**, relativi a 17 classi distribuite in 10 scuole su un totale di 14 scuole coinvolte nel progetto. Sia nelle secondarie di primo grado che di secondo grado, i docenti riportano una valutazione prevalentemente positiva: la quota di studenti per cui si osserva un peggioramento risulta nettamente inferiore rispetto a quella di studenti la cui situazione è rimasta stabile o è migliorata.

Come evidenziato dalla figura 4.14, riferita alle scuole secondarie di primo grado, per la maggior parte delle dimensioni considerate – consapevolezza dei percorsi scolastici e professionali, comprensione delle proprie abilità, fiducia nel futuro, motivazione e sviluppo delle passioni – prevalgono giudizi di stabilità o miglioramento. Le quote di peggioramento restano contenute in tutti gli ambiti analizzati. Anche per quanto riguarda la capacità di lavorare in gruppo e di motivare i compagni si osserva un andamento analogo: è presente una componente di miglioramento, ma la quota maggiore di studenti viene percepita come sostanzialmente invariata rispetto all'anno precedente.

Per i docenti delle scuole secondarie di secondo grado il quadro risulta più eterogeneo rispetto alle secondarie di primo grado (Figura 4.15). In quasi tutte le dimensioni considerate – capacità di pianificare gli obiettivi, consapevolezza dei percorsi professionali e scolastici disponibili, comprensione delle proprie abilità, motivazione e sviluppo delle passioni – prevalgono comunque valutazioni di miglioramento o stabilità, ma con una **presenza più evidente di casi percepiti come peggiorati**.

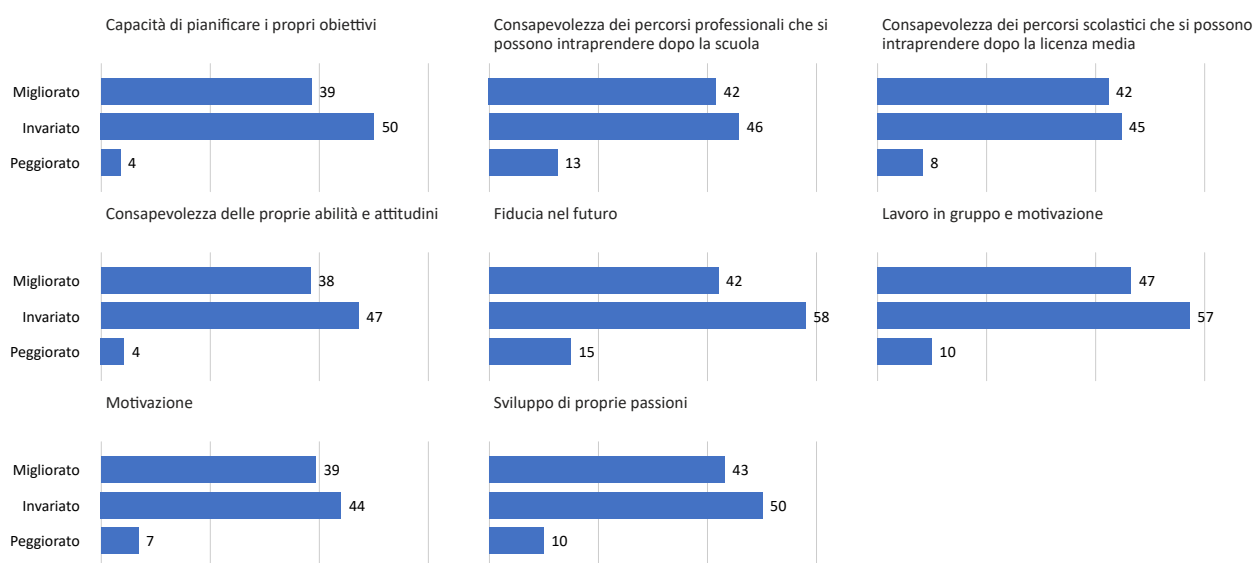
Gli ambiti con giudizi più positivi riguardano la consapevolezza delle proprie abilità e dei percorsi post-scuola, dove molti studenti vengono considerati migliorati o invariati. In altre dimensioni, come la **fiducia nel futuro e il lavoro di gruppo**, la quota di studenti ritenuti peggiorati è più consistente rispetto a quella degli studenti delle secondarie di primo grado, segnalando un andamento più diversificato.

Nel complesso, entrambi i gruppi di docenti rilevano cambiamenti moderati ma significativi: nelle secondarie di primo grado emerge un profilo più uniformemente positivo, mentre nelle secondarie di secondo

grado i miglioramenti sono più variabili e affiancati da una quota maggiore di stabilità.

Dal dialogo con i docenti è anche emerso come, dal loro punto di vista, gli studenti mostrano in generale un buon livello di ottimismo e fiducia nella possibilità di raggiungere i propri obiettivi, ma **faticano a costruire una visione chiara e consapevole del proprio futuro**. Questa difficoltà si traduce spesso in aspirazioni poco realistiche o sovradimensionate, che rischiano di scontrarsi con la realtà, anche a causa di una sottostima dell’impegno, della dedizione e dei sacrifici necessari per perseguire i traguardi desiderati. Allo stesso tempo, molti studenti non sono pienamente consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza, dei talenti e delle reali aspirazioni personali. Questo scollamento è riconducibile sia a fattori legati alla fase di crescita, sia a un contesto scolastico che talvolta non fornisce strumenti adeguati a comprendere che, pur in presenza di opportunità positive, il futuro richiede percorsi strutturati e scelte intenzionali.

Figura 4.14 – Cambiamenti nel comportamento degli studenti delle scuole secondarie di primo grado (valori medi percentuali)



I docenti confermano quindi che sia fondamentale accompagnare gli studenti nel riconoscere che una parte significativa dei risultati che desiderano raggiungere dipende dal loro impegno personale e dalla capacità di assumere un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso, aspetto su cui il progetto “Azionamenti” ha contribuito a generare maggiore consapevolezza.

Si è inoltre esplorato il giudizio dei docenti rispetto al **ruolo delle testimonianze nel favorire nuove riflessioni negli studenti**. In media circa il 70% dei docenti segnala che alcuni studenti hanno cambiato idea sul percorso scolastico futuro e l’80% dichiara di aver organizzato momenti di riflessione in classe dopo gli incontri, spesso dando spazio ai temi trattati, da *STEM*, *empowerment*, educazione civica, arte e cultura. Le attività proposte dal progetto hanno inoltre **influenzato**, in modo diffuso, **le metodologie didattiche adottate dai docenti**.

Alle secondarie di primo grado, tutti i/le docenti dichiarano che nei mesi successivi ha utilizzato o pianificato di utilizzare attività come **brainstorming**, **laboratori pratici**, **testimonianze** e **giochi di ruolo**,

utilizzo di dispositivi audio/video e testimonianze di esperti o persone comuni.

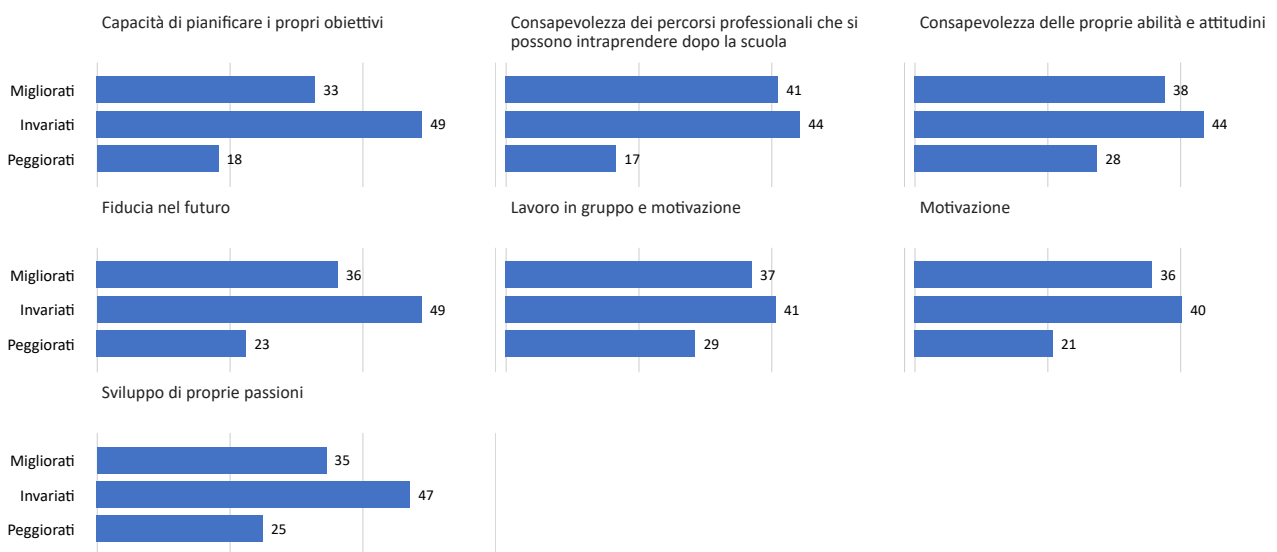
Alle secondarie di secondo grado, il 71% afferma di aver adottato metodologie analoghe, con un uso più alto dell’approccio interattivo tramite dispositivi audio/video.

Entrambi i gruppi di docenti ritengono il **progetto utile per sostenere la motivazione, la conoscenza delle opportunità e l’orientamento scolastico**.

Alle secondarie di primo grado, gli incontri del progetto risultano “abbastanza” o “molto utili” per 10 docenti su 15, con anche un miglioramento della relazione con gli studenti e, seppure molto moderatamente, con le famiglie. Il 27% dei docenti dichiara che la partecipazione al progetto li ha aiutati nel comprendere meglio aspirazioni e attitudini degli studenti, con un vantaggio quindi anche in termini di consiglio orientativo.

Alle secondarie di secondo grado, il progetto è considerato “abbastanza” o “molto utile” per l’orientamento da 14 docenti su 17. La relazione con gli studenti migliora

Figura 4.15 – Cambiamenti nel comportamento degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado (valori medi percentuali)



in modo ancora più marcato, mentre la relazione con le famiglie segue un andamento simile alle scuole secondarie di primo grado. In questo ordine scolastico il progetto ha contribuito più direttamente al supporto del consiglio orientativo (per il 53% dei docenti).

In conclusione, le opinioni dei docenti delle scuole secondarie convergono su diversi aspetti:

- il progetto ha favorito la riflessione degli studenti, con cambiamenti nelle scelte future più

frequenti alle secondarie di secondo grado ma presenti anche nelle secondarie di primo grado;

- ha introdotto o rafforzato metodologie didattiche partecipative;
- ha contribuito a migliorare la relazione con gli studenti e, in misura minore, con le famiglie;
- ha avuto un supporto più diretto al consiglio orientativo nelle secondarie di secondo grado.

Nel loro insieme, i risultati del monitoraggio e della valutazione illustrati nel presente capitolo indicano che il progetto “Azionamenti | Laboratorio di possibilità” ha attivato in misura significativa i principali passaggi della catena di cambiamento attesa. Gli interventi hanno inciso innanzitutto sulle attitudini degli studenti, rafforzando dimensioni quali la fiducia in sé, l'autoefficacia, il locus of control e la propensione al lavoro di gruppo, e contribuendo a una maggiore consapevolezza del valore dell'impegno e della gestione dell'errore. Parallelamente, si osservano cambiamenti coerenti nei driver delle scelte future, con un aumento della conoscenza delle opportunità formative e professionali, una maggiore rilevanza attribuita alla scuola e agli insegnanti come fonti di informazione e ispirazione, e una progressiva riduzione dell'incertezza legata ai percorsi disponibili, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado.

Questi elementi si riflettono in un'evoluzione delle aspirazioni, che restano elevate ma appaiono in parte più consapevoli e meglio ancorate alle risorse personali e alle opportunità percepite, con segnali di riduzione delle aspettative irrealistiche e una maggiore attenzione ai requisiti necessari per raggiungere i propri obiettivi. Sul piano delle competenze e abilità, in particolare attraverso i percorsi di Attivazione e Partecipazione, gli studenti hanno sperimentato ruoli attivi, responsabilità e pratiche collaborative che hanno rafforzato competenze trasversali, capacità di osservazione, espressione e collaborazione, oltre a specifiche abilità tecniche e creative.

Sebbene gli esiti osservati non consentano di misurare direttamente effetti di lungo periodo sulla dispersione scolastica, i risultati mostrano come il progetto abbia operato in modo coerente sulle dimensioni intermedie che la letteratura riconosce come fattori protettivi rispetto alla dispersione implicita ed esplicita. In questo senso, il progetto Azionamenti ha contribuito a creare condizioni più favorevoli per il successo formativo, intervenendo sulle premesse cognitive, motivazionali e orientative che, nel tempo, possono ridurre il rischio di abbandono e di percorsi scolastici deboli o disallineati.

5. LE TESTIMONIANZE DEI SOGGETTI COINVOLTI NEL PROGETTO



5.1. Opinioni dei docenti coinvolti nelle attività ed esperti di dispersione scolastica

Per comprendere come il progetto “Azionamenti | Laboratorio di possibilità” sia stato vissuto all’interno delle scuole e quale contributo abbia offerto al contrasto della dispersione scolastica, a conclusione del progetto è stato realizzato un ciclo di interviste qualitative con tredici docenti e dirigenti provenienti da scuole secon-

darie di primo e secondo grado. Le riflessioni raccolte rappresentano la prospettiva dei professionisti che quotidianamente lavorano a contatto con gli studenti, e permettono di esplorare il fenomeno della dispersione scolastica e leggere i risultati del progetto alla luce dell’esperienza maturata nei contesti scolastici coinvolti.

L’analisi restituisce una visione corale: pur nella diversità dei contesti territoriali e degli indirizzi scolastici,

emergono elementi ricorrenti sulle cause della dispersione, sulle strategie già attivate dalle scuole, sul ruolo delle famiglie, sui punti di forza del progetto e sulle prospettive future.

Le voci dei docenti compongono un quadro unitario che arricchisce la lettura dei dati quantitativi presentati nel capitolo precedente e offre spunti utili per orientare gli sviluppi futuri del progetto. A queste testimonianze si affiancano, nel corso del capitolo, brevi contributi di studiosi ed esperti del fenomeno della dispersione scolastica intervistati nell'ambito del progetto, inseriti come cornice interpretativa per ampliare e contestualizzare le riflessioni emerse dalle scuole.

Quasi tutte le scuole avevano già sperimentato, prima del progetto "Azionamenti", iniziative mirate al contrasto della dispersione. Alcune lavoravano da anni con équipe psicopedagogiche e sportelli di supporto, sviluppando progetti di *mentoring*, laboratori motivazionali e percorsi di recupero delle competenze di base.

Nelle scuole secondarie di primo grado, in particolare, si lavorava sul raccordo con le secondarie di secondo grado per accompagnare gli studenti nel salto metodologico che caratterizza il passaggio al secondo ciclo, riconosciuto come uno dei momenti più critici nei percorsi di dispersione implicita.

Diverse scuole tecniche e professionali, invece, avevano aderito a programmi PON e ad azioni del PNRR per potenziare le competenze di base, sostenere la socializzazione e offrire attività aggiuntive nel pomeriggio. Altre ancora avevano costruito reti territoriali con aziende, associazioni, altre scuole ed enti locali, così da creare continuità educativa e opportunità orientative più concrete per gli studenti, soprattutto nei passaggi più delicati del percorso scolastico.

In questo quadro, **"Azionamenti" si inserisce in un panorama già attivo, portando però un approccio nuovo per intensità, struttura e capacità di integrare dimensioni motivazionali, orientative e relazionali.**

A partire da queste esperienze pregresse, i docenti sottolineano come la **dispersione** sia oggi percepita come un **fenomeno complesso**, con un peso variabile nei diversi istituti. Nei professionali, le fragilità pos-

sono riguardare oltre un terzo degli studenti, soprattutto nel biennio; nelle scuole secondarie di primo grado, pur in presenza di pochi abbandoni formali, la dispersione implicita è percepita in crescita: demotivazione, difficoltà nel mantenere la concentrazione, fatica nel trovare senso negli apprendimenti.

«Oggi sappiamo che la dispersione non coincide necessariamente con l'abbandono, che esiste un problema di dispersione "implicita" altrettanto se non più diffuso della dispersione "esplicita", e che ogni anno sono migliaia gli studenti che portano a termine il percorso di studi pur senza possedere le competenze minime per proseguire nel mondo dell'università e del lavoro.» cit. Luisa Zecca, professoressa ordinaria del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università Bicocca

Le **cause** identificate dai docenti convergono su alcuni fattori principali:

- fragilità familiari, talvolta aggravate da conflitti o assenza di supporto educativo;
- disagio psicologico, amplificato dal periodo post-pandemico, che minaccia autostima e fiducia degli studenti nelle proprie capacità;
- difficoltà economiche, che spingono alcuni adolescenti ad accettare offerte di lavoro immediato, soprattutto nel quarto anno delle secondarie di secondo grado, con un apparente beneficio economico ma un costo elevato nel lungo periodo;
- scelte scolastiche non adeguate, spesso determinate dall'ambiente o dall'urgenza di "non perdere gli amici", più che da attitudini e aspirazioni reali;
- difficoltà linguistiche, particolarmente diffuse negli istituti con alta presenza di studenti stranieri, e difficili da colmare senza un supporto esterno specifico;
- carenze accumulate nella scuola media, che vengono amplificate nel ritmo più serrato della scuola superiore.

«La padronanza della lingua è il principale capitale umano preliminare a ogni altro apprendimento. Senza competenze linguistiche adeguate, il rischio di marginalità diventa permanente.» cit. Giu-

seppe Russo, professore associato all'Università di Salerno, esperto di political economy e autore del paper "Lost in Translation: Reading Performance and Math Performance of Second-Generation Children in Italy" (2020, con Mariagrazia Cavallo).

Accanto a questi fattori, alcuni docenti richiamano l'attenzione sull'incidenza dei **Disturbi Specifici dell'Apprendimento** e dei **bisogni educativi speciali**: una quota non trascurabile di studenti segue Piani Didattici Personalizzati e, in assenza di diagnosi tempestive e di interventi realmente personalizzati, queste difficoltà rischiano di tradursi in demotivazione e progressivo allontanamento dalla scuola. Altri sottolineano inoltre come, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, una didattica ancora fortemente vincolata a programmi e manuali standardizzati faticosi a tenere conto dei percorsi pregressi e dei livelli di consapevolezza degli studenti, contribuendo a rendere più difficile l'inclusione di chi parte da posizioni di svantaggio.

«La scuola italiana non è costruita sulle esigenze degli studenti. La rigidità dei percorsi penalizza soprattutto chi parte da condizioni di svantaggio, mentre le famiglie più forti riescono a compensare.» cit. Gabriele Ballarino, professore di Sociologia Economica presso l'Università degli Studi di Milano, esperto di stratificazione sociale e in particolare dei rapporti tra istruzione e sistema economico e autore di "Sistema scolastico e disuguaglianza sociale" (2006, curato con Daniele Checchi) e "Sociologia dell'Istruzione" (2021, con Nazareno Panichella).

Diversi docenti segnalano inoltre un fenomeno più silenzioso ma significativo: studenti presenti fisicamente ma disconnessi, demotivati, privi di strumenti per interpretare il proprio percorso scolastico. Una delle dirigenti richiama in particolare la **fragilità emotiva contemporanea**, che porta alcuni ragazzi a ritirarsi dagli esami o dalle verifiche per timore di fallire, un segnale che richiede interventi molto più profondi della semplice attività didattica.

«Una delle convinzioni più radicate nella nostra società è che il successo scolastico sia direttamente proporzionale al benessere individuale degli

studenti e che l'insuccesso sia, di conseguenza, il segnale di un profondo malessere... L'ambiente scolastico, purtroppo, può essere un luogo che genera ansia da competizione e disturbi dell'umore e coloro che decidono di abbandonarla possono farlo, in alcuni casi, per tutelare la propria salute mentale.» cit. Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta, presidente della Fondazione "Minotauro" di Milano e docente presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca e presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica di Milano.

«Il primo passo per prevenire il rischio della dispersione è l'intervento sul "danno motivazionale" generato dagli insuccessi scolastici ripetuti nel corso del tempo. L'obiettivo deve essere quello di mettere i giovani nelle condizioni di riconoscere i propri errori, capire dove possono migliorare ma soprattutto apprendere la struttura epistemologica di ogni materia di studio per poter superare i propri ostacoli cognitivi.» cit. Silvia Tabarelli, insegnante psicopedagogista e autrice del libro "Reti contro la dispersione scolastica", sull'evoluzione del fenomeno della dispersione scolastica e la trasformazione del ruolo dei docenti.

In questo scenario, il **ruolo delle famiglie** viene considerato **decisivo** dal punto di vista di docenti ed esperti, sia come fattore protettivo sia, in altri casi, come elemento critico. La mancanza di supporto, presenza o supervisione rappresenta uno dei principali predittori di rischio.

Alcune scuole hanno attivato percorsi rivolti anche ai genitori, con incontri formativi, supporto psicologico o accompagnamento educativo costruito insieme ai servizi territoriali.

- Molti docenti sottolineano che le famiglie più fragili debbano essere supportate e accompagnate, in quanto spesso non possiedono strumenti o conoscenze necessari per sostenere i figli, e un approccio collaborativo – non giudicante – risulta essenziale. Laddove il rapporto scuola-famiglia funziona, gli insegnanti osservano un impatto diretto

sulla motivazione, sulla continuità e sulla resilienza degli studenti.

«È evidente come la responsabilità di risolvere il problema non possa essere demandata unicamente alla scuola: senza un lavoro di alleanze, di costruzione di reti, esso è destinato a persistere anche nei prossimi anni.» cit. Arduino Salatin, professore emerito dello IUSVE di Venezia e consulente del Ministero dell'Istruzione.

All'interno di questo quadro, **la risposta complessiva delle scuole al progetto "Azionamenti" è risultata complessivamente favorevole**. I docenti lo descrivono come un intervento percepito fin da subito come innovativo, capace di parlare il linguaggio degli studenti e di lavorare su dimensioni – identitarie, motivazionali e orientative – che nella didattica ordinaria faticano spesso a trovare spazio. Coerentemente con quanto emerso dal monitoraggio presentato nel capitolo precedente, viene riconosciuta una buona partecipazione degli studenti, soprattutto nelle attività più esperienziali, e un apprezzamento diffuso per la qualità delle proposte e delle figure coinvolte.

A partire da questa accoglienza, si definiscono con maggiore chiarezza i **punti di forza** e l'impatto atteso. Secondo i docenti, il progetto si distingue soprattutto per la capacità di stimolare **motivazione e curiosità** – leve fondamentali per contrastare la dispersione – e per il modo in cui aiuta gli studenti a **riconoscere le proprie attitudini e aspirazioni**, anche quando faticano a esprimerle nel contesto scolastico tradizionale. Offre inoltre **esperienze concrete che creano connessioni tra scuola, lavoro e territorio**, facendo emergere competenze trasversali attraverso modalità non frontali.

Molti insegnanti ritengono che le ricadute del progetto si vedranno nel tempo, soprattutto nella fase di orientamento e nelle scelte post-scolastiche. Alcuni sottolineano che il progetto sta sostenendo in modo significativo studenti che, senza un intervento mirato, avrebbero rischiato di allontanarsi dalla scuola.

Accanto agli esiti positivi di "Azionamenti", i docenti individuano anche alcune **condizioni strutturali che**

sarebbe necessario affrontare per rendere più efficace e duraturo il contrasto alla dispersione.

In particolare, sottolineano l'importanza di costruire **reti territoriali più solide**, nelle quali **scuole, enti locali, associazioni, imprese e servizi educativi** possano collaborare su obiettivi condivisi, soprattutto a sostegno degli studenti più fragili. Ritengono inoltre fondamentale **rafforzare le figure di supporto**, come *mentor*, tutor e educatori professionali, che risultano essenziali per accompagnare nel tempo i ragazzi più vulnerabili. A ciò si aggiunge la necessità di **aumentare la flessibilità del sistema scolastico**, evitando rigidità che penalizzano chi presenta ritmi o bisogni differenti, e di sostenere attività capaci di facilitare il passaggio dalla teoria alla pratica, così da rendere gli studenti protagonisti del proprio apprendimento. Infine, viene evidenziata l'importanza di **mantenere e ampliare il patrimonio di metodologie innovative introdotte** con il PNRR, evitando che tali innovazioni vadano disperse con il venir meno dei fondi.

In questo orizzonte si collocano anche le **previsioni e le prospettive future**. Nonostante le difficoltà, i docenti esprimono un cauto ottimismo. Il PNRR ha aperto spazi di innovazione e possibilità di rafforzare la rete educativa; tuttavia, la sfida principale riguarda la **continuità**: senza risorse stabili, molte iniziative rischiano di rimanere episodiche.

Diversi insegnanti sottolineano che l'arrivo di docenti più giovani, motivati e preparati rappresenta un elemento incoraggiante, soprattutto per il loro stile comunicativo più vicino agli studenti e per la capacità di costruire relazioni significative. Il futuro del contrasto alla dispersione dipenderà dalla capacità della scuola e del territorio di consolidare alleanze educative durature, mantenere l'attenzione sul benessere psicologico degli studenti, offrire occasioni di scoperta, orientamento e sperimentazione e riconoscere la complessità delle fragilità dei giovani, rispondendo con interventi mirati e non improvvisati.

In questo scenario, **"Azionamenti" viene percepito come un progetto capace di lasciare un segno profondo**, non solo negli studenti ma anche nei docenti, contribuendo a rinnovare pratiche educative e a sti-



molare una riflessione più ampia sul ruolo della scuola e sul suo futuro.

Per concludere, parallelamente al percorso di interviste con docenti, dirigenti e esperti sono stati strutturati anche due percorsi di ascolto e dialogo con gli **studenti** che hanno preso parte al progetto, da cui sono nati **Generazione Sottovoce**¹, la miniserie da sei puntate realizzata in coproduzione con Sky TG24 che dà volto e parola ai vissuti, alle fragilità e alle aspirazioni di alcuni studenti, e **Ricreazione**², il podcast prodotto in collaborazione con Will Media che, a partire dalle domande dei ragazzi, esplora dubbi, talenti e possibilità future attraverso il confronto con figure di riferimento: due prodotti diversi ma complementari, che rendono visibile come l'ascolto e la valorizzazione delle voci giovanili possano tradursi in strumenti concreti di riflessione, orientamento e partecipazione.

5.2. Testimonianze di alcuni content partner coinvolti nel progetto

A completare il quadro descritto nel paragrafo precedente attraverso la voce e il punto di vista di docenti, dirigenti ed esperti, si aggiungono le testimonianze di alcuni **content partner** coinvolti nel progetto: **Gruppo Eleusis**, **Will-Chora**, **ForwardTo**, **Scuola del Castello Sforzesco** e **Fondazione Mondadori**. I cinque partner hanno partecipato a un focus group orientato a restituire uno sguardo trasversale sul valore delle attività proposte e sulle modalità con cui linguaggi e approcci non tradizionali hanno inciso sulla crescita personale, relazionale e orientativa degli studenti.

Dalle interviste emerge e viene confermato con chiarezza il valore delle attività che escono dalla didattica tradizionale e che, proprio per questo, riescono a **intercettare** in modo diverso **studenti che vivono fragilità motivazionali, relazionali o legate alla fiducia in sé stessi**. In contesti scolastici complessi, l'introduzione di linguaggi non convenzionali (quali il teatro, la produzione audio, le arti applicate, la scrittura e

l'esplorazione dei futuri) viene interpretata come una leva capace di aprire "spazi protetti" in cui i ragazzi possono sperimentare, esporsi senza sentirsi giudicati e riconoscere risorse personali che spesso restano invisibili nella quotidianità scolastica.

L'approccio dei partner coinvolti riguarda proprio **l'accesso a una riflessione autentica** su di sé, che non passa attraverso discorsi astratti, ma attraverso **esperienze concrete**. Tali esperienze permettono agli studenti di osservare il proprio modo di agire, di relazionarsi e di affrontare le situazioni, rendendo visibili automatismi comportamentali e aprendo alla possibilità di scegliere modalità alternative di azione.

Nel caso dei laboratori basati su strumenti teatrali, come quelli proposti dal Gruppo Eleusis e, con un approccio differente, da ForwardTo, il lavoro viene descritto come un **allenamento alla consapevolezza**: piccoli cambiamenti di postura, di presenza fisica e di scelta comunicativa producono modifiche percepibili nella relazione, mostrando ai ragazzi che "si può agire" e non solo reagire. Questa scoperta, ovvero la possibilità di **scegliere come stare in una relazione**, come **comunicare** e come **affrontare situazioni di esposizione** tra cui interrogazioni o attività di gruppo, viene indicata come uno degli apprendimenti più potenti, perché rafforza la capacità di scelta e di azione e riduce la sensazione di subire il contesto. Un'attenzione particolare è rivolta anche alla **gestione dell'errore e dell'incertezza**, elementi centrali nei percorsi di improvvisazione e di esplorazione di scenari futuri, che aiutano gli studenti a ridimensionare l'ansia legata alle scelte e a riconoscere il fallimento come parte integrante dei processi di apprendimento e crescita.

Il valore delle attività di produzione culturale e mediale, in particolare del podcast, emerge in modo specifico nei contributi di Will-Chora, che sottolinea come questo tipo di laboratorio trasformi la classe in un **ambiente di co-creazione e responsabilità condivisa**. La costruzione di un prodotto reale, destinato a essere ascoltato e condiviso, contribuisce a generare coinvolgimento, ownership e senso del compito: gli studenti vengono messi nella condizione di organizzare un discorso, scegliere parole, strutturare uno *storytelling*, ma anche ascoltarsi tra pari, dare spazio

1 Disponibile al seguente link: <https://bit.ly/GenerazioneSottoVoceSky>.

2 Disponibile al seguente link: <https://bit.ly/PodcastRicercaSpotify>.

alla voce altrui e collaborare in modo più intenzionale. In questo processo, la competenza tecnica è importante, ma assume valore soprattutto come “pretesto” per attivare **riflessioni sul futuro, sulle aspirazioni e su ciò che accade dopo la scuola**, in un contesto in cui i ragazzi possono esprimersi senza una guida eccessivamente prescrittiva. L'utilizzo di strumenti comunicativi contemporanei contribuisce inoltre a rendere visibili competenze trasversali (narrative, organizzative, relazionali), non riconducibili alle materie tradizionali e che gli studenti riconoscono come proprie e potenzialmente spendibili in contesti futuri.

Nel caso delle arti applicate (fumetto, illustrazione e percorsi legati anche all'intelligenza artificiale) l'esperienza della Scuola del Castello Sforzesco mette in luce **la capacità di questi linguaggi di far affiorare contenuti personali e di costruire rapidamente una relazione di fiducia**. Attraverso immagini, carte, lettere o narrazioni in terza persona, anche studenti solitamente più silenziosi riescono a far emergere vissuti e riflessioni personali che in altri contesti rimarrebbero difficilmente accessibili. L'attenzione non è posta sull'apprendimento della tecnica in senso stretto, ma sull'uso della tecnica come strumento per obiettivi più ampi: **lavorare sulla relazione tra pari, sull'ascolto, sulla consapevolezza emotiva e sul processo**, non solo sul risultato. Nei laboratori dedicati all'intelligenza artificiale, inoltre, sono emerse riflessioni su *bias*, implicazioni etiche e dimensioni sociali dell'uso dell'AI, temi spesso marginali nella didattica ordinaria ma centrali nello sviluppo del pensiero critico.

Un'ulteriore linea di lavoro riguarda la lettura, la scrittura e la filiera editoriale, ed emerge dalle esperienze della Fondazione Mondadori. In questo caso, la **scrittura espressiva** viene descritta come uno **strumento capace di aiutare gli studenti a mettere ordine nel “caos” tipico dell'età adolescenziale e di restituire loro la percezione di poter riuscire anche quando si sentono inadeguati**. L'idea che tutti possano scrivere, inclusi gli studenti più in difficoltà, viene indicata come un risultato in sé, perché sposta il confine del “sono capace” e “non sono capace”. Inoltre, emerge una dimensione collettiva che si riflette nella restituzione finale come prodotto condiviso. Quest'ul-

tima rafforza il gruppo classe, rende visibili aspetti personali e crea un terreno comune che può sostenere anche la motivazione scolastica. Anche quando l'intervento è breve, come negli incontri singoli con le classi, l'uso di una cornice ludica e cooperativa (ruoli, squadre, micro-compiti) viene letto come una modalità inclusiva, perché abbassa la soglia dell'ansia da prestazione e consente a ciascuno di partecipare senza sentirsi esposto.

Accanto agli effetti sugli studenti, tutti i *content partner* evidenziano un punto cruciale che dialoga direttamente con il tema della sostenibilità del progetto: il **ruolo dei docenti nell'integrare e far sedimentare le metodologie sperimentate**. Da un lato, alcuni partner osservano che approcci legati a lettura, scrittura e narrazione sono più facilmente trasferibili perché vicini alla routine scolastica e quindi replicabili, anche attraverso una formazione mirata agli insegnanti. Dall'altro, emerge una consapevolezza più problematica: alcune metodologie, in particolare quelle legate alla teatralità o all'esplorazione dei futuri, non si trasmettono come un set di esercizi, perché richiedono un lavoro di “postura professionale” e di consapevolezza del docente. Inoltre, la natura *top-down* della relazione docente–studente può ostacolare la trasferibilità delle attività, poiché **le figure esterne non coinvolte nella valutazione scolastica, riescono più facilmente a creare contesti relazionali percepiti come neutri e non giudicanti**. Il rientro delle attività all'interno della cornice didattica tradizionale può quindi ridurre l'efficacia o modificarne le ricadute. In questa prospettiva, **l'idea ricorrente è che per sostenere davvero competenze trasversali negli studenti sia necessario che anche gli insegnanti possano sperimentare in prima persona strumenti di ascolto di sé, gestione della relazione e capacità di stare nell'incertezza**. Non a caso, alcuni partner segnalano che l'esperienza ha suscitato curiosità anche nei docenti, mentre altri notano che in diverse scuole la presenza degli insegnanti durante i laboratori è rimasta marginale, riducendo la possibilità di un lascito metodologico interno.

Nel complesso, le interviste restituiscono un valore aggiunto coerente con l'impianto del progetto. Le attività non tradizionali, quando progettate come

esperienze autentiche e non come semplice animazione, sono in grado di **attivare riflessioni profonde** su di sé, **rendere visibili risorse spesso non riconosciute** e rafforzare **competenze trasversali** fondamentali (comunicazione, collaborazione, pensiero critico, gestione dell'errore e capacità di immaginare futuri possibili). La **presenza di *role model* e professionisti**

esterni contribuisce inoltre ad **ampliare l'orizzonte delle possibilità**, non solo mostrando mestieri e mondi diversi, ma rendendo più credibile l'idea che esistano traiettorie molteplici e accessibili anche per studenti più fragili, a condizione di essere messi nelle condizioni di esprimersi e di sentirsi protagonisti del proprio percorso.

6. L'INDAGINE SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO NEL TERRITORIO



I capitoli precedenti (Capitolo 3, 4 e 5) hanno illustrato le opinioni, il punto di vista e le esperienze di tutti i soggetti che, a vario titolo, hanno preso parte ad “Azionamenti” e lavorano o svolgono ricerca in ambito educativo, richiamando anche alcuni elementi legati al fenomeno della dispersione scolastica e alle pratiche di orientamento più efficaci (si veda Capitolo 1).

Il Capitolo 6 approfondisce ulteriormente il tema dell'**orientamento scolastico**, grazie agli esiti di una

ricerca – curata all’Evaluation Lab della Fondazione Social Venture Giordano dell’Amore e dall’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – svolta sull’intero territorio lombardo nell’ambito del progetto “Azionamenti”, con l’obiettivo di **fornire dati utili a una migliore comprensione delle pratiche in atto e alla progettazione di strumenti e interventi finalizzati a rafforzare, diffondere e facilitare l’accesso a pratiche di orientamento scolastico efficaci.**

6.1. Analisi descrittiva delle attività di orientamento svolte nelle scuole

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario di indagine ad aprile 2024, oggetto della presente analisi. Complessivamente, sono stati invitati a partecipare 400 istituti comprensivi, 185 istituti superiori e 168 scuole secondarie di secondo grado. All'indagine hanno risposto 82 istituti comprensivi e 88 tra istituti superiori e scuole secondarie di secondo grado, corrispondenti a un **tasso di partecipazione** pari rispettivamente al **21%** e al **25%**.

Le scuole secondarie di primo grado che hanno partecipato all'analisi compilando il questionario sono situate in prevalenza nella provincia di Brescia (26%), a seguire Bergamo (19%) e Cremona (16%), mentre le scuole secondarie di secondo grado rispondenti appartengono prevalentemente alla provincia di Milano (30%), Bergamo (13%) e Varese (11%). In entrambi i contesti, il questionario è stato compilato in prevalenza dai **referenti per l'orientamento** (85% dei casi nelle secondarie di primo grado e 89% nelle secondarie di secondo grado). In misura residuale, la compilazione è stata curata da dirigenti scolastici, vicepresidi e insegnanti.

A partire da questi dati, il paragrafo propone una **panoramica complessiva delle attività di orientamento** presenti negli istituti partecipanti e approfondisce alcune dimensioni centrali: l'organizzazione e l'avvio delle attività, la tipologia e diffusione delle pratiche adottate, il coinvolgimento di attori esterni e delle famiglie. Ulteriori sezioni esamineranno inoltre la percezione della consapevolezza degli studenti, i fattori che influenzano il processo decisionale e l'utilizzo dei dati raccolti dalle scuole per monitorare esiti e percorsi.

La raccolta dati permette di tracciare un quadro aggiornato e comparabile delle pratiche di orientamento presenti nelle scuole secondarie di primo e secondo grado delle province del territorio di Fondazione Cariplo. Le informazioni raccolte mostrano un sistema ricco di iniziative, caratterizzato da una certa eterogeneità nelle modalità di svolgimento, nell'intensità delle attività proposte e nel coinvolgimento dei diversi attori educativi.

6.1.1. Attività di orientamento

Tutte le scuole rispondenti dispongono formalmente di un referente per l'orientamento, confermando la presenza di una struttura minima dedicata in ogni istituto. La tempistica di avvio delle attività differisce tuttavia in modo netto tra i due gradi scolastici.

Nelle **scuole secondarie di primo grado**, il 60% dichiara di iniziare l'orientamento già in **prima media**, mentre un ulteriore 35% colloca l'avvio in **seconda media**. Solo una minoranza (5%) concentra le attività nella fase conclusiva del ciclo. Tale impostazione suggerisce un orientamento concepito come percorso progressivo, non limitato all'ultimo anno, in coerenza con la complessità della transizione verso il secondo ciclo d'istruzione.

Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, invece, le attività orientative rivolte ai percorsi universitari e professionali iniziano principalmente in **terza superiore** (47%) o in **prima** (36%). Istituti che posticipano il processo agli ultimi due anni risultano residuali.

Emerge una convergenza tra i due gradi scolastici nel collocare l'avvio del percorso orientativo con un anticipo significativo rispetto al momento della scelta. Sia nelle scuole secondarie di primo grado che di secondo grado, l'orientamento tende infatti a essere attivato mediamente circa tre anni prima della decisione formale, configurandosi come un **processo graduale e continuativo** piuttosto che come un intervento concentrato nella fase finale del ciclo. Sembra, dunque, essere presente una consapevolezza, da parte delle scuole, della complessità delle transizioni educative e della necessità di accompagnare gli studenti nel tempo, offrendo spazi progressivi di riflessione, esplorazione e maturazione delle scelte.

Il **ventaglio delle attività** risulta ampio ed eterogeneo, con una combinazione di iniziative interne alla scuola e proposte in collaborazione con enti esterni.

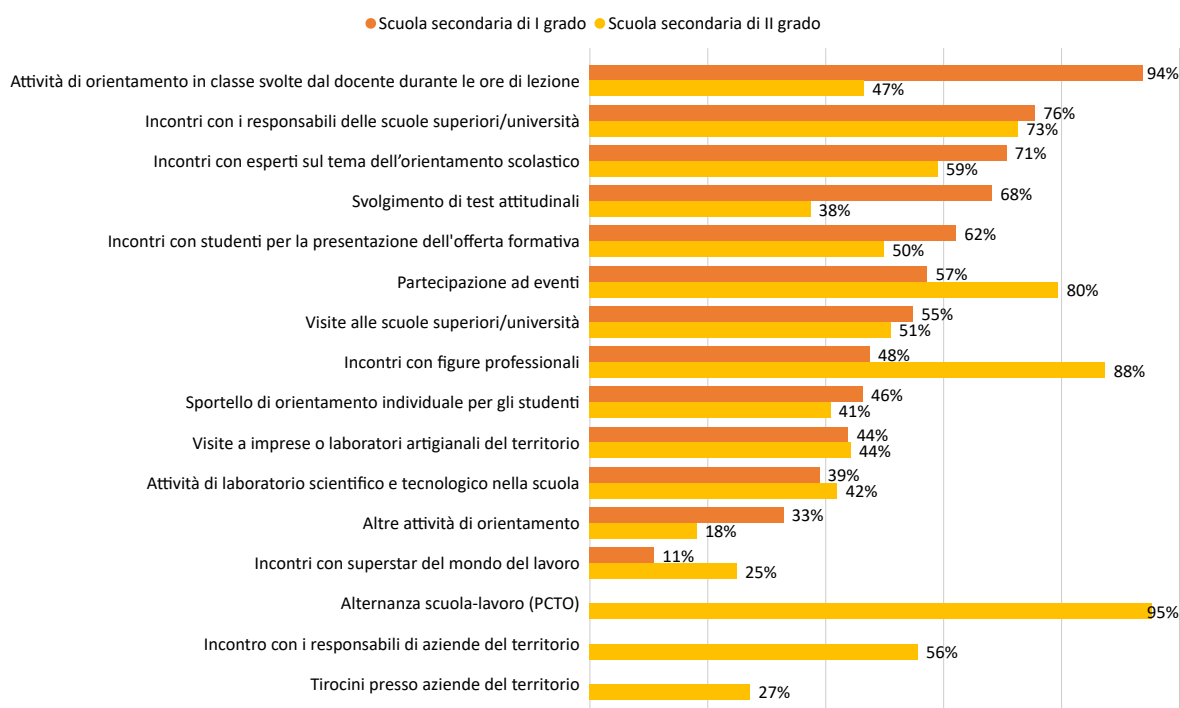
La varietà delle proposte riflette una duplice esigenza: da un lato, **offrire agli studenti strumenti conoscitivi ampi e diversificati**; dall'altro, sostenerli nella **costruzione di un percorso coerente con le loro attitudini e aspirazioni**. Pur all'interno di questo quadro comune, emergono differenze significative tra scuole secondarie

di primo grado e di secondo grado, che rispecchiano non solo le diverse finalità dei due ordini scolastici, ma anche le complessità specifiche dei rispettivi momenti di scelta.

Nelle **secondarie di primo grado** l'intervento si concentra soprattutto su **attività svolte in classe**, condotte direttamente dai docenti, che risultano la pratica più diffusa (94%). Questo dato sottolinea come, all'interno del primo ciclo, l'orientamento sia percepito come parte integrante della relazione educativa quotidiana e non come un momento separato o esclusivamente informativo. A tali attività si affiancano incontri con i responsabili delle scuole secondarie di secondo grado (76%) e con esperti esterni (71%), entrambi molto frequenti, insieme all'utilizzo di test attitudinali (68%), a incontri con studenti delle scuole secondarie di secondo grado (62%) e alla partecipazione ad eventi di orientamento (57%). L'insieme di queste pratiche mostra un equilibrio tra tre dimensioni: **la conoscenza dei percorsi disponibili, la riflessione personale e il confronto con figure esterne alla scuola.**

Nelle secondarie di secondo grado, le attività di orientamento assumono una **configurazione** più marcatamente **esterna ed esperienziale**, con una forte apertura verso il mondo del lavoro e della formazione post-diploma. La pratica più diffusa è l'alternanza scuola-lavoro (PCTO), presente nel 95% degli istituti, a conferma del ruolo centrale attribuito alle esperienze dirette come strumento orientativo. Molto frequenti risultano anche gli incontri con figure professionali (88%) e la partecipazione a eventi di orientamento, come fiere o *open day* (80%), che rafforzano il contatto degli studenti con contesti reali e opportunità concrete. Accanto a queste dimensioni, rimangono rilevanti gli incontri con i responsabili di università e percorsi post-diploma (73%) e con esperti sul tema dell'orientamento (59%) e responsabili di aziende (56%), mentre risultano meno centrali, rispetto alle scuole secondarie di primo grado, le attività esclusivamente interne alla classe svolte dal docente (47%) e i test attitudinali (38%) (Figura 6.1).

Figura 6.1 – Attività di orientamento proposte nelle scuole secondarie



6.1.2. Integrazione delle attività nella didattica quotidiana

L'orientamento si configura spesso come parte integrante della didattica quotidiana, svolta direttamente in classe dal docente. Nelle **scuole secondarie di primo grado** tali attività sono orientate soprattutto alla **consapevolezza di sé e alla costruzione delle prime competenze**: vengono proposte letture mirate, questionari e test attitudinali, riflessioni guidate e discussioni collettive, spesso supportate dall'uso di piattaforme e materiali strutturati (come Atlante delle Scelte o portali territoriali). A queste si affiancano attività di presentazione dell'offerta formativa e dei diversi ordini di scuola, anche attraverso video, analisi di siti e materiali informativi. **Nelle scuole secondarie di secondo grado**, l'orientamento si intreccia maggiormente con le discipline e assume una **dimensione progettuale e laboratoriale**: sono frequenti il ricorso a strumenti digitali (e-portfolio, piattaforme di autovalutazione), il bilancio delle competenze, l'autobiografia formativa e attività di *team working*, insieme all'esplorazione delle opportunità post-diploma tramite simulazioni, compiti di realtà e percorsi legati al mondo universitario e professionale.

6.1.3. Visite presso le realtà del territorio: scuole, università, imprese e laboratori artigianali

Le visite presso scuole, università, imprese e laboratori artigianali rappresentano una componente rilevante delle strategie di orientamento adottate dagli istituti: circa la metà delle scuole secondarie coinvolte nell'indagine dichiara infatti di organizzare questo tipo di attività per i propri studenti. Nelle **scuole secondarie di primo grado**, le visite a scuole superiori o università risultano distribuite in modo pressoché equilibrato tra l'orario scolastico (49%) e quello extra-scolastico (51%), evidenziando una certa flessibilità organizzativa e un ruolo significativo delle famiglie nel sostenere il percorso orientativo. In media, ciascuna classe effettua 1,6 visite all'anno. Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, al contrario, la netta prevalenza delle visite svolte durante l'orario scolastico (76%) conferma il carattere più strutturato e formativo di queste esperienze. In media, ogni classe realizza annualmente 1,96 visite presso università e 1,9 visite presso imprese del territorio.

6.1.4. Alternanza scuola-lavoro e tirocini nella scuola secondaria di secondo grado

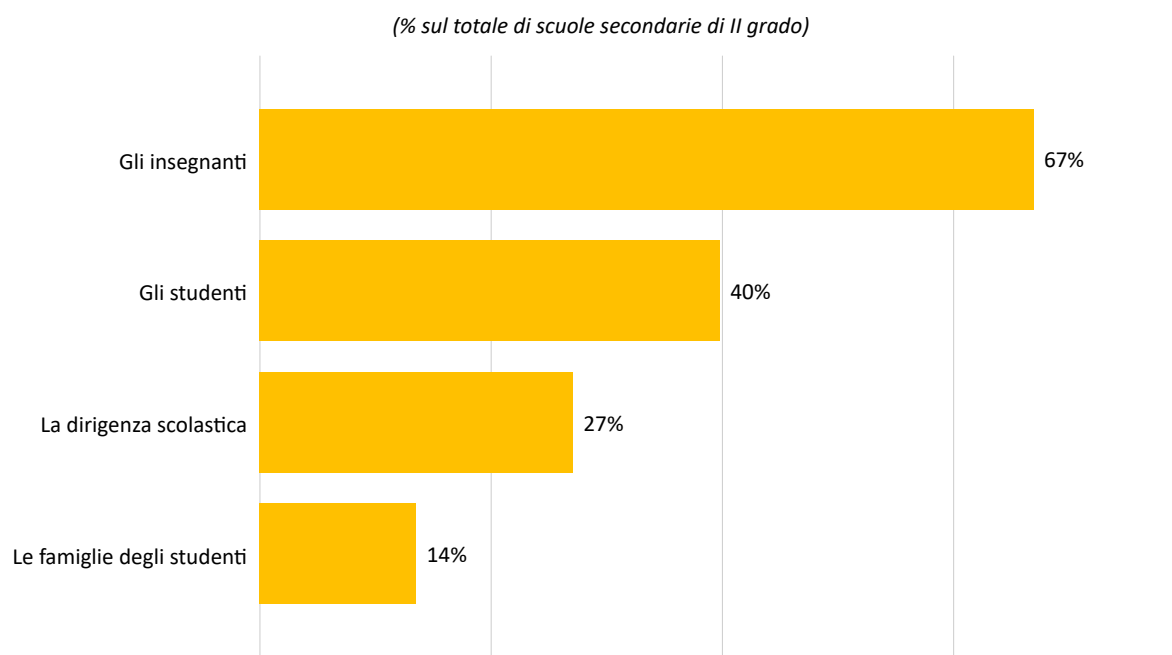
Nelle **scuole secondarie di secondo grado** l'alternanza scuola-lavoro (PCTO) rappresenta una componente centrale delle strategie di orientamento. La quasi totalità delle scuole rispondenti (95%) dichiara infatti di considerare il **PCTO parte integrante del percorso orientativo** degli studenti, segnalando come queste esperienze siano ormai strutturalmente connesse ai processi di esplorazione delle competenze, delle attitudini e delle prospettive future.

Per quanto riguarda la gestione dei percorsi, la **scelta delle professioni** oggetto dell'alternanza è affidata prevalentemente agli insegnanti (67%), seguiti dagli studenti stessi (40%) e, in misura minore, dalla dirigenza scolastica (27%) e dalle famiglie (14%). Questa distribuzione suggerisce un modello in cui la scuola mantiene un ruolo guida nella definizione delle esperienze, lasciando tuttavia spazio a forme di coinvolgimento attivo degli studenti (Figura 6.2).

Una quota rilevante di scuole (**67%**) dichiara di disporre di **dati strutturati sui percorsi di alternanza**, relativi a enti ospitanti, studenti coinvolti, ore e attività svolte, valutazioni dei tutor, questionari di gradimento e database storici. Tali informazioni vengono effettivamente utilizzate da una buona parte delle scuole (89%) che ne dispongono, soprattutto per valutare competenze ed esiti degli studenti, monitorare il gradimento delle esperienze e orientare le decisioni relative al rinnovo o alla modifica delle collaborazioni con aziende ed enti. I dati sono inoltre impiegati per migliorare la progettazione dei PCTO negli anni successivi, garantendo coerenza con gli obiettivi formativi e rispondendo agli adempimenti di carattere amministrativo e ministeriale.

Accanto al PCTO, una parte più limitata di istituti propone **tirocini presso le imprese**: 24 scuole secondarie di secondo grado su 88 dichiarano di attivare questo tipo di esperienza. In questi casi, la selezione delle aziende ospitanti è fortemente guidata dagli insegnanti (96%), con un coinvolgimento significativo degli studenti (54%) e, in misura minore, della dirigenza scolastica (38%) e delle famiglie (29%). Anche per i tirocini, la **disponibilità di dati risulta diffusa**

Figura 6.2 – Soggetti che scelgono le professioni oggetto dell'alternanza scuola-lavoro



(63% delle scuole che li propongono) e l'utilizzo delle informazioni raccolte è elevato (80%).

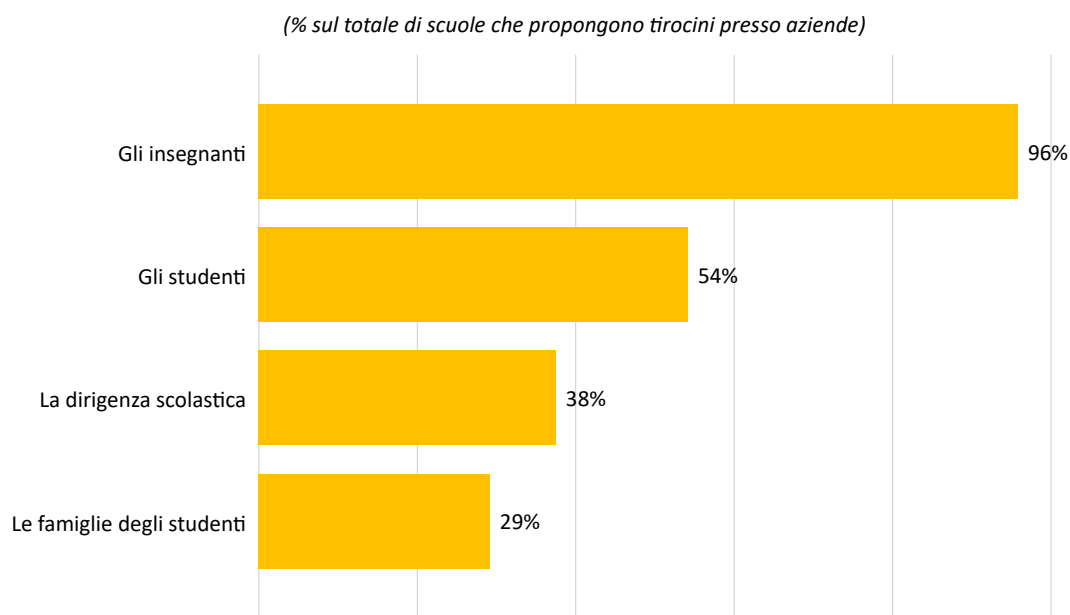
I dati sui tirocini vengono impiegati principalmente per valutare la qualità delle esperienze svolte, aggiornare la programmazione futura, selezionare o escludere aziende sulla base della loro coerenza e affidabilità e migliorare l'abbinamento tra studenti e imprese. Inoltre, contribuiscono alla definizione dei voti, alla compilazione delle piattaforme ministeriali e alla preparazione dell'Esame di Stato. Le criticità segnalate riguardano soprattutto la necessità di rafforzare la progettazione dei percorsi, migliorare il monitoraggio delle aziende e ottimizzare l'incontro tra profili degli studenti e contesti ospitanti (Figura 6.3).

6.1.5. Le "altre attività di orientamento"

Un ulteriore elemento significativo emerge dall'analisi delle attività aggiuntive indicate dalle scuole: il 33% delle secondarie di primo grado e il 18% delle secondarie di secondo grado rispondenti dichiarano, infatti, di realizzare iniziative non riconducibili alle opzioni standard del questionario. Ciò mette in luce la varietà

delle culture orientative locali e segnala la capacità degli istituti di sviluppare strategie autonome, spesso modellate sulle specificità del contesto territoriale e sui bisogni degli studenti.

Nelle **scuole secondarie di primo grado**, le attività più frequentemente citate riguardano la partecipazione a progetti istituzionali strutturati, in particolare l'*Atlante delle Scelte*, spesso affiancato da iniziative provinciali e comunali quali *Orientalamente*, *Mestierando* e incontri promossi dagli Informagiovani. A queste si aggiungono *open day* e giornate dell'orientamento con la presenza delle scuole secondarie di secondo grado, *mini-stage* presso gli istituti di II grado, oltre a incontri informativi rivolti ai genitori per la presentazione dell'offerta formativa e dei consigli orientativi. Completano il quadro laboratori di conoscenza di sé, attività condotte con psicologi ed esperti, percorsi di mentoring, la compilazione di portfolio o diari di bordo e la creazione di *classroom* dedicate all'orientamento per la condivisione di materiali e opportunità. Questi elementi suggeriscono come l'orientamento nella scuola media sia concepito anche come un processo di costru-

Figura 6.3 – Soggetti che scelgono le imprese presso cui realizzare i tirocini

zione identitaria, volto a sostenere la consapevolezza personale degli studenti prima ancora della scelta tra alternative scolastiche. In tale prospettiva, il **territorio** e i **servizi informativi locali** assumono un ruolo rilevante nel rafforzare e integrare l'azione educativa della scuola.

Nelle **scuole** secondarie di secondo grado, le attività aggiuntive evidenziano un orientamento più spiccatamente **professionalizzante**. Incontri con università, ITS Academy, aziende e professionisti si affiancano a laboratori dedicati alle *soft skills*, alla redazione del curriculum, alla ricerca attiva del lavoro o al potenziamento di competenze digitali. Emergono anche forme innovative introdotte da progetti nazionali, come i percorsi PNRR sulla transizione scuola-università, e la figura del tutor orientatore, sempre più presente come risorsa di accompagnamento personalizzato. Questo insieme di interventi mostra una scuola superiore che si confronta con la crescente complessità del sistema formativo e del mercato del lavoro, cercando di offrire agli studenti un bagaglio di strumenti che li aiuti a muoversi tra scelte più articolate rispetto al passato.

6.1.6. Organizzazioni e persone coinvolte nelle attività

Nei paragrafi precedenti è emersa la varietà e l'articolazione delle attività di orientamento promosse dalle scuole. Il presente paragrafo sposta l'attenzione dai contenuti delle iniziative ai **soggetti che vi partecipano**, approfondendo quali e quanti attori sono coinvolti nella loro realizzazione. In particolare, l'analisi si concentra sul **ruolo delle famiglie, delle istituzioni e delle associazioni del territorio**.

Il **coinvolgimento dei genitori** nelle attività di orientamento mostra un divario rilevante tra i due livelli scolastici, riflettendo il diverso ruolo attribuito alle famiglie nei processi decisionali che caratterizzano i due ordini scolastici. Nelle secondarie di primo grado, il 73% degli istituti dichiara di aver coinvolto i genitori in almeno una tipologia di attività di orientamento, mentre nelle secondarie di secondo grado tale quota si riduce significativamente, attestandosi al 20%. Questo scarto suggerisce che, nella transizione dal primo al secondo ciclo di istruzione, la famiglia svolga un ruolo particolarmente centrale nel percorso orienta-

tivo, mentre il suo coinvolgimento tende a ridursi nelle scelte post-diploma, fase in cui viene maggiormente valorizzata l'autonomia decisionale degli studenti.

Nel dettaglio, nelle **scuole secondarie di primo grado** il coinvolgimento dei genitori è prevalentemente **informativo e di accompagnamento**, finalizzato a supportare studenti e famiglie nella comprensione delle opportunità disponibili. Le famiglie vengono coinvolte, infatti, soprattutto attraverso incontri con esperti sul tema dell'orientamento (73%), la partecipazione a eventi dedicati come fiere dell'orientamento (54%) e le visite alle scuole superiori o alle università (54%). Sono inoltre frequenti gli incontri con i responsabili degli istituti di II grado (41%) e, in misura minore, lo sportello di orientamento individuale (32%).

Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, il coinvolgimento dei genitori si concentra su un numero limitato di attività. Le percentuali più elevate si registrano negli sportelli di orientamento individuale (19%), nella partecipazione a eventi dedicati all'orientamento (17%), negli incontri con esperti sul tema dell'orientamento scolastico (10%) e negli incontri con i responsabili di istituti post-diploma e università (10%). Ciò conferma un modello di orientamento che, nel secondo ciclo, si sviluppa prevalentemente all'interno della relazione tra scuola, studenti e contesti esterni (Figura 6.4).

Accanto al coinvolgimento delle famiglie, emerge ampiamente il ruolo delle **collaborazioni con istituzioni e associazioni del territorio**. Il 77% delle scuole secondarie di primo grado e l'80% delle secondarie di secondo grado afferma infatti di aver collaborato con soggetti esterni. Le realtà coinvolte citate, pari a circa 82 per le secondarie di primo grado e 151 per le secondarie di secondo grado, comprendono uffici amministrativi, enti provinciali e comunali, cooperative e associazioni locali, associazioni di categoria, altre scuole e università, nonché servizi sociosanitari.

Nell'ottica di **coinvolgere ulteriori soggetti nelle attività di orientamento**, ai docenti è stato chiesto di esprimere una valutazione sull'efficacia di diverse tipologie di incontri a supporto degli studenti, in particolare tra il confronto con **studenti delle scuole superiori o dell'università e l'incontro con giovani**

già inseriti nel mondo del lavoro. Secondo i docenti, per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado risulta maggiormente efficace il confronto con studenti più grandi, mentre per gli studenti delle secondarie di secondo grado appare più utile l'incontro con giovani che hanno già intrapreso un percorso lavorativo, in quanto ritenuti più vicini alla fase di transizione che gli studenti si apprestano ad affrontare. Emerge, in particolare per le secondarie di secondo grado, una maggiore rilevanza della **somiglianza tra role model e studenti**, rispetto al fatto che siano necessariamente esempi di successo (Figura 6.5).

6.1.7. Studenti e scelte orientative: onsaapevolezza, driver decisionali e difficoltà

Si è inoltre sondata l'opinione dei rispondenti rispetto alla **consapevolezza** degli studenti in termini di attitudini possedute e informazioni su indirizzi scolastici e universitari disponibili e sbocchi professionali futuri possibili.

Secondo i docenti, il livello di consapevolezza (su una scala da 1 a 5) degli studenti all'inizio dell'ultimo anno di scuola appare complessivamente medio, con leggere differenze tra scuole secondarie di primo grado e di secondo grado e tra le diverse dimensioni considerate:

- **la consapevolezza delle proprie attitudini** appare contenuta, con valori medi pari a 3,0 nelle secondarie di primo grado e 3,1 nelle secondarie di secondo grado e una percentuale di valutazioni alte che non supera il 25% in entrambi i casi.
- **la consapevolezza degli indirizzi scolastici e universitari disponibili** si attesta su un valore medio pari a 3,3 su 4 in entrambi gli ordini; la percezione di livelli elevati di consapevolezza negli studenti (4/5 o 5/5) risulta più frequente nelle scuole secondarie di secondo grado (45%) rispetto a quelle di primo grado (40%).
- **la conoscenza degli sbocchi professionali futuri** fa emergere la distanza più marcata: mentre nelle secondarie di secondo grado il valore medio raggiunge 3,3 e il 42% delle scuole indica livelli elevati di consapevolezza, nelle secondarie di primo grado tale dimensione risulta significativamente più debole (valore medio 2,6; 12% di livelli alti) (Figura 6.6).

Figura 6.4 – Attività di orientamento nelle quali sono stati coinvolti i genitori



Figura 6.5 – Incontri ritenuti maggiormente efficaci per l’orientamento

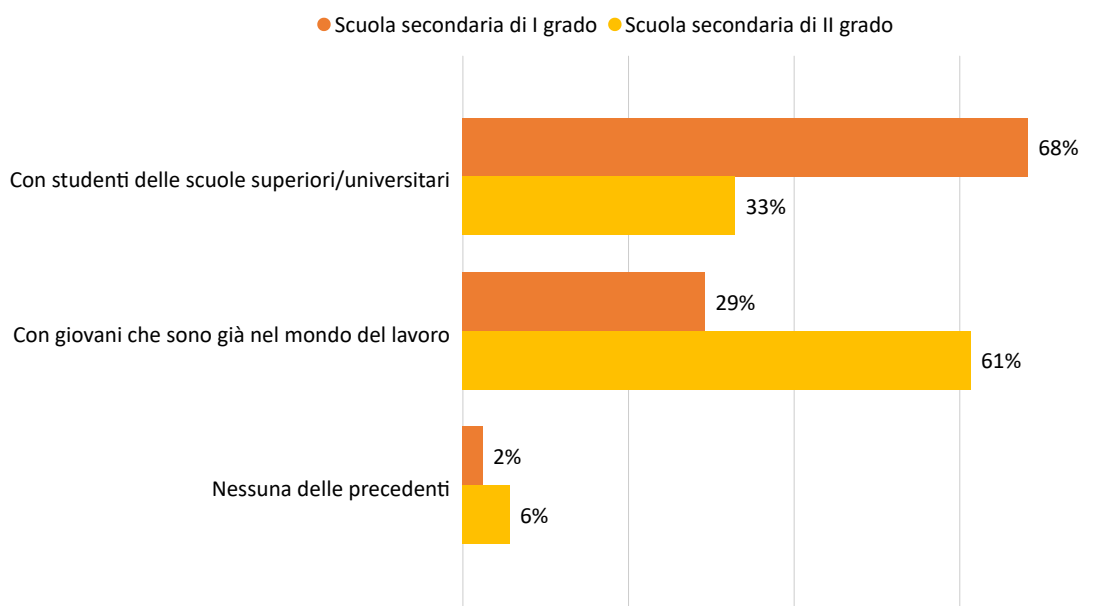
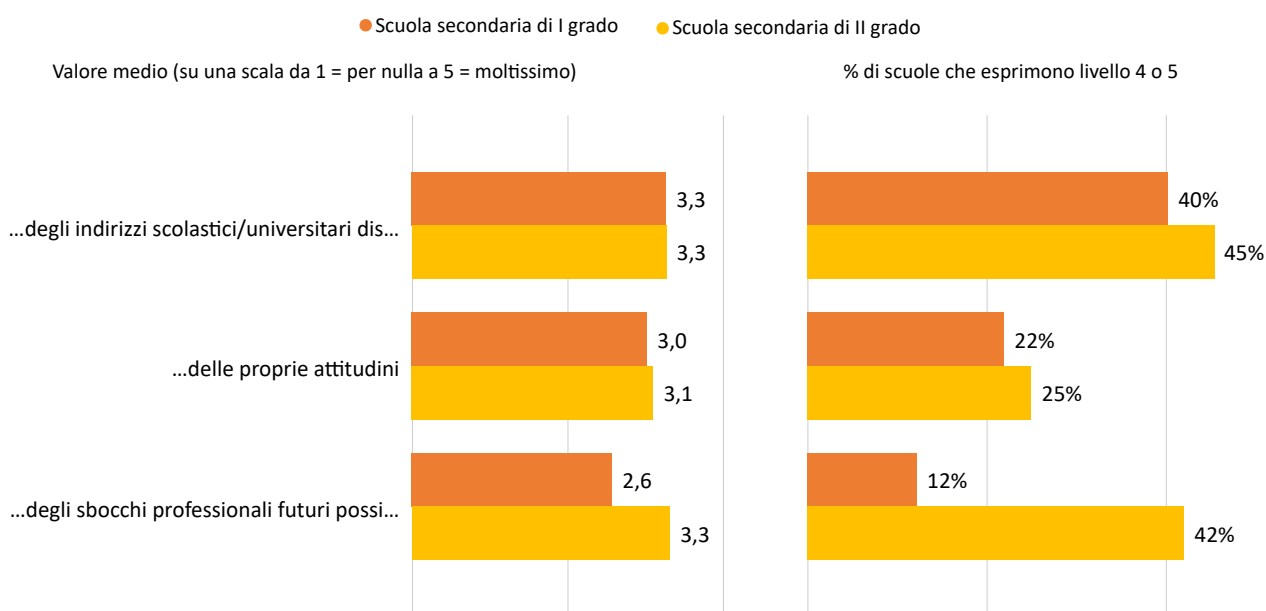


Figura 6.6 – Consapevolezza degli studenti all'ultimo anno di scuola

Secondo la sua opinione, all'inizio dell'ultimo anno di scuola, quanto gli studenti sono consapevoli...

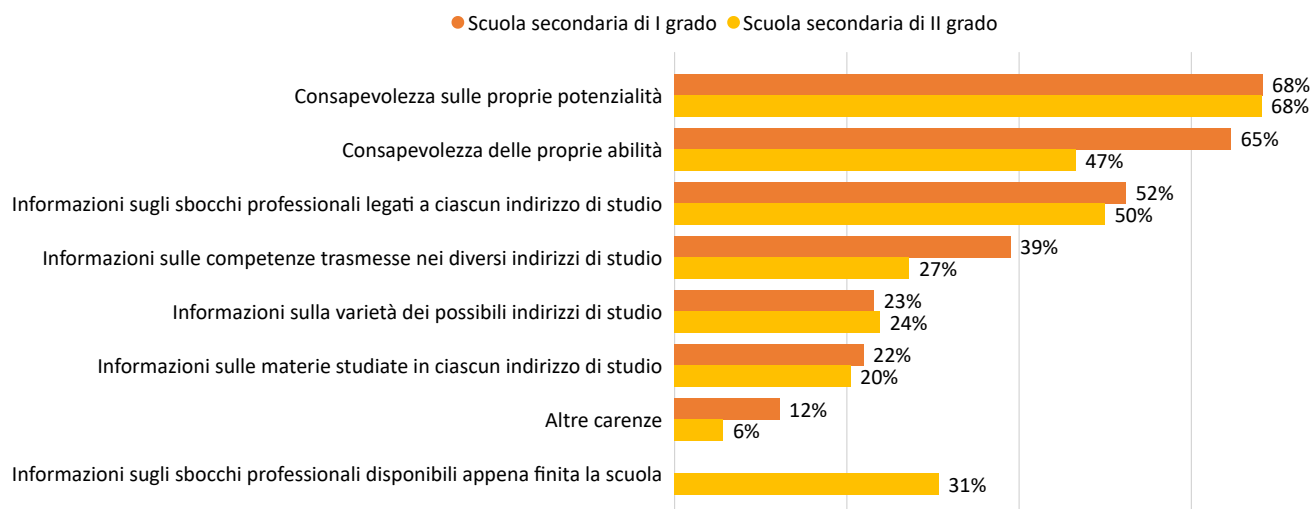


Tali evidenze sono coerenti con le **carenze rilevate negli studenti circa la capacità di compiere scelte consapevoli**. In entrambi gli ordini scolastici, la principale carenza percepita riguarda la consapevolezza delle proprie potenzialità (68% nelle secondarie sia di primo grado che di secondo grado), seguita dalla consapevolezza delle proprie abilità nelle secondarie di primo grado (65%) e dalla mancanza di informazioni sugli sbocchi professionali nelle secondarie di secondo grado (50%).

Nelle **scuole secondarie di primo grado**, oltre alle carenze indicate nelle opzioni predefinite, emergono altre difficoltà, riconducibili alla **mancanza di motivazione e di impegno** nello studio, a una maturità ancora parziale e a una limitata consapevolezza dei propri limiti. Un ulteriore elemento ricorrente riguarda l'influenza esercitata dal **contesto familiare**, con genitori che talvolta orientano o condizionano in modo diretto le scelte degli studenti. Tutti elementi che richiamano le considerazioni rilevate anche dai docenti coinvolti nel progetto "Azionamenti" e già illustrate nei precedenti

capitoli. In alcuni casi incide anche la lontananza da centri formativi o da contesti urbani, che riduce la percezione delle opportunità disponibili. Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, le ulteriori difficoltà segnalate risultano più strettamente connesse alla capacità di introspezione e alla **costruzione di un progetto futuro solido**: le scuole evidenziano in particolare di percepire la fatica degli studenti nel chiarire desideri e obiettivi di lungo periodo e nel disporre di un supporto adeguato da parte di tutor o figure adulte che possano accompagnare e guidare le scelte (Figura 6.7).

Nel complesso, secondo i rispondenti all'indagine, **all'inizio dell'ultimo anno scolastico una quota consistente di studenti risulta ancora incerta**: l'opinione più diffusa tra i docenti delle scuole secondarie di primo grado (43%) è che gli studenti non sono né consapevoli né delle proprie potenzialità né dei percorsi disponibili, mentre la difficoltà più frequentemente citata dai docenti delle scuole secondarie di secondo grado (33%) è che gli studenti non sono consapevoli delle proprie potenzialità e attitudini, ma sanno quali attitudini ven-

Figura 6.7 – Principali carenze degli studenti per effettuare una scelta consapevole del percorso di istruzione successivo, secondo la percezione dei rispondenti

gono richieste dall'università o da diverse professioni; solo per il 14% delle scuole secondarie di secondo grado, gli studenti sono pienamente consapevoli sia delle proprie potenzialità sia del modo di tradurle in scelte formative e professionali concrete (Figura 6.8). In secondo luogo, si sono indagate le percezioni dei docenti rispondenti rispetto ai **driver delle preferenze e delle scelte degli studenti** relative ai propri percorsi futuri.

Le scelte degli studenti si sviluppano all'interno di una rete di relazioni che forniscono orientamento e supporto, con un peso diverso a seconda del grado scolastico e dei livelli di consapevolezza maturati. Secondo i rispondenti delle **scuole secondarie di primo grado**, il riferimento più rilevante è rappresentato dalla **famiglia**: i genitori registrano il valore medio più elevato (4,3/5) e l'88% delle scuole esprime valutazioni alte (livelli 4/5 o 5/5) rispetto al loro ruolo nel percorso decisionale. Anche i **pari** costituiscono un riferimento significativo, con un valore medio pari a 3,4 e il 52% delle scuole che ne riconosce un peso elevato. Più contenuto risulta invece il ruolo degli insegnanti, con un valore medio di 3 e solo il 26% di valutazioni alte, suggerendo che in questa fase le scelte siano maggiormente sostenute dal contesto familiare e relazionale.

Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, il quadro si modifica e tende a riequilibrarsi. Il ruolo dei genitori, pur rimanendo rilevante, si attenua: il valore medio scende a 3,5 e la quota di scuole che ne segnala un ruolo elevato si riduce al 50%. Parallelamente cresce il peso attribuito ai pari, che mantengono un valore medio di 3,4 ma con una percentuale più alta di valutazioni elevate (57%). Gli **insegnanti**, pur mantenendo un valore medio stabile (3,0), assumono una funzione più strutturata nel processo orientativo: il 72% delle secondarie di secondo grado dichiara infatti che i docenti forniscono un consiglio esplicito agli studenti su cosa fare dopo la scuola (Figura 6.9). Inoltre, si sono esplorate le **difficoltà** rilevate dai docenti delle scuole rispetto alla **scelta dei percorsi futuri** da parte degli studenti. I livelli di consapevolezza degli studenti e i fattori che orientano i loro processi decisionali sono strettamente intrecciati con le difficoltà che emergono nella scelta del percorso successivo. Una consapevolezza ancora parziale delle proprie attitudini e delle possibili traiettorie formative e professionali contribuisce a rendere il processo di scelta particolarmente complesso. Le difficoltà che gli studenti incontrano nella scelta del percorso successivo assumono caratteristiche in parte comuni e in parte differenziate

Figura 6.8 – Consapevolezza rispetto ad attitudini e potenzialità possedute e richieste

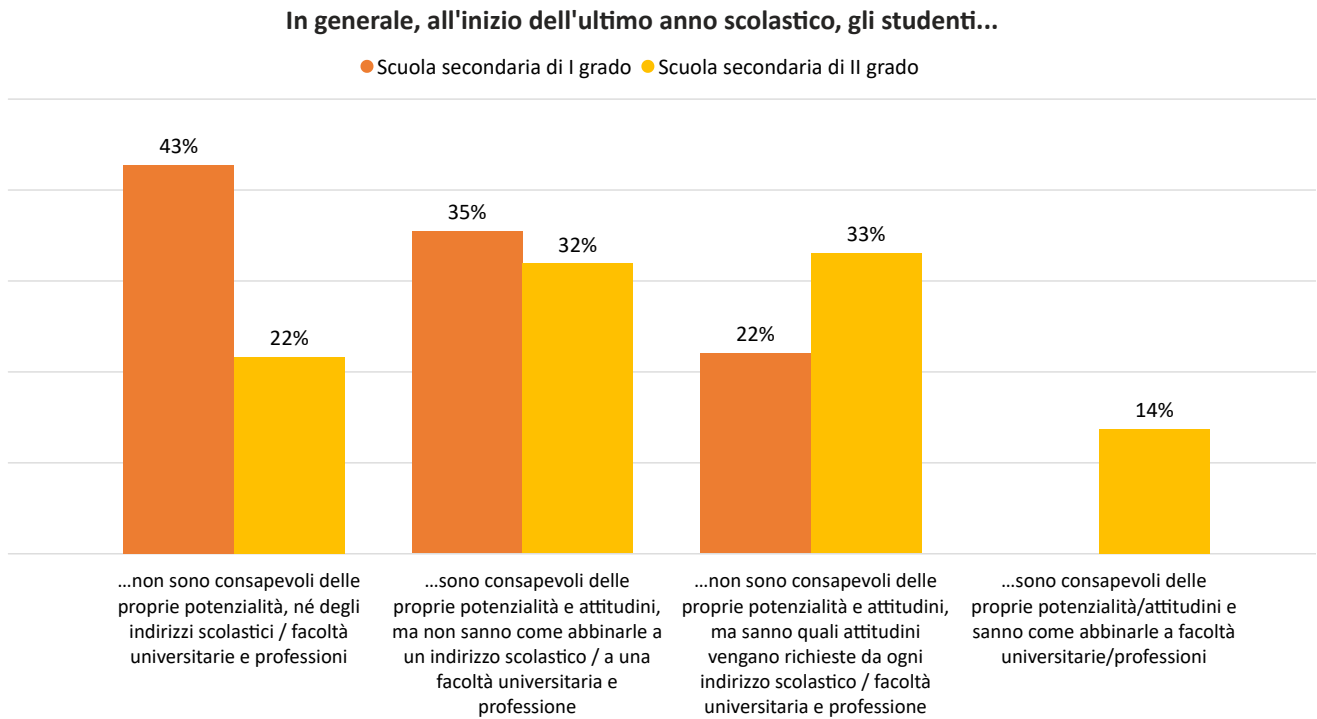
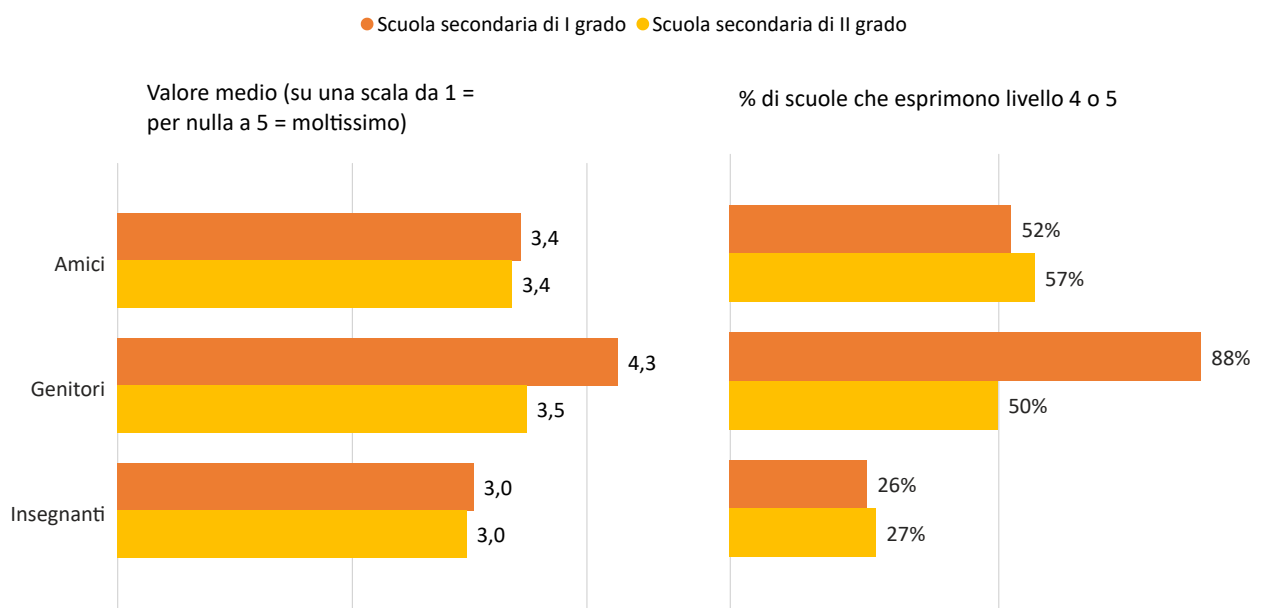


Figura 6.9 – Influenza di amici, genitori e insegnanti rispetto al proprio percorso successivo



tra scuole secondarie di primo e di secondo grado, riflettendo la diversa natura delle transizioni affrontate nei due gradi scolastici. In entrambi i casi, tuttavia, il nodo principale riguarda la **complessa relazione tra interessi personali, capacità effettive e aspettative sul futuro**.

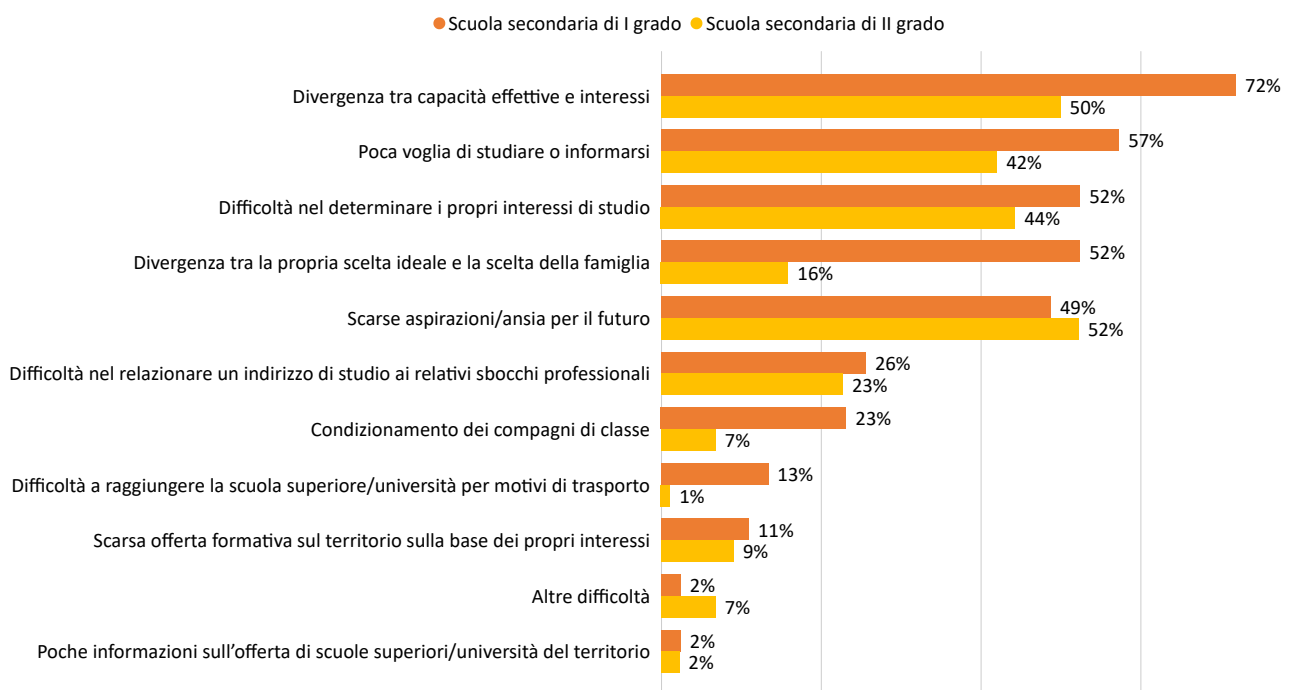
Nelle **scuole secondarie di primo grado**, l’incertezza, la maturazione incompleta degli interessi e la difficoltà a leggere realisticamente le proprie potenzialità rappresentano, secondo l’opinione dei rispondenti, ostacoli centrali nel processo decisionale. La difficoltà più frequentemente segnalata infatti è la divergenza tra le capacità effettive degli studenti e i loro interessi (72%), seguita dalla scarsa motivazione allo studio o all’informazione (57%). Risultano inoltre rilevanti la difficoltà nel determinare i propri interessi di studio (52%), la distanza tra la scelta ideale e quella effettivamente percorribile (52%) e la presenza di scarse aspirazioni o di ansia rispetto al futuro (49%).

Nelle **scuole secondarie di secondo grado** la difficoltà più frequentemente segnalata riguarda l’ansia per il futuro (52%), seguita dalla divergenza tra capacità e interessi (50%) e dalla difficoltà nel determinare i propri interessi di studio (43%). Risultano meno rilevanti rispetto alle secondarie di primo grado il condizionamento dei compagni di classe e la difficoltà legata alla distanza fisica dagli istituti formativi. Ulteriori difficoltà citate, non incluse tra le opzioni predefinite, mettono in evidenza il peso di vincoli strutturali, quali i costi dell’università, il mancato supporto nella preparazione ai test di ingresso e i tempi ridotti per una preparazione adeguata. Tali elementi incidono sulle scelte post-diploma e sulla sostenibilità dei percorsi formativi immaginati dagli studenti (Figura 6.10).

6.1.8. Il consiglio orientativo degli insegnanti

Nel quadro delle figure che accompagnano le scelte degli studenti, emerge che gli insegnanti, seppur in

Figura 6.10 – Difficoltà maggiori che gli studenti della scuola riscontrano nella scelta del percorso successivo, secondo la percezione dei rispondenti



misura minore rispetto ad altri soggetti di riferimento, partecipano ad accompagnare le scelte degli studenti nel loro percorso successivo. Tuttavia, anche il consiglio orientativo espresso dai docenti è il risultato di un processo valutativo complesso, che tiene conto di diversi elementi legati sia al profilo dello studente sia al contesto di riferimento.

Nelle **scuole secondarie di primo grado**, il consiglio orientativo degli insegnanti si fonda principalmente sulla valutazione delle capacità e delle potenzialità dello studente nelle materie scolastiche (con un punteggio medio di 4,4 su 5), seguita dall'interesse dimostrato dallo studente per le discipline studiate (4,3) e dai risultati scolastici (3,8). Più marginale risulta invece il peso attribuito ai suggerimenti della famiglia (2,6) e alle prospettive lavorative legate al contesto familiare (2,5). Questo assetto evidenzia come, nel primo ciclo, il consiglio orientativo sia costruito prevalentemente su **indicatori scolastici osservabili**, coerentemente con una fase in cui l'obiettivo principale è indirizzare verso percorsi compatibili con le competenze di base e le inclinazioni emergenti.

Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, pur rimanendo centrali le capacità e le potenzialità nelle materie scolastiche (3,9) e l'interesse per gli studi (4,1), cresce l'attenzione verso elementi di proiezione futura. In particolare, le prospettive lavorative dello studente assumono un peso maggiore (3,3), superando quello attribuito ai suggerimenti familiari (2,9). Anche i voti mantengono un ruolo rilevante (3,2), ma risultano leggermente meno determinanti rispetto alle secondarie di primo grado. Ciò segnala una progressiva integrazione tra valutazione scolastica e **lettura del potenziale inserimento formativo e professionale** dello studente (Figura 6.11).

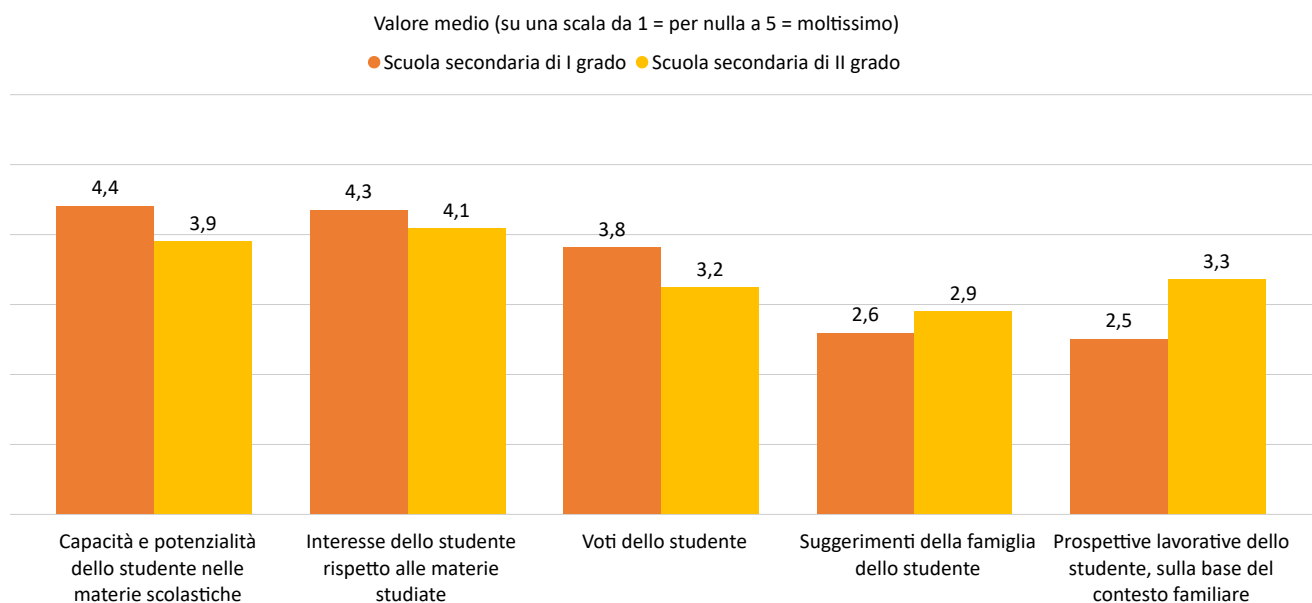
Accanto ai fattori proposti, una quota non trascurabile di scuole riconosce la **presenza di ulteriori elementi che orientano il consiglio del docente**: il 40% delle secondarie di primo grado e il 25% delle secondarie di secondo grado segnala infatti l'esistenza di altri criteri rilevanti. Nelle **scuole secondarie di primo grado**, questi riguardano soprattutto l'impegno, la motivazione e il metodo di studio dello studente, insieme alle competenze trasversali e organizzative; entrano

inoltre in gioco il contesto scolastico e territoriale, la disponibilità di indirizzi e, in misura minore, le condizioni familiari e socioeconomiche. Nelle **scuole secondarie di secondo grado** gli elementi aggiuntivi fanno maggiormente riferimento alla conoscenza complessiva dello studente, includendo attitudini, interessi, personalità, esperienze pratiche come PCTO e lavori svolti, nonché competenze trasversali e prospettive formative e lavorative offerte dal territorio. Il consiglio orientativo, soprattutto nel secondo ciclo, si configura sempre meno come una semplice raccomandazione basata sul rendimento scolastico e sempre più come una valutazione integrata, che cerca di tenere insieme competenze, aspirazioni, contesto e possibilità concrete. Inoltre, si sono interrogate le scuole rispetto alla disponibilità e all'utilizzo di **dati che descrivono i percorsi futuri degli studenti**.

Nelle **scuole secondarie di primo grado**, il 77% degli istituti rispondenti (63 istituti) dichiara di **disporre di dati sulle scelte successive degli studenti**; tra questi, il 71% (45 istituti) afferma di utilizzare effettivamente tali informazioni. I dati vengono impiegati prevalentemente per verificare la congruenza tra consiglio orientativo e scelta effettiva, monitorare gli esiti scolastici a distanza (in particolare al termine del primo anno delle superiori) e valutare l'efficacia delle attività di orientamento. Ulteriori utilizzi riguardano la ricalibrazione delle iniziative orientative per l'anno successivo, la restituzione dei risultati a docenti, famiglie e studenti e la costruzione di report e statistiche interne.

Tra le secondarie di primo grado che dichiarano di conoscere gli esiti dei percorsi, il valore medio stimato indica che il 32% degli studenti non segue il consiglio orientativo ricevuto, l'8% cambia percorso entro il primo anno e il 16% viene bocciato al primo anno delle scuole superiori.

Nelle **scuole secondarie di secondo grado**, la disponibilità di dati sulle scelte post-diploma risulta più limitata: il 47% degli istituti (41 scuole) dichiara di avere informazioni a disposizione e, tra questi, il 37% (15 scuole) ne fa un utilizzo sistematico. L'impiego dei dati è principalmente orientato alla compilazione dei documenti di autovalutazione d'istituto (RAV, PTOF), alla pianificazione e al miglioramento delle attività di

Figura 6.11 – Fattori che influenzano maggiormente il consiglio orientativo degli insegnanti

orientamento universitario, alla ricalibrazione dei percorsi di PCTO e all'organizzazione di azioni di supporto ai test di ingresso. In alcuni casi, i dati vengono utilizzati anche per analizzare le tipologie di scelta universitaria e condividere informazioni con stakeholder esterni al fine di migliorare l'offerta formativa in uscita.

Per quanto riguarda gli esiti, i dati suggeriscono che la coerenza tra scelta iniziale e percorso effettivo si riduce significativamente. Tra le scuole secondarie di secondo grado che dichiarano di disporre delle informazioni, il valore medio stimato indica che il 44% degli studenti non segue il consiglio orientativo, il 21% cambia percorso al primo anno e il 16% viene bocciato entro il primo anno di università (Figura 6.12).

6.1.9. Un esperimento sugli elementi rilevanti nel processo orientativo dei docenti

Per approfondire come i fattori di contesto degli studenti, le loro caratteristiche e il livello di consapevolezza sul futuro incidano concretamente sul consiglio orientativo espresso dagli insegnanti, è stato proposto loro un piccolo esperimento. Sono

stati anzitutto delineati **cinque scenari ipotetici** che descrivono profili di studenti differenziati per combinazioni progressive di caratteristiche quali *soft skills*, supporto familiare, aspirazioni e genere. A ciascun docente è stato sottoposto uno scenario in maniera casuale ed è stato chiesto loro di indicare le attività di orientamento ritenute più appropriate, il percorso di studi consigliato, le aspettative sull'andamento del primo anno in caso di adesione o meno al consiglio e la probabilità che lo studente segua effettivamente l'indicazione ricevuta.

I paragrafi che seguono analizzano come le valutazioni e le scelte degli insegnanti varino al mutare delle informazioni disponibili, consentendo di individuare quali elementi risultino maggiormente rilevanti nel processo decisionale orientativo.

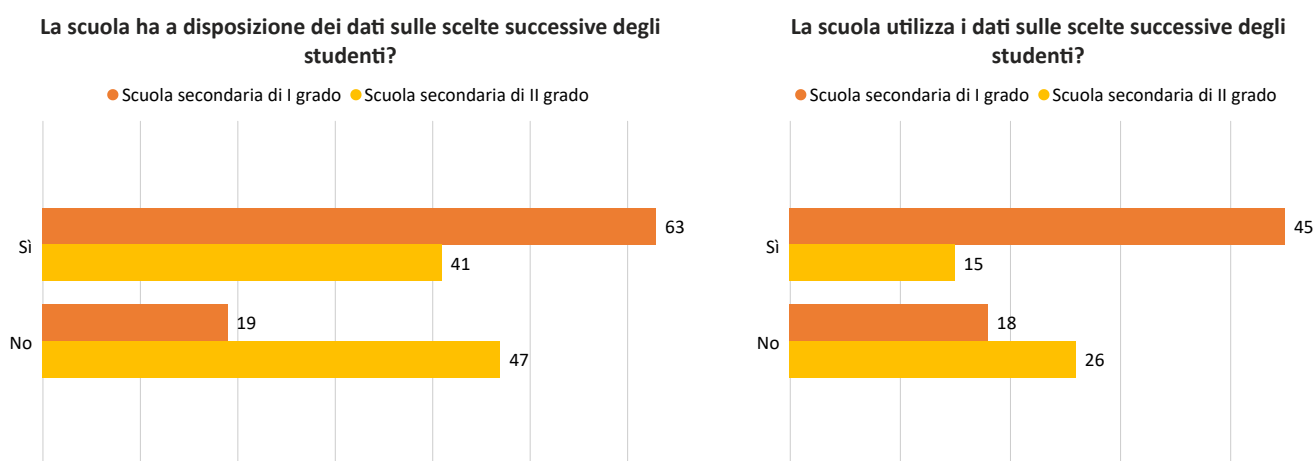
Per facilitare la lettura dei risultati, gli scenari sono organizzati secondo una variazione progressiva delle caratteristiche dello studente. In tutti gli scenari sono presenti le medesime dimensioni informative, che però assumono di volta in volta una connotazione più o meno favorevole: lo scenario 2 introduce il possesso di **soft**

skills, lo scenario 3 la presenza di **supporto familiare**, nello scenario 4 compare la presenza di **aspirazioni formative e professionali definite** (orientate verso l'istituto tecnico a indirizzo Meccanica, Meccatronica ed Energia per gli studenti delle secondarie di primo grado, verso la facoltà di Ingegneria e Tecnologia con l'idea di diventare ingegnere meccanico per gli studenti delle secondarie di secondo grado) e, infine, lo scenario 5, a parità di tutte le condizioni precedente, introduce una **variazione di genere da femminile a maschile**.

Di seguito sono riportati gli scenari proposti ai docenti delle **scuole secondarie di primo grado** e gli esiti delle relative analisi:

- **Scenario 1: studentessa** con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici, che tuttavia mostra scarso impegno nello studio, difficoltà organizzative e relazionali. La studentessa proviene da un contesto familiare che non è in grado di offrirle un supporto adeguato nel percorso scolastico, né dal punto di vista educativo né per la disponibilità di mezzi in caso di difficoltà. Inoltre, non manifesta un interesse definito per una scuola specifica, oscillando tra l'ipotesi di iscrizione a un liceo scientifico e quella a un istituto professionale meccanico, senza avere in mente un progetto lavorativo chiaro.
- **Scenario 2: studentessa** con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici. Si distingue per un **maggiore impegno nello studio**, una buona organizzazione e una capacità adeguata di relazionarsi con gli altri. La studentessa proviene da un contesto familiare che non è in grado di offrirle un supporto adeguato nel percorso scolastico, né dal punto di vista educativo né per la disponibilità di mezzi in caso di difficoltà. Inoltre, non manifesta un interesse definito per una scuola specifica, oscillando tra l'ipotesi di iscrizione a un liceo scientifico e quella a un istituto professionale meccanico, senza avere in mente un progetto lavorativo chiaro.
- **Scenario 3: studentessa** con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici. Si distingue per un **l'impegno nello studio**, una buona organizzazione e una capacità adeguata di relazionarsi con gli altri. La studentessa **può contare su una famiglia in grado di sostenerla** nello studio, sia dal punto di vista educativo sia per la disponibilità di risorse. non manifesta un interesse

Figura 6.12 – Disposizione e utilizzo dei dati riguardanti le scelte



definito per una scuola specifica, oscillando tra l'ipotesi di iscrizione a un liceo scientifico e quella a un istituto professionale meccanico, senza avere in mente un progetto lavorativo chiaro.

- **Scenario 4: studentessa** con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici. Si distingue per un'impegno nello studio, una buona organizzazione e una capacità adeguata di relazionarsi con gli altri. La studentessa può contare su una famiglia in grado di sostenerla nello studio, sia dal punto di vista educativo sia per la disponibilità di risorse. La studentessa manifesta un **interesse esplicito per l'istituto tecnico a indirizzo Meccanica, Meccatronica ed Energia** e dichiara di voler intraprendere un percorso professionale in ambito meccanico.
- **Scenario 5: studente di sesso maschile** con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici. Si distingue per un'impegno nello studio, una buona organizzazione e una capacità adeguata di relazionarsi con gli altri. Lo studente può contare su una famiglia in grado di sostenerlo nello studio, sia dal punto di vista educativo sia per la disponibilità di risorse. Lo studente manifesta un interesse esplicito per l'istituto tecnico a indirizzo Meccanica, Meccatronica ed Energia e dichiara di voler intraprendere un percorso professionale in ambito meccanico.

Dai docenti ai quali sono stati proposti gli scenari 1, 2 e 3 (nei quali gli studenti non manifestano un interesse esplicito per un certo percorso futuro) emerge la diffusa percezione di non avere a disposizione informazioni sufficienti per esprimere un consiglio sulle attività di orientamento da svolgere; solo quando vengono esplicitati gli interessi dello studente, negli scenari 4 e 5, i docenti rilevano di avere abbastanza informazioni per esprimere un consiglio orientativo, confermando la **centralità delle preferenze e degli interessi degli studenti ai fini dell'orientamento scolastico e professionale**. I docenti indicano come **informazioni aggiuntive necessarie per fornire un consiglio orientativo**, in primo luogo, interessi extra-scolastici, passioni, hobby e aspirazioni, insieme a motivazioni e ipotesi di progetto di vita. Vengono inoltre ritenute rilevanti le caratteristiche

personali e attitudinali (tratti caratteriali, modalità di affrontare difficoltà e cambiamenti, predisposizione al lavoro di gruppo o individuale), le competenze formative e il rendimento scolastico (andamento nelle discipline, metodo di studio, eventuali difficoltà specifiche) e, infine, il contesto familiare e territoriale, inteso come supporto economico dei genitori, opportunità e vincoli logistici che possono incidere sulle scelte e sulla sostenibilità del percorso.

Coerentemente con questa esigenza di approfondimento, le **attività di orientamento consigliate dai docenti delle scuole secondarie di primo grado** variano in funzione delle caratteristiche attribuite allo studente nei cinque scenari proposti. In tutti gli scenari, emerge con forza il ricorso a strumenti di esplorazione diretta dell'offerta formativa: la visita alle scuole superiori per comprendere cosa si farà una volta iscritti rappresenta l'attività più frequentemente suggerita, con percentuali che oscillano tra il 50% nello scenario 1 e il 73% nello scenario 5. Questo dato segnala come, indipendentemente dal profilo dello studente, l'esperienza diretta delle scuole venga considerata un passaggio fondamentale del percorso orientativo.

Nei primi scenari, caratterizzati da incertezza progettuale e, nel caso dello scenario 1, anche da scarso impegno e assenza di supporto familiare, il **ventaglio di attività consigliate** risulta più ampio e articolato. Accanto alle visite alle scuole, i docenti suggeriscono infatti test attitudinali, il confronto con *role model* provenienti da percorsi diversi (in particolare studenti o ex studenti di istituti tecnici) e, in misura minore, il coinvolgimento delle famiglie, attraverso l'invito ai genitori a visitare le scuole. Questo insieme di indicazioni riflette l'esigenza di accompagnare uno studente percepito come fragile o indeciso attraverso attività di chiarificazione e sostegno.

Con l'introduzione di *soft skills* positive nello scenario 2 e, successivamente, del supporto familiare nello scenario 3, si osserva una parziale semplificazione delle attività suggerite. Pur restando centrali le visite alle scuole, cresce il peso di attività mirate a esplorare concretamente le prospettive future, come la visita ai posti di lavoro e il confronto con *role model* che abbiano seguito percorsi coerenti con le attitudini



scientifiche dello studente. In questi scenari diminuisce il ricorso a interventi rivolti alla famiglia, segnalando una maggiore fiducia nelle risorse individuali e nel contesto di supporto già presente.

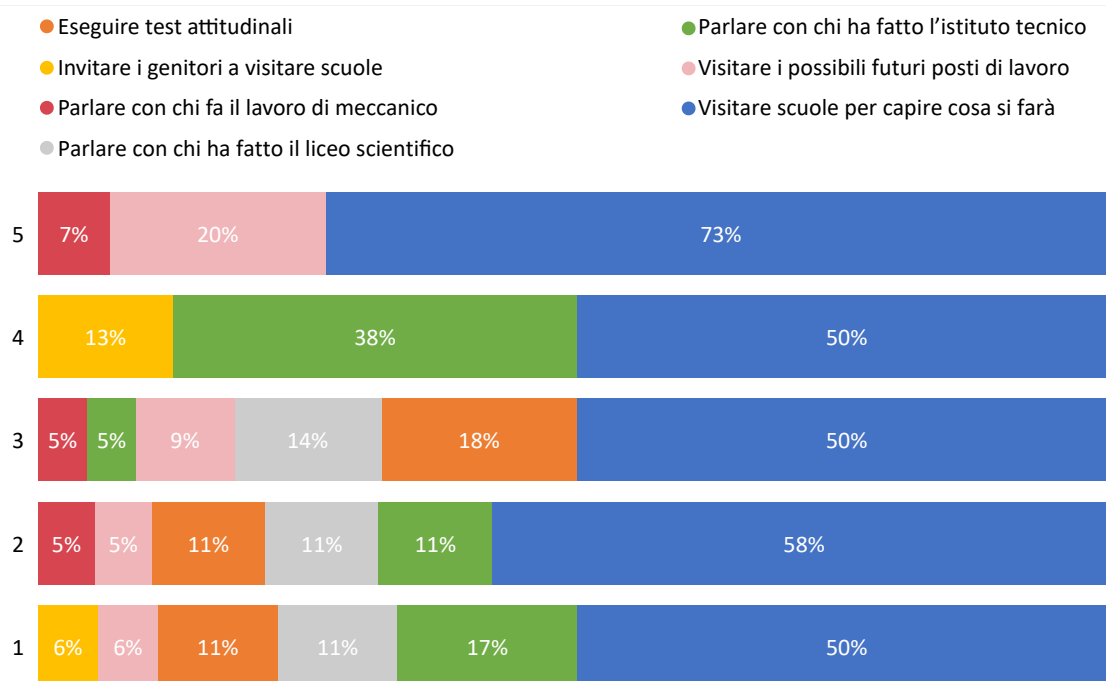
Negli scenari 4 e 5, in cui lo studente presenta un profilo più strutturato, con soft skills consolidate, supporto familiare e un interesse esplicito per l'istituto tecnico a indirizzo Meccanica, Meccatronica ed Energia, le attività esplorative di base, come i test attitudinali o il coinvolgimento dei genitori, tendono a ridursi, a favore di azioni più mirate e di conferma della scelta, come le visite presso scuole.

Le **attività di orientamento consigliate**, quindi, si **adattano progressivamente al livello di definizione del profilo dello studente**: a fronte di scenari più incerti e fragili, i docenti propongono un mix ampio di

strumenti esplorativi; quando invece emergono impegno, supporto e chiarezza progettuale, le indicazioni si concentrano su esperienze dirette e coerenti con il percorso ipotizzato (Figura 6.13).

Una dinamica analoga si osserva nel consiglio orientativo espresso dai docenti delle scuole secondarie di primo grado in relazione all'indirizzo scolastico da intraprendere, che varia in modo significativo al mutare delle caratteristiche attribuite allo studente nei cinque scenari. Nei primi scenari, caratterizzati da profili più incerti e meno strutturati, le indicazioni risultano frammentate e distribuite tra diverse tipologie di percorso; al contrario, negli scenari più definiti, il consiglio tende a concentrarsi su opzioni più chiare e coerenti.

Nello **scenario 1**, il liceo scientifico raccoglie il 22% delle preferenze, ma una quota analoga (22%) si

Figura 6.13 – Attività di orientamento consigliate allo studente


orienta verso l'istituto tecnico commerciale, mentre il restante si distribuisce tra istituti professionali e altri indirizzi tecnici, segnalando una difficoltà a formulare una raccomandazione netta a fronte di un profilo percepito come fragile e poco definito.

Con l'introduzione delle *soft skills* nello **scenario 2**, il consiglio inizia a concentrarsi: il liceo scientifico diventa l'opzione prevalente (47%), affiancata da una presenza ancora significativa dell'istituto tecnico industriale (26%). Questo suggerisce che l'impegno e l'organizzazione contribuiscano a rendere più praticabile un percorso liceale, pur senza eliminare del tutto l'incertezza. Nello **scenario 3**, in cui si aggiunge il supporto familiare, la convergenza verso il liceo scientifico diventa marcata e raggiunge il 77%, mentre le alternative tecniche e professionali assumono un ruolo marginale, segnalando come la combinazione di buone attitudini scientifiche, *soft skills* e contesto di sostegno rafforzi nettamente la fiducia dei docenti nella sostenibilità di un percorso liceale.

Negli **scenari 4 e 5**, caratterizzati da un interesse esplicito per l'istituto tecnico a indirizzo Meccanica, Meccatronica ed Energia, il consiglio orientativo si riallinea coerentemente alle aspirazioni dichiarate: l'istituto tecnico industriale diventa largamente prevalente (88% nello scenario 4 e 73% nello scenario 5), mentre il liceo scientifico scende rispettivamente al 13% e al 20%. Il cambiamento di genere introdotto nell'ultimo scenario non produce variazioni sostanziali, suggerendo che a parità di profilo, il genere incide meno rispetto alla chiarezza progettuale e alle competenze percepite (Figura 6.14).

Per quanto riguarda la **probabilità di adesione al consiglio orientativo**, emerge un andamento abbastanza crescente lungo i cinque scenari. Il terzo e il quinto scenario sono rappresentati da livelli di fiducia maggiore che lo studente segua il consiglio orientativo. Questo andamento segnala come *soft skills*, supporto familiare e chiarezza progettuale rafforzino non solo il contenuto del consiglio, ma anche la sua efficacia percepita (Figura 6.15).

Figura 6.14 – Consiglio orientativo suggerito allo studente

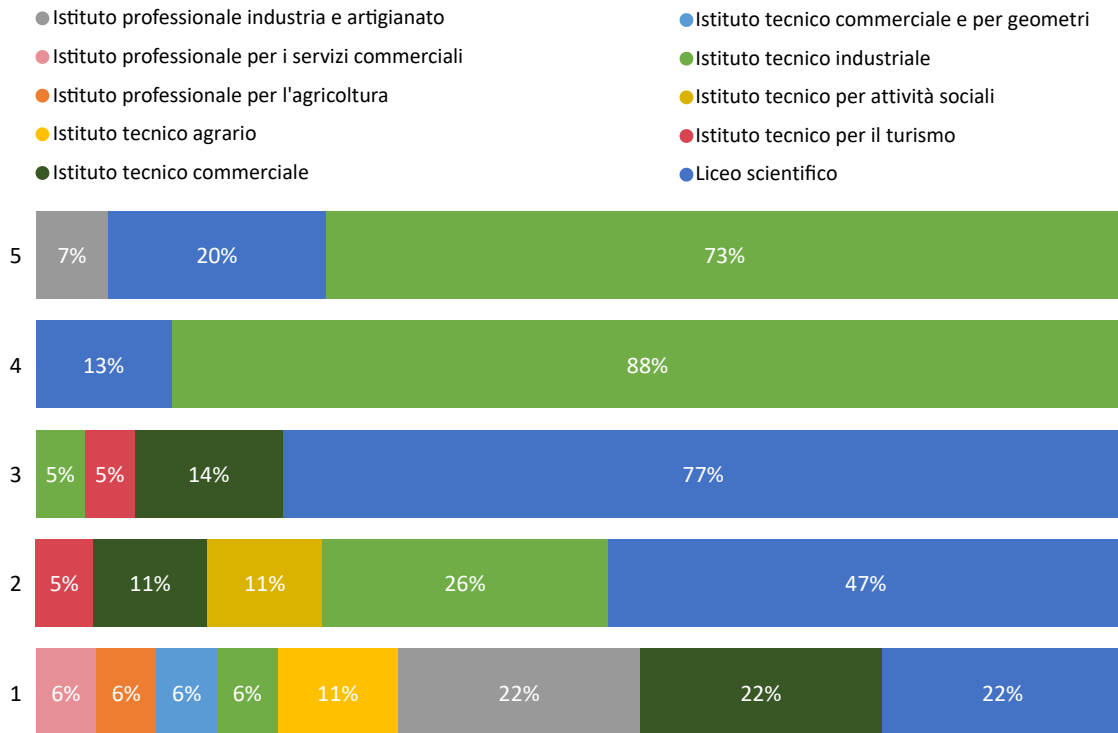
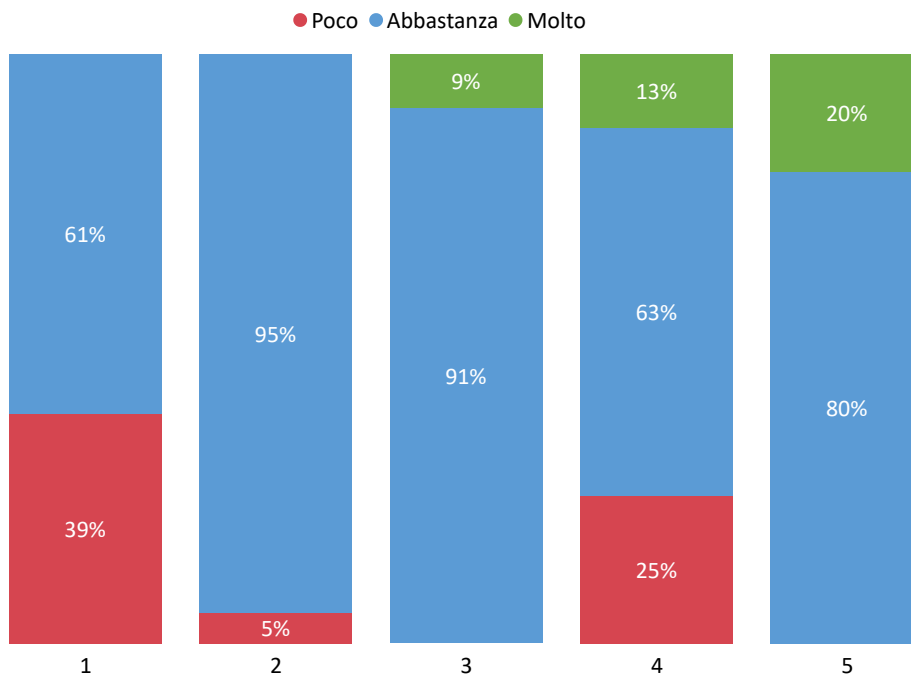


Figura 6.15 – Probabilità che lo studente segua il consiglio orientativo



Quando si ipotizza che lo studente **segua il consiglio orientativo**, le aspettative migliorano tra i primi e gli ultimi scenari. Nello **scenario 1**, caratterizzato da scarso impegno e assenza di supporto familiare, la quasi totalità dei docenti prevede voti sufficienti (94%), mentre solo il 6% ipotizza ottimi risultati. A partire dallo **scenario 2** cresce la quota di aspettative positive (37% di ottimi voti), che diventa largamente prevalente nello **scenario 3** (73%) e si mantiene elevata negli **scenari 4 e 5** (63% e 67%). Le evidenze ribadiscono l'incidenza significativa delle *soft skills*, del supporto familiare e della chiarezza progettuale sulle aspettative di esito positivo del percorso scolastico (Figura 6.16).

Al contrario, quando si ipotizza che lo studente **non segua il consiglio orientativo**, le aspettative risultano nettamente peggiori in tutti gli scenari. Nello **scenario 1**, il 44% dei docenti prevede addirittura la bocciatura, mentre nel restante 56% si ipotizzano voti sufficienti. Anche negli scenari più strutturati, la quota di esiti positivi rimane contenuta: nello **scenario 3**, ad esempio, solo il 36% prevede ottimi voti, mentre compaiono ancora ipotesi di bocciatura (5%). Negli **scenari 4 e 5**, pur

in assenza di bocciature rilevanti, prevalgono comunque aspettative di voti sufficienti (86% e 71%) (Figura 6.17).

Riguardo ai **percorsi di studio intrapresi che i docenti ritengono più probabili qualora lo studente non seguisse il consiglio orientativo**, in quasi tutti gli scenari, il liceo scientifico rappresenta una delle alternative più ricorrenti, con percentuali comprese tra il 27% e il 50%, segno di una persistente attrattività del percorso liceale anche in assenza di una raccomandazione esplicita. Accanto a questa opzione, emergono però scelte più frammentate e meno coerenti con il profilo dello studente: nei primi scenari si osserva una maggiore dispersione verso istituti tecnici commerciali, professionali e altri indirizzi, mentre negli scenari successivi aumentano le inclinazioni verso percorsi tecnici, pur mantenendo una forte eterogeneità (Figura 6.18).

Di seguito sono riportati gli scenari proposti ai docenti delle **scuole secondarie di secondo grado** e gli esiti delle relative analisi:

- **Scenario 1:** studentessa di sesso femminile con una forte predisposizione per le materie scientifiche

Figura 6.16 – Esiti attesi del primo anno di studi seguendo il consiglio orientativo

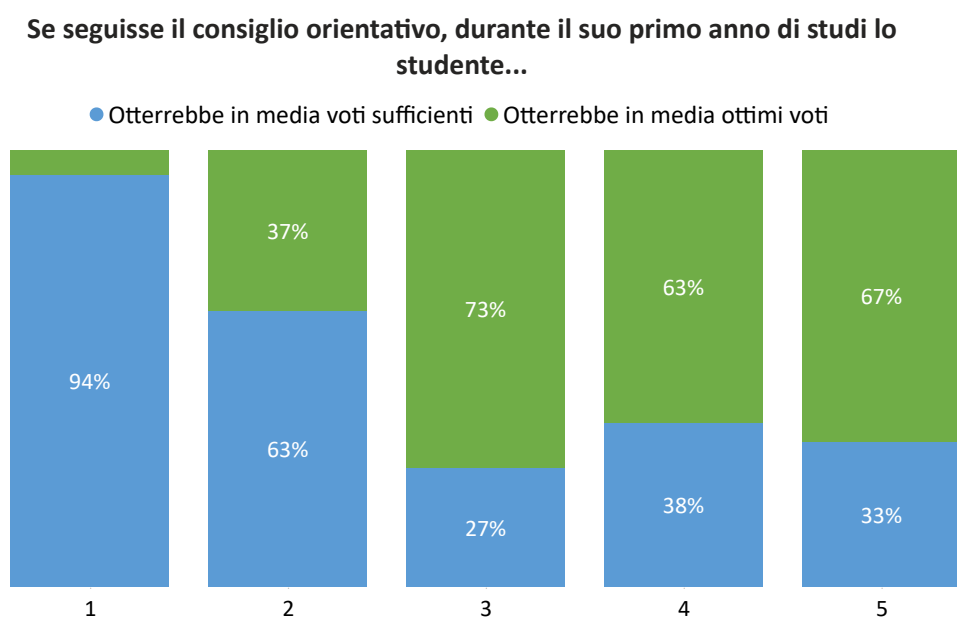


Figura 6.17 – Esiti attesi del primo anno di studi non seguendo il consiglio orientativo

Se non seguisse il consiglio orientativo e scegliesse un altro percorso di studi, durante il suo primo anno di studi lo studente...

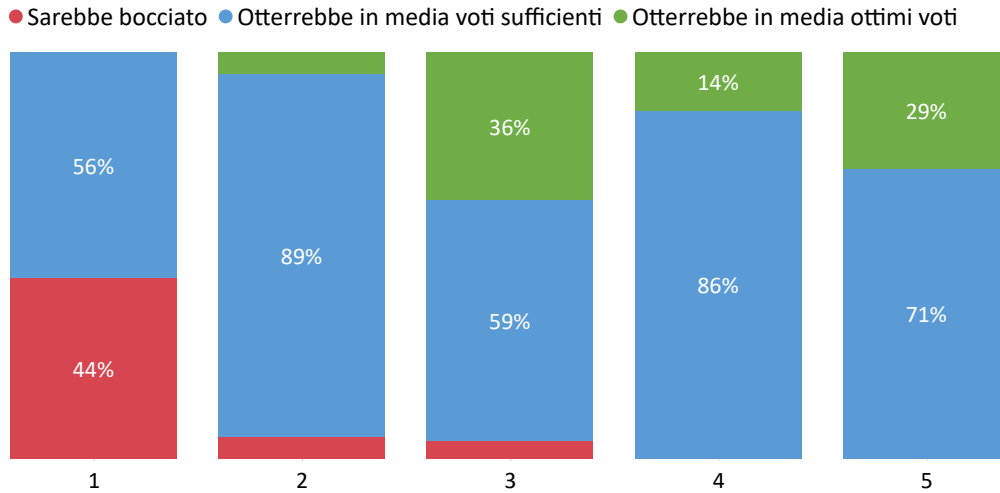
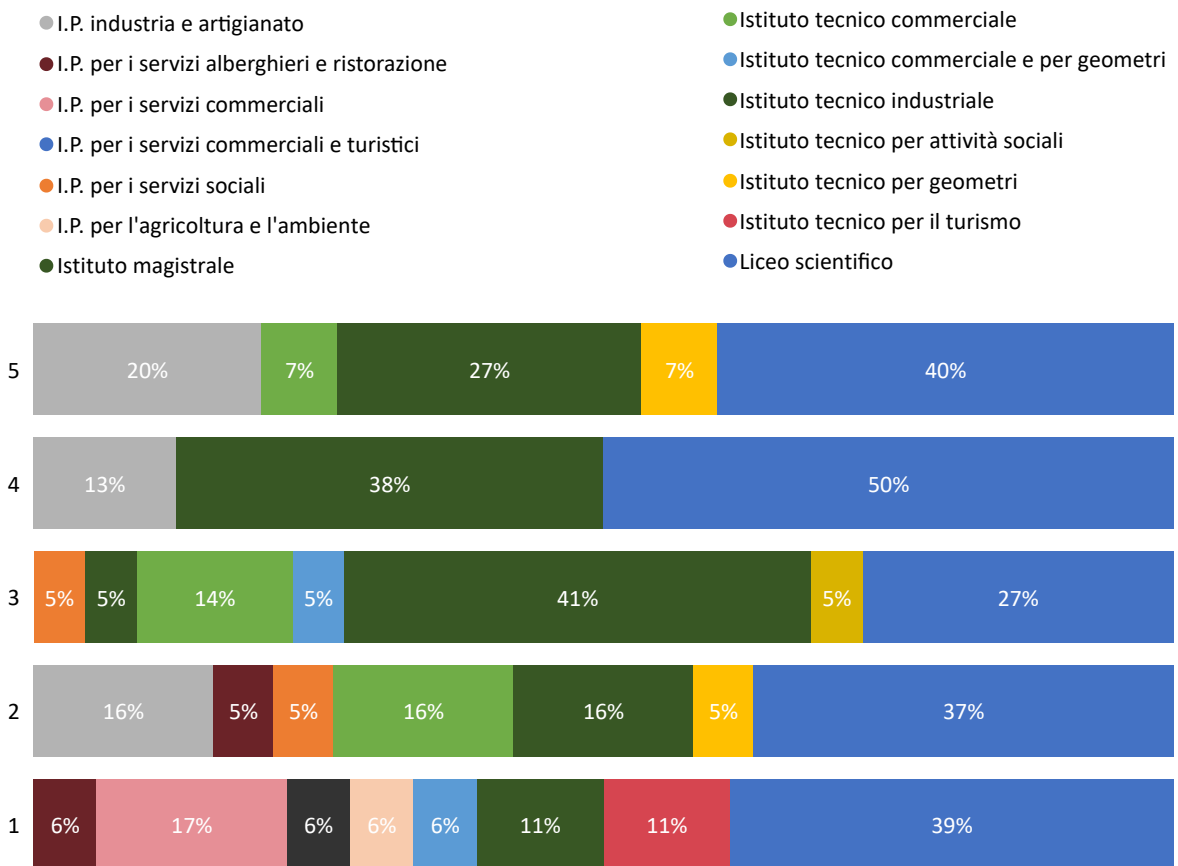


Figura 6.18 – Percorso di studi scelto in alternativa al consiglio orientativo





che e buoni risultati scolastici, che tuttavia non si impegna nello studio, non è organizzata e presenta difficoltà nelle relazioni con gli altri. La studentessa proviene da un contesto familiare che non è in grado di supportarla adeguatamente nel percorso scolastico, né dal punto di vista educativo né per la disponibilità di risorse in caso di difficoltà. Non manifesta un interesse definito per una facoltà specifica, oscillando tra l'ipotesi di iscrizione a corsi di ingegneria e tecnologia e quella di scienze sociali e management, senza avere in mente un progetto professionale chiaro.

- **Scenario 2:** studentessa di sesso femminile con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici, che **si impegna nello studio, è organizzata e si relaziona bene con gli altri.**

La studentessa proviene da un contesto familiare che non è in grado di supportarla adeguatamente nel percorso scolastico, né dal punto di vista educativo né per la disponibilità di risorse in caso di difficoltà. Non manifesta un interesse definito per una facoltà specifica, oscillando tra l'ipotesi di iscrizione a corsi di ingegneria e tecnologia e quella di scienze sociali e management, senza avere in mente un progetto professionale chiaro.

- **Scenario 3:** studentessa di sesso femminile con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici, che si impegna nello studio, è organizzata e si relaziona bene con gli altri. **La studentessa può contare su una famiglia in grado di sostenerla** nel percorso di studi, sia dal punto di vista educativo sia per la disponibilità di risorse.

Non manifesta un interesse definito per una facoltà specifica, oscillando tra l'ipotesi di iscrizione a corsi di ingegneria e tecnologia e quella di scienze sociali e management, senza avere in mente un progetto professionale chiaro.

- **Scenario 4:** studentessa di sesso femminile con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici, che si impegna nello studio, è organizzata e si relaziona bene con gli altri. La studentessa può contare su una famiglia in grado di sostenerla nel percorso di studi, sia dal punto di vista educativo sia per la disponibilità di risorse. **Manifesta un interesse esplicito per la facoltà di Ingegneria e Tecnologia e dichiara di voler intraprendere una carriera come ingegnere meccanico.**
- **Scenario 5: studente di sesso maschile** con una forte predisposizione per le materie scientifiche e buoni risultati scolastici, che si impegna nello studio, è organizzato e si relaziona bene con gli altri. Lo studente può contare su una famiglia in grado di sostenerlo nel percorso di studi, sia dal punto di vista educativo sia per la disponibilità di risorse. Manifesta un interesse esplicito per la facoltà di Ingegneria e Tecnologia e dichiara di voler intraprendere una carriera come ingegnere meccanico.

Anche in questo caso gli scenari sono organizzati secondo la variazione progressiva delle caratteristiche dello studente, già illustrata.

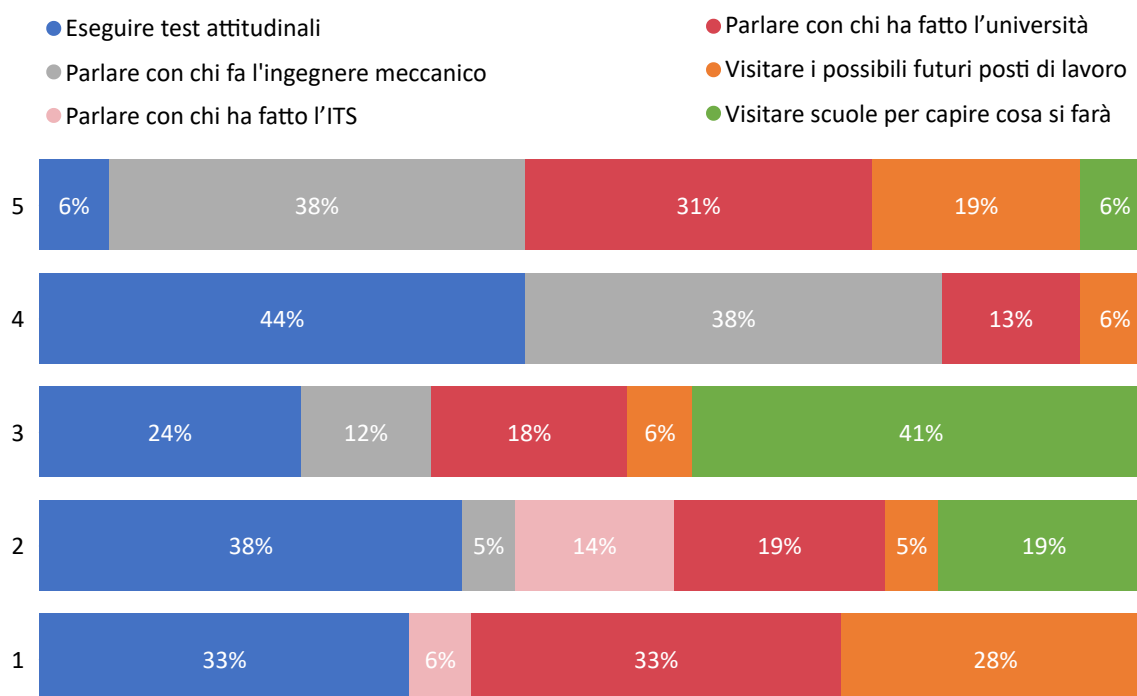
L'analisi degli scenari proposti ai docenti delle secondarie di secondo grado mette in **evidenza dinamiche in larga parte analoghe a quelle osservate nel primo ciclo**, pur collocandosi in una fase del percorso scolastico in cui le scelte assumono un carattere prossimo alla transizione verso l'università o il mondo del lavoro. Anche in questo caso, il consiglio orientativo e le aspettative dei docenti risultano sensibili alle caratteristiche attribuite allo studente nei diversi scenari. Anzitutto, anche nel secondo ciclo, viene confermata per i docenti la centralità delle aspirazioni dichiarate come elemento chiave per formulare un consiglio orientativo ritenuto adeguato.

Tra le altre informazioni necessarie segnalate dai docenti per orientare in modo efficace lo studente emerge una

forte continuità con quanto già rilevato per il primo ciclo: la conoscenza approfondita degli interessi, delle passioni e delle aspirazioni personali dello studente, insieme alle caratteristiche attitudinali e motivazionali. A queste dimensioni, già emerse nelle secondarie di primo grado, si affiancano tuttavia elementi più specifici del secondo ciclo, in particolare l'attenzione alle competenze formative maturate, all'andamento scolastico e alla partecipazione a progetti ed esperienze di PCTO, considerate informative rispetto alla coerenza tra profilo dello studente e scelte future. Resta inoltre rilevante il ruolo del contesto esterno e delle opportunità offerte dal territorio, così come il valore attribuito a forme di conoscenza diretta dello studente, attraverso colloqui individuali e osservazioni mirate, ritenute difficilmente sostituibili da strumenti standardizzati.

Le **attività di orientamento consigliate dai docenti delle scuole secondarie di secondo grado** mostrano un **andamento analogo a quello rilevato per le scuole secondarie di primo grado**, con un progressivo passaggio da azioni esplorative a interventi più mirati. In tutti gli scenari emerge il ricorso al confronto diretto con il mondo formativo e professionale, in particolare attraverso *role model* e visite a contesti lavorativi. Nei primi scenari, caratterizzati da assenza di aspirazioni definite e, nei primi due casi, da un contesto familiare poco supportivo, le indicazioni risultano più numerose e diversificate, a testimonianza dell'esigenza di accompagnare studenti percepiti come incerti attraverso attività di esplorazione e chiarificazione delle alternative. Con l'emergere di soft skills positive e del supporto familiare, le attività suggerite tendono a focalizzarsi maggiormente, assumendo una funzione più selettiva e orientata alla verifica della coerenza tra attitudini, interessi e opportunità formative. Negli scenari 4 e 5, in presenza di un profilo più strutturato e di interessi espliciti, le indicazioni dei docenti convergono verso attività di conferma della scelta, in particolare il confronto con *role model* che abbiano seguito percorsi universitari coerenti e l'esplorazione mirata dei contesti formativi e professionali di riferimento (Figura 6.19).

Una dinamica analoga si osserva nel **consiglio orientativo espresso** in termini di percorso di studio da

Figura 6.19 – Attività di orientamento consigliate agli studenti


intraprendere. Nei primi scenari, le indicazioni risultano più frammentate e distribuite tra diverse opzioni, includendo facoltà di area umanistica, scientifica e sociale, oltre agli Istituti Tecnici Superiori. Questa dispersione riflette l’incertezza associata a un profilo privo di un progetto chiaro e di un contesto di sostegno consolidato. Con l’introduzione di *soft skills* positive e, successivamente, del supporto familiare, il consiglio inizia a concentrarsi maggiormente verso l’area di ingegneria e tecnologia, che diventa nettamente prevalente negli scenari 4 e 5. In questi ultimi, l’orientamento dei docenti appare fortemente allineato alle aspirazioni dichiarate dallo studente, mentre la variazione di genere introdotta nello scenario 5 non produce scostamenti rilevanti nelle raccomandazioni (Figura 6.20).

Nel complesso, i docenti ritengono **probabile che lo studente segua il consiglio orientativo ricevuto in tutti gli scenari considerati**. La valutazione tende a diventare più positiva al crescere della chiarezza

e della strutturazione del profilo dello studente. Le risposte che indicano una bassa o nulla probabilità risultano marginali, soprattutto negli scenari più definiti. Questo suggerisce una fiducia diffusa nell’efficacia del consiglio quando è percepito come coerente con il profilo dello studente (Figura 6.21).

Per quanto riguarda le **aspettative sugli esiti del primo anno di studi, qualora lo studente seguisse il consiglio orientativo**, emerge una previsione complessivamente positiva solo nell’ultimo scenario, in cui prevale l’aspettativa di risultati scolastici ottimi. Tale esito appare coerente con un profilo fortemente strutturato, caratterizzato da capacità, impegno e chiarezza progettuale. Tuttavia, il confronto con lo scenario 4 mette in evidenza una **possibile distorsione di genere**: a parità di caratteristiche, la studentessa viene associata a una maggiore probabilità di risultati semplicemente sufficienti, mentre lo studente maschio dello scenario 5 è più frequentemente associato a esiti di eccellenza. Questo scarto suggerisce

Figura 6.20 – Attività di orientamento consigliate agli studenti

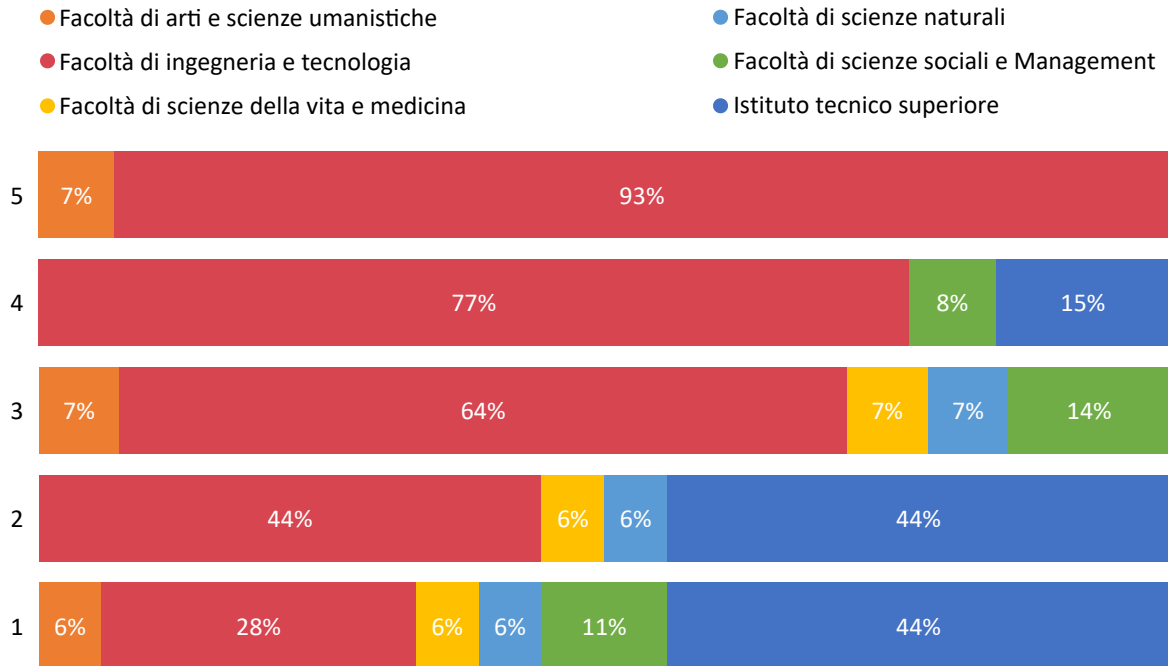
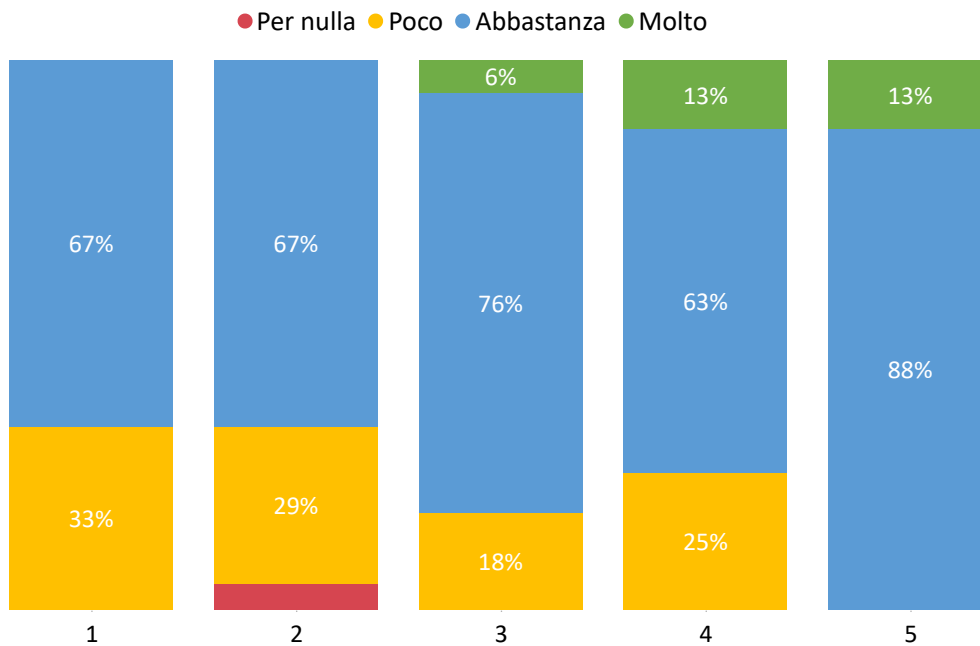


Figura 6.21 – Probabilità che lo studente segua il consiglio orientativo



la presenza di un *bias* di genere nelle aspettative dei docenti rispetto al successo scolastico (Figura 6.22).

Quando si ipotizza che lo studente non segua il consiglio orientativo ricevuto, le aspettative sugli esiti del primo anno risultano, in alcuni scenari, lievemente peggiori, con una quota di docenti che prevede la possibilità di difficoltà significative, fino alla mancata conclusione positiva di tutti gli esami (Figura 6.23).

Qualora lo studente **non seguisse il consiglio orientativo**, i docenti delle scuole secondarie di secondo grado immaginano comunque scelte alternative prevalentemente riconducibili all'area scientifico-tecnologica, in continuità con quanto osservato per le scuole secon-

darie di primo grado. L'istituto tecnico superiore e le facoltà di ingegneria e tecnologia restano infatti gli esiti più frequentemente attesi, soprattutto negli scenari in cui il profilo dello studente risulta più strutturato.

Accanto a questa tendenza, si osserva tuttavia una maggiore articolazione delle alternative considerate: emergono infatti, con un peso non trascurabile, anche percorsi in ambito sociale e di management e, in alcuni scenari, opzioni umanistiche o legate alle scienze naturali, segnalando una maggiore dispersione e flessibilità delle traiettorie ipotizzate nel secondo ciclo, soprattutto negli scenari rappresentati profili meno strutturati (Figura 6.24).

Figura 6.22 – Esiti attesi del primo anno di studi seguendo il consiglio orientativo

Se seguisse il consiglio orientativo, durante il suo primo anno di studi lo studente...

● Non riuscirebbe a dare tutti gli esami del primo anno ● Otterrebbe in media voti sufficienti ● Otterrebbe in media ottimi voti

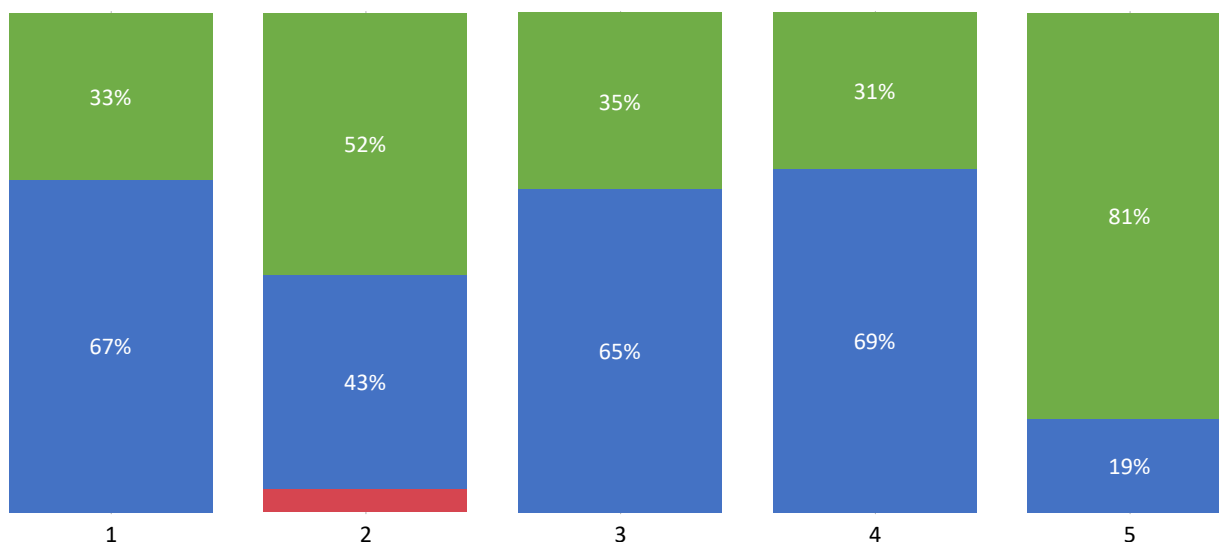


Figura 6.23 – Esiti attesi del primo anno di studi non seguendo il consiglio orientativo

Se non seguisse il consiglio orientativo e scegliesse un altro percorso di studi, durante il suo primo anno di studi lo studente...

● Non riuscirebbe a dare tutti gli esami del primo anno ● Otterrebbe in media voti sufficienti ● Otterrebbe in media ottimi voti

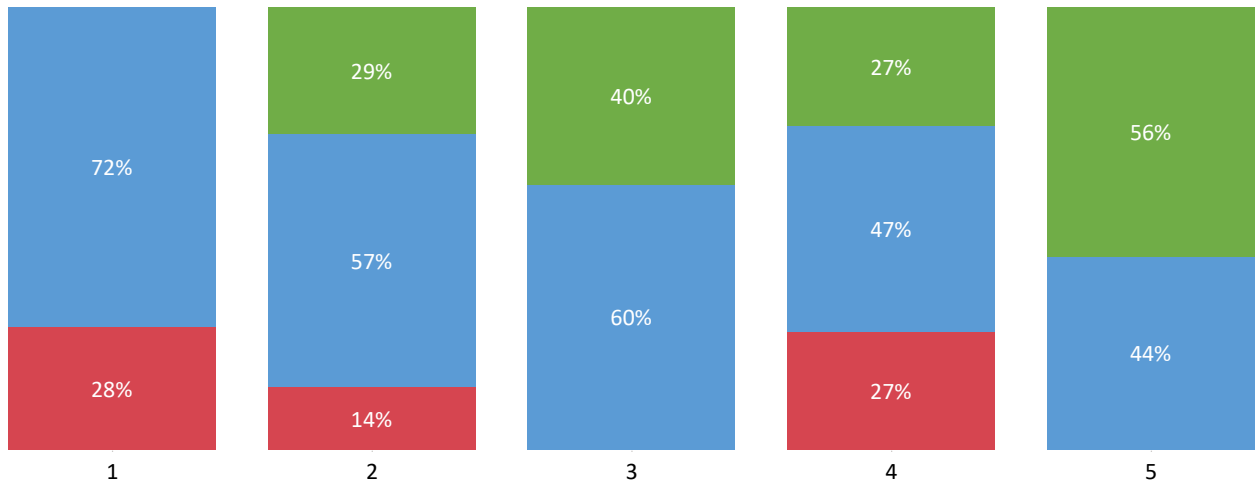
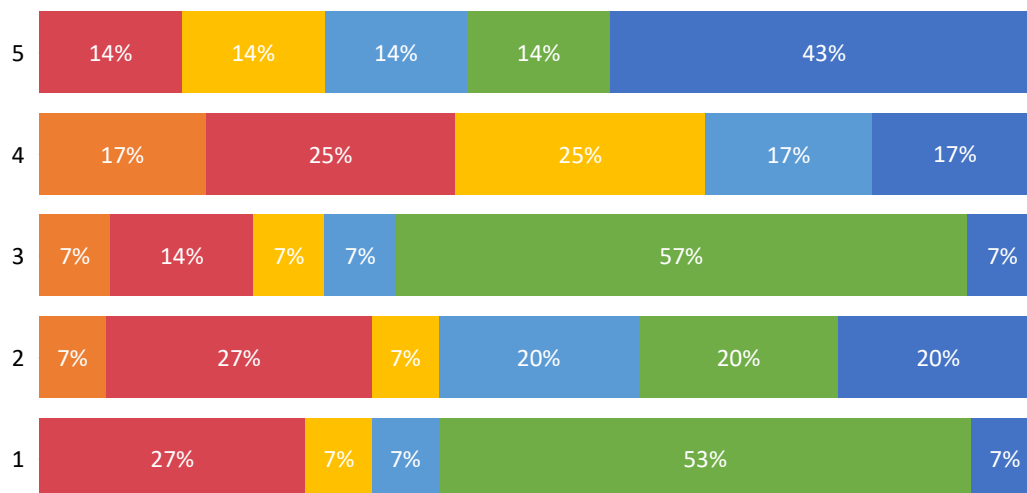


Figura 6.24 – Percorso di studi scelto in alternativa al consiglio orientativo

● Facoltà di arti e scienze umanistiche ● Facoltà di scienze naturali
 ● Facoltà di ingegneria e tecnologia ● Facoltà di scienze sociali e Management
 ● Facoltà di scienze della vita e medicina ● Istituto tecnico superiore





Nel complesso, l'analisi descrittiva restituisce un sistema di orientamento scolastico diffuso e strutturato, caratterizzato da alcune differenze tra scuola secondaria di primo e secondo grado. Nelle secondarie di primo grado l'orientamento assume prevalentemente una funzione formativa e identitaria, fortemente integrata nella didattica quotidiana e centrata sulla conoscenza di sé, con un ruolo ancora determinante delle famiglie nel processo decisionale. Nelle secondarie di secondo grado, invece, l'orientamento si configura in modo più esperienziale ed esterno, con un peso centrale del PCTO, del contatto con università e mondo del lavoro e una maggiore responsabilizzazione dello studente nella scelta post-diploma.

Emergono tuttavia alcune criticità trasversali: una consapevolezza solo parziale degli studenti rispetto alle proprie attitudini, un forte condizionamento del contesto familiare (soprattutto nel primo ciclo), una limitata sistematicità nell'utilizzo dei dati di esito e una tendenza a fondare il consiglio orientativo prevalentemente su indicatori scolastici osservabili, pur con una crescente attenzione a competenze trasversali e prospettive future. L'esperimento sugli scenari conferma la centralità delle aspirazioni esplicitate dallo studente nel guidare le decisioni dei docenti, seppure con la possibile presenza di *bias*, anche di genere, nelle aspettative di successo.

Alla luce di tali evidenze, emergono alcune indicazioni operative per il rafforzamento delle pratiche orientative: strutturare percorsi sistematici di sviluppo della consapevolezza personale e delle competenze trasversali; integrare in modo più intenzionale il *role modeling*, privilegiando figure percepite come simili e realisticamente raggiungibili; rafforzare l'utilizzo da parte delle scuole dei dati sugli esiti a medio termine per valutare l'efficacia delle raccomandazioni; sostenere i docenti nel riconoscimento e nella mitigazione di possibili *bias* impliciti; promuovere un orientamento che non si limiti alla corrispondenza tra rendimento e percorso, ma che valorizzi aspirazioni informate, esplorazione guidata e pari opportunità di accesso alle diverse traiettorie formative.

6.2. Effetti della diffusione di pratiche efficaci di orientamento e *role modeling* nelle scuole

Oltre alla rilevazione descrittiva delle pratiche di orientamento attuate dalle scuole, il progetto "Azionamenti" ha realizzato anche un intervento *light-touch* per formare gli insegnanti, fornendo loro informazioni relative alle attività di orientamento che – sottoposte a valutazione rigorosa – hanno mostrato maggiore efficacia secondo la letteratura empirica.

L'intervento di formazione è consistito nella **distribuzione del quaderno "COSA FARAI DA GRANDE? Come *counseling* e *role modeling* possono indirizzare le scelte degli studenti"** redatto dalla prof. Selene Ghisolfi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Il quaderno è uno strumento operativo pensato per aiutare dirigenti e docenti a rafforzare le attività di orientamento scolastico nei loro istituti;

esso propone indicazioni pratiche, basate sull'evidenza empirica, per progettare interventi più efficaci, con particolare attenzione al contributo del *counseling*, del *role modeling* e alle strategie utili ad ampliare aspirazioni e orizzonti degli studenti, soprattutto in presenza di maggiori condizioni di svantaggio.

Per valutare l'efficacia di questo intervento formativo leggero ed economico, è stata adottata una **logica di tipo controfattuale** ed è stato organizzato un **esperimento randomizzato controllato**. Infatti, le scuole che hanno risposto al questionario somministrato nell'aprile del 2024 sono state assegnate a caso a due gruppi: un gruppo di intervento e un gruppo di controllo. Le scuole del gruppo di intervento hanno ricevuto gratuitamente il quaderno "COSA FARAI DA GRANDE" e sono state invitate a distribuirlo ai propri insegnanti, mentre alle scuole del gruppo di controllo non è stato inviato nulla.

Per verificare se la distribuzione del quaderno abbia modificato le pratiche attuate dalle scuole, ad aprile 2025 è stata effettuata una nuova rilevazione tesa a registrare le attività di orientamento svolte durante l'anno. Le scuole del gruppo di controllo (scelte a caso) rappresentano così la migliore stima possibile di ciò che sarebbe accaduto alle scuole che hanno ricevuto il quaderno "COSA FARAI DA GRANDE" se non lo avessero ricevuto. Pertanto, l'effetto della distribuzione del quaderno può essere stimato semplicemente **confrontando il valore medio delle variabili risultato** (rilevate attraverso questionario dell'aprile 2025) **per le scuole del gruppo di intervento e per quelle del gruppo di controllo, a parità di risposte fornite nel 2024.**

Il **campione** considerato nell'analisi è composto da **55 scuole**: 28 nel gruppo di intervento (scuole che hanno ricevuto il quaderno) e 27 nel gruppo di controllo (scuole che non hanno ricevuto il quaderno). In termini di grado scolastico, si tratta di 34 scuole secondarie di primo grado e 21 scuole secondarie di secondo grado.

Le scuole secondarie di primo grado incluse nell'analisi sono localizzate soprattutto nelle province di Brescia (26,47%) e Bergamo (20,59%), seguite da Como (14,71%), Lecco (11,76%) e Cremona (11,76%). Tra le scuole secondarie di secondo grado, prevale la provincia di Milano (33,33%), seguita da Bergamo (14,29%), Varese, Pavia, Novara e Lecco (9,52% ciascuna).

L'analisi utilizza un insieme di variabili specifiche per **valutare se e in che misura l'intervento abbia inciso sull'organizzazione e sul contenuto delle attività di orientamento**. In particolare, vengono considerati indicatori relativi al numero e alla varietà delle attività proposte, alle tipologie di iniziative maggiormente implementate e alle tempistiche di realizzazione nel corso dell'anno scolastico. Ulteriori variabili permettono di analizzare l'evoluzione dei criteri che guidano il consiglio orientativo fornito dai docenti, verificando se, a seguito dell'intervento, sia cambiato il peso attribuito a fattori quali le attitudini individuali, le aspirazioni degli studenti, il rendimento scolastico o le opportunità percepite sul territorio.

L'interpretazione dei risultati si basa sull'ipotesi che, qualora l'invio del quaderno abbia prodotto gli effetti

desiderati, le scuole abbiano progressivamente adottato interventi più diversificati, più tempestivi e maggiormente centrati sulle caratteristiche e sui bisogni degli studenti, consentendo di distinguere tra cambiamenti associati all'intervento e aspetti che rimangono stabili nel tempo.

6.2.1. Attività di orientamento

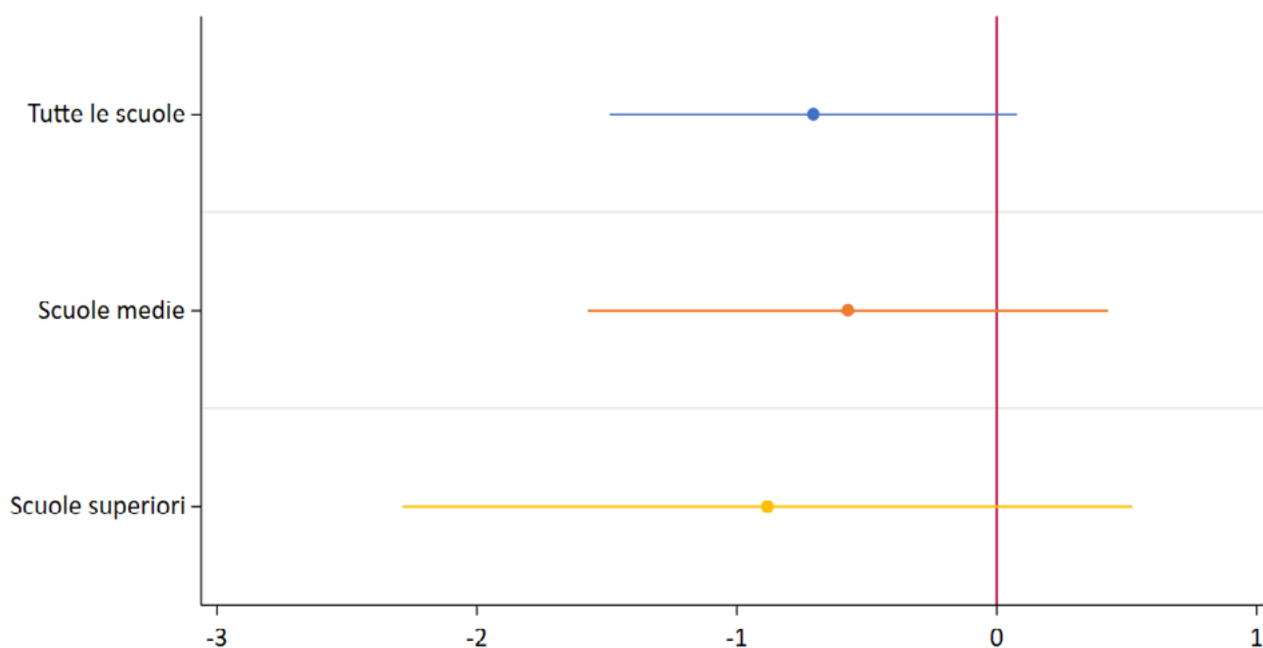
Come mostrato nel paragrafo precedente, il **ventaglio delle attività di orientamento nelle scuole partecipanti è già ampio ed eterogeneo**, e unisce iniziative interne con proposte realizzate in collaborazione con enti esterni. In questo quadro, le scuole partono da un livello di offerta consistente; infatti, prima della ricezione del quaderno le scuole svolgevano in media 7,5 attività di orientamento.

Il seguente grafico mostra l'effetto della ricezione del quaderno sul numero di attività di orientamento: un valore negativo indica che le scuole che hanno ricevuto il quaderno hanno svolto (dopo la distribuzione del quaderno stesso) meno attività rispetto alle scuole che non lo hanno ricevuto. In particolare, **le scuole trattate hanno realizzato in media circa 0,7 attività in meno rispetto al gruppo di controllo**. Se però l'analisi viene condotta separatamente per scuole secondarie di primo e secondo grado, non emerge alcun impatto rilevante del trattamento, poiché le differenze osservate non risultano statisticamente distinguibili dall'assenza di effetto (Figura 6.25).

Nel complesso, l'evidenza suggerisce quindi che l'invio del quaderno non ha portato a un aumento del numero di attività proposte. Questo risultato potrebbe essere spiegato dal fatto che, a fronte di un'offerta già ampia, le scuole abbiano scelto di **concentrarsi su un numero più limitato di iniziative, puntando a rafforzarne la qualità e l'organizzazione, piuttosto che ampliarne ulteriormente la quantità**.

Proprio per questo, dopo aver osservato l'assenza di un effetto sul numero complessivo di attività, è stato importante verificare se e in che modo la ricezione e la lettura del quaderno abbiano inciso sulla **composizione delle proposte**, ossia se le scuole abbiano riorientato il mix di iniziative offerte in linea con i suggerimenti

Figura 6.25 – Influenza del trattamento sul numero di attività di orientamento



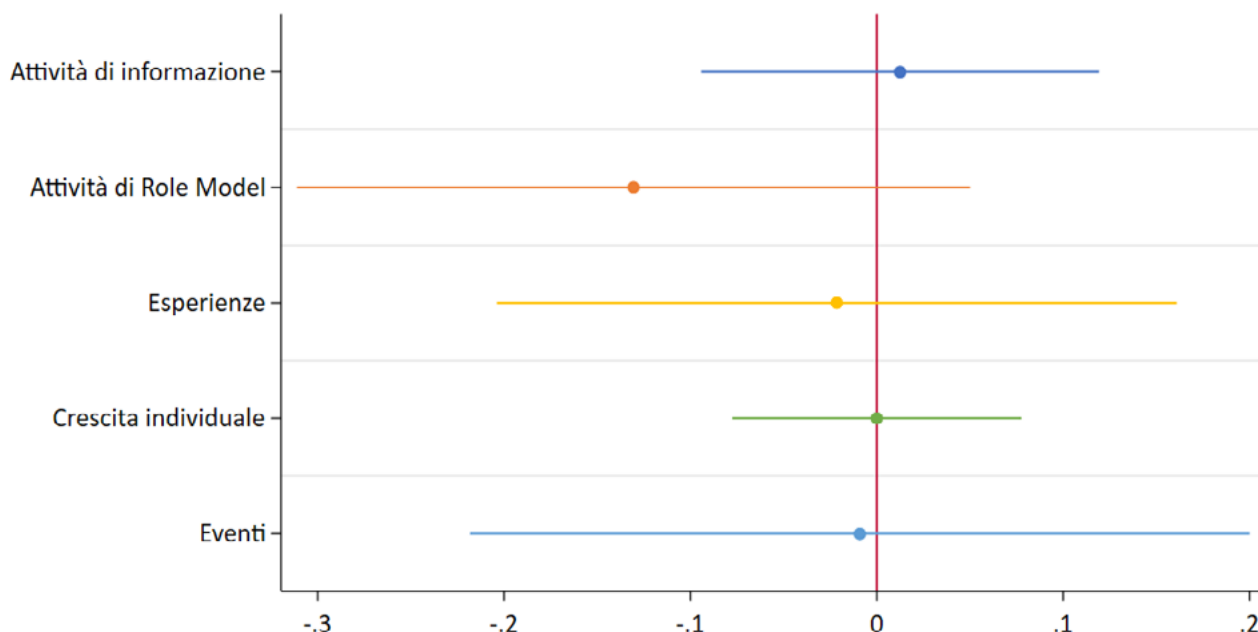
operativi del quaderno stesso (ad esempio sul ruolo del *counseling*, del *role modeling* e su interventi più mirati).

La figura 6.26 mostra l'effetto dell'intervento sulle principali tipologie di attività di orientamento proposte dalle scuole secondarie, sia di primo che di secondo grado. Emergono indicazioni di una **moderata riduzione delle attività di role modeling** (incontri con ex studenti, figure professionali o persone di successo) e **delle attività esperienziali** (visite a università o imprese, tirocini e percorsi di alternanza scuola-lavoro) nelle scuole che hanno ricevuto il quaderno rispetto al gruppo di controllo; tuttavia, in entrambi i casi l'incertezza delle stime non consente di trarre conclusioni definitive. Per le altre tipologie di attività come le attività di informazione (incontri con esperti, scuole, università o aziende), le attività di crescita individuale (sportello di orientamento e test attitudinali) e la partecipazione a eventi non si osservano cambiamenti rilevanti associabili alla ricezione del quaderno, suggerendo una sostanziale stabilità di queste iniziative nel periodo considerato.

Riprendendo quanto emerso nel paragrafo precedente, le **visite presso scuole e università** rappresentano una componente importante delle strategie di orientamento: circa la metà delle scuole ha infatti dichiarato di organizzare questo tipo di attività. Secondo la rilevazione del 2024, nelle scuole secondarie di primo grado queste visite risultavano distribuite in modo quasi equilibrato tra orario scolastico e extra-scolastico, mentre nelle secondarie di secondo grado prevalevano nettamente le visite svolte durante l'orario scolastico, a conferma di un'impostazione più strutturata e formativa. Alla luce di questo quadro, **l'analisi ha quindi mirato a comprendere se, dopo l'invio del quaderno, il numero di visite fosse aumentato e se la loro collocazione temporale si fosse modificata**, ad esempio spostandosi maggiormente in orario scolastico per favorire la partecipazione di tutti gli studenti, inclusi quelli che potrebbero incontrare più ostacoli nelle attività extra-scolastiche.

Prima dell'intervento le scuole realizzavano in media circa 1,9 visite alle scuole superiori o alle università,

Figura 6.26 – Influenza del trattamento sulle attività di orientamento



dopo l'intervento si osserva una **lieve diminuzione del numero di visite** nelle scuole che hanno ricevuto il quaderno rispetto al gruppo di controllo ($-0,16$ visite), ma la differenza non è statisticamente significativa.

Considerando separatamente i due gradi scolastici, nelle secondarie di primo grado il numero medio iniziale era pari a 2,4 visite alle scuole superiori ogni anno scolastico e l'effetto stimato suggerisce una riduzione di circa 0,4 visite. Nelle secondarie di secondo grado, dove in media si effettuavano 1,3 visite alle università, l'effetto stimato è leggermente positivo ($+0,17$); anche in questo caso, tuttavia, non emergono variazioni rilevanti attribuibili all'invio del quaderno (Figura 6.27).

Infine, limitatamente alle scuole che dichiarano di svolgere visite, l'analisi **non mostra evidenze di uno spostamento delle attività verso l'orario scolastico**: la ricezione del quaderno non risulta associata a una diversa collocazione temporale delle visite, che continuano a svolgersi prevalentemente secondo modalità già adottate prima dell'intervento sia nelle scuole secondarie di primo grado che di secondo grado (Figura 6.28).

6.2.2. Coinvolgimento dei genitori

Come emerso dai dati rilevati nel 2024, il coinvolgimento dei genitori nelle attività di orientamento differisce sensibilmente tra i due livelli scolastici: nelle scuole secondarie di primo grado è più frequente e legato soprattutto a iniziative informative e di accompagnamento, mentre nelle secondarie di secondo grado risulta più limitato e concentrato su poche attività, in coerenza con una maggiore enfasi posta sull'autonomia decisionale degli studenti. A partire da questo quadro, **l'analisi ha verificato se la ricezione del quaderno abbia inciso sul coinvolgimento delle famiglie**, osservando sia l'eventuale variazione nel numero complessivo di attività che le includono, sia possibili cambiamenti nelle specifiche tipologie di iniziative.

Nel complesso, l'effetto stimato sul totale delle attività con coinvolgimento dei genitori è contenuto. Sia nel campione che include tutte le scuole, sia distinguendo tra secondarie di primo e secondo grado, le stime risultano vicine allo zero e non indicano aumenti attribuibili all'intervento. Ciò che emerge dall'analisi è che le scuole

Figura 6.27 – Influenza del trattamento sul numero di visite a scuole/ università

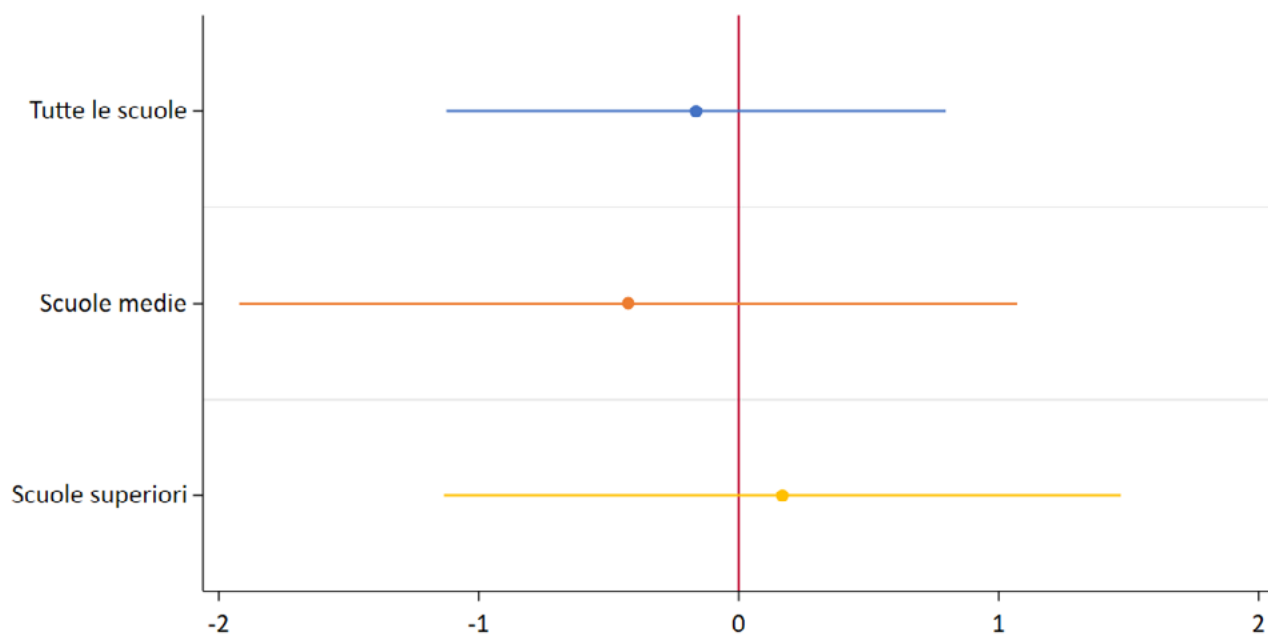


Figura 6.28 – Influenza del trattamento sull'orario delle visite a scuole superiori / università

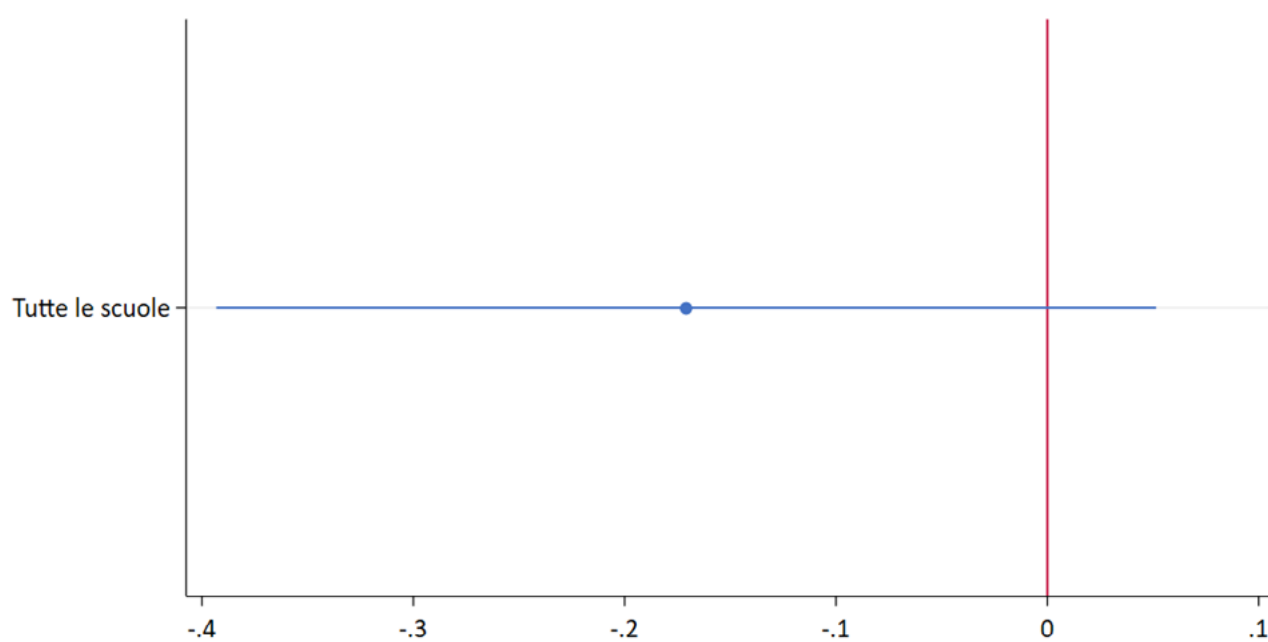
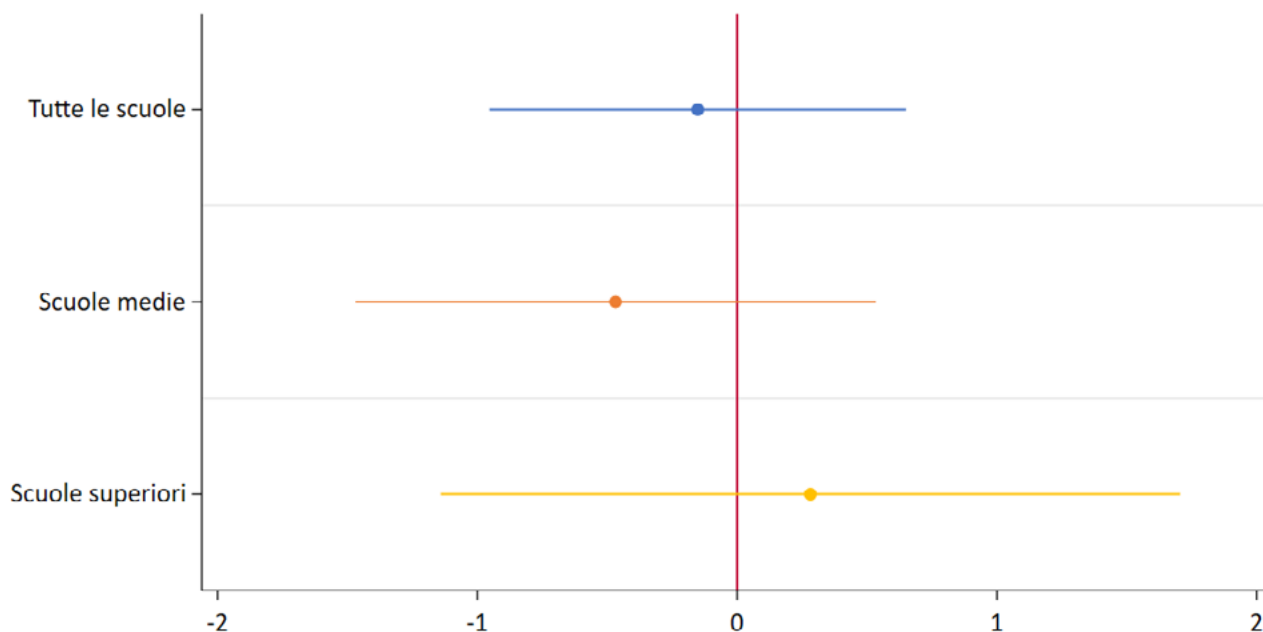


Figura 6.29 – Influenza del trattamento sul numero di attività con coinvolgimento dei genitori



hanno continuato a coinvolgere i genitori in un numero di attività sostanzialmente analogo a quello osservato prima della ricezione del quaderno (Figura 6.29).

Analogamente, considerando le diverse tipologie di iniziative, non emergono variazioni significative nel coinvolgimento delle famiglie nelle attività di informazione, *role modeling*, esperienze, crescita individuale o partecipazione a eventi: le **stime restano contenute e non distinguibili dall'assenza di effetto** (Figura 6.30).

6.2.3. Difficoltà nella scelta dei percorsi futuri

Secondo l'opinione dei docenti, le difficoltà che gli studenti incontrano nella scelta del percorso scolastico successivo risultano strettamente legate al proprio livello di consapevolezza, alla capacità di comprendere i propri interessi e attitudini e, nel caso delle secondarie di secondo grado, anche a vincoli più strutturali (ad esempio i costi, l'accesso alle informazioni e le opportunità del territorio). Alla luce di questo quadro, **l'analisi ha stimato il contributo che la ricezione del quaderno ha avuto nel ridurre le difficoltà percepite dagli istituti**, intervenendo su quattro dimensioni: difficoltà legate al territorio e ai vincoli logistici, difficoltà informative (accesso e qualità

delle informazioni sui percorsi di scuole superiori o universitari), difficoltà riconducibili a caratteristiche personali degli studenti (interessi, motivazione, ansia, coerenza tra capacità e aspirazioni) e difficoltà legate al condizionamento esterno (famiglia e compagni di classe). In questo caso, un valore negativo indica una riduzione delle difficoltà nella scelta del percorso nelle scuole che hanno ricevuto il quaderno rispetto al gruppo di controllo.

I risultati non mostrano evidenze robuste di un cambiamento attribuibile all'intervento. Le stime mostrano coefficienti complessivamente contenuti e gli intervalli di confidenza includono lo zero per tutte le dimensioni considerate, indicando che le differenze osservate non sono statisticamente significative. Si intravede una **lieve riduzione delle difficoltà legate alle caratteristiche personali**, mentre per le difficoltà territoriali l'effetto stimato è leggermente positivo (coerente con un aumento), ma anche in questo caso l'incertezza è elevata. Nel complesso, l'evidenza suggerisce quindi che la ricezione del quaderno non abbia modificato in modo apprezzabile le difficoltà degli studenti nella scelta del percorso scolastico o universitario, almeno nel periodo osservato (Figura 6.31).

Figura 6.30 – Influenza del trattamento sulle attività con coinvolgimento dei genitori

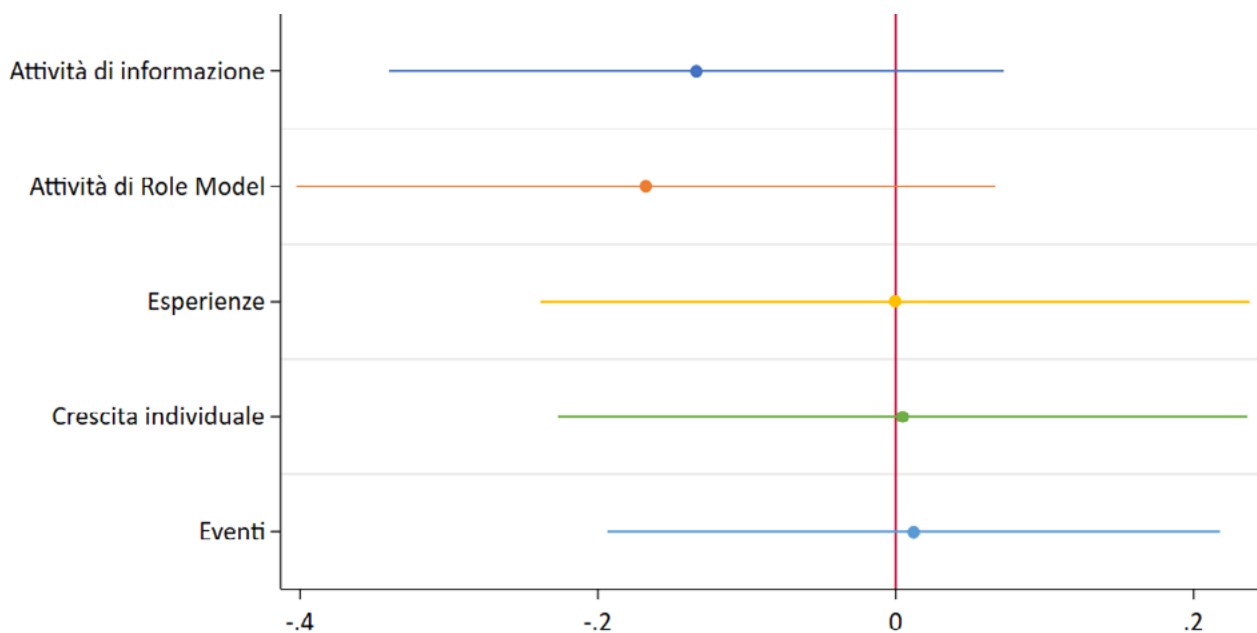
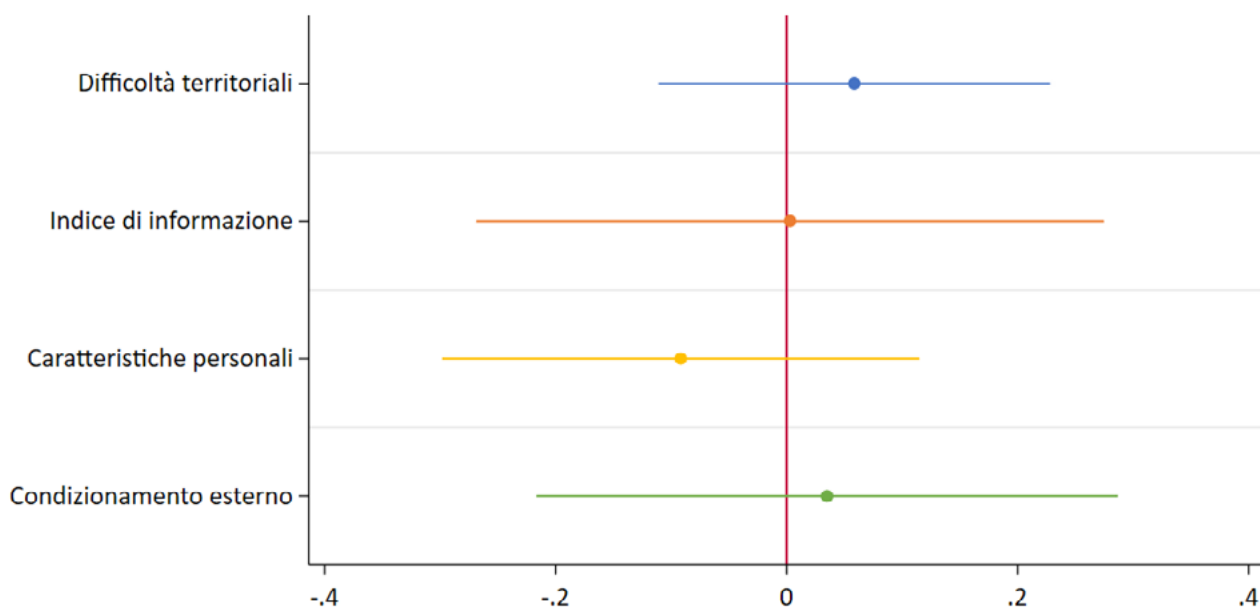


Figura 6.31 – Influenza del trattamento sulle difficoltà riscontrate nella scelta del percorso scolastico o universitario



6.2.4. Fattori che influenzano il consiglio orientativo

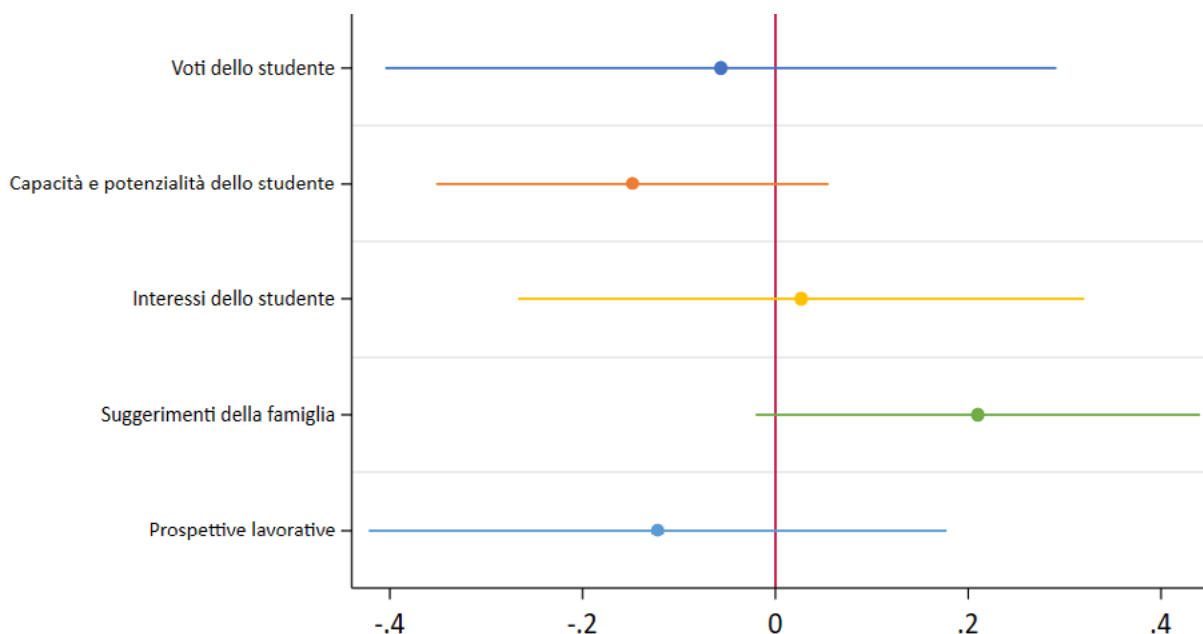
Nelle scuole secondarie di primo grado, durante il terzo anno, gli insegnanti formulano obbligatoriamente un consiglio orientativo per agevolare la scelta della scuola superiore. In questo contesto, **l'analisi ha verificato se la ricezione del quaderno fosse associata a un cambiamento nei criteri che guidano la formulazione del consiglio orientativo**, osservando quali fattori vengano considerati determinanti e se l'intervento contribuisca a ridurre possibili *bias*, **spostando l'attenzione da elementi più legati a criteri tradizionali** (come i voti o le indicazioni della famiglia) **verso dimensioni più legate al profilo dello studente**, come le aspirazioni, gli interessi e la motivazione.

La Figura 6.32 riporta l'effetto del trattamento sulla probabilità che ciascun fattore venga indicato come molto influente nel consiglio orientativo.

I risultati non evidenziano differenze statisticamente significative nella maggior parte delle dimensioni considerate (voti dello studente, capacità/potenzia-

lità, interessi e prospettive lavorative); questi fattori mantengono quindi un peso sostanzialmente invariato nella formulazione del consiglio orientativo, sia prima sia dopo la ricezione del quaderno. Questo esito è coerente con quanto emerso nel paragrafo precedente, dove capacità, potenzialità e interessi degli studenti risultavano già tra i criteri più valorizzati dai docenti. Di conseguenza, l'assenza di un incremento ulteriore può dipendere dal fatto che tali dimensioni partivano già da livelli elevati di attenzione e peso nel consiglio orientativo. L'unica evidenza, seppur debole, riguarda i **suggerimenti della famiglia**, per i quali si osserva un aumento di circa 21 punti percentuali nella probabilità che i docenti li considerino molto influenti. Nel complesso, dunque, non emerge un cambiamento robusto nella struttura dei fattori che orientano il consiglio orientativo: **non si osserva un rafforzamento significativo del peso attribuito a elementi più vicini alle preferenze dello studente, mentre si intravede soltanto un possibile incremento dell'importanza riconosciuta alle indicazioni familiari.**

Figura 6.32 – Influenza del trattamento su fattori che influenzano il consiglio orientativo



6.2.5. Role Model

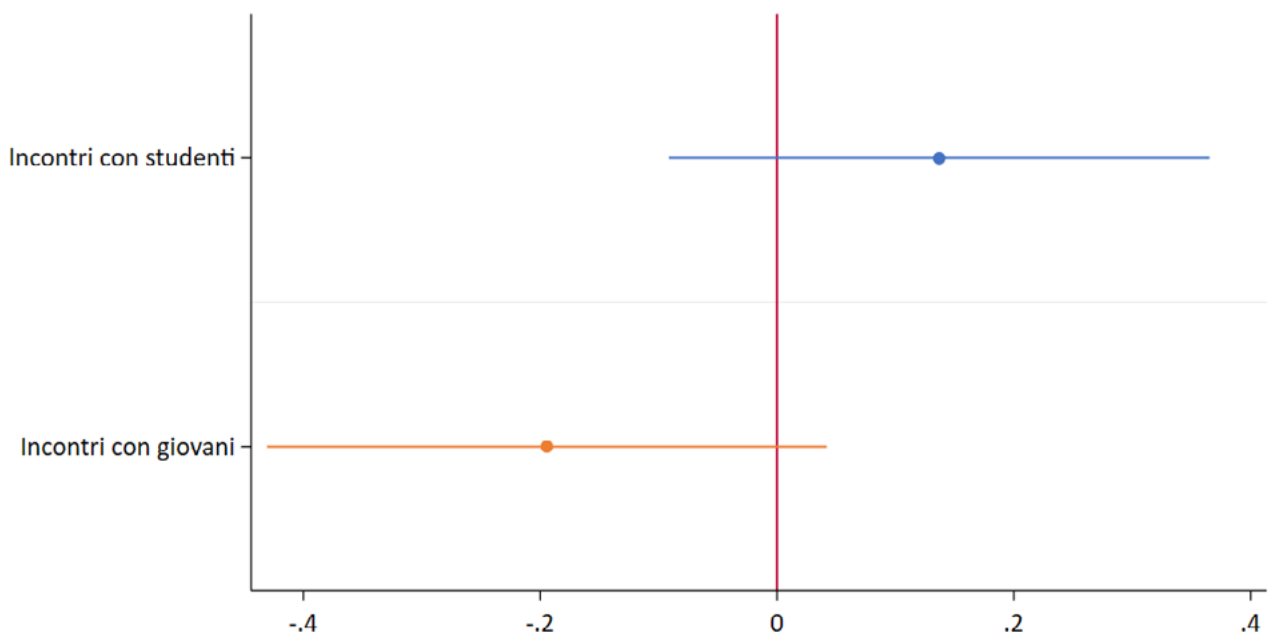
Un'ulteriore parte dell'analisi approfondisce il ruolo del *role modeling* nelle pratiche di orientamento. Come richiamato nel Capitolo 1, il *role model* non agisce solo come "testimone" informativo, ma può rendere un percorso immaginabile e quindi più accessibile. Quando il racconto è credibile e centrato sul processo (passaggi, ostacoli, strategie), e quando gli studenti percepiscono una qualche forma di identificazione, l'intervento può incidere su dimensioni cruciali come aspirazioni, motivazione e autoefficacia. In questa prospettiva, non conta tanto il prestigio della figura quanto piuttosto la sua raggiungibilità e la capacità di mostrare un percorso realistico, soprattutto per studenti che dispongono di meno risorse informative o di reti di riferimento.

Alla luce di queste indicazioni, l'analisi ha verificato se la ricezione del quaderno fosse associata a un cambiamento nel giudizio delle scuole sull'efficacia (per l'orientamento) dei diversi soggetti incontrati, distin-

guendo tra incontri con studenti universitari e incontri con giovani già inseriti nel mondo del lavoro. Le stime suggeriscono una lieve tendenza verso una maggiore preferenza per gli incontri con studenti universitari e una minore preferenza per quelli con giovani già occupati; tuttavia, l'evidenza non è sufficientemente solida per concludere che il quaderno abbia modificato in modo sistematico questa valutazione (Figura 6.33).

È stato poi analizzato se l'intervento abbia inciso su ciò che, secondo le scuole, rende un *role model* più efficace: la somiglianza con gli studenti (per esperienza, *background* o caratteristiche percepite come affini), l'essere una figura "di successo", oppure nessuna di queste dimensioni. Anche in questo caso non emergono differenze statisticamente robuste. Si osserva però un andamento coerente con l'impostazione del quaderno: **nelle scuole trattate aumenta leggermente la probabilità di ritenere più efficace un *role model* con caratteristiche simili agli studenti e diminuisce la probabilità di scegliere l'opzione "nes-**

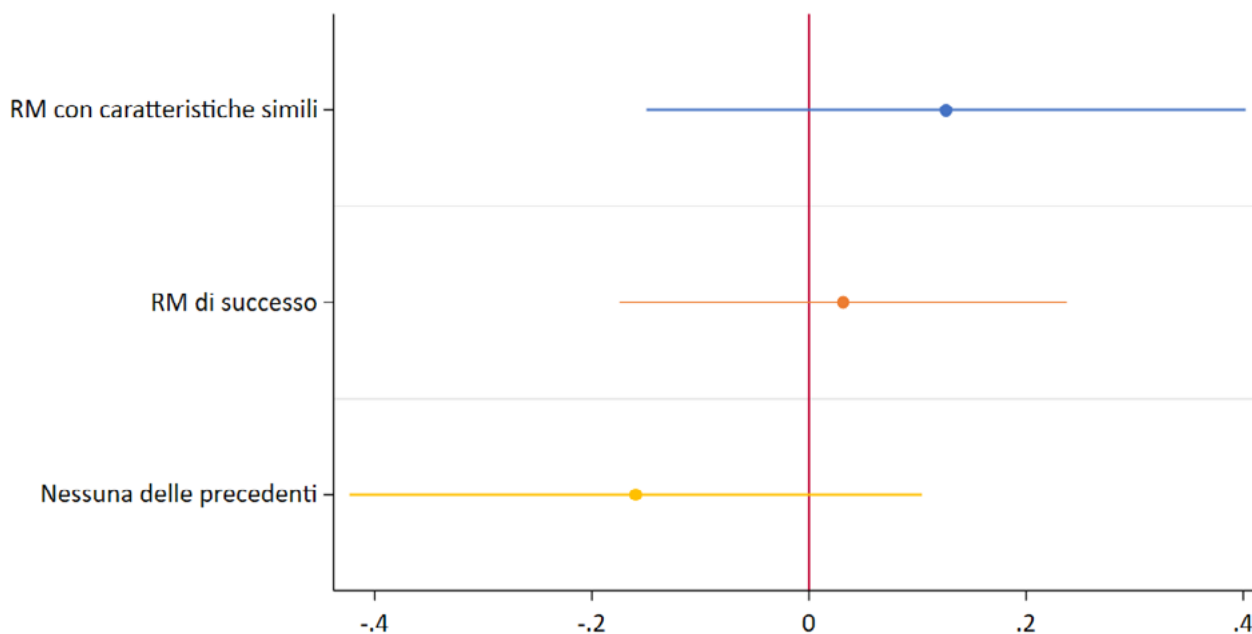
Figura 6.33 – Influenza del trattamento sugli incontri con Role Model



suna delle precedenti”, mentre l'importanza attribuita al fatto che il *role model* sia “di successo” rimane sostanzialmente invariata. Nel complesso, i risultati indicano quindi un possibile, seppur contenuto, spo-

stamento verso la vicinanza e l'identificazione come componenti dell'efficacia del *role modeling*, senza elementi sufficienti per affermare un cambiamento netto e generalizzato indotto dal quaderno (Figura 6.34).

Figura 6.34 – Influenza del trattamento sull'efficacia del Role Model



In sintesi, l'esperimento randomizzato non evidenzia effetti statisticamente significativi robusti attribuibili alla distribuzione del quaderno sulle pratiche di orientamento: non aumenta il numero complessivo di attività (che anzi risulta lievemente più basso nel gruppo trattato, come possibile segnale di maggiore focalizzazione) e non emergono variazioni robuste nella composizione delle iniziative (*role modeling*, attività esperienziali, informazione, crescita individuale, eventi). Anche su aspetti più specifici – visite a scuole/università (numero e collocazione oraria), coinvolgimento dei genitori e tempistiche di avvio dell'orientamento – le differenze tra gruppo trattato e controllo sono contenute e non distinguibili dall'assenza di effetto. Analogamente, non si osservano cambiamenti significativi nelle difficoltà che le scuole percepiscono negli studenti nella scelta dei percorsi futuri, salvo qualche segnale di una lieve riduzione delle difficoltà legate alle caratteristiche personali. Per quanto riguarda le determinanti del consiglio orientativo, quasi tutti i fattori restano invariati; l'unica evidenza (debole) è un possibile aumento del peso attribuito ai suggerimenti della famiglia. Infine, sul *role modeling* si intravedono spostamenti coerenti con l'impostazione del quaderno – una maggiore attenzione alla somiglianza/identificazione e lieve preferenza per *role model* universitari – ma anche in questo caso senza risultati statisticamente robusti.

7. CONCLUSIONI



Il progetto “Azionamenti | Laboratorio di possibilità” si colloca all’interno di un quadro complesso, in cui la dispersione scolastica – esplicita e implicita – rappresenta un elemento di forte attenzione nel sistema educativo del territorio di Fondazione Cariplo. Come ricostruito del **capitolo 1** del Quaderno, il problema non è riconducibile esclusivamente all’abbandono precoce degli studi, ma include anche situazioni in cui gli studenti completano il percorso scolastico senza aver

acquisito le competenze fondamentali, con conseguenze rilevanti in termini di disuguaglianze educative e opportunità future. L’analisi dei dati e della letteratura teorica ed empirica ha messo in evidenza come i fattori che alimentano la dispersione siano molteplici e interconnessi: difficoltà di apprendimento che emergono precocemente, fragilità motivazionali, carenza di orientamento, scarsa consapevolezza di sé e delle proprie risorse, qualità delle relazioni educative. Emerge

inoltre la centralità di un orientamento scolastico efficace, come un processo educativo continuo, che combina informazioni affidabili, esperienze di esplorazione e spazi di rielaborazione, e che sostiene simultaneamente la costruzione del valore attribuito alle diverse opzioni e delle aspettative di riuscita, aiutando gli studenti a riconoscere risorse, vincoli e opportunità e a sviluppare una competenza orientativa fondata su consapevolezza, autoefficacia e possibilità realisticamente immaginabili.

Coerentemente con questo quadro, come descritto nel **capitolo 2**, "Azionamenti | Laboratorio di possibilità" ha adottato un modello di intervento intenzionalmente modulare e multilivello, fondato sull'individuazione delle scuole a maggior rischio di esclusione e sull'attivazione di percorsi differenziati per ordine scolastico. L'intervento ha combinato momenti di ispirazione, esperienze laboratoriali, attività di attivazione e accompagnamento, con l'obiettivo di agire su alcuni dei principali fattori che alimentano la dispersione: scarsa consapevolezza di sé, aspirazioni poco realistiche, carenza di modelli di riferimento, fragilità motivazionali e qualità del clima relazionale. Il **cambiamento atteso** non è stato concepito come immediata modifica degli esiti scolastici, ma come un **processo progressivo di rafforzamento delle attitudini, delle competenze trasversali e delle fonti informative e ispirazionali che orientano le scelte degli studenti**, nella convinzione che decisioni più consapevoli e coerenti con le proprie attitudini e aspirazioni possano favorire maggiore impegno, migliori risultati e, nel medio periodo, una riduzione del rischio di dispersione implicita ed esplicita.

I risultati emersi dai **Capitoli 3 e 4** restituiscono una valutazione complessivamente positiva del progetto, sia in termini di percezione delle attività svolte sia rispetto ai cambiamenti osservati nel tempo.

L'analisi del monitoraggio delle singole fasi progettuali (Capitolo 3) mostra come gli studenti abbiano valutato gli incontri di ispirazione come momenti significativi di apertura e stimolo, apprezzando in particolare il contatto diretto con esperti, testimoni e professionisti capaci di rendere concreti e accessibili temi complessi come il futuro, il lavoro, il fallimento e le scelte di vita.

Anche i docenti riconoscono a questa fase un forte valore motivazionale, soprattutto per la capacità di intercettare l'interesse degli studenti e di offrire nuovi modelli di riferimento e spunti su possibili percorsi futuri. Gli studenti hanno inoltre particolarmente apprezzato e riconosciuto il **valore dell'approccio esperienziale e laboratoriale**, che ha permesso di apprendere "facendo", di riflettere su di sé e sulle proprie aspirazioni e comprendere meglio come attivarle nel progettare un percorso futuro, mettendosi alla prova in contesti non tradizionali. I docenti, a loro volta, hanno osservato un aumento dell'*engagement*, della collaborazione tra pari e della capacità degli studenti di esprimersi e lavorare in gruppo.

L'analisi delle diverse **dimensioni di cambiamento** negli studenti in corrispondenza dello svolgimento del progetto, integrata con la valutazione conclusiva dei docenti di riferimento, (Capitolo 4) mostra segnali coerenti e incoraggianti. Sul piano della **motivazione e dell'atteggiamento verso il futuro**, si osserva un rafforzamento dell'ottimismo e della fiducia nelle proprie possibilità, accompagnato da una maggiore attenzione alla necessità di impegno e perseveranza per il raggiungimento dei propri obiettivi; emergono inoltre prime evidenze di una riduzione delle aspirazioni irrealistiche, a favore di obiettivi più consapevoli. Per quanto riguarda la **consapevolezza di sé e l'orientamento**, gli studenti mostrano una maggiore capacità di riconoscere i propri punti di forza, interessi e talenti, una più chiara comprensione delle possibilità formative e professionali, una crescita nella percezione del proprio ruolo attivo nella costruzione del percorso futuro ed emerge una maggiore rilevanza della scuola nell'ottenere informazioni relative al futuro scolastico. Si rilevano inoltre progressi nello sviluppo delle **competenze trasversali**, in particolare nelle dimensioni relazionali e comunicative, nella capacità di collaborare, ascoltare e lavorare in gruppo, nonché nel rafforzamento di resilienza, gestione dell'errore e tolleranza alla frustrazione.

Le riflessioni raccolte nel **capitolo 5**, a partire dal confronto con docenti, esperti e *content partner*, offrono indicazioni preziose per il futuro sviluppo del progetto.

In primo luogo, **emerge con forza la necessità di coinvolgere in modo più strutturato i docenti**, non solo come facilitatori delle attività rivolte agli studenti, ma come **destinatari di porzioni specifiche di intervento**. I docenti stessi esprimono il bisogno di spazi e strumenti per lavorare sulle competenze motivazionali e relazionali, per riflettere sulle dinamiche di classe e per acquisire pratiche educative capaci di sostenere studenti sempre più eterogenei per bisogni, aspettative e fragilità.

In secondo luogo, viene riconosciuto il valore dell'**approccio laboratoriale come elemento distintivo e da rafforzare ulteriormente**. Le attività esperienziali, basate sulla partecipazione attiva e sull'apprendimento, si sono dimostrate particolarmente efficaci nel coinvolgere gli studenti meno motivati e nel favorire l'emersione di competenze spesso invisibili nei contesti didattici tradizionali. In prospettiva, appare quindi

strategico consolidare e ampliare questo approccio, integrandolo sempre più stabilmente nella progettazione scolastica.

Infine, è stata evidenziata l'importanza di continuare a lavorare sull'**integrazione tra orientamento, competenze trasversali e qualità delle relazioni educative**, superando interventi episodici a favore di percorsi coerenti e continuativi lungo l'intero ciclo scolastico.

Il **capitolo 6** aggiunge un ulteriore livello di lettura, mettendo in luce come le scuole del territorio di riferimento della Fondazione Cariplo articolano le proposte di orientamento in relazione al proprio contesto e ai bisogni degli studenti. Emerge una distinzione chiara e coerente tra i due ordini scolastici: nella **scuola secondaria di primo grado** l'orientamento è utilizzato soprattutto come strumento di esplorazione di sé e di emersione di interessi e attitudini; nella **secondaria**



di secondo grado, invece, le attività si concentrano maggiormente sul rafforzamento della motivazione e sulla costruzione di scelte più consapevoli e realistiche, anche attraverso l’esempio di *role model* nei quali gli studenti possano più facilmente identificarsi e che non rappresentano necessariamente casi di successo.

Il capitolo evidenzia inoltre i **fattori** che influenzano il **consiglio orientativo dei docenti**, tra cui rendimento, competenze osservate, dimensioni motivazionali e contesto familiare. Permane tuttavia una tensione tra l’esigenza di formulare indicazioni realistiche e il rischio di abbassare le aspettative nei confronti degli studenti più fragili, confermando l’importanza di un orientamento inteso come pratica educativa.

Alla luce degli apprendimenti generati, il progetto **“Azionamenti | Laboratorio di possibilità”** ha rappresentato una esperienza di valore per gli studenti e le scuole coinvolte, contribuendo a intervenire sul territorio a sostegno della motivazione e dell’orientamento dei giovani. Il percorso prosegue all’interno del **programma strategico “ZeroNeet”** promosso da Fondazione Cariplo in collaborazione con Regione Lombardia e Intesa Sanpaolo, con l’obiettivo di rafforzare e rendere più incisive le azioni di prevenzione del rischio di esclusione formativa e lavorativa.

La nuova edizione del progetto **“Azionamenti”**, che si rivolgerà alle scuole secondarie di secondo grado, affianca infatti al percorso con gli studenti anche un **corso di formazione rivolto ai docenti** – il progetto **“Su.Per.Prof.”** realizzato dall’Università Cattolica del Sacro Cuore – per potenziarne le **competenze relazionali e di gestione della classe**, prevenirne il burnout e promuovere un clima scolastico più sereno e inclusivo a favore degli studenti. Nelle scuole secondarie di primo grado saranno invece combinati **“Tutoring Online Program” (TOP)** – sviluppato dall’Università Bocconi e realizzato da CIAI e l’Università degli Studi Milano Bicocca e già promosso dalla Fondazione Cariplo a partire dal 2020 – per fornire agli studenti **supporto scolastico personalizzato e rafforzare pari opportunità di apprendimento** e il progetto **“Dal consiglio al confronto”** per **rafforzare il ruolo del consiglio orientativo come strumento equo e consapevole**, riducendo i *bias* decisionali e coinvolgendo le famiglie in scelte educative informate.

Il programma potrà quindi contare su un patrimonio consolidato di esperienze, relazioni e dati, orientato a sostenere le scuole nel loro ruolo cruciale di accompagnamento delle giovani generazioni verso un futuro formativo e professionale più consapevole e inclusivo.

BIBLIOGRAFIA



Abbiati G., Argentin G., Assirelli G., Barone C., Schizzerotto A. (2017), Orientamento educativo e disuguaglianze di fronte all'istruzione universitaria in Italia: Risultati da un esperimento randomizzato. *Quaderni di Sociologia*, 74: 7-31. [Doi: 10.4000/qds.1698](https://doi.org/10.4000/qds.1698).

Agasisti T., Maragkou K. (2023), Socio-economic gaps in educational aspirations: do experiences and attitudes matter? *Education Economics*, 31, 4: 471-487. [Doi: 10.1080/09645292.2022.2082385](https://doi.org/10.1080/09645292.2022.2082385).

Alesina A., Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2018), Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in School. *National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper Series* n. 25333. [Doi: 10.3386/w25333](https://doi.org/10.3386/w25333).

Appadurai A. (2004), The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In: Rao V., Walton M. (eds.), *Culture and public action*. Stanford University Press. 59-84.

- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Arendt H. (1968), *The crisis in education. In Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Viking Press.
- Ballarino G., Filippin A., Abbiati G., Argentin G., Barone C., Schizzerotto A. (2022), The effects of an information campaign beyond university enrolment: A large-scale field experiment on the choices of high school students. *Economics of Education Review*, 9, 102308. Doi: [10.1016/j.econedurev.2022.102308](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102308).
- Bandura A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215. Doi: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Barone C., Assirelli G., Abbiati G., Argentin G., De Luca D. (2018), Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*, 61, 4: 441-459. Doi: [10.1177/0001699317729872](https://doi.org/10.1177/0001699317729872).
- Barone C., Schizzerotto A., Abbiati G., Argentin G. (2017), Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment. *European Sociological Review*, 33, 1: 97. Doi: [10.1093/esr/jcw062](https://doi.org/10.1093/esr/jcw062).
- Becker G.S. (1962), Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 5: 9-49. Doi: [10.1093/0195305191.003.0028](https://doi.org/10.1093/0195305191.003.0028).
- Breda T., Grenet J., Monnet M., Van Effenterre C. (2021), Do female role models reduce the gender gap in science? Evidence from French high schools. Bonn: Institute for the Study of Labor. *IZA Discussion Paper Series* n. 13163. Doi: [10.2139/ssrn.3584926](https://doi.org/10.2139/ssrn.3584926).
- Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2022), Goals and gaps: Educational careers of immigrant children. *Econometrica*, 90, 1: 1-29. Doi: [10.3982/ECTA17458](https://doi.org/10.3982/ECTA17458).
- Carlana M., La Ferrara E. (2025), Apart but connected: Online tutoring, cognitive outcomes, and soft skills. *American Economic Review*, 115, 10: 3487-3513. Doi: [10.1257/aer.20240401](https://doi.org/10.1257/aer.20240401).
- Carrell S.E., Page M.E., West J.E. (2010), Sex and science: How professor gender perpetuates the gender gap. *The Quarterly journal of economics*, 125, 3: 1101-1144. Doi: [10.1162/qjec.2010.125.3.1101](https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1101).
- Dimastrochicco R., Ghisolfi S. (2021), *Can a short video boost aspirations in children? Evidence from Naples*. Milano: Dipartimento di Economia e Finanza, Seminari di Dipartimento, Università Cattolica di Milano.
- Goux D., Gurgand M., Maurin E. (2017), Adjusting Your Dreams? High School Plans and Dropout Behaviour. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 127, 602: 1025-1046. Doi: [10.1111/econj.12317](https://doi.org/10.1111/econj.12317).
- Eccles J.S., Wigfield A. (2002), Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 1: 109-132. Doi: [10.1146/annurev.psych.53.100901.135153](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153).
- Eurostat (2021), *Statistics on Young people neither in employment nor in education or training*. Ec.europa.eu.eu-rostat/statistics.
- Genicot G., Ray D. (2017), Aspirations and Inequality. *Econometrica*, 85: 489-519. Doi: [10.3982/ECTA13865](https://doi.org/10.3982/ECTA13865).
- Gershenson S., Hart C.M., Hyman J., Lindsay C., Papageorge N.W. (2018), The long-run impacts of same-race teachers. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. *NBER Working Papers* n. 25254. Doi: [10.3386/w25254](https://doi.org/10.3386/w25254).
- Ghisolfi S., Marcolongo G., Le Moglie M., Soncini A. (2022), *HERO Teachers – Harboursing empathy to raise opportunities: A study of teachers' burnout and students' outcomes*. AEA RCT Registry. December 13. Doi: [10.1257/rct.10595-1.0](https://doi.org/10.1257/rct.10595-1.0).
- Ghisolfi S. Marcolongo G. (2023), *Widening the horizons: information and role models to improve student's outcomes*. AEA RCT Registry. January 30. Doi: [10.1257/rct.10886-1.0](https://doi.org/10.1257/rct.10886-1.0).

- Gladstone J.R., Cimpian A. (2021), Which role models are effective for which students? A systematic review and four recommendations for maximizing the effectiveness of role models in STEM. *International Journal of STEM Education*, 8: 59. Doi: 10.1186/s40594-021-00315-x.
- Gottfredson L. (1996), Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown D., Brooks L., (eds.), *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 179-232.
- Gallego F., Molina O., Neilson C. (2018), *Role of Information on the Returns of Post-Primary Education on School Dropout*. J-Pal Evaluations.
- Gubbels J., van der Put C.E., Assink M. (2019), Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 9: 1637-1667. Doi: 10.1007/s10964-019-01072-5.
- Guyon N., Huillery E. (2021), Biased aspirations and social inequality at school: Evidence from french teenagers. *The Economic Journal*, 131, 634: 745-796. Doi: 10.1093/ej/ueaa077.
- Hechter M., Kanazawa S. (1997), Sociological rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 23, 1: 191-214. Doi: 10.1146/annurev.soc.23.1.191.
- Hoxby C., Avery C. (2013), The missing One-Offs: The hidden supply of high-achieving, low-income students. *Brookings Papers on Economic Activity*, 1: 1-65. Doi: 10.1353/eca.2013.0000.
- ISTAT (2021), Education and Training. Rome: Istat. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2021/10/2.pdf>.
- Kipchumba E.K., Porter C., Serra D., Sulaiman M. (2021), Influencing youths' aspirations and gender attitudes through role models: Evidence from Somali schools. *Texas A&M University, Department of Economics Working Papers* n. 20210224-002.
- La Ferrara R. (2019), *La trappola delle aspirazioni: come superare le barriere sociali ed economiche per raggiungere il successo*. Milano: Rizzoli.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994), Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45: 79-122. Doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lockwood P. (2006), Someone like me can be successful: Do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly*, 30: 36-46. Doi: 10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x.
- Maurer S., Schwerdt G., Wiederhold S. (2023), Do role models matter in large classes? New evidence on gender match effects in higher education. Bonn: Institute for the Study of Labor. *IZA Discussion Paper Series* n. 15860. Doi: 10.2139/ssrn.4323738. Doi: 10.2139/ssrn.4323738.
- Merton R.K. (1957), *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Mincer J. (1958), Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66, 4: 281-302. Doi: 10.1086/258055.
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Linee guida per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it/>.
- Morgenroth T., Ryan M.K., Peters K. (2015), The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. *Review of General Psychology*, 19, 4: 465-483. Doi: 10.1037/gpr0000059.
- Müller L., Klein D. (2023), Social inequality in dropout from higher education in Germany. Towards combining the student integration model and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 64: 300-330. Doi: 10.1007/s11162-022-09703-w.
- Guyon N., Huillery E. (2016), Biased aspirations and social inequality at school: Evidence from french teenagers. *HAL Working Papers* hal-03393216.
- Nguyen T. (2008), Information, role models and perceived returns to education: Experimental evidence from Madagascar. Unpublished manuscript.
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/e13bef63-en.

- Olsson M., Martiny S.E. (2018), Does exposure to counter stereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, 9: 2264. Doi: [10.3389/fpsyg.2018.02264](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264).
- Porter C., Serra D. (2020), Gender differences in the choice of major: The importance of female role models. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12, 3: 226-254. Doi: [10.1257/app.20180426](https://doi.org/10.1257/app.20180426).
- Ray D. (2006), Aspirations, poverty and economic change. In: Banerjee A., Benabou R., Mookherjee D. (eds.), *Understanding poverty*. Oxford University Press. 409-422. Doi: [10.1093/0195305191.003.0028](https://doi.org/10.1093/0195305191.003.0028).
- Riley E. (2022), Role models in movies: the impact of Queen of Katwe on students' educational attainment. *Review of Economics and Statistics*, 106, 2: 334-351. Doi: [10.1162/rest_a_01153](https://doi.org/10.1162/rest_a_01153).
- Rodríguez-Planas N. (2012a), Mentoring, educational services, and incentives to learn: What do we know about them? *Evaluation and program planning*, 35, 4: 481-490. Doi: [10.1016/j.evalprogplan.2012.02.004](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.02.004).
- Rodríguez-Planas N. (2012b), Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4, 4: 121-139. Doi: [10.1257/app.4.4.121](https://doi.org/10.1257/app.4.4.121).
- Salinas-Jiménez M.M., Artés J., Salinas-Jiménez J. (2011), Education as a positional good: A life satisfaction approach. *Social Indicators Research*, 103, 3: 409-426. Doi: [10.1007/s11205-010-9709-1](https://doi.org/10.1007/s11205-010-9709-1).
- Schultz T.W. (1961), Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51, 1: 1-17. www.jstor.org/stable/1818907.
- Smith A. (1776), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Oxford Scholarly Editions Online. Doi: [10.1093/oseo/instance.00043218](https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00043218).
- Vergolini L., Vlach E. (2017), Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education*, 73: 245-259. Doi: [10.1007/s10734-016-0011-2](https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2).
- Vroom V.H. (1964), *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wade L., Leahy A.A., Babic M.J., Beauchamp M.R., Smith J.J., Kennedy S.G., Lubans D.R. (2022), A systematic review and meta-analysis of the benefits of school-based, peer-led interventions for leaders. *Scientific Reports*, 12, 1: 21222. Doi: [10.1038/s41598-022-25662-9](https://doi.org/10.1038/s41598-022-25662-9).
- Wood S., Mayo-Wilson E. (2012), School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on social work practice*, 22, 3: 257-269. Doi: [10.1177/1049731511430836](https://doi.org/10.1177/1049731511430836).
- Woodcock A. (2012), *Implicit ingroup biases and performance under threat: Do successful counter stereotypical exemplars help or harm?* West-Lafayette: Purdue University, Doctoral dissertation. (Publication n. 3544586) ProQuest Dissertations Publishing.
- Wondimu A., Minnaert A., van der Werf G., Kuyper H. (2010), Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence*, 39, 1: 36-46. Doi: [10.1007/s10964-008-9367-7](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7).

QUADERNI FONDAZIONE CARIPLO

Nella Collana dei QUADERNI FONDAZIONE CARIPLO sono stati pubblicati i seguenti titoli, scaricabili sul sito www.fondazionecariplo.it/ricerche.

Quaderno N.1 Periferie, cultura e inclusione sociale

Quaderno N.2 Il valore potenziale dei lasciti alle istituzioni di beneficenza

Quaderno N.3 Stranieri si nasce...e si rimane?

Quaderno N.4 Oltre la famiglia: strumenti per l'autonomia dei disabili

Quaderno N.5 L'educazione finanziaria per i giovani

Quaderno N.6 Ricerca scientifica in ambito biomedico

Quaderno N.7 Servizi per l'infanzia

Quaderno N.8 Assicurazione per persone con disabilità e loro famiglie

Quaderno N.9 Progetti e politiche per la mobilità urbana sostenibile

Quaderno N.10 Le organizzazioni culturali di fronte alla crisi

Quaderno N.11 I Social Impact Bond

Quaderno N.12 Lavoro e Psiche. Un progetto sperimentale per l'integrazione lavorativa di persone con gravi disturbi psichiatrici

Quaderno N.13 Il bando "Audit energetico degli edifici di proprietà dei comuni piccoli e medi"

Quaderno N.14 Infrastrutture di ricerca in Italia

Quaderno N.15 Performance economica e sociale delle istituzioni di microfinanza: alcune evidenze empiriche

Quaderno N.16 Cessione della nuda proprietà da parte di soggetti fragili: il possibile ruolo di un soggetto dedicato

Quaderno N.17 Abitare leggero. Verso una nuova generazione di servizi per anziani

Quaderno N.18 Progetti culturali e sviluppo urbano. Visioni, criticità e opportunità per nuove politiche nell'area metropolitana di Milano

Quaderno N.19 Sperimentare politiche sociali innovative. Manuale introduttivo

Quaderno N.20 #BICittadini. Interventi a favore della mobilità ciclistica

Quaderno N.21 Resilienza tra territorio e comunità. Approcci, strategie, temi e casi

Quaderno N.22 Favorire la coesione sociale con le biblioteche. Valutazione del bando

- Quaderno N.23 Il “mercato” dei lasciti testamentari. Nuove stime per Italia e Lombardia (2014-2030)
- Quaderno N.24 Il bando abitare sociale temporaneo. Mappatura e analisi dei progetti finanziati (2000-2013)
- Quaderno N.25 Lo sviluppo dei Green Jobs. Uno scenario di evoluzione quantitativa e qualitativa e alcune ipotesi di adeguamento dei percorsi formativi
- Quaderno N.26 House rich, cash poor. Come rendere liquida la ricchezza rappresentata dalla casa di abitazione
- Quaderno N.27 Bando materiali avanzati 2003-2013. Progetti e risultati
- Quaderno N.28 Sperimenta, impara, adatta. Sviluppare politiche pubbliche con gli esperimenti randomizzati controllati
- Quaderno N.29 Conoscere per conservare. 10 anni per la Conservazione Programmata
- Quaderno N.30 Il collocamento mirato e le convenzioni ex-art.14. Evidenze e riflessioni
- Quaderno N.31 Fondazioni di comunità. L’esperienza di Fondazione Cariplo
- Quaderno N.32 Prendiamoci un caffè. I luoghi del welfare nel Bando Welfare in azione
- Quaderno N.33 Ricerca scientifica in ambito biomedico. Progetti e risultati del Bando 2001-2013
- Quaderno N.34 Tecniche di *nudging* in ambito ambientale. Una rassegna di esperienze e risultati
- Quaderno N.35 L’impatto del Covid-19 sugli enti di Terzo Settore – Prime stime sui dati delle candidature al Bando LETS GO!
- Quaderno N.36 Responsabilità sociale per la rigenerazione delle periferie – Imprese ed esperienze sul campo
- Quaderno N.37 Tecnologie digitali e didattica laboratoriale nell’educazione STEM – Evidenze scientifiche e raccomandazioni pratiche
- Quaderno N.38 Beni naturali e servizi ecosistemici – Riflessioni ed esperienze dalla comunità di pratica del bando Capitale Naturale
- Quaderno N.39 L’invecchiamento in Lombardia – Tendenze demografiche e politiche pubbliche regionali per gli anziani non autosufficienti: quali lezioni per il futuro?
- Quaderno N.40 La denatalità a Milano, Italia, Europa – Fatti, politiche, opzioni sperimentali
- Quaderno N.41 Il valore della natura. Esperienze dalle comunità di pratica del bando Capitale Naturale
- Quaderno N.42 Disuguaglianze di redditi e patrimoni in Italia e nel mondo
- Quaderno N.43 Disuguaglianze nella scuola italiana – Cosa dice la ricerca

- Quaderno N.44 Nati diversi – La scuola compensa le disuguaglianze di apprendimento?
- Quaderno N.45 Il disegno del Capitale Naturale – Esperienze e risultati dalle comunità di pratica
- Quaderno N.46 Ricerca scientifica e protezione dei dati personali – Principi generali e raccomandazioni
- Quaderno N.47 Ricerca scientifica in campo ambientale – Progetti e risultati del Bando
- Quaderno N.48 Neurosviluppo, salute mentale e benessere psicologico di bambini e adolescenti in Lombardia 2015-2022
- Quaderno N.49 Ricerca scientifica in campo ambientale – Progetti e risultati del Bando
- Quaderno N.50 Progetto “Green Jobs” – Protocolli e risultati a confronto
- Quaderno N.51 Materiali avanzati. Risultati dei progetti finanziati dalla collaborazione tra Regione Lombardia e Fondazione Cariplo
- Quaderno N.52 Professionalità qualificate nei servizi di cura. Sfide per la reperibilità e il trattenimento nel Terzo Settore
- Quaderno N.53 Risultati e apprendimenti da esperienze di agricoltura sostenibile e sociale
- Quaderno N.54 Indagine genitorialità e infanzia – Accesso ai servizi educativi e culturali e rappresentazione dell’infanzia sui media
- Quaderno N.55 Cosa farai da grande? – Come counseling e role modeling possono indirizzare le scelte degli studenti
- Quaderno N.56 Azionamenti | Laboratorio di possibilità – Un progetto per la motivazione e l’orientamento nelle scuole secondarie



Scanea il codice per scaricare il quaderno sul caso studio:

Ghisolfi S. (2026), *COSA FARAI DA GRANDE? Come counseling e role modeling possono indirizzare le scelte degli studenti*. Milano: Fondazione Cariplo.
Collana "Quaderni dell'Osservatorio" N. 55 ▪ Anno 2026

Questo quaderno é scaricabile dal sito
<https://www.fondazione cariplo.it/ricerche>

Chinetti C., Cima S., Gallo B.A.M, Ghisolfi S., Odorizzi E., Pisano A. (a cura di) (2026), *AZIONAMENTI / LABORATORIO DI POSSIBILITÀ – Un progetto per la motivazione e l'orientamento nelle scuole secondarie*. Milano, Fondazione Cariplo.

Is licensed under a Creative Commons Attribuzione Condividi allo stesso modo 3.0 Unported License.
ISBN: 979-12-80051-24-0





Fondazione
CARIPLO

TUTE SERVARE MUNIFICE DONARE • 1816



Fondazione Cariplo

Via Daniele Manin, 23

20121 Milano

www.fondazionecariplo.it

ISBN: 979-12-80051-24-0