



Università degli Studi di Genova

Genoa University



School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

**CORSO DI LAUREA IN
PEDAGOGIA, PROGETTAZIONE E RICERCA EDUCATIVA**

**VALUTARE L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E I PCTO:
OPPORTUNITÀ PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE
TRASVERSALI**

Relatore: Valeria Silvia Pandolfini

Correlatore: Claudio Torrigiani

Candidato: Giulia Fiore

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

Sommario

Introduzione	1
1. L'alternanza scuola lavoro e la nuova definizione di PCTO.....	3
1.1 Le origini e le modifiche dell'alternanza scuola-lavoro	5
1.2. La scuola come comunità pedagogica-educativa in relazione con il mondo del lavoro	9
1.2.1 La collaborazione con l'azienda ospitante	14
1.3 La funzione di orientamento nella fase adolescenziale	17
1.4 Le finalità e gli obiettivi specifici dei PCTO	22
1.5 La percezione differente dei PCTO tra i licei e gli istituti tecnici e professionali.....	27
2. Il ruolo fondamentale delle competenze trasversali nei PCTO	30
2.1. Il concetto di competenza	30
2.2 I PCTO permettono di sviluppare competenze trasversali fondamentali.....	37
2.3 La transizione dalla scuola superiore all'inserimento nel mercato del lavoro	47
2.4 L'esperienza pedagogica del Work-Based Learning connesso ai PCTO.....	54
2.5 Analisi del progetto PRIN sulla valutazione dell'ASL nelle scuole secondarie italiane ...	58
2.6 Analisi dei dati	61
3 L'alternanza scuola-lavoro a livello europeo	67
3.1 Il modello francese	68
3.2 Il modello inglese.....	74
3.3 Il modello spagnolo	78
3.4 Il modello tedesco	86
3.5 Un confronto tra il modello di ASL italiano e i sistemi europei.....	93
4 Conclusioni	99
Ringraziamenti.....	101
Bibliografia.....	102

Introduzione

I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), precedentemente noti come alternanza scuola-lavoro, rappresentano un'importante occasione per gli studenti delle scuole superiori di avvicinarsi al mondo del lavoro. I PCTO offrono agli studenti delle scuole superiori l'opportunità di acquisire competenze pratiche e trasversali, fondamentali per il loro futuro professionale e personale. Queste competenze sono sempre più richieste nel mercato del lavoro moderno, dove la capacità di collaborare e di adattarsi a contesti in continua evoluzione è essenziale. Questa tesi si propone di analizzare l'importanza dei PCTO con l'obiettivo di capire se siano uno strumento efficace che consenta agli studenti di sviluppare competenze trasversali fondamentali per il loro futuro inserimento lavorativo. Il primo capitolo intitolato "L'alternanza scuola lavoro e la nuova definizione di PCTO" si concentra sulla transizione dall'alternanza scuola lavoro ai PCTO ovvero "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" dal punto di vista teorico e normativo. I PCTO vengono descritti come una nuova modalità didattica che ha la funzione di creare un ponte tra il sistema scolastico-educativo e quello lavorativo-imprenditoriale in quanto non vengono più considerati come organismi separati, ma essi sono fortemente connessi e hanno la funzione di accompagnare il soggetto verso il raggiungimento del proprio potenziale personale. In questo modo i giovani hanno la possibilità di sperimentare, all'interno dei contesti lavorativi, le competenze teoriche acquisite attraverso la formazione scolastica e hanno anche l'occasione di maturare delle competenze nuove. Inoltre, questo primo capitolo si focalizza sulla collaborazione tra la scuola e l'azienda ospitante, la quale è fondamentale per consentire agli studenti di sperimentare un'esperienza di PCTO significativa e positiva, sulla funzione di orientamento dei PCTO durante la fase adolescenziale, sulle finalità ed obiettivi specifici dei PCTO e sulla percezione di questa esperienza formativa da parte degli studenti, che è differente a seconda della tipologia di scuola frequentata, ovvero licei o istituti tecnici e professionali. Il secondo capitolo intitolato "Il ruolo fondamentale delle competenze trasversali nei PCTO" si focalizza sulla definizione del concetto di competenza in quanto non esiste una definizione univoca del termine ma si fa riferimento ad una pluralità di significati differenti. In particolare, il capitolo si concentra sulle competenze trasversali denominate "soft skills", spiegando come esse siano un'opportunità fondamentale per

gli studenti che consente a loro di diventare protagonisti attivi e responsabili delle proprie azioni. Successivamente il capitolo si focalizza sulla transizione dalla scuola superiore all'inserimento nel mercato del lavoro. I nuovi cambiamenti del moderno mercato occupazionale richiedono a tutte le agenzie educative di formare giovani che siano in grado di soddisfare di fornire delle risposte esaustive ai nuovi bisogni della società. Inoltre, questo capitolo evidenzia l'importanza dell'esperienza pedagogica del Work-Based Learning connesso ai PCTO e si concentra sull'analisi del progetto PRIN, Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale intitolato "Valutare l'alternanza scuola lavoro e lo studio longitudinale nelle scuole secondarie italiane". Questo progetto di ricerca è molto importante in quanto ha lo scopo di valutare la policy del percorso per le competenze trasversali e per l'orientamento, cercando di realizzare uno studio longitudinale triennale sulla coorte di studenti del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado. Infine, il terzo capitolo intitolato denominato "L'alternanza scuola-lavoro a livello europeo" ha la finalità principale di descrivere, approfondire e analizzare i modelli principali di ASL a livello europeo ovvero: il modello francese, inglese, spagnolo e tedesco in quanto approfondire questi modelli può offrire spunti ed idee utili per poter migliorare l'efficacia dell'alternanza scuola-lavoro in Italia. È importante iniziare a pensare nell'ottica di una creazione di una società interculturale, nella quale esiste un'interconnessione tra lingue, culture, gruppi e persone che può assumere un ruolo significativo per la crescita personale di tutti i membri della società. Diventa prioritario costruire uno spazio europeo di apprendimento permanente durante tutto l'arco della vita e la creazione di una società dei saperi (learning society) con pari opportunità per tutti.

1. L'alternanza scuola lavoro e la nuova definizione di PCTO

Negli ultimi anni, si è dedicato maggior attenzione ed interesse nei confronti dell'istruzione e della formazione, soprattutto a causa del forte impatto della crisi economica che a sua volta ha provocato una grave disoccupazione giovanile, in Italia come in Europa. L'alternanza scuola-lavoro (ASL), l'orientamento e la formazione sono strumenti fondamentali, identificati dall'Unione Europea, con lo scopo principale di costruire un "ponte" tra il sistema scolastico-educativo e quello lavorativo-imprenditoriale che consenta ai giovani di favorire e facilitare il loro inserimento all'interno del mondo lavorativo. Il mondo scolastico e quello lavorativo non sono più considerati come organismi separati, ma essi sono fortemente collegati e hanno la funzione di indirizzare la persona verso lo sviluppo del suo potenziale, che è trasversale, diversificato ed unico. In questo modo i giovani hanno la possibilità di sperimentare, all'interno dei contesti lavorativi, le competenze teoriche acquisite attraverso la formazione scolastica e hanno anche l'occasione di maturare delle competenze nuove. Avviene così il passaggio dall'alternanza scuola lavoro ai PCTO ovvero "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento", i quali sono degli strumenti efficaci che promuovono e favoriscono l'acquisizione di determinate competenze trasversali, con la funzione di accompagnare ed indirizzare gli studenti nelle scelte lavorative future in modo consapevole e responsabile (Cappuccio, Gennaio 2019, p. 42-60)

I PCTO vengono concepiti come una nuova modalità didattica di unione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. Durante questo percorso formativo-educativo, lo studente diventa protagonista attivo nella realtà sociale e lavorativa mediante un nuovo modo di sviluppare delle conoscenze e delle competenze previste dai percorsi convenzionali. Si tratta di un ottimo metodo per superare la divisione tradizionale tra momento formativo e applicativo che si basa sulla logica del "learning by doing", rispondendo così ai bisogni personali e formativi di ogni studente. È importante sottolineare che l'esperienza dei PCTO non è paragonabile allo stage, in quanto nasce dalla collaborazione tra la scuola e l'azienda, considerando le reciproche esigenze e ponendo particolare attenzione non solo alla crescita delle competenze degli studenti ma anche ai bisogni di affermazione delle imprese all'interno del territorio (Costa, 2018). I PCTO trasmettono un importante valore educativo attraverso l'esperienza pratica del lavoro. Il filosofo Aristotele affermava che le cose occorre apprenderle per metterle in pratica ma al contempo stesso si apprendono facendole (Aristotele, 2000)

Questa frase rappresenta il fondamento essenzialmente su cui si fondano i PCTO. Essi costituiscono un importante momento di preparazione alla vita lavorativa futura che permette di unire lo studio teorico e l'esperienza, con lo scopo di sviluppare e potenziare le competenze acquisite a scuola mediante un'esperienza pedagogica autentica in cui gli studenti hanno l'opportunità di diventare dei soggetti coscienti e responsabili (Terrasi & Culcasi, 2020, p. 95-109)

Se i PCTO vengono ben progettati e monitorati, possono diventare delle esperienze pedagogiche autentiche in quanto permettono agli studenti di ottenere una visione realistica del mondo del lavoro e di creare una connessione significativa tra la teoria e la prassi all'interno di un percorso educativo che ha lo scopo di fornire degli strumenti di orientamento vocazionale. Infatti, i PCTO rappresentano una vera e propria proposta per potersi distaccare dal consueto ambito della didattica disciplinare, che si basa sul processo di insegnamento-apprendimento del sapere esperto, e passare alla sfera dell'uso sociale e produttivo (Terrasi & Culcasi, 2020, p. 95-109).

I percorsi di PCTO rappresentano delle esperienze formative personalizzate, che conferiscono agli adolescenti opportunità per potersi scambiare opinioni, idee e considerazioni, assumendo una maggiore consapevolezza di sé come soggetti unici, ma anche come membri di un gruppo nel quale ognuno apprende, riflette e cresce attraverso il confronto con gli altri. Inoltre, i ragazzi imparano a gestire gli eventuali conflitti che potrebbero generarsi e sperimentano anche dei ruoli di leadership. Si tratta di caratteristiche fondamentali per lo sviluppo della formazione del soggetto nella sua unicità, irripetibilità e complessità. Tutto questo ha anche delle conseguenze significative sull'autostima dello studente, che inizia a percepirsi non solo come soggetto di apprendimento, ma anche come persona che può, a sua volta, insegnare qualcosa, sia all'interno del gruppo dei pari, sia nei contesti professionali in cui si trova ad agire (Carletti, 2023, p. 288-307).

1.1 Le origini e le modifiche dell'alternanza scuola-lavoro

Nel giugno del 1997 è stata emanata una serie di riforme che ha l'obiettivo di migliorare il percorso di alternanza scuola-lavoro in funzione della formazione dello studente.

Esistono delle leggi fondamentali riguardanti l'alternanza scuola-lavoro tra cui:

- La legge 28 marzo 2003, n.53 che definisce delle norme generali riguardanti l'istruzione e dei livelli necessari relative alle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale;
- Il Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77 denominato "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53". Questo provvedimento è composto da nove articoli che analizzano gli aspetti principali dell'alternanza scuola-lavoro nel campo dell'applicazione, delle finalità, dell'organizzazione e dell'attuazione dei percorsi, di funzione tutoriale, di valutazione, di riconoscimento e di certificazione dei crediti. Con questa legge l'ASL diventa formalmente parte integrante del sistema educativo. Essa stabilisce l'opportunità per i giovani che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di dedicarsi alla formazione professionale attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, grazie a delle convenzioni stipulate con le aziende ospitanti;
- Le direttive n. 4/2012 e n.5/2012 che sono rivolte agli istituti tecnici e a quelli professionali ed esse sostengono che attraverso l'alternanza scuola lavoro viene riconosciuto e valorizzato il valore formativo dell'essere umano. Attraverso l'esperienza di ASL gli studenti acquisiscono, sviluppano e applicano delle competenze specifiche che sono previste dalle diverse figure educative, culturali e professionali dei vari corsi di studio. Pertanto, l'alternanza scuola lavoro motiva e sprona i ragazzi verso l'apprendimento;
- Il decreto legislativo del 12 settembre 2013, n. 104 ha la funzione di evidenziare e sottolineare l'importanza della collaborazione che deve esserci tra la scuola e il mondo del lavoro per favorire gli obiettivi dell'apprendimento, inoltre riconosce la validità sia degli apprendimenti formali (che avvengono in contesti formali ed istituzionali), sia di quelli non formali (che avvengono all'esterno del contesto scolastico nella vita quotidiana). Questo decreto rafforza il rapporto tra il sistema scolastico e il

mondo del lavoro, concentrandosi sull'organizzazione dell'orientamento, rivolto agli studenti iscritti all'ultimo anno, in modo tale che essi acquisiscano maggiore consapevolezza per quanto riguarda le loro capacità e la scelta del percorso di studi, attraverso una conoscenza approfondita delle diverse opportunità e dei possibili sbocchi occupazionali; con lo scopo di favorire i percorsi di ASL, anche tramite dei corsi di formazione presso enti pubblici ed imprese private;

- La legge del 13 luglio 2015, n.107 anche definita come “Buona Scuola” mette in ordine le norme in vigore fino a quel momento. Questa legge prevede il raggiungimento di sei obiettivi fondamentali: valorizzare il ruolo centrale dell'istituzione scolastica nella società della conoscenza; incrementare i livelli di istruzione e le competenze di base che gli studenti devono possedere; prevenire e diminuire il fenomeno di abbandono e di dispersione scolastica; creare una tipologia di scuola aperta a tutti senza alcuna eccezione; concepire e considerare la scuola come un laboratorio permanente di apprendimento, di sperimentazione, di ricerca, di innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva e garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo dei cittadini.

Inoltre, questa legge sancisce:

1. L'obbligo di svolgere dei percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado, sia nei licei sia negli istituti professionali e tecnici, a partire dall'anno scolastico 2015/2016. Questi percorsi dovranno essere messi all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF);
2. La realizzazione della “Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro”, la quale stabilisce un regolamento composto da sette articoli, ed è rivolto a tutti gli alunni che svolgono il percorso di ASL;
3. La decisione precisa della durata: 200 ore per i licei e 400 ore per gli istituti professionali e tecnici;
4. L'opportunità di iniziare o continuare l'esperienza di ASL durante la sospensione delle attività didattiche e anche nel caso in cui si è all'estero;
5. La differenziazione dei contesti nei quali è possibile attivare il progetto di ASL. Si decide di inserire anche istituti che svolgono attività culturali, artistiche, ambientali e sportive approvate dal CONI;

6. L'obbligo, da parte della scuola, di pianificare dei corsi di formazione per tutelare la sicurezza degli studenti nei contesti di lavoro durante il progetto;
7. La creazione di un fondo di cento milioni di euro per i progetti di ASL da utilizzare per l'organizzazione, la gestione e per l'assistenza tecnica;
8. L'individuazione, da parte del dirigente scolastico, di contesti in cui è possibile attivare i percorsi di ASL attraverso l'utilizzo del Registro nazionale per l'alternanza, che rappresenta uno strumento efficace che permette di trovare degli enti o delle imprese adeguate.

Il 7 ottobre 2015 il Miur ha pubblicato una Guida Operativa che stabilisce delle indicazioni importanti sulla normativa nazionale ed europea, sulla progettazione dei percorsi e sulla relativa documentazione.

Il 28 marzo 2017 sono stati pubblicati i Chiarimenti interpretativi con lo scopo di dare delle chiarificazioni alle scuole, alle famiglie e alle aziende. Tra i chiarimenti più significativi:

- Gli studenti che stanno svolgendo il percorso di alternanza scuola-lavoro, che sono guidati costantemente da una o più figure competenti, non possono lavorare durante le ore notturne;
- Lo studente che deve ripetere l'anno scolastico 2016/17 classe terza superiore deve svolgere nuovamente l'intero progetto di ASL in quanto si tratta di un'attività che rientra nell'intero curriculum e nella programmazione annuale delle attività decise dal Consiglio di classe;
- Nel caso di studenti ripetenti nell'a. s. 2016/17 della classe quarta superiore, il Consiglio di Classe propone delle iniziative di supporto didattico, decidendo se far partecipare l'alunno ad un percorso di alternanza scuola lavoro per un numero di ore maggiore rispetto agli altri alunni, in modo tale che egli possa acquisire delle competenze di base specifiche o trasversali, necessarie per potersi riallineare rispetto alle competenze già sviluppate dal resto dei compagni della classe attuale. Questa soluzione è stata adottata anche nei confronti degli alunni che nell'a. s. 2017/2018 dovranno ripetere la quinta classe;
- Viene stabilito il Patto formativo, con cui lo studente si impegna a partecipare a questo percorso educativo-formativo e a rispettare determinate regole

- Approvazione della legge di bilancio del 2019, essa è molto importante in quanto stabilisce la nuova denominazione: l'alternanza scuola lavoro viene ridefinita in PCTO ovvero "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento", la durata complessiva durante l'anno a. S. 2018/2019 viene drasticamente diminuita passando da 400 ore per gli istituti tecnici e professionali a 150 e 180 ore, e per i licei da 200 a 90 (MIUR, 2019).

In questo modo i concetti di competenza trasversale-tecnico-professionale e la funzione di orientamento dei percorsi assumono un ruolo centrale all'interno delle linee guida. La progettazione di questi percorsi deve essere coerente con il piano dell'offerta formativa della scuola ed essi devono essere concepiti come percorsi curriculari integrati in modo tale da essere inseriti anche in contesti operativi diversi, caratterizzati da una forte integrazione ed uguaglianza formativa (MIUR, 2019).

Il MIUR ha stabilito una serie di nuove misure per garantire la sicurezza e la coerenza dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Un aspetto fondamentale riguarda il fatto che le imprese, che accolgono i ragazzi per il percorso di alternanza scuola-lavoro, devono garantire la sicurezza, di tutti sul posto di lavoro, attraverso dei mezzi di protezione adeguati.

Inoltre, il MIUR ha disposto un fondo di 10 milioni di euro per il 2023 e di 2 milioni di euro per il 2024 per risarcire le famiglie degli studenti che sono state vittime di incidenti durante il percorso di alternanza scuola-lavoro. È stata anche introdotto un percorso formativo obbligatorio in materia di sicurezza sui luoghi di lavoro da seguire prima di poter svolgere i PCTO (Coluzzi, 2023, p. 1).

1.2. La scuola come comunità pedagogica-educativa in relazione con il mondo del lavoro

L'articolo 1 della Costituzione Italiana afferma che "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro". Questa affermazione mette in evidenza la necessità di non poter trascurare l'importante funzione educativa del lavoro. La scuola rappresenta una tra le principali agenzie educative e ha la funzione di promuovere e di favorire la dimensione educativa del lavoro. Già nel 1798 il noto filosofo Kant, nel suo trattato sull'Antropologia Pragmatica, sosteneva che un intelletto non è tale perché brilla di una ricchezza di concetti, ma è tale quando c'è corrispondenza tra conoscenza e oggetto ovvero tra teoria e pratica (Kant, 1978).

Per quanto riguarda l'educazione degli studenti, non è solo importante la socializzazione primaria, ma anche la socializzazione secondaria che si sviluppa prevalentemente a scuola e nel mondo lavorativo, attraverso gruppi formali (Ballarino, 2006). Purtroppo, l'aspetto negativo consiste nel fatto che la scuola viene concepita come un ricco contenitore culturale che trasmette nozioni e saperi in una modalità mnemonica e nozionistica in modo passivo. La società, al contrario, richiede menti aperte, critiche, attive, riflessive e propositive, che possano avere gli strumenti adeguati a poter realizzare delle esperienze educative e formative di grande valore (Gentili, 2016, p. 16-38).

Massimo Baldacci ha analizzato le debolezze e le criticità che rischiano di trasformare la scuola italiana in un contesto nel quale vengono attuati dei processi pensati e decisi in modo rigido e non seguendo delle logiche pedagogico-educative che, in realtà dovrebbero essere l'aspetto principale (Baldacci, 2015). Inoltre, l'impatto della pandemia da Covid 2019 ha aumentato notevolmente questi fattori di complessità ed incertezza provocando delle ripercussioni significative sui percorsi di vita dei giovani. Viene evidenziato il rischio di un possibile impatto negativo a lungo termine che incide sulla motivazione allo studio, insieme alla necessità di fronteggiare la "perdita di apprendimento" (learning loss) causata dalla chiusura delle scuole e dalle difficoltà riscontrate dagli studenti relative alla didattica a distanza (Donnelly, 2021). Gli effetti a lungo termine sui percorsi formativi degli studenti riguardano sicuramente una più alta probabilità di dispersione e abbandono scolastico, in particolare per gli alunni che hanno avuto maggiore difficoltà a adeguarsi alla didattica a distanza (Merico, 2022). Per fronteggiare tale situazione occorre diventare consapevoli che non bisogna mai rinunciare a progettare ed organizzare la propria vita in quanto è fondamentale per

avere la possibilità di crescere, di divenire e di trasformarsi nel proprio potenziale umano (Pati, 2014). Gardner mette in risalto la cosiddetta “crisi dell’apprendimento”, affermando che le conoscenze e le competenze acquisite a scuola non sempre trovano applicazione nel mondo reale e che non sempre gli studenti, che sono preparati e abili a livello scolastico, lo sono anche nel mondo lavorativo (Gardner, 1991). La scuola e il contesto lavorativo costituiscono due importanti realtà che sono state distanti per molto tempo e che hanno iniziato a comunicare e a collaborare grazie all’alternanza scuola lavoro, quando i saperi teorici e quelli pratici si sono avvicinati per fronteggiare le nuove sfide sociali e lavorative, aprendosi così a nuove prospettive. L’apprendimento diventa il risultato di un insieme di attività attive e partecipative e non il prodotto di una mera memorizzazione di informazioni; per questo motivo è di estrema importanza il coinvolgimento e la partecipazione attiva dello studente all’apprendimento stesso (Ajello, 2010). L’istituzione scolastica ha il compito principale di sostenere e supportare gli studenti nella ricerca di potenziali chance di vita ovvero di importanti occasioni di crescita individuale, di sviluppo di nuove capacità e di realizzazione di sogni e speranze (Merico, 2022). Sono stati effettuati degli studi sul concetto di “boundary crossing”, che riguarda l’interazione continua e la relazione comunicativa positiva tra il sistema scolastico e il sistema lavorativo (Akkerman, 2011, p. 132-169). Attualmente, il mondo del lavoro sta imparando a conoscere i “nuovi giovani”, ascoltando i loro bisogni presenti e cercando di prevedere anche quelli futuri. Così facendo, il contesto lavorativo ha l’opportunità di comprendere anche quali ambizioni future hanno i giovani una volta conclusi gli studi con l’obiettivo principale di interpretare i loro bisogni in modo corretto creando i fondamenti per poter attivare una collaborazione professionale e significativa. La scuola, in quanto possiede un ruolo centrale nel promuovere la crescita dei ragazzi, oggi più che mai, deve essere in grado di formare dei soggetti resilienti, che non si arrendono alle prime difficoltà ma che cercano di fronteggiare le sfide quotidiane e che siano capaci di trovare delle soluzioni efficaci ai problemi, imparando a gestire sé stessi, le relazioni e la realtà che è sempre più mutevole. Al tempo stesso l’educazione dovrà assumere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale del soggetto, diventando uno degli strumenti principali per assicurare un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle competenze (Tino, 2018, p. 96-127). La scuola ha il compito primario di ridurre tutti quegli ostacoli che limitano lo sviluppo del potenziale personale dello studente e del suo coinvolgimento attivo all’interno della

società in cui vive. Pertanto, si può dedurre che la scuola abbia una funzione democratica, che per essere preservata, necessita di menti critiche, creative, capaci di assumere il punto di vista dell'altro e di pensarsi come cittadini del mondo (Nussbaum, 2010). Nasce così un equilibrio tra le due sfere, quella scolastica e quella lavorativa, ed ognuna di esse assume un ruolo specifico e ben definito; lo studio viene concepito come un importante strumento di apprendimento di conoscenze e il lavoro come la realtà come il contesto in cui gli studenti hanno la possibilità di introdurre quanto hanno appreso all'interno del contesto scolastico (Baldacci, 2015). Questa correlazione fondamentale tra teoria e prassi è legata alle teorie sull'apprendimento situato ed in particolare al rapporto tra la dimensione dell'apprendimento e la dimensione reale dei contesti sociali nei quali si mette in pratica ciò che è stato appreso. Il concetto di apprendimento situato fa riferimento al fatto che l'apprendimento deve essere analizzato come una parte necessaria delle pratiche sociali all'interno delle quali esso prende forma (Engerstöm, 1987). Infatti, secondo questa teoria, l'apprendimento si sviluppa grazie all'istaurazione di relazioni sociali significative con l'altro e anche attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva durante lo svolgimento delle attività. Pertanto, gli aspetti principali diventano la collaborazione, il supporto e la sperimentazione nel contesto dell'apprendimento situato. Tutto ciò viene definito "learning by doing" ovvero un vero e proprio processo sociale che consente di dare vita ad una forma di apprendimento in costante trasformazione (Engerstöm, 1987). I mutamenti della società attuale conducono la pedagogia ad attuare una profonda riflessione sui cambiamenti sociali con lo scopo di comprendere i nuovi bisogni formativi delle nuove generazioni. Nella società contemporanea emerge sempre di più la difficoltà del soggetto di muoversi nel tempo e nello spazio, di mantenere e costruire dei legami sociali solidi, di sviluppare progetti di vita e professionali, coerenti, lineari e duraturi. Il pedagogo Scurati afferma che "non si fa educazione senza la scuola, ma non si fa educazione soltanto con la scuola e nella scuola" (Scurati, 1997, p. 6). L'istituzione scolastica possiede un ruolo educativo centrale per quanto riguarda lo sviluppo della formazione e dell'identità umana ed è uno dei mezzi formativi e educativi principali ma essa non è l'unica. La formazione umana si configura come un processo permanente e costante di accompagnamento verso la crescita della persona che si realizza attraverso esperienze di vita fondamentali nelle quali si sviluppa la personalità di ciascun essere umano. Pertanto è necessario che il ruolo delle istituzioni scolastiche cambi e migliori, adottando delle nuove forme di insegnamento e

apprendimento: alla scuola non è più chiesto di insegnare un mestiere, di trasmettere un insieme dato di conoscenze formalizzate in modo rigido ma, piuttosto, essa ha lo scopo principale di consentire alla persona di sviluppare delle competenze trasversali utili per rispondere alle nuove esigenze e sfide lavorative e sociali (Rossi, 2008). Per questo motivo è importante che la scuola si apra al mondo esterno, in modo tale da trasformare il concetto di apprendimento in “lifelong learning” ovvero in apprendimento ed opportunità di crescita per tutto l’arco della vita, dando così valore e dignità non solo alla formazione scolastica ma anche all’esperienza lavorativa (Boda, 2005). I PCTO hanno la funzione di unire e connettere i processi dell’istruzione, della formazione e del lavoro attraverso una cooperazione attiva, partecipativa produttiva, con lo scopo principale di organizzare un contesto educativo e lavorativo in cui gli studenti si sentano liberi di chiedere, imparare e sperimentare nuove capacità e competenze in modo autonomo e responsabile. I PCTO costituiscono un ponte tra la scuola e il mondo del lavoro, ed è un importante paradigma della didattica laboratoriale, in cui il “sapere” e il “fare” si uniscono per conferire agli studenti la possibilità di introdurre quello che hanno appreso a scuola attraverso un’esperienza reale e concreta effettuata in un contesto lavorativo sicuro (Boda, 2005).

Nella tabella seguente vengono riportati i vari dati relativi all’Anagrafe studenti analizzati dal rapporto MIUR (2018), il quale mette in evidenza che la mobilitazione delle scuole nella realizzazione delle attività di ASL è stata quasi generale (94%), con lievi scostamenti regionali che non seguono un gradiente Nord/Sud: la Toscana e la Sardegna (circa 92%) sono le regioni con una percentuale più bassa mentre la Basilicata (98%) e la Puglia (97%) sono quelle con una percentuale più elevata. Più restie si presentano le scuole paritarie con una media nazionale del 70%. Osservando la tabella si possono notare alcune differenze tra le regioni per quanto riguarda la durata dei percorsi: la regione con il numero maggiore di progetti triennali è la Puglia, circa il 20%; quella che ne ha realizzati di meno è il Molise (2,6%). Il tasso di progetti per scuola presenta una forte variabilità, in cui emerge un gradiente Nord/Sud. Ad eccezione, in senso positivo, della Sardegna che risulta avere un numero di progetti/scuola di poco inferiore alla Lombardia e in senso negativo del Veneto e del Friuli-Venezia Giulia che, dai dati MIUR, mostrano un dato inferiore alla media nazionale. Viene messo in risalto il fatto che esiste una differenza significativa tra i licei e gli istituti professionali per quanto riguarda la durata dei progetti. Nei primi vengono realizzati prevalentemente dei progetti annuali (51,3%) e biennali (47%),

mentre sono rari i progetti triennali. Al contrario, questi ultimi sono abbastanza diffusi negli istituti professionali (18%). Questa differenza può essere provocata, innanzitutto, dalla più recente introduzione dell'ASL nei licei ma anche dalla centralità dell'esame di maturità in queste filiere, per cui si preferirebbe evitare distrazioni durante l'ultimo anno. In relazione alla tipologia dell'esperienza, è emerso che gli istituti professionali (66%) e i tecnici (50%) realizzano l'ASL in impresa, mentre è emerso che questa opzione è invece minore nei licei (33%). Nei licei l'ASL si sviluppa in una molteplicità di esperienze presso enti di natura culturale come biblioteche, associazioni sportive, enti di ricerca e università, associazioni culturali e ambientali, enti pubblici o privati e no-profit. Pertanto, si può affermare che nei licei domina la dimensione sociale e culturale. In conclusione, tutti gli indicatori relativi all'ASL evidenziano che sul territorio nazionale non ci sono delle differenze regionali marcate, almeno a livello macro e che, in particolare la Sardegna, nella quale si svolge la ricerca, sembra essere in linea con le medie nazionali (Pinna & Pitzalis, 2020, p. 17-35)

TAB. 1. *L'ASL nelle differenti regioni italiane*

REGIONE	SCUOLE	PROGETTI	PROGETTI/SCUOLE
Piemonte	320	8.329	26
Liguria	113	2.547	22,5
Lombardia	606	13.083	21,6
Sardegna	178	3611	20,3
Lazio	418	7953	19
Emilia-Romagna	281	5.131	18,3
Toscana	292	4.764	16,3
Italia	4937	76246	15,4
Sicilia	518	7095	13,7
Veneto	332	4.513	13,6
Friuli V.G.	111	1.503	13,5
Abruzzo	130	1471	11,3
Umbria	89	967	10,9
Basilicata	103	1111	10,8
Molise	46	493	10,7
Marche	149	1577	10,6
Calabria	255	2628	10,3
Campania	548	5410	9,9
Puglia	448	4060	9,1

Figure 1 - Fonte tabella dati dell'Anagrafe studenti sui PCTO nelle regioni italiane

Il pedagogo Bertagna afferma che non può esistere la separazione tra “idee” e “cose” come non può esserci tra studio e lavoro poiché essa rappresenta una delle principali motivazioni per cui l'Italia si trova in crisi di conoscenze innovative e incapace di tenere il passo con la competitività. (Bertagna, 2011).

Occorre attuare una vera e propria riforma scolastica che si basi sul concetto di personalizzazione che consiste nel valorizzare le specificità, le peculiarità e le capacità di ogni soggetto in quanto ogni persona è unica e irripetibile (Baldacci, 2014).

1.2.1 La collaborazione con l'azienda ospitante

I PCTO per gli studenti rappresentano un'importante opportunità di crescita e di futuro inserimento nel mercato del lavoro, e per le aziende rappresentano un punto di forza per investire in modo strategico nel capitale umano, ma anche per accreditarsi come enti formativi.

L'esperienza dei PCTO è un percorso formativo obbligatorio, dal terzo e fino al quinto anno, per gli studenti delle seguenti scuole:

- Licei;
- Istituti tecnici;
- Istituti professionali.

L'esperienza di PCTO coinvolge diversi soggetti, come studenti, docenti e tutor, e diverse istituzioni, come la scuola, l'impresa e i contesti territoriali, promuovendo così un processo di apprendimento partecipativo, ed attivando dei processi di sperimentazione partecipativa e di cambiamento per tutti gli individui coinvolti (Wenger E. , 2006).

Il progetto di alternanza scuola-lavoro è composto da quattro fasi fondamentali:

- La selezione dell'azienda o dell'ente nel quale svolgere l'esperienza pratica, che avverrà insieme al proprio professore-tutor di riferimento che guiderà ed accompagnerà il ragazzo/a verso la scelta più ottimale in relazione alle sue capacità, qualità e vocazioni personali in modo tale da scegliere il percorso più adeguato;
- Il processo di conoscenza con l'azienda ospitante, più in particolare con il referente dell'azienda, così da creare fin da subito un contatto con la realtà aziendale ed iniziando anche ad elaborare insieme il progetto di alternanza scuola-lavoro;
- L'attivazione del progetto formativo;
- La valutazione finale per confermare le competenze acquisite durante il lavoro, sia da parte dell'azienda "ospitante" che da parte della scuola, che emettono un "certificato" che conferma le competenze acquisite (Zadra, 2020, p. 29-43).

Prendendo in considerazione l'obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030, la scuola dovrebbe trasmettere delle competenze specifiche e tecnico-professionali, in modo tale da rispondere ai bisogni e alle esigenze del mercato del lavoro che si mostra sempre più competitivo e complesso (ONU, 2015). Questo, però, è solo uno dei tanti principi che oggi un'istruzione educativa di qualità dovrebbe assicurare. Infatti, osservando i costanti cambiamenti sociali si può affermare il fatto che, all'interno del contesto scolastico, non sia più sufficiente trasmettere delle conoscenze, delle capacità e delle competenze ma occorre attivare dei percorsi efficaci per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro; cercando di comprendere i loro bisogni in profondità, evidenziando gli interessi, le aspirazioni e i talenti degli studenti ed accompagnandoli nel processo di scoperta di sé. Questi percorsi, per poter essere efficaci, devono basarsi su una logica di comunità educante, in cui l'istituzione scolastica comunica e dialoga, da una parte, con le aziende e, dall'altra parte, con la società civile, con lo scopo principale di favorire e promuovere una vera e propria offerta formativa in grado di produrre delle conseguenze positive sullo sviluppo socioculturale ed economico del territorio di riferimento. Attraverso questa valorizzazione della collaborazione con le aziende, gli studenti sperimentano la possibilità di diventare protagonisti attivi delle loro azioni, favorendo lo sviluppo dell'autodeterminazione ed attivando dei processi di inclusione fondamentali (Mantovani, 2020, p. 401-420).

Inoltre, occorre orientare e aiutare i giovani a diventare maggiormente consapevoli delle loro azioni e delle loro scelte in vista del futuro. Esistono delle figure che influenzano in modo significativo la buona riuscita dei progetti di alternanza scuola lavoro. L'istituzione scolastica deve organizzare ed analizzare il progetto formativo per poterlo inserire così nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) (Biagioli, Dall'idea al progetto., 2022, p. 13-26); Il dirigente scolastico che ha il compito di trovare dei contesti adeguati in cui poter realizzare il percorso e di valutare, al termine di ogni anno, l'azienda che ha ospitato il tirocinante mediante una scheda di valutazione; Il collegio docenti che ha la funzione di gestire i progetti di alternanza all'interno del curriculum scolastico; Il consiglio di classe che si occupa di definire le competenze che gli studenti in questione dovrebbero essere acquisire durante il percorso, le conoscenze da interiorizzare e si occupa anche di stabilire le modalità di valutazione. Inoltre il consiglio di classe ha la funzione di orientare gli studenti nella selezione dell'azienda più adatta alle loro conoscenze e competenze; Lo studente deve, prima di tutto, firmare la documentazione necessaria per poter attivare il progetto di

alternanza, successivamente deve rispettare la “carta dei doveri e dei diritti dell’alternanza scuola lavoro” garantendo un comportamento responsabile ed attivo all’interno dell’azienda in cui andrà a svolgere l’esperienza lavorativa e una volta terminata dovrà valutare il percorso effettuato; La famiglia dell’allievo deve firmare e acconsentire il Progetto formativo e il Patto formativo (in caso in cui l’alunno sia minorenne); Il referente ha la funzione di coordinare, dirigere e controllare lo svolgimento dell’alternanza scuola lavoro, favorendo l’instaurazione di una buona relazione tra lo studente e l’azienda; Il tutor scolastico ha il compito di collaborare con il tutor aziendale ed insieme preparano il progetto formativo tenendo sempre conto dei bisogni dello studente. Essi hanno la funzione di individuare e personalizzare il percorso in base alle conoscenze e alle competenze che lo studente ha già sviluppato durante gli anni scolastici e tenendo conto anche di quelle che andrà ad acquisire. Il tutor scolastico si occupa di mediare e gestire il rapporto tra lo studente e il tutor aziendale ed inoltre ha il compito di cooperare con il dirigente scolastico contribuendo a stabilire la valutazione dei percorsi; Il tutor aziendale ha la funzione di collaborare con il tutor scolastico, affiancando lo studente in azienda e garantendo che egli svolga dei compiti coerenti e adatti alle sue competenze e al suo livello scolastico. L’aspetto più importante consiste nel fatto che il tutor aziendale deve accompagnare lo studente in questo percorso, aiutandolo a sviluppare anche delle nuove conoscenze e competenze fondamentali per il suo successivo inserimento lavorativo; Il comitato tecnico scientifico rappresenta un sorta di ponte che ha lo scopo di connettere la scuola, le aziende, la ricerca scientifica e i bisogni del territorio; La tipologia di comunicazione che si instaura tra tutti gli attori coinvolti determina fortemente la buona riuscita o meno del percorso dei PCTO. È fondamentale che si crei una collaborazione positiva, un buon coordinamento e una buona co-progettazione tra scuola e l’azienda ospitante per garantire un reale supporto e sostegno formativo all’alunno. La cooperazione si deve creare su più livelli: non solo sul piano organizzativo ma anche progettuale e attuativo. La progettazione, programmazione e pianificazione del percorso deve essere condivisa sia con lo studente sia con la sua famiglia e la proposta delle attività deve essere coerente con la tipologia di studi dell’alunno. Ognuna di queste figure conferisce il proprio contributo al fine di migliorare questa esperienza educativa, relazionandosi e confrontandosi tra di loro. Il segreto pedagogico per creare un equilibrio positivo tra l’alternanza didattica-formativa e l’alternanza scuola lavoro consiste nel pensare in modo libero e creativo e nell’agire in modo responsabile e

volontario, permettendo così allo studente di svolgere una vera e propria esperienza significativa non solo per la sua crescita personale ma anche sociale e lavorativa (Biagioli, Dall'idea al progetto., 2022, p. 13-26).

1.3 La funzione di orientamento nella fase adolescenziale

A partire dall'anno scolastico 2018/2019, i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro vengono ridenominati "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento", l'attenzione viene posta principalmente sulla dimensione orientativa ed esperienziale che è fondamentale per l'acquisizione di nuove competenze. Il 22 Dicembre 2022 il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha introdotto il D.M. n. 328 con la funzione di adottare delle nuove linee guida per l'Orientamento, riforma prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Gli obiettivi di questo decreto sono:

- Rafforzare e potenziare la dimensione orientativa già nelle scuole secondarie di primo grado conferendo agli studenti l'opportunità di sperimentare delle attività opzionali e facoltative infra ed extra scolastiche (ad esempio attività culturali, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive, ecc.). Esse hanno lo scopo di permettere agli studenti di vivere delle esperienze formative significative occasioni per scoprire così le proprie passioni, attitudini, capacità e talenti;
- Contrastare e diminuire il fenomeno di dispersione scolastica;
- Favorire l'accesso all'istruzione universitaria;
- Dare vita ad un nuovo processo di apprendimento e formazione permanente, accompagnando il ragazzo durante il suo intero progetto di vita.

I punti salienti delle nuove linee guida riguardano l'introduzione dei moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria dell'a.s. 2023/2024 per le scuole secondarie di primo grado e per il primo biennio delle Secondarie di II grado. Vengono stabilite, per ogni anno scolastico, 30 ore di orientamento, anche extra curricolari e per l'ultimo triennio delle Secondarie di II grado, 30 ore curricolari per ogni anno scolastico. Ogni modulo di orientamento di almeno 30 ore stabilisce apprendimenti personalizzati che vengono registrati in un portfolio digitale dal Docente tutor di riferimento. Ogni istituzione scolastica e formativa ha il compito di individuare i docenti di classe delle Scuole secondarie di II grado, i quali hanno il compito di svolgere il ruolo di "tutor" di gruppi di studenti, attraverso un'armonia costante con lo studente, la sua famiglia e

i suoi compagni. Vengono previste per i docenti tutor delle Secondarie di I e II grado delle iniziative formative specifiche, anche coordinate da Nuclei di supporto istituiti presso ogni Ufficio Scolastico Regionale.

Come esperimento, verranno attivati "campus formativi", attraverso delle reti di coordinamento tra istituzioni scolastiche e formative, che offriranno una panoramica totale di tutti i percorsi secondari. Gli studenti e le famiglie avranno a disposizione una piattaforma digitale nella quale troveranno delle informazioni e dei dati per una scelta consapevole per quanto riguarda il passaggio dal primo al secondo ciclo d'istruzione. Viene inserita anche una figura di riferimento nel quadro organizzativo di ogni istituzione scolastica che, in base ai dati sulle prospettive occupazionali trasmesse dal MIM, possieda la funzione di comunicare e confrontarsi con le famiglie e gli studenti. Inoltre, le scuole avranno il diritto di usufruire delle risorse offerte dai piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del MIM e da iniziative locali e nazionali promosse da regioni, atenei, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali. Infine, viene inserito anche un importante processo di monitoraggio relativo all'attuazione delle Linee guida e alla valutazione del loro impatto sui destinatari. Questa funzione di monitoraggio è fondamentale per poter successivamente migliorare e rafforzare l'efficacia di tali linee guida.

La funzione di orientamento viene concepita come un insieme di attività che hanno lo scopo principale di favorire le scelte formative e professionali che un individuo compierà nell'arco della sua vita. Per questo motivo, la funzione di orientamento nella fase adolescenziale è fondamentale. Durante questo periodo, l'adolescente deve sperimentare e affrontare nuove esperienze sia a livello personale sia a livello sociale, esplorando una nuova realtà. L'adolescenza è una fase estremamente importante in quanto avviene lo sviluppo e la costruzione della propria identità ed è anche una fase di vita molto delicata e fragile in quanto si tratta di un periodo di forte cambiamento nella vita dell'essere umano. La scuola, nella fase adolescenziale, possiede un ruolo centrale per la crescita del soggetto in quanto rappresenta un contesto nel quale l'individuo costruisce non solo la sua identità personale ma anche la sua identità scolastica, alcuni studenti riescono a svilupparne una stabile mentre altri la cambiano continuamente (Crocetti, 2014, p. 80-85).

L'adolescenza viene concepita come la fase di vita in cui gli individui costruiscono la propria personalità, potendo sperimentare diversi ruoli e comportamenti in ambito educativo, lavorativo affettivo e culturale. Essa però è anche caratterizzata da

cambiamenti, fragilità ed instabilità nei rapporti e nelle relazioni sociali. Infatti, i giovani si sentono in bilico in quanto sono in una fase di transizione e non si percepiscono più come adolescenti ma non si sentono neanche ancora adulti. Inoltre, essi sperimentano un grado maggiore di libertà ma anche una grande responsabilità. Gli adolescenti sono soggetti fragili e possiedono l'esigenza di ottenere un certo grado di successo sociale e questo li rende insicuri e maggiormente esposti al rischio di non sentirsi abbastanza e di non sentirsi sufficientemente riconosciuti e apprezzati. Spesso in questo periodo i ragazzi si sentono incompleti ma in realtà sono soltanto giovani (Calvino, 1952).

L'adolescenza è una fase della vita molto vulnerabile e per questo motivo i ragazzi possono mettere in atto dei comportamenti definiti "a rischio", in quanto sono degli atteggiamenti negativi, come ad esempio abuso di alcol e di sostanze stupefacenti, che hanno delle conseguenze significative sul loro futuro. Per questo motivo è fondamentale attivare un'importante funzione di orientamento per cercare di prevenire e di diminuire lo sviluppo di questi comportamenti (Lancini, 2015).

La fase adolescenziale è un periodo di novità, possibilità e di sperimentazione caratterizzata da un certo ottimismo da parte dei giovani anche se spesso le situazioni sociali e lavorative non sono favorevoli (Palmonari, 2009).

In questa esperienza di PCTO gli adolescenti acquisiscono e consolidano delle nuove competenze specifiche, tecniche, relazionali, riflessive e auto-riflessive. In questo contesto i ragazzi sperimentano anche il senso di soddisfazione che favorisce lo sviluppo di riflessioni relative alla percezione di sé, come strumento efficace per potersi osservare attraverso due tipologie di processi auto-riflessivi identificate dallo psicologo Bandura (1985): una di origine valutativa, che riguarda l'agire nella sfera dell'apprendimento in relazione ai risultati ottenuti e l'altra, invece, che fa riferimento alle reazioni personali di origine cognitiva, affettiva e motivazionale che sono alla base dei risultati conseguiti (Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.*, 1985).

L'alternanza scuola-lavoro, attualmente denominata PCTO, viene concepita come quella metodologia didattica che possiede una potente valenza orientativa ed è in grado di attivare dei processi di apprendimento, che hanno lo scopo di valorizzare le potenzialità dei giovani e permettono a quest'ultimi di sviluppare un atteggiamento proattivo nelle relazioni sociali (Pombeni M. L., 2007).

Lo psicologo Lewin (1890) elabora il concetto di pensiero ipotetico-deduttivo mediante il quale gli adolescenti sviluppano l'abilità di riflettere e ragionare su diversi livelli di realtà, sono capaci di pensare, immaginare e progettare non solo la realtà presente ma anche quella futura, realizzando dei progetti per il loro futuro (Crocetti, 2014). L'adolescenza rappresenta il passaggio fondamentale dall'età infantile a quella adulta e l'adolescente cambia sia a livello fisico ma anche a livello sociale e psicologico, inoltre egli elabora un proprio stile di vita attraverso lo sviluppo nuovi rapporti affettivi e sociali con i propri familiari e con i pari, imparando ad esplorare il proprio corpo ed iniziando a sperimentare nuove relazioni sentimentali che lo condurranno verso la vita adulta (Giori, 2014).

La finalità educativa dell'orientamento consiste nel mettere il soggetto in una condizione che gli permetta di compiere delle scelte responsabili, consapevoli e autonome, che coincidano con la totale espressione della sua identità, professionalità e vocazione in riferimento alla realtà in cui l'individuo vive (Del Cimmuto, 2007). Pertanto si può affermare che l'orientamento sia un processo che ha lo scopo di favorire la conoscenza di sé, delle proprie percezioni del contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle metodologie utilizzate per relazionarsi e per agire nella realtà circostante, in modo tale da facilitare l'acquisizione e il consolidamento delle competenze necessarie per poter definire in modo autonomo degli obiettivi individuali e professionali coerenti rispetto alle proprie capacità e al contesto, elaborando così un vero e proprio progetto di vita (Grimaldi, 2005). L'esperienza dei PCTO, per sua natura, possiede un'importante funzione orientativa, e per questo motivo essa non può non tener conto delle competenze, delle metodologie e dei mezzi propri dell'orientamento stesso (Batini, 2016). L'esperienza dei PCTO consente agli studenti di immergersi in un contesto lavorativo all'interno del quale essi hanno l'opportunità di sperimentare e compiere delle azioni, introducendo una serie di processi cognitivi fondamentali per imparare a relazionarsi con adulti esperti e per inserirsi nel contesto positivamente (Del Cimmuto, 2007). I PCTO offrono un contesto educativo-lavorativo nel quale esistono diversi ruoli e soggetti differenti, in cui è possibile, attraverso l'esperienza, apprendere nuovi concetti e nuovi comportamenti in rapporto alle esigenze contestuali, assumendosi la responsabilità e la maturità di compiere dei piccoli processi decisionali. Tutto questo trasforma i giovani in veste di pionieri, alla scoperta di nuove competenze che anche indirettamente riguardano la sfera orientativa: come, ad esempio, saper analizzare ed osservare un contesto, saper

differenziare i ruoli di un'organizzazione, essere capaci di comprendere il nesso tra gli studi svolti e l'esperienza effettuata ed essere in grado di "osservarsi dall'esterno" in rapporto al contesto organizzativo. L'esperienza dei PCTO diventa, per gli studenti, un'importante occasione di riflessione in un'ottica di scelte future, che siano queste in ambito formativo, come la scelta di proseguire con gli studi universitari, o professionali. L'aspetto più significativo del ruolo orientativo dei PCTO consiste nell'aiutare l'adolescente ad elaborare un vero e proprio esame di realtà per analizzare il contesto in cui svolgerà la sua esperienza formativa in modo tale da trasformarlo in un ambiente che favorisca lo sviluppo di nuove competenze trasversali (Alberici, 2008). Il processo di orientamento, nella fase adolescenziale, assume un importante carattere formativo capace di condurre i giovani verso la riflessione ma soprattutto verso l'autoriflessione con l'obiettivo di capire i propri punti di forza ma anche i propri limiti (Pombeni & D'angelo, 1994). Durante il periodo adolescenziale la dimensione della professionalità e della cittadinanza si sviluppano all'interno del processo formativo. Avviene la costruzione del proprio sé consapevole dei propri diritti e doveri, dei propri interessi, delle proprie responsabilità, dei propri bisogni e dei propri obiettivi. Lo scopo principale della scuola deve essere la costruzione della «formazione umana dell'uomo» ovvero la Building, essendo però consapevoli che essa non riguarda solo lo sviluppo dell'identità personale ma anche di quella sociale e professionale dello studente (Cambi, 2017, p. 21-28). Per questo motivo occorre ripensare all'educazione partendo da un modello formativo integrato, che promuova il dialogo e la comunicazione con tutta la società civile ovvero con i genitori, con gli enti locali, con le associazioni e con le agenzie educative. Inoltre occorre, infatti, dare maggiore spazio a nuove forme di apprendimento situato, in grado di favorire la riflessività, la metacognizione e l'abilità di "imparare a imparare" durante tutto l'arco della vita, dando importanza e valore non solo ai saperi formali ma anche a quelli informali (Di Nubila, 2004), promuovendo un modello di cittadinanza attiva e democratica (Dewey, 1983). La scuola possiede da sempre una funzione che non è solo educativa e formativa, ma anche sociale: quella di costruire una comunità. Pertanto, l'istituzione scolastica assume un ruolo chiave per quanto riguarda il processo di orientamento degli studenti, supportandoli e sostenendoli nella selezione del percorso di PCTO. In questo modo gli studenti vengono incoraggiati a riflettere sulle loro aspettative e sulle loro motivazioni nei confronti di questa nuova esperienza. In questo modo i ragazzi passano da un locus of control interno, la cui attenzione è prevalentemente posta su di sé e sul

raggiungimento dei propri bisogni, ad una prospettiva più aperta, nella quale gli studenti conferiscono importanza al contesto lavorativo, alle sue modalità e alle sue richieste implicite ed esplicite (Pombeni & D'angelo, 1994).

Il cambiamento è ormai necessario nella nostra società e rappresenta una parte fondamentale della progettazione e della pianificazione di ogni progetto di vita. Da qui nasce l'esigenza di adottare delle nuove modalità pedagogiche-educative che concepiscano l'orientamento come un sistema accessibile a tutti, che consenta ad ogni soggetto di diventare membro attivo all'interno della società odierna. Pertanto, diventa necessario che i ragazzi imparino a conoscersi, ad avere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, per poter così identificare le proprie sfere di miglioramento, investendo su di esse, avendo la consapevolezza che le competenze trasversali e orientative non solo si possono ma si devono potenziare per tutto l'arco della vita (Communities, 2000, p. 2-31).

1.4 Le finalità e gli obiettivi specifici dei PCTO

I PCTO rappresentano una metodologia didattica integrata alla formazione in aula, con la quale trasferire agli alunni conoscenze e abilità curriculari, trasmettendo delle esperienze formative utili a comprendere meglio come funziona il mondo del lavoro (Fabbri L. M., 2015). Nello stesso tempo gli studenti sono in grado di acquisire le cosiddette competenze trasversali ovvero delle qualità applicabili a diversi contesti oggi molto richieste ai giovani in ambito lavorativo (Carletti, 2023). I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento hanno la finalità principale di aiutare i ragazzi ad acquisire delle life soft skills, attraverso dei percorsi didattici esperienziali, offrendo così agli studenti l'opportunità di costruire un sé più armonico e consapevole, in grado di osservare il mondo da diverse prospettive (Carletti, 2023, p. 288-307). In questo settore rientrano l'autodeterminazione, ossia l'abilità di decidere in modo consapevole e attivo, e l'auto-controllo, che permette al soggetto di riuscire a controllare le sue azioni con lo scopo di realizzare quello che si è prefissato, con rigore e determinazione. Inoltre, ci sono: lo sviluppo dell'autonomia, della creatività, del pensiero critico-riflessivo, della capacità di problem solving, della comunicazione positiva ed efficace, della capacità di lavorare in gruppo, la conoscenza di sé, l'empatia, le competenze interpersonali, la capacità di gestire le emozioni e lo stress, la flessibilità e l'adattabilità. Si tratta di competenze e capacità fondamentali per affrontare efficacemente le incessanti sfide della società del XXI secolo, che gli

studenti possono apprendere a scuola, ma anche in ogni altro momento o contesto di vita, in un'ottica di lifelong learning (Boda, 2005).

Le finalità principali dei PCTO sono:

- Conferire agli studenti l'opportunità di utilizzare e sperimentare le competenze acquisite nell'ambito scolastico in un contesto lavorativo e viceversa;
- Dare agli alunni la possibilità di interiorizzare e consolidare le competenze sociali all'interno di contesti lavorativi;
- Favorire e facilitare l'avvicinamento tra il mondo scolastico e il mondo lavorativo, tenendo conto di tutte le difficoltà associate;
- Garantire la possibilità agli alunni di svolgere esperienze significative in contesti che favoriscono la propria conoscenza interiore in modo tale che gli studenti possano orientarsi e possano attuare delle scelte responsabili, consapevoli e ponderate;
- Conferire maggiore importanza alla dimensione dell'orientamento dei giovani per poterne valorizzare le aspirazioni personali, gli interessi e le modalità di apprendimento, ma anche per aiutarli a maturare come persone autonome;
- Offrire agli studenti opportunità di crescita personale, attraverso un'esperienza extrascolastica che contribuisca a svilupparne il senso di responsabilità;
- Promuovere l'instaurazione di una comunicazione intergenerazionale, ponendo le basi per uno scambio reciproco di esperienze e valori fondamentali per la crescita personale degli studenti (Nobile, 2020).

In Italia le finalità del PCTO sono delineate dal decreto legislativo 77/2005 art. 2:

- Attuare delle modalità di apprendimento flessibili che colleghino in maniera sistematica la formazione d'aula con l'esperienza acquisita sul campo, in modo da ottenere un apprendimento autentico relativo sia ad aspetti culturali sia ad educativi;
- Arricchire e migliorare la formazione in ambito scolastico e formativo attraverso l'ottenimento di competenze trasversali utilizzabili anche nel mercato del lavoro;
- Valorizzare le inclinazioni personali dei ragazzi, gli interessi e i metodi di apprendimento individuali attraverso il processo di orientamento;
- Costruire una rete valida tra istituzioni scolastiche e mondo del lavoro con la società in modo da poter consentire una buona partecipazione dei ragazzi nei processi formativi;

- Unire lo sviluppo culturale, sociale ed economico con l'offerta formativa (MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca. Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida., 2019).

I PCTO sono dei percorsi inclusivi rivolti a tutti gli studenti, anche per i ragazzi con disabilità. I PCTO propongono diverse esperienze educative e lavorative adatte alle loro esigenze e alle loro capacità, definendo degli obiettivi fondamentali:

- Assumere un maggior controllo su sé stessi e sulle loro azioni;
- Diventare consapevoli sia dei loro punti forza sia dei loro limiti;
- Ricevere e valorizzare i feedback significativi e utili per realizzare i loro progetti di vita (Amoia, 2021, p. 124-130).

In una prospettiva generale, il processo orientativo ha delle finalità specifiche e cerca di aiutare gli alunni ad assumere una maggiore responsabilità e padronanza dei propri comportamenti, delle proprie abilità e delle proprie potenzialità, che rappresentano il fondamento per realizzare il processo di autodeterminazione. In questa dimensione diventa fondamentale concentrarsi sull'organizzazione e sulla progettazione di un ambiente di lavoro inclusivo, accogliente e adatto a tutti i ragazzi per favorire la partecipazione e il coinvolgimento attivo anche degli studenti con disabilità. In questo modo l'esperienza dei PCTO diventa, anche per loro, un'importante esperienza di crescita. Amonia (2021) propone di inserire l'esperienza dei PCTO all'interno del progetto di educazione civica, dando la possibilità allo studente con disabilità di svolgere questa esperienza con la presenza di uno o più compagni di classe con lo scopo principale di promuovere un'inclusione extrascolastica, con la sorveglianza dell'insegnante di sostegno, il quale assume la funzione di tutor scolastico e di mediatore per quanto riguarda la relazione comunicativa tra gli studenti, aiutandoli a collaborare, a sostenersi e a supportarsi in determinate situazioni, valorizzando le capacità del compagno con disabilità. Il controllo dell'insegnante di sostegno non viene utilizzato per dirigere le azioni dello studente con disabilità ma è fondamentale per aiutarlo ad aumentare la propria autostima e per sviluppare delle relazioni sociali significative. La relazione che i compagni di classe instaurano con lo studente atipico permette a quest'ultimo di acquisire maggior fiducia in sé stesso, superando ed evitando così lo sviluppo di pregiudizi e stereotipi, assumendo uno sguardo nuovo e positivo nei confronti della diversità (Amoia, 2021, p. 124-130).

Per quanto riguarda gli obiettivi stabiliti dal percorso di PCTO, emergono alcuni punti-chiave, tra cui l'incremento del senso di responsabilità; l'aumento della collaborazione

e della comunicazione positiva tra pari, il rafforzamento del confronto e del sostegno tra i pari, l'acquisizione della capacità empatica di riconoscere e valorizzare le abilità e le competenze il valore degli altri e delle loro opinioni; il rispetto per le diversità individuali; la valorizzazione del soggetto, così come delle diversità culturali, intese come risorse del patrimonio umano; l'efficacia nella costruzione di uno spazio relazionale, emozionale e creativo, finalizzato alla crescita armonica e globale della personalità del soggetto; lo sviluppo delle capacità tecniche nell'ambito della produzione audiovisiva e di competenze trasversali e professionali, a partire da quelle creative (Gentili, 2016, p. 16-38).

I PCTO costituiscono un sistema didattico-formativo che ha lo scopo non solo di rafforzare il collegamento tra il sistema scolastico e quello lavorativo ma anche di favorire un inserimento responsabile e consapevole dei giovani all'interno del mondo lavorativo, consentendo l'acquisizione di competenze direttamente utilizzabili nel mercato del lavoro. "Sono gli studenti che possono presentare la richiesta di svolgere, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, il percorso formativo prescelto, alternando periodi in aula e in contesti lavorativi, nel rispetto del medesimo profilo educativo del percorso di studi ordinario" alternanza scuola-lavoro si pone degli obiettivi fondamentali sia in relazione agli studenti sia alle imprese. Per quanto riguarda la scuola, i percorsi di PCTO vengono realizzati con lo scopo di:

- Sostenere gli alunni nell'apprendimento di competenze necessarie nel mercato del lavoro;
- Facilitare l'orientamento degli studenti in base alle loro vocazioni personali;
- Elaborare delle modalità di apprendimento flessibili che uniscano la formazione in classe con l'esperienza vera e propria;
- Creare un collegamento tra l'istituzione scolastica e il mondo del lavoro;
- Incentivare lo sviluppo delle risorse umane;
- Raggiungere i parametri europei stabiliti dalla Strategia Europea 2020 in termini di istruzione, occupazione lavorativa ed integrazione sociale ¹ (Amodeo, Langella, Milano, & Pettenon, 2017).

Dal punto di vista delle imprese invece, i progetti di PCTO vengono realizzati con l'obiettivo di:

- Sostenere gli studenti nel processo di orientamento al lavoro;

¹ Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva proposta dalla Commissione europea il 03/03/2010

- Osservare ed individuare le potenzialità dei soggetti, selezionando i CV più interessanti;
- Fortificare il rapporto con il territorio, in termini di competitività e di immagine dell'azienda;
- Instaurare un legame di fiducia con i giovani, facendo conoscere a loro i membri dell'azienda ed offrigli l'opportunità di sperimentare sia delle competenze acquisite a scuola sia delle competenze nuove (Amodeo, Langella, Milano, & Pettenon, 2017).

La nuova definizione di PCTO prevede anche delle importanti novità:

- La coerenza delle attività di PCTO con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa delle scuole e con la sfera culturale, educativa e professionale dei singoli indirizzi di studio;
- La costruzione del profilo di insegnante-coordinatore di progettazione;
- Il monitoraggio costante del livello di qualità dei percorsi;
- Il rafforzamento del registro per l'alternanza scuola-lavoro presso le camere di commercio, di industria, di artigianato e di agricoltura, con l'inserimento di ulteriori requisiti che devono possedere le imprese ospitanti per evitare di selezionare delle aziende non qualificate;
- L'introduzione dell'Albo delle buone pratiche dei percorsi di PCTO presso il MIUR (Kamrhagi, 2020).

Un importante obiettivo sottointeso dei PCTO riguarda il raggiungimento dell'empowerment personale e sociale dello studente in quanto i giovani studenti che sperimentano questa nuova realtà si trovano a dover uscire dalla loro "zona confort" attivando non solo diverse abilità e competenze ma anche delle nuove emozioni e dei nuovi sentimenti. Con il concetto di "Transactional Parenting Model" Margaret Cargo fa riferimento al processo di empowerment dei giovani che si sviluppa grazie alla relazione con l'adulto. Questo modello si basa su una teoria che afferma il fatto che l'apprendimento e l'empowerment trovano la loro piena realizzazione in un contesto stimolante, sicuro e confortevole, nel quale i ragazzi si sentono incoraggiati e spronati ad affrontare le nuove sfide dei PCTO, sviluppando così un proprio pensiero critico-riflessivo (Cargo, 2003).

L'empowerment viene concepito sia come processo sia come risultato, in quanto da una parte conferisce senso al percorso conseguito per raggiungere un determinato obiettivo, dall'altra parte conferisce valore al risultato ottenuto (Prati, 2019, p. 93-109).

1.5 La percezione differente dei PCTO tra i licei e gli istituti tecnici e professionali

Come già affermato in precedenza, i percorsi di PCTO sono stati resi obbligatori dalla legge 107/2015 (commi 33-44) nelle classi terze e quarte sia dei licei e sia degli istituti tecnici e professionali. Queste esperienze di apprendimento attivo permettono ai ragazzi di sviluppare, con maggior probabilità, delle competenze trasversali rispetto a quei percorsi nei quali gli studenti hanno un ruolo passivo (Felder, 2018, p. 18-23). I contesti di apprendimento attivo hanno la funzione di favorire, negli studenti, lo sviluppo dell'autonomia, della cooperazione, delle competenze sociali e comunicative. L'educazione al lavoro deve essere intesa come educazione alla socialità e alla cittadinanza attiva. L'apprendimento e la formazione sono sempre più interconnessi tra di loro, all'interno della società attuale (Alberici, 2002).

Analizzando le varie esperienze di PCTO nei diversi contesti scolastici, si possono notare delle differenze sostanziali. Infatti, all'interno dei licei viene evidenziata una funzione orientativa dei PCTO come preparazione verso l'istruzione universitaria, al contrario negli istituti tecnici e professionali viene data maggior importanza alla funzione professionalizzante, in particolare per quanto riguarda il processo di orientamento, il quale è necessario per svolgere specifiche professioni e per sperimentare diverse realtà del mercato del lavoro attuale. Quindi si può affermare che nei licei i PCTO hanno la funzione di aiutare gli studenti a prendere delle scelte più responsabili e consapevoli relative al proprio percorso formativo futuro post esame di maturità (Torrighani, Pandolfini, Giannoni, & Benasso, 2022, p. 117-128). Infatti, gli studenti liceali partecipano prevalentemente ad esperienze di PCTO legate ad attività sociali e culturali come, ad esempio, dei progetti di letteratura per bambini, esperienze nelle biblioteche, nei musei, nei cantieri archeologici e nelle cooperative sociali. Pertanto, si può notare che all'interno dei licei i percorsi di PCTO hanno lo scopo principale di far acquisire agli studenti delle soft skills e delle competenze di cittadinanza (Pinna & Pitzalis, 2020, p. 17-35). Inoltre, la maggior parte degli insegnanti dei licei prediligono una pedagogia tradizionale, sostenendo che questa esperienza sia una perdita di tempo in quanto sottrae energia e tempo alla didattica e

allo studio. Molti insegnanti liceali affermano di sentirsi ‘ontologicamente’ distanti dalla dimensione aziendale e di conseguenza si presentano ostili, rigidi e resistenti nei confronti dei percorsi di PCTO (Torrighani, Pandolfini, Giannoni, & Benasso, 2022, p. 117-128). Nei contesti liceali, l’attivazione dei percorsi di PCTO viene promossa da una minoranza di insegnanti, i quali assumono dei ruoli di tutoraggio. Inoltre, essi sono docenti che in precedenza avevano già guidato e gestito delle esperienze di ricerca ed innovazione pedagogica. Pertanto in generale, si può affermare che nei licei, la maggior parte dei docenti pensa che le esperienze di PCTO siano poco utili poiché la vera finalità della scuola è quella di preparare i ragazzi ad affrontare positivamente gli studi universitari, i quali dovrebbero garantire l’accesso a posizioni lavorative più prestigiose rispetto a quelle destinate agli studenti degli istituti tecnici e professionali (Pinna G. &, 2021, p. 279-296).

Negli istituti professionali e tecnici, l’esperienza dei PCTO è stata accolta positivamente. Questi contesti scolastici, al contrario dei licei, si basano su un’organizzazione pedagogica prevalentemente pratica infatti durante le lezioni vengono proposti agli studenti attività pratiche professionalizzanti come ad esempio i laboratori scolastici che si differenziano dalla tipica lezione classica. Per questo motivo la maggior parte degli insegnanti che lavorano all’interno di istituti tecnici e professionali sostiene che le esperienze di PCTO sono molto significative e gratificanti per i ragazzi in quanto permettono a loro di acquisire delle nuove competenze trasversali necessarie per fronteggiare le nuove sfide lavorative. Questi insegnanti sostengono che le aziende qualificate sono dei veri e propri contesti di apprendimento di pari valore rispetto alle aule scolastiche (Pinna & Pitzalis, 2020, p. 17-35).

Infatti, molti docenti degli istituti provengono dal settore privato con il quale continuano a mantenere dei contatti e delle collaborazioni (De Lillo, 2010). Dato che questi studenti svolgono soprattutto delle attività scolastiche pratiche si sentono maggiormente pronti a svolgere delle esperienze di PCTO in quanto si sentono più preparati e ciò li rende più aperti al mercato del lavoro.

Pertanto negli istituti professionali e tecnici, le competenze pratiche sono poste al centro mentre le soft skills sono più marginali, o sono funzionali alle prime: soprattutto la flessibilità intesa come capacità di sapersi adattare a situazioni diverse ed improvvise, la determinazione, la motivazione, l’accettazione del fatto che esistono delle posizioni gerarchiche all’interno dei vari contesti di lavoro, che ostacolano invece

lo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autonomia degli studenti (Pinna & Pitzalis, 2020, p. 17-35).

Per quanto riguarda il ruolo delle famiglie, si può notare una forte partecipazione coinvolgimento da parte di queste nei licei e si può osservare una forte indifferenza ed estraneità a questo processo negli istituti professionali (Lareau, 2003).

In ogni caso, sia nei licei che negli istituti, agli studenti viene chiesto non solo di mettersi in gioco in un contesto sociale e lavorativo, ma anche di diventare consapevoli dei problemi esistenti nella società attuale con l'obiettivo di dare un contributo reale per trovare una soluzione efficace.

All'interno dei PCTO, l'aspetto principale per lo sviluppo delle competenze trasversali è rappresentato dagli ambienti di apprendimento che favoriscono un'importante partecipazione attiva e un maggior coinvolgimento di tutti gli stakeholder, in un processo che riguarda sia gli apprendimenti formali e sia quelli informali (Zadra, 2020, p. 29-43). In questo senso, apprendere dalle proprie azioni significa riflettere sui propri pensieri che hanno portato ad agire in un determinato modo e a sperimentare le proprie esperienze formative (Mortari, 2003). Il pedagogista Dewey afferma che il processo di conoscenza si realizza attraverso la collaborazione e l'efficienza reciproca tra il pensiero e l'azione, in un sistema di riflessione che si sviluppa operativamente, evidenziando la natura attiva e produttiva del pensiero (Dewey, 1973). Il livello di riflessione acquisisce dei caratteri metacognitivi: riflettere e ragionare sul percorso svolto, sulle azioni messe in atto e sulle conseguenze permette agli studenti di trasformare l'attività in un'esperienza pedagogica autentica (Fabbri L. , 2007).

Si può affermare che un'esperienza diventi significativa per gli studenti se essa avviene in un contesto partecipativo e condiviso e all'interno di una comunità, utilizzando dei metodi che favoriscono la riflessività degli studenti, conferendo valore ai rapporti sociali e alle emozioni. Il legame con la realtà assume un'importanza notevole e allo studente viene richiesto non soltanto di sperimentare le competenze già acquisite a scuola ma di diventare competente anche in un nuovo contesto non accademico, impegnandosi come un membro attivo e responsabile della comunità sociale per conferire così un contributo personale e concreto in base ai bisogni sociali identificati (Terrasi & Culcasi, 2020, p. 95-109).

2. Il ruolo fondamentale delle competenze trasversali nei PCTO

2.1. Il concetto di competenza

Per quanto concerne il concetto di competenza non esiste una definizione univoca e comune del termine, ma si fa riferimento ad una pluralità di significati piuttosto che ad un oggetto preciso.

La competenza viene definita come la capacità, da parte di un soggetto, di dimostrare di saper svolgere un compito o un'attività in modo efficace, in relazione ad un determinato obiettivo in uno specifico ambito disciplinare o professionale. Il risultato dimostrabile ed osservabile di questo comportamento competente è rappresentato dalla prestazione o dalla performance (Drago, 2000).

Le conoscenze permettono di generare delle competenze, non sempre in modo automatico. La competenza è la capacità di saper agire in modo efficace in una situazione non nota. La costruzione di competenze non può essere separata dall'acquisizione di conoscenze e risorse cognitive. Infatti, le conoscenze e le competenze sono complementari, non può esistere l'una senza l'altra (Caputo, 2019). Esiste anche il concetto di metacompetenza che fa riferimento alla condizione in cui il soggetto osserva l'ambiente circostante e riesce a capire e a valutare quali risorse ha a disposizione per agire e affrontare la situazione (Parmigiani, 2018).

Il concetto di competenza, nella sua essenza, fa riferimento alla capacità di un soggetto di sviluppare le proprie potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione per poter mettere in pratica non solo performance controllabili ma anche azioni intenzionali al fine di raggiungere degli obiettivi significativi (Alessandrini, 2013, p. 53-68).

Le Indicazioni Nazionali del 2010 affermano che gli studenti devono sviluppare la capacità di utilizzare le conoscenze, le abilità e le capacità personali, sociali e metodologiche, in condizioni di studio e di lavoro per poter raggiungere il loro potenziale personale, professionale e sociale (Caputo, 2019). Nel 1993 l'indagine CCC (Cross Curricular Competencies) ha costruito delle categorie di competenze: ovvero quelle connesse alla dimensione sociale, al problem-solving, alla fiducia in se stessi e alla capacità di espressione e comunicazione (Caputo, 2019). Il libro bianco di Cresson del 1995 si focalizza sulla cosiddetta "società della conoscenza", la quale ha la funzione di promuovere e favorire l'acquisizione di conoscenze e di competenze in un'ottica di apprendimento permanente che sia in grado di mettere gli studenti nella condizione di poter apprendere, sperimentare ed insegnare durante l'intero arco di tutta

la vita. Occorre realizzare una “Learning Society” ovvero una società delle competenze che ha lo scopo di generare dei soggetti competenti. Pertanto, diventa fondamentale identificare delle “competenze chiave” al fine di ottenere un quadro di riferimento europeo comune e condiviso in modo tale da poter confrontare i differenti titoli di studio, aumentando così la mobilità e le opportunità degli studenti (Cresson, 1995). Il Life Skills Education in School, un documento introdotto dall’Organizzazione Mondiale della sanità (OMS), indica un insieme di competenze fondamentali per consentire agli studenti di affrontare le diverse sfide della vita quotidiana, prevenendo lo sviluppo di disagi, delle dipendenze e di comportamenti negativi. Si tratta di competenze di base che l’istituzione scolastica può promuovere e favorire nei ragazzi.

Il nucleo principale del Life Skill è composto da:

- Autocoscienza: è l’abilità di conoscere sé stessi, di sapersi leggere dentro, di conoscere i propri bisogni e desideri, i propri punti di forza e di debolezza. Tutto questo è una condizione necessaria per imparare a gestire lo stress, per creare una comunicazione efficace e per sviluppare delle relazioni interpersonali positive come, ad esempio, l’empatia (Marmocchi & Dall’Aglia, 2004);
- Gestione delle emozioni: è la capacità di essere consapevoli delle proprie emozioni e di riuscire a comprendere quelle degli altri. Si tratta di capire la modalità attraverso la quale le emozioni influenzano il comportamento umano in modo tale da imparare a controllarle e regolarle adeguatamente (Marmocchi & Dall’Aglia, 2004);
- Gestione dello stress: è l’abilità di saper governare i propri impulsi. Si tratta di saper gestire le fonti di tensione sia attraverso dei cambiamenti introdotti nel contesto ambientale o nello stile di vita, sia mediante la capacità di rilassarsi (Marmocchi & Dall’Aglia, 2004);
- Pensiero critico: è la capacità di analizzare, interpretare e valutare le situazioni, ed esperienze in maniera oggettiva, individuando i vantaggi e gli svantaggi e valutando i fattori differenti che influenzano i comportamenti e gli atteggiamenti degli altri soggetti, con lo scopo di effettuare delle scelte più consapevoli e responsabili (Marmocchi & Dall’Aglia, 2004);
- Decision Making: è l’abilità di saper prendere delle decisioni in modo responsabile e costruttivo nei diversi ambienti di vita»; mettendo in atto il

processo decisionale in modo attivo e valutando le possibili azioni da mettere in atto e le loro conseguenze (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);

- Problem solving: è la capacità di risolvere problemi, affrontando in modo costruttivo i diversi problemi e trovando delle soluzioni efficaci;
- Creatività: è l'abilità di affrontare in modo flessibile qualsiasi tipo di situazione, riuscendo a trovare delle soluzioni e idee originali, valutando le alternative possibili e le conseguenze delle differenti azioni (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);
- Comunicazione efficace: è la capacità di sapersi esprimere in ogni situazione particolare attraverso la comunicazione verbale e quella non verbale in modo efficace, esprimendo le proprie idee, considerazioni, bisogni, emozioni e desideri con l'obiettivo principale di capire anche i sentimenti e i punti di vista di altri soggetti (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);
- Empatia: è l'abilità di riuscire a mettersi nei panni dell'altro, mediante l'ascolto e la comprensione, anche in situazioni nuove, con lo scopo di creare delle relazioni sociali significative e di migliorare i rapporti sociali già esistenti tra gli individui (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004).

Si tratta di competenze non cognitive che difficilmente possono essere acquisite attraverso lezioni scolastiche tradizionali (Chiosso, Poggi, & Vittadini, 2021). Esse vengono apprese non mediante una semplice trasmissione ma devono essere fatte emergere, valorizzate e allenate. Queste competenze vengono acquisite grazie all'apprendimento che viene realizzato in situazioni reali, attraverso l'azione e l'esperienza vissuta. L'agire umano, infatti, consente alla persona di vivere con consapevolezza molteplici situazioni, anche molto differenti tra loro, della propria vita privata e professionale. Queste competenze non cognitive vengono concepite come risorse psicosociali fondamentali per il successo formativo. Infatti, la scuola ha la funzione di promuovere queste competenze in quanto aiutano gli studenti a sviluppare una formazione armonica ed integrale (Chiosso, Poggi, & Vittadini, 2021). Nel 2000, viene firmata la Strategia di Lisbona, che evidenzia la volontà degli stati membri di rendere l'UE più competitiva dal punto di vista dell'economia della conoscenza. Viene messo in atto una vera e propria riflessione sulle competenze chiave per dare vita ad uno spazio europeo per l'apprendimento permanente, cercando di soddisfare le sfide aperte dalla globalizzazione e di promuovere una crescita economica sostenibile che

garantisca nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale (Caputo, 2019).

Il 18 dicembre 2006 la Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea ha pubblicato la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio che si focalizza sulle competenze chiave per realizzare un apprendimento permanente. Sono state individuate otto competenze chiave fondamentali per la promozione dello sviluppo personale e sociale, per la cittadinanza attiva, per l'inclusione sociale e per l'occupazione lavorativa:

- Comunicazione nella madrelingua;
- Comunicazione nelle lingue straniere;
- Competenza matematica e competenze di base scientifiche e tecnologiche;
- Competenza digitale;
- Imparare a imparare;
- Competenze sociali e civiche;
- Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- Consapevolezza ed espressione culturale.

In Italia, il Ministero ha stabilito anche otto competenze chiave per la promozione della cittadinanza e responsabilità attiva, da acquisire al termine dell'obbligo scolastico:

- Imparare ad imparare;
- Progettare;
- Comunicare;
- Collaborare e partecipare;
- Agire in modo autonomo e responsabile;
- Risolvere problemi;
- Individuare collegamenti e relazioni;
- Acquisire e interpretare l'informazione.

Il 23 maggio 2018 il Consiglio dell'Unione Europea ha pubblicato la nuova Raccomandazione del Consiglio che pone l'attenzione sulle competenze chiave per lo sviluppo dell'apprendimento permanente. Questo nuovo quadro di riferimento identifica otto tipologie di competenze:

- Competenza alfabetica funzionale: rappresenta la capacità di individuare, comprendere, esprimere, elaborare ed interpretare dei concetti, delle emozioni,

dei fatti e delle considerazioni personali, in forma sia orale sia scritta, attraverso l'utilizzo di materiali visivi, sonori e digitali;

- Competenza multilinguistica: è la capacità di saper parlare ed utilizzare differenti lingue con lo scopo di comunicare in modo adeguato ed efficace;
- Competenza matematica, competenza in scienze, tecnologie e ingegneria: la prima competenza riguarda la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione utilizzati in matematica per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. La seconda competenza fa riferimento alla capacità di comprendere e spiegare il mondo mediante l'utilizzo delle conoscenze e delle metodologie, includendo l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre delle conclusioni che siano basate su fatti empirici. La terza competenza fa riferimento a delle applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani;
- Competenza digitale: richiede l'interesse verso le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società;
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: consiste nella capacità di riflettere e di ragionare su sé stessi, di saper gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera collaborativa e costruttiva, di mantenersi resilienti e di saper gestire il proprio apprendimento e la propria carriera;
- Competenza in materia di cittadinanza: riguarda la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e in modo attivo alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità;
- Competenza imprenditoriale: fa riferimento alla capacità di agire sulla base di idee e di opportunità, con lo scopo di trasformarle in valori significativi per gli altri;
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale: rappresenta la capacità di comprendere e di rispettare le idee e i significati che vengono comunicati e trasmessi in modo creativo nelle differenti culture attraverso una serie di arti e altre forme culturali.

Un documento molto importante fa riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2010, che sono state emanate il 15 marzo dal Presidente della Repubblica. Esso rappresenta un testo fondamentale e un quadro di riferimento relativo all'importanza di possedere delle competenze fondamentali in modo tale da poter formare dei soggetti competenti capaci di affrontare i problemi della società contemporanea all'interno di un sistema sociale e culturale molto complesso. Si tratta di un documento che si presenta alle scuole con una struttura semplice, scritto utilizzando un linguaggio comprensibile per esprimere pochi concetti fondamentali (MIUR, 2010).

La struttura del testo delle Indicazioni Nazionali è composta da:

- Una cornice culturale condivisa che indirizza nei diversi ordini e gradi di scuola;
- Una breve presentazione che mostra l'impostazione curricolare suggerita;
- Una presentazione del Profilo dello studente, che si trasforma nel punto di riferimento unitario dell'azione didattica di ogni ordine e grado di scuola;
- Un inquadramento sulle competenze, facendo riferimento alle otto competenze-chiave dell'Unione europea, che propongono una apertura dell'insegnamento non solo alla sfera scolastica e disciplinare ma anche alla dimensione della vita.

Nelle Indicazioni Nazionali, non solo vengono definite in modo chiaro le competenze, ma emerge anche come esse siano l'elemento costitutivo per poter costruire un nuovo sistema educativo. Le competenze diventano il pilastro dell'azione didattica, cioè, requisito necessario per poter creare a scuola le condizioni per un apprendimento coerente ed adatto alla realtà concreta. La normativa dei traguardi di competenza conferisce agli insegnanti e alle scuole il compito principale di scegliere e fissare in modo autonomo il percorso per arrivarci, tenendo sempre in mente che solo grazie al possesso di determinate competenze sarà possibile garantire alle nuove generazioni di diventare degli adulti responsabili e consapevoli delle loro azioni, e di riconoscere e affrontare le sfide e gli imprevisti della realtà complessa in cui vivono. Pertanto, viene chiesto agli insegnanti di progettare una didattica per competenze, cioè uno stile di insegnamento e di apprendimento nel quale lo studente partecipa ed è coinvolto in modo attivo nella costruzione del sapere. Tutto questo con la finalità principale di passare dalla dimensione dell'insegnamento a quella dell'apprendimento, ovvero, da uno stile di insegnamento che non trasmette più semplicemente nozioni da imparare a memoria in modo rigido e passivo ad un apprendimento attivo e partecipativo in cui

gli alunni diventano sono co-costruttori del proprio sapere, in quanto imparano l'uno dall'altro in modo significativo, autonomo e responsabile. Essi collaborano in vista di un obiettivo comune da raggiungere, aiutandosi ad affrontare e a risolvere i problemi insieme, trovando delle soluzioni efficaci.

La competenza è un processo dinamico, in continuo cambiamento, essa non viene acquisita una volta soltanto per tutta la vita, ma deve essere sempre aggiornata, approfondita, modificata, migliorata e rinnovata all'interno della società odierna in cui l'essere umano vive ed è in continua trasformazione. In questo percorso di acquisizione di competenze e di costruzione di nuove forme di cittadinanza attiva, l'istituzione scolastica riveste un ruolo di primaria importanza in quanto è il contesto educativo in cui gli studenti vengono educati al rispetto dei diritti degli altri, all'apertura nei confronti della diversità personale e culturale, al senso civico, all'equità, al senso di giustizia, alla conoscenza di sé e all'attitudine al dialogo e al confronto. Parlare di competenze di cittadinanza vuol dire anche istituire una rinnovata attenzione all'educazione linguistica, artistica, storica, geografica, al pensiero computazionale. Vuol dire, in ultima analisi, offrire agli studenti strumenti idonei per affrontare efficacemente il mondo globale attuale (Perulli, 2007).

Dimensioni principali delle competenze:

- Riflessività: una competenza deve essere ricontrollata e rivissuta dal soggetto (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);
- Contestualizzazione: una competenza può essere utilizzata in un contesto differente da quello in cui è nata (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);
- Transdisciplinarietà: una competenza riguarda una pluralità di discipline;
- Attivazione: è la capacità di mettere in funzione quanto si è appreso per poter affrontare dei problemi complessi (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);
- Integrazione: è la capacità di consolidare e trasmettere gli apprendimenti acquisiti (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004);
- Focalizzazione: è la capacità di osservare, scomporre, analizzare e approfondire un determinato problema (Marmocchi & Dall'Aglio, 2004).

Una competenza va:

- Dal semplice al complesso in quanto una competenza gestisce situazioni che con il tempo diventano più complesse (Castoldi, 2007, p. 6);
- Dall'astratto al situato poiché una competenza non è generica ma fa riferimento a ruoli e compiti specifici (Castoldi, 2007, p. 6);
- Dall'esterno all'interno perché una competenza parte dalla performance osservabile e giunge alle disposizioni interne (quindi la competenza non ha solo a che fare con il saper fare, cioè con la performance, ma il saper fare deve trasformarsi nel saper agire) (Castoldi, 2007, p. 6).

2.2 I PCTO permettono di sviluppare competenze trasversali fondamentali

Il sistema scolastico è cambiato e non è più quello del passato per questo motivo necessita di essere adattato alla società e alle nuove richieste del mercato del lavoro. La competitività dei sistemi socioeconomici, infatti, ha indotto il sistema di istruzione ad adottare nuove strategie per adeguarsi ai nuovi cambiamenti dei diversi settori lavorativi in cui sono richieste nuove competenze individuali. Le cosiddette “soft skill” non possono essere apprese solo attraverso lezioni tradizionali, esse vengono sviluppate soprattutto mediante i percorsi di PCTO e servono per trasformare gli studenti in veri e propri protagonisti attivi (Tino, 2018). Le soft skills sono competenze trasversali e attitudini caratteriali e personali che favoriscono la capacità di lavorare e interagire e collaborare con gli altri in vista di un obiettivo comune. Infatti, esse comprendono la capacità di cooperare in gruppo, l'intelligenza emotiva, la determinazione nel terminare un lavoro preso, l'empatia con i colleghi, l'apertura e lo spirito di iniziativa (Cinque, 2014).

Diventa prioritario fortificare e potenziare lo sviluppo di competenze trasversali nell'ambiente scolastico attraverso lo svolgimento di attività didattiche integrate. In questo modo si favorisce la preparazione degli studenti che acquisiscono delle nuove competenze trasversali utili per il loro futuro inserimento nel mondo del lavoro, valorizzando anche gli aspetti relazionali ed emotivi del loro percorso di formazione. Occorre iniziare a promuovere una “didattica per competenze”, introducendo un vero e proprio cambiamento di paradigma nell'azione didattica complessiva attraverso un profondo processo di formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola (Benadusi & Molina, 2018). Inoltre, occorre rafforzare l'applicazione di metodologie attive che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso

lo svolgimento di compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare. Diventa fondamentale integrare nelle discipline il concetto di competenza, inteso come capacità di ricontestualizzare conoscenza e abilità, per l'acquisizione dei saperi fondanti. Questo significa allontanarsi da un modello di didattica prevalentemente trasmissivo, basato sulla progettazione per obiettivi e sulla sola valutazione di contenuti appresi (Benadusi & Molina, 2018). In questo contesto occorre promuovere anche lo sviluppo di competenze sociali ed emozionali (SES), o *character skills*, che rappresentano delle qualità e capacità umane importanti, perché fanno riferimento al modo in cui le persone si relazionano con sé stesse, con gli altri e con il mondo (Maccarini, 2023). Le competenze sociali ed emotive sono di fondamentale importanza in quanto consentono ai ragazzi di affrontare la pressione dei mutamenti sociali e culturali e quindi, potenzialmente, di abitare le cosiddette società "ipercomplesse" (Maccarini, 2021).

Il decreto legislativo 77/2005 è fondamentale in quanto unisce la dimensione orientativa e quella delle competenze trasversali, ritenute principali, nei percorsi di PCTO. Nelle linee guida si afferma che le esperienze devono contribuire ad esaltare il valore formativo del processo di orientamento, conferendo agli studenti l'opportunità di avere maggiore consapevolezza sulle proprie passioni e aspirazioni per poter così concentrarsi sulla realizzazione del proprio progetto personale e sociale basato sulle peculiarità e caratteristiche di ogni studente, per sviluppare le proprie potenzialità in quanto ogni essere umano è unico, diverso ed irripetibile (Gennari, 2001). I percorsi di PCTO rappresentano una metodologia didattica flessibile che crea un collegamento organico tra le istituzioni scolastiche e formative e il mondo del lavoro, consentendo anche agli enti pubblici e privati di partecipare attivamente a questa esperienza formativa. In riferimento alle competenze trasversali il decreto evidenzia che l'obiettivo dei percorsi di PCTO è a quello di contribuire al miglioramento dell'acquisizione delle competenze trasversali. Le linee guida stabilite dal decreto ministeriale 774/2019 per le competenze trasversali e l'orientamento specificano quattro competenze definite fondamentali:

- Competenze personali, sociali e quelle per imparare ad imparare: esse permettono agli studenti di migliorare e fortificare l'auto riflessione e la gestione del tempo in modo efficace, imparando a selezionare le informazioni più importanti, con la capacità di collaborare in modo positivo e costruttivo all'interno di un gruppo e valorizzando le abilità di ogni membro. Si tratta di

competenze che consentono di affrontare delle difficoltà e dei problemi, concentrandosi sulla sfera dell'imparare ad imparare aiutando così il soggetto a raggiungere un benessere fisico ed emotivo, in modo tale da condurre uno stile di vita sano con particolare attenzione alla salute e al proprio futuro, per imparare a gestire le situazioni complesse in contesti propositivi ed inclusivi;

- Competenze in materia di cittadinanza: esse consentono agli studenti di acquisire la capacità di agire e muoversi come dei cittadini in modo consapevole e responsabile nella vita sociale, attraverso la conoscenza di principi fondamentali come quelli giuridici, economici e politici. Formare dei soggetti competenti in materia di cittadinanza favorisce la coesione sociale in un momento storico di crescente eterogeneità sociale e culturale. È indispensabile la volontà di impegnarsi in modo efficace con gli altri per perseguire un interesse collettivo e pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Tutto ciò permette di sviluppare la capacità di elaborare un proprio pensiero critico nonché la capacità di partecipare in modo attivo costruttivo alle attività della comunità;
- Competenze imprenditoriali: esse permettono agli studenti di acquisire la capacità di elaborare e realizzare idee e opportunità, con lo scopo di valorizzarle. Le principali caratteristiche di questa competenza fanno riferimento alla creatività, alla flessibilità, al pensiero critico, alla risoluzione dei problemi, alla capacità di iniziativa e alla capacità di cooperare in gruppo per realizzare dei progetti con valori sociali, culturali e finanziari;
- Competenze in ambito di consapevolezza ed espressione culturale: esse permettono agli studenti di sviluppare le capacità di proporre idee creative ed innovative, dando spazio allo studente di esprimere le proprie opinioni e considerazioni in modo tale che egli si senta membro attivo della società. Questo tipo di competenza permette anche agli studenti di conoscere culture differenti, imparando così ad apprezzare, l'identità culturale di chi non ha le nostre stesse radici. L'apertura verso l'altro consente di beneficiare della diversità che deve essere intesa non come un difetto ma come un valore che arricchisce il mondo.

Si può affermare che, nell'esperienza di PCTO, l'acquisizione di competenze trasversali, oltre a quelle strumentali di base sono necessarie per poter realizzare un progetto che viene definito autentico, in quanto fa riferimento ad una situazione reale, concreta, quindi non propriamente teorica come quelle che vengono trasmesse dal contesto scolastico. Inoltre, l'esperienza in contesto lavorativo può favorire l'instaurazione di relazioni sociali significative, che spesso anche indirettamente forniscono ai giovani strumenti efficaci per il loro sviluppo. Secondo Vygotskij (1896) il giovane svolgendo delle esperienze autentiche in contesti differenti da quelli abituali, come la famiglia e la scuola, ha l'occasione di crescere e trasformare le proprie esperienze in nuovi apprendimenti. Inoltre, la motivazione insieme alla promozione della socialità, può condurre i giovani alla scoperta di nuove consapevolezze, come l'esigenza di acquisire nuove competenze, e la possibilità, nonché il desiderio, di ampliare le proprie capacità e reti interpersonali (Vygotskij, 1974).

È proprio attraverso l'esperienza dei PCTO che gli studenti si trovano a realizzare una serie di azioni e a sviluppare diversi processi cognitivi, non ancora sperimentati o forse, solo in parte. Gli studenti, all'interno di un contesto lavorativo, hanno l'opportunità di relazionarsi con un'organizzazione, di conoscere, osservare e distinguere ruoli e soggetti che operano all'interno della stessa, imparando così a gestire il proprio tempo, a rispettare gli altri soggetti, a collaborare, ad essere responsabili di piccoli processi, ad interiorizzare regole esplicite e implicite di un contesto lavorativo, a raggiungere degli obiettivi e ad effettuare piccole scelte con delle conseguenze reali (Zucchermaglio, 1996). Si tratta di un processo attivo e proattivo che consente di saper mettere in pratica, all'interno di una organizzazione lavorativa, le competenze apprese a scuola, e non solo gli studenti hanno anche l'opportunità di sperimentare e apprendere nuove competenze, accrescendo così la loro esperienza personale e il loro profilo formativo (Commission & European, 2019, p. 1-16). Tutto ciò permette anche un'importante rivalutazione dell'efficacia del percorso formativo scelto dallo studente; infatti, in questo modo gli studenti riescono anche a ripensare e a rivoluzionare il significato relativo all'esperienze di apprendimento, sostenendo che non si impara solo in classe attraverso l'acquisizione di conoscenze in modo passivo, ma è fondamentale che gli studenti ricoprano un ruolo attivo diventando consapevoli del vero valore dei percorsi di PCTO. Avviene così un cambiamento fondamentale, passando da un apprendimento prevalentemente teorico ad uno che si basa fortemente sulla dimensione pratica. Infatti, i percorsi di PCTO non sono una materia scolastica,

ma una vera e propria metodologia didattica che contribuisce a dare una forma diverse esperienze significative. Conoscenze e competenze non sono dunque in contrasto ma entrambe sono necessarie per costruire un apprendimento autentico e insieme contribuiscono in maniera parallela a dare vita a uno spazio formativo nel quale venga riconosciuto non solo il valore della conoscenza ma anche quello dell'esperienza, con l'ottica di migliorare lo sviluppo personale e sociale di ogni studente (Castellano, 2014). Ed è proprio attraverso la partecipazione attiva e il coinvolgimento che lo studente impara a costruire reti di conoscenze e di competenze, confrontandosi con gli altri soggetti all'interno della società. In questo modo il soggetto sviluppa dei nuovi processi cognitivi fondamentali per la formazione della propria identità individuale e sociale. Pertanto, si può sostenere che un giovane studente è competente quando è capace di utilizzare le risorse che ha disposizione per risolvere problemi reali, nella vita personale, nel contesto lavorativo e nella realtà (Ajello, 2010).

Competenze e orientamento diventano due importanti protagonisti dei progetti dei PCTO, come due dimensioni correlate che prendono forma l'una attraverso l'altra. Il professore Resnick (1956) afferma che l'attività mentale si sviluppa in rapporto ai risultati che è capace di conseguire in una situazione specifica e le azioni si fondano sulla logica delle situazioni reali. Infatti, la funzione formativa dei PCTO si realizza proprio attraverso l'esperienza, mettendo in pratica ciò che si è imparato a livello teorico, creando così nuovi stimoli che consentono agli studenti di accedere a nuove competenze, nuovi mezzi e nuovi strumenti che possano essere funzionali al conseguimento dei loro obiettivi professionali (Resnick L. , 1987). I PCTO permettono agli studenti di riuscire a "toccare con mano" la realtà lavorativa e a trasformare le conoscenze teoriche in vere e proprie azioni efficaci. L'apprendimento, lo sviluppo e il consolidamento delle competenze sono tra gli obiettivi principali delle PCTO, e trovano la loro reale applicazione all'interno delle aziende che richiedono ai giovani, in modo sempre più prioritario, di riuscire ad approcciarsi in modo positivo al mondo del lavoro. Si tratta di ragazzi comprensibilmente privi, o quasi, di esperienze lavorative, e di conseguenza non possiedono competenze tecniche, ma attraverso l'esperienza di PCTO, entrano in un importante processo di acquisizione di competenze trasversali, fondamentali per poter accedere alla nuova realtà lavorativa.

L'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori ISFOL (oggi INAPP), nel lontano 1994 e successivamente nel 1998, ha delineato una cornice di riferimento nella quale vengono suddivise le competenze in tre macrocategorie:

- Le competenze di base: sono le prime che vengono sviluppate durante l'arco dell'intera formazione scolastica;
- Le competenze trasversali: fanno riferimento a tutte quelle capacità che vengono acquisite durante tutto l'arco della vita e non solo in contesti formali, ma anche nella vita quotidiana;
- Le competenze tecnico-professionali: al contrario delle precedenti, sono competenze specifiche che si sviluppano in un determinato contesto lavorativo relative ad un profilo professionale specifico, e non sempre possono essere utilizzabili per un altro settore lavorativo.

Per quanto riguarda l'esperienza dei PCTO si conferisce maggior centralità ed importanza alle competenze trasversali che vengono descritte come un insieme di capacità di ampio spessore che trovano la loro applicazione in numerosi tipi di ruoli e compiti, dai più semplici ai più complessi, e si sviluppano in situazioni differenti e quindi ampiamente generalizzabili e riproducibili.

Tali competenze trasversali si suddividono in:

- Abilità cognitive: consistono nel rilevare le caratteristiche del contesto e del compito attraverso la comprensione del contesto, l'analisi, l'interpretazione dell'ambiente, della situazione, del problema e di sé stessi con la finalità principale di progettare e realizzare una prestazione efficace;
- Abilità di mettersi in contatto con l'ambiente circostante: consiste nel relazionarsi positivamente con il contesto per poter soddisfare in modo adeguato le esigenze e le richieste di un determinato ambiente;
- Abilità di attivare strategie di coping che hanno lo scopo principale di realizzare uno specifico compito in una determinata situazione.

Inoltre, si può affermare che le competenze trasversali possiedono, per loro natura, un carattere applicativo generativo e non specifico; infatti, la loro "trasversalità" viene ricondotta ai soggetti che utilizzano queste competenze e procedure e non alle loro caratteristiche intrinseche, in quanto è solo grazie alle azioni intenzionali dei soggetti che si può rendere possibile la loro applicazione. Infatti, è proprio il capitale sociale a conferire un valore autentico alle competenze all'interno di diversi contesti formativi e lavorativi (Ajello, 2010).

È proprio questa intenzionalità che consente al soggetto di dare vita a nuove situazioni sociali, con l'occasione di migliorare competenze già acquisite e di maturarne delle nuove attraverso un processo di presa di coscienza da parte del soggetto che diventa

così capace di controllare le proprie scelte (Rey, 2011). Le competenze trasversali sono vitali per poter costruire una società inclusiva e donano ai ragazzi gli strumenti adeguati a poter fronteggiare le minacce emergenti, come il degrado ambientale e le applicazioni dannose delle tecnologie utilizzate per raccogliere, generare e scambiare informazioni².

Le competenze si possono considerare efficaci quando vengono svincolate dal loro specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui sono nate e maturate e vengono utilizzate anche in altre situazioni simili, conferendo così il senso della trasversalità delle competenze. Infatti, il “talento” consiste nell’abilità di saper riprodurre uno schema d’azione che si è rivelato vincente, adeguandolo, di volta in volta, alle caratteristiche dei differenti contesti cui la persona si trova ad operare. Una buona padronanza delle soft skills permette, dunque, di imparare a gestire in modo efficace le situazioni sociali e lavorative e, contemporaneamente, aiuta anche ad affrontare le situazioni della vita quotidiana e le relazioni con gli altri soggetti in modo positivo (Alessandrini, 2018).

Durante l’esperienza dei PCTO, lo studente mette in atto una partecipazione diretta, sperimentando così un vero e proprio apprendimento attivo che viene definito come un “cammino per divenire” verso il raggiungimento di competenze trasversali (Abukari, 2014).

Tale percorso è:

- Auto-diretto: gli studenti hanno il controllo sull’obiettivo, sul contenuto, sulla forma, sul processo, sui tempi e sulla valutazione dell’apprendimento;
- Creativo: gli studenti sono invitati ad utilizzare la creatività e la fantasia per poter attivare la capacità di problem solving, con lo scopo di risolvere determinati problemi;
- Espressivo: rispetto all’apprendimento in classe, gli studenti non sanno cosa accadrà alla conclusione del loro percorso. L’apprendimento avviene contemporaneamente con l’esperienza, potenzialmente in anticipo, si verifica durante e dopo l’esperienza, con l’obiettivo di migliorare il proprio comportamento, riflettendo su ciò che è stato fatto;

² Riferimento a OECD Skills outlook 2023, skills for a resilient green and digital transition del 6/11/2023

- Emozionale: l'esperienza dei PCTO implica non solo un coinvolgimento fisico ma anche emotivo. Lo studente si sente protagonista del suo processo di apprendimento;
- In tempo reale: l'apprendimento di competenze trasversali è finalizzato ad aiutare a risolvere le sfide che si verificano in dato momento presente;
- Continuo: si tratta di un apprendimento flessibile che diventa un processo senza fine. Gli studenti si aprono alla novità, alla curiosità e alla scoperta. Il soggetto diventa consapevole del fatto che questa esperienza formativa provocherà in lui un cambiamento che è inevitabile;
- Riflessivo: gli studenti diventano responsabili dei propri processi di apprendimento, ma anche più consapevoli delle loro azioni e scelte.

Pertanto, i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento hanno la funzione di integrare la didattica curriculare con l'apprendimento esperienziale, cercando di ampliare e rafforzare non solo le competenze tecnico-specialistiche o disciplinari ma anche quelle trasversali. I PCTO hanno, come già affermato in precedenza, un'importante funzione di orientare i giovani per aiutarli ad accedere più facilmente al mercato del lavoro, comprendendo meglio il suo funzionamento, le figure professionali coinvolte e le proprie vocazioni. In questo modo si favorisce la comunicazione e la comprensione reciproca tra la scuola e il mondo del lavoro, attraverso la costruzione di reti locali e associazioni con l'obiettivo di dare vita a delle comunità educanti, promuovendo il cambiamento delle differenti culture organizzative (Galeotti & Esposito, 2018, p. 34-38).

È fondamentale organizzare un'accurata attività di progettazione, la quale deve comprendere la dimensione curriculare, esperienziale e orientativa, in modo tale da rendere efficaci i PCTO, e questa nuova metodologia offre agli studenti l'opportunità di sviluppare delle competenze trasversali, non solo dal punto di vista professionale, ma anche personale (Parmigiani, 2018). Gli studenti, durante i PCTO, sperimentano un forte senso di coesione e di appartenenza al gruppo classe ed imparano a relazionarsi con figure adulte che non conoscono ovvero con i dipendenti dell'azienda ospitante. L'esperienza dei PCTO ha anche la funzione di promuovere il rispetto delle regole per creare un ordine sociale in cui i soggetti coinvolti comunicano e collaborano positivamente. Questa metodologia è anche un importante metodo di orientamento al lavoro che stimola l'autoimprenditorialità. Infatti, sulla base delle competenze trasversali acquisite dallo studente, è possibile, che l'azienda ospitante lo richiami in

futuro per proporgli un contratto di lavoro. Inoltre, i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento aumentano la motivazione da parte dello studente a partecipare attivamente e spesso gli studenti demotivati o meno bravi a scuola si applichino seriamente durante questa esperienza formativa. In questo modo s'intrecciano il "saper essere" e il "saper fare", che consentono ai giovani di aver fiducia in sé, di avere la consapevolezza delle proprie competenze, di aver la capacità di sperimentare e di confrontarsi con la realtà circostante (Pellerey, 2017). Questo permette di aumentare la possibilità di controllare attivamente la propria vita. In questa prospettiva, gli interventi formativi e le azioni hanno l'obiettivo di rafforzare il potere di scegliere, migliorando le conoscenze e le competenze e promuovendo l'autostima, la fiducia nelle proprie capacità, lo spirito di iniziativa e il controllo dei propri comportamenti, delle relazioni con gli altri e con l'ambiente. Il processo di orientamento viene inteso come un vero e proprio potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità, favorendo lo sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva futura alla propria vita e di crescere in armonia con le proprie competenze personali, sociali e lavorative, in modo tale da essere preparati ad affrontare le sfide lavorative attuali. Pertanto, è possibile conciliare le esigenze educative e formative che ne derivano, con la funzione di valorizzare due competenze fondamentali ovvero l'auto-determinazione e l'auto-regolazione. Esse rappresentano delle componenti fondamentali che rendono una persona capace di gestire sé stessa nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana, diventando capace di realizzare un progressivo e sostanziale progetto di vita personale culturale, sociale e professionale, portandolo avanti in modo coerente e sistematico (Pellerey, 2017). Le competenze trasversali definite anche come "soft skill" consentono agli studenti di raggiungere la performance richiesta da un determinato ruolo organizzativo, si tratta di una qualità umana, che attraverso il suo possesso ed esercizio permette di realizzare quelle performance richieste dal contesto lavorativo, la cui mancanza ostacola il raggiungimento di risultati positivi. Esse sono delle capacità prassiche e pragmatiche che consentono di agire utilizzando un criterio concreto, una logica, un'intelligenza emotiva, un'analisi e un'interpretazione corretta (Ciappei, 2014).

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, l'economista e filosofo indiano Amartya K. Sen (1933) ha introdotto nei suoi studi sulle disuguaglianze e sulla povertà, il noto approccio denominato "capability approach", affermando che le cosiddette "capabilities" sono delle capacità personali che permettono al soggetto di raggiungere

un determinato obiettivo e variano in base alle proprie caratteristiche personali ma dipendono anche da fattori ecologici, biologici, psicologici e sociali (Pasqualotto, 2014, p. 278-284). Successivamente, il capability approach è stato ripreso dalla filosofa statunitense Martha Nussbaum (1997) che ha approfondito tale concetto in una visione più profonda di dignità umana, sostenendo che la finalità principale di questo approccio consiste nel creare una società inclusiva in cui ogni persona deve essere rispettata e messa nelle condizioni di poter vivere la propria vita in modo adeguato (Pasqualotto, 2014, p. 278-284).

Il benessere delle persone non è determinato solo dal denaro, ma è qualcosa di molto più grande che consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che le persone hanno deciso di scegliere e perseguire attraverso lo sviluppo delle capabilities (Magni, 2003, p. 498-506) di cui sono portatori. Per questo motivo si inizia a parlare di una nuova economia, un'economia dello sviluppo umano, che dovrebbe perseguire come scopo principale la valorizzazione e la promozione del benessere e della crescita umana, attraverso la valutazione delle politiche alternative, nella misura in cui consentono di migliorare lo sviluppo (Alessandrini, 2013, p. 53-68).

Il valore pedagogico, culturale ed educativo del lavoro riguarda il rispettare l'esperienza umana nei suoi limiti e nella sua natura, il difendere la libertà e l'autonomia della persona, il promuovere una visione non strumentale, ma assiologica, delle finalità educative. L'essere umano è il fulcro dell'esistenza storica in quanto 'educabile' e, come tale, è capace di essere e divenire un soggetto attivo e responsabile del proprio processo di crescita nella comunità in cui vive (Alessandrini, 2016).

2.3 La transizione dalla scuola superiore all'inserimento nel mercato del lavoro

Gli studenti, al termine del percorso scolastico ed accademico, vengono inseriti nel mondo del lavoro, cercando di risolvere una questione importante ovvero quella di colmare il gap esperienziale, in quanto non detengono le esperienze generiche e specifiche che si sperimentano sul posto di lavoro. Questa mancanza di esperienza rappresenta il divario più importante insieme al gap tra domanda e offerta denominato skill gap, in cui si assiste ad un aumento o una diminuzione consistente improvvisa che può essere provocato da diversi fenomeni come ad esempio dai flussi migratori, dall'invecchiamento della popolazione e dal ciclo economico (Minnie, Van der Steeg, & Webbink, 2008). Il problema centrale delle skill gap riguarda la mancanza di tempo per poter acquisire le competenze necessarie ed è importante attuare una distinzione tra breve e lungo periodo, il breve periodo viene concepito come conseguenza del lento adeguamento dell'offerta invece nel lungo periodo si cerca di creare un equilibrio del mercato per effetto della flessibilità salariale, processo che dura a seconda delle rigidità presenti nel sistema formativo e nel mercato del lavoro (Barbier & Nadel, La flessibilità del lavoro e dell'occupazione, 2003). Nel processo di transizione tra il mondo scolastico e quello lavorativo il problema principale è proprio lo skill gap che crea delle distinzioni evidenti tra i giovani e gli adulti; infatti, i giovani sono più svantaggiati e si trovano in uno stato di disoccupazione maggiore rispetto agli adulti. Inoltre, i ragazzi hanno anche una maggior difficoltà ad entrare nel mondo del lavoro e una minore "tenuta" (capacità di mantenere il posto di lavoro). A parità di titolo d'istruzione, i giovani soffrono la mancanza di un'esperienza lavorativa generica, che ha la funzione di insegnare il modo corretto di comportarsi a lavoro, il saper collaborare in gruppo, il rispetto dei tempi e degli orari, e soprattutto soffrono anche l'assenza di un'esperienza specifica che in un determinato posto di lavoro permette di conoscere il funzionamento di un determinato processo produttivo e gli strumenti tecnologici utilizzati (Pozzi & Pocaterra, 2007). Questa situazione spinge i ragazzi a cambiare continuamente lavoro per cercarne migliore, con lo scopo di colmare questo gap e di trovare delle condizioni lavorative migliori. In certi casi i giovani con uno scarso livello di istruzione ritornano a percorrere un percorso di istruzione e di formazione professionale per riempire i vuoti formativi che sono stati individuati solo durante l'esperienza lavorativa. I datori di lavoro hanno l'obiettivo di assumere dei lavoratori competenti capaci di soddisfare le loro esigenze produttive mediante

l'utilizzo di mezzi e di selezione flessibili come, ad esempio, la formazione sul luogo di lavoro o dei periodi di prova. La transizione è quindi un processo che risulta per i giovani molto complesso in quanto il mondo lavorativo si basa su regole molto rigide che spingono i giovani verso incertezze ed errori di valutazione, entrando così in un circolo vizioso di dispersione e abbandono scolastico prima della fine del percorso di formazione professionale e di conseguenza ci si trova in una condizione di disoccupazione crescente e più lunga, con la probabilità di avere lavori precari, i quali portano ad una scarsa soddisfazione personale (Pozzi & Pocaterra, 2007).

A causa dei cambiamenti del moderno mercato occupazionale, i giovani rischiano di trovarsi in una condizione di disorientamento e di blocco davanti al cambiamento. Le trasformazioni che influenzano costantemente i contesti sociali e organizzativi richiedono a tutte le agenzie educative, con cui il soggetto entra in contatto nel corso della sua vita, di formare giovani che siano capaci di fornire delle risposte esaustive ai nuovi bisogni della società, attraverso l'utilizzo di pratiche formative che hanno la funzione di favorire l'acquisizione di competenze trasversali. Il pedagogista Bertagna (1951) afferma che esistono due cose sicure ovvero: non ha senso pensare alla scuola se non strettamente connessa alla dimensione lavorativa, così come non ha senso, naturalmente, pensare al lavoro come un contesto estraneo e lontano rispetto al processo formativo del soggetto. È fondamentale instaurare un'alleanza solida tra questi due mondi per poter favorire il miglioramento e il rinnovamento della società contemporanea (Bertagna, 2011). Dal punto di vista sociale si riscontrano numerose ed evidenti conseguenze nel lungo periodo come la povertà e l'esclusione sociale, l'emarginazione, la diminuzione del livello di benessere che influenzano il tasso di natalità e di crescita demografica determinando così delle serie conseguenze economiche. L'istituzione scolastica e il mondo lavorativo rappresentano dei contesti di apprendimento nei quali, grazie allo scambio e alla condivisione reciproche di conoscenze e competenze possono attivare virtuosi meccanismi di innovazione all'interno delle società, attraverso un processo evolutivo continuo, necessario per scoprire nuove metodologie, nuove conoscenze creative ed efficaci che possano contribuire anche a creare nuove pratiche di lavoro (Zuccheromaglio, 1996). Dal punto di vista pedagogico, i PCTO si basano su un paradigma focalizzato sull'apprendimento situato e sulla partecipazione attiva del soggetto in formazione. Attualmente è sempre più diffuso il principio della centralità del soggetto in apprendimento. In questo contesto, è importante citare il cosiddetto "Situating Learning Theory" ovvero un filone

di ricerca, progettato dall'antropologa Jean Lave (1939) e dal sociologo Etienne Wenger (1952), secondo il quale l'apprendimento è concepito come un vero e proprio processo sociale in cui la conoscenza è co-costruita in modo partecipativo in uno specifico contesto. In questo modo, lo studente si impegna per imparare una professione, un mestiere, una pratica, attraverso una serie di azioni situate nell'ambiente sociale di riferimento (Wenger & Lave, 1991). I due studiosi affermano che la principale caratteristica dell'apprendimento, concepito come attività situata, è un meccanismo che viene definito "partecipazione periferica legittima", la quale fa riferimento al fatto che i soggetti che apprendono partecipano, in modo inevitabile, a una comunità sociale. L'acquisizione di conoscenze e competenze viene favorita da una completa partecipazione alle pratiche socioculturali di una certa comunità. Il concetto di "partecipazione periferica legittima" fa riferimento al processo attraverso il quale i nuovi arrivati entrano a far parte di una determinata comunità di pratica. Tale processo sociale riguarda l'apprendimento di abilità consapevoli». Wenger elabora tre dimensioni principali della relazione con l'obiettivo di connettere la pratica al concetto di comunità (Wenger, 1998). Nella Fig. 3 la pratica viene descritta come fonte di impegno reciproco, supporto, obiettivo comune e coerenza di una certa comunità.

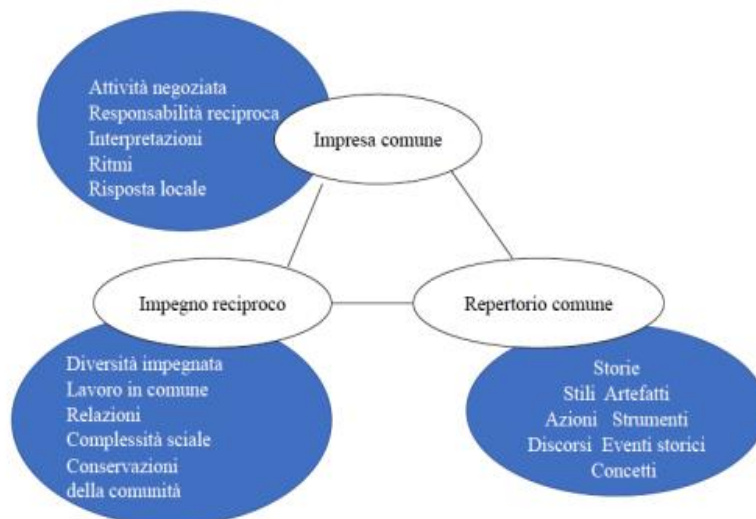


Figura 2 - Dimensioni della pratica come caratteristica aggregante (Wenger, 1998, p. 88).

La prima caratteristica riguarda l'impegno reciproco tra i partecipanti che dimostra il fatto che il lavoro pratico è fondamentale e definisce la comunità. Infatti, tale peculiarità esiste in quanto i soggetti sono impegnati in azioni che vengono adottate mediate la negoziazione e la collaborazione. La pratica fa riferimento a una comunità di soggetti che attuano un sostegno e un impegno reciproco, sviluppando così un forte senso di appartenenza (Wenger, 1998).

La seconda caratteristica è la negoziazione di un'impresa comune. Essa viene concepita come il prodotto di un processo collettivo di negoziazione che rispecchia la complessità dell'impegno reciproco. La negoziazione non è solo un scopo astratto, ma ha la funzione di instaurare, tra i partecipanti, delle relazioni basate sulla responsabilità reciproca (Wenger, 1998).

L'ultima caratteristica fa riferimento allo sviluppo di un repertorio condiviso che è il risultato delle esperienze significative effettuate dei membri della comunità. I componenti del repertorio possono essere molto diversi tra loro. Il repertorio di una comunità di pratica contiene parole, gesti, simboli, strumenti, modi di operare, storie, azioni e concetti che la comunità ha creato o adottato nel corso della sua esistenza, e che sono diventati parte integrante della sua pratica (Wenger, 1998).

L'apprendimento attivo è fondamentale per potenziare l'autonomia, i talenti, le vocazioni individuali e il valore del vivere e dell'imparare insieme. I PCTO si basano su un'educazione alla sostenibilità, secondo cui la formazione del soggetto deve stimolare la capacità di elaborare criticamente proposte e soluzioni, favorendo così il confronto, l'ascolto, la negoziazione, il senso di responsabilità e il desiderio di agire insieme in vista del proprio futuro. L'occupabilità delle nuove generazioni rappresenta un obiettivo formativo primario insieme alla creazione di profili basati su una formazione specialistica e sul possesso di determinate competenze trasversali (Gentili, 2016, p. 16-38).

È necessario che vengano introdotti tre cambiamenti all'interno del sistema scolastico:

- A livello organizzativo: serve un rapporto più stretto tra scuola e territorio, modificando la struttura dell'aula ed introducendo nuove metodologie organizzative che modificare e migliorare il gruppo classe di tipo tradizionale, così come il rigido programma della giornata scolastica. Un'azione strategica è quella di individuare delle figure di riferimento che hanno il compito di coordinare uno scambio organico tra referenti scolastici e rappresentanti delle organizzazioni territoriali (Gentili, 2016, p. 16-38).

- A livello didattico: occorre avvicinare le istituzioni scolastiche ai contesti professionali, attuando il passaggio da una concezione di scuola che si basa su un sapere di tipo nozionistico ad una formazione capace di creare un equilibrio tra conoscenze teoriche e competenze pratiche, attraverso la co-progettazione di momenti di studio e di lavoro. Cambia, in quest'ottica, anche la percezione del soggetto che non viene più visto come un "contenitore" da riempire di nozioni, ma come una parte attiva del processo di apprendimento, che possiede competenze utili sia nella vita personale che in quella professionale. Una strategia efficace riguarda l'introduzione, all'interno dei programmi scolastici, di laboratori, di momenti di ascolto, discussione e confronto per favorire lo sviluppo di atteggiamenti, comportamenti e competenze chiave (Gentili, 2016, p. 16-38).
- A livello culturale, occorre interagire positivamente con le realtà produttive, in modo tale che la scuola possa evidenziare il suo ruolo socioeconomico nel territorio e realizzare in modo concreto l'autonomia scolastica. L'occupabilità "non è una dimensione di interesse degli addetti ai lavori delle politiche attive ma, se correttamente definita, è una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i diplomati e i laureati non solo e non tanto perché tecnologicamente addestrati nei settori di interesse prevalente delle imprese, ma perché capaci di 'stare' nella realtà e leggerla nella sua complessità" (Massagli, 2016, p. 38). Occorre attivare un processo che ha lo scopo di porre lo studente in una condizione attiva, che lo renda protagonista del proprio percorso di crescita, spronandolo a ritrovare il senso della conquista dell'apprendere (Cuppini, 2012). Il soggetto deve mobilitare le proprie risorse fisiche e cognitive per affrontare situazioni reali che stimolano l'intraprendenza.

È in questa cornice culturale e metodologica che si collocano i PCTO, che insieme ad altri strumenti pedagogico-didattici, rappresentano una forma di apprendimento basato sul lavoro. I PCTO favoriscono il passaggio dal mondo scolastico a quello lavorativo, attraverso l'integrazione di momenti di formazione in aula ed esperienze in azienda, promuovendo così il passaggio da una scuola "inerte" ad una scuola "viva", che si allontana dall'isolamento del passato e si mette al centro delle opportunità formative che permettono agli studenti di ottenere un curriculum ricco di risorse culturali utili per

il loro futuro (Nicoli, 2018). In questo modo, gli studenti si impegnano per diventare dei lavoratori capaci di far maturare e arricchire le proprie conoscenze e competenze in modo costante, seguendo una visione del lavoro sempre più relazionale e dinamica. Il moderno mercato del lavoro non ha bisogno di custodi nozionistici disciplinari ma nemmeno di esecutori rigidi di procedure ma di lavoratori flessibili in grado di affrontare diverse situazioni (Massagli, 2016). Le aziende cercano invece ragazzi ambiziosi, appassionati del proprio lavoro, competenti, capaci di prendere decisioni e di risolvere problemi di diverso tipo. Si fa riferimento al possesso di competenze personali di natura trasversale che non vengono trasmesse con una semplice nozione. Non si tratta di imparare a memoria un testo da studiare, bensì di consentire a chi vuole crescere e maturare di farlo, a chi vuole utilizzare degli incentivi di potervi accedere e a chi vuole investire in competenze di poter attivare processi di formazione con l'obiettivo di far maturare delle competenze personali che devono essere consolidate ed interiorizzate (Bentivogli & Seghezzi, 2017).

Le esperienze di lavoro positive aumentano la stima e la motivazione dei ragazzi, in quanto hanno la funzione di aiutarli ad orientarsi per conoscere meglio le proprie vocazioni, permettendo così di sviluppare una visione di insieme delle logiche produttive e dei processi aziendali (Wenger, 1998). Gli studenti vengono inseriti in una comunità di pratiche in cui conoscono nuovi aspetti legati alla relazione con gli altri soggetti, al contesto sociale, al mondo dell'azienda. Il contesto lavorativo richiede allo studente di produrre competenze trasversali, esercitandole, sviluppandole, maturandole e rendendole più potenti per la scuola, per il lavoro ma soprattutto per la vita. I processi di cambiamento e le repentine trasformazioni sociali, che riguardano tutti i contesti di vita e di lavoro, evidenziano la necessità di spostare il focus su un cluster di competenze diverse da quelle tradizionali considerate più rilevanti, con la consapevolezza che attualmente il soggetto competente non è colui che replica in maniera univoca e rigida i concetti teorici ma è colui che sa “mettersi in gioco” utilizzando le conoscenze apprese in maniera flessibile e creativa, con la capacità di adattarsi alle diverse situazioni, elaborando soluzioni creative a nuovi problemi (Tino, 2018). Occorre diventare consapevoli e responsabili del fatto che la finalità dell'educazione è quella di contribuire allo sviluppo della formazione integrale dell'essere umano, in quanto ogni soggetto è unico e possiede una propria formazione ed educazione autentica che non può essere replicata (Sola, 2008). Il ruolo dell'educazione è quello di aiutare gli individui a sviluppare una propria libertà di

pensiero critico, di creatività, di sentimento e d'immaginazione di cui loro hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per poter, per quanto è possibile, gestire e controllare la propria vita³. Durante l'esperienza dei PCTO, se lo studente sceglie da solo la sede presso la quale effettuare tale esperienza, significa allora che, in questo caso, l'istituzione scolastica ha indebolito o addirittura perso il suo ruolo guida. Quando, invece, la scuola si dimostra capace di promuovere e favorire tale percorso formativo significa che è stata davvero in grado di accompagnare, supportare, sostenere ed orientare i propri studenti. I PCTO hanno la funzione di preparare i giovani ad affrontare le nuove sfide all'interno del mondo lavorativo, aiutandoli a vivere in un mondo caratterizzato dalla tecnologia e dalla globalizzazione, imparando così a diventare cittadini attivi (Sicurello, 2016). Le esperienze sperimentate attraverso i PCTO consentono agli studenti di sviluppare la capacità di essere flessibili in modo tale da poter trasformare i problemi in opportunità e di essere capaci anche di interiorizzare le competenze che possono essere utilizzate in diversi contesti (Cesareo, 2000). Queste esperienze, oltre alla nascita di nuove opportunità, consentono di rielaborare le proprie competenze, di aumentare l'autostima, il senso d'iniziativa e di imprenditorialità, consentendo così agli studenti di mettersi alla prova per cercare di risolvere dei problemi reali attraverso l'utilizzo di modalità educative utili per far emergere le passioni e i talenti dei giovani, dandogli lo spazio e la libertà per poter immaginare, creare e sognare (Morselli & Costa, 2014). Pertanto, per poter aiutare le nuove generazioni a diventare consapevoli delle loro capacità e competenze occorre sostenerli e supportarli nel loro percorso attraverso la promozione di processi che favoriscono l'acquisizione della coscienza di sé e del proprio futuro, i giovani devono sentirsi motivati per conoscere e migliorare le proprie potenzialità formative, sviluppando un apprendimento permanente che dura tutto l'arco della vita (Biagioli, 2012).

³ DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*
https://www.fismvenezia.it/Download/Materiale/Materiale_Pedagogico/POF/J.%20Delors,%20Nell'educazione%20un%20tesoro.pdf

2.4 L'esperienza pedagogica del Work-Based Learning connesso ai PCTO

Il WBL, tradotto in italiano in apprendimento basato sul lavoro o apprendimento in contesti lavorativi, fa riferimento ad un processo di sviluppo di competenze, le quali sono il risultato dell'unione della dimensione scolastica e lavorativa. Il WBL è un contesto formativo privilegiato che ha lo scopo di aiutare i giovani ad acquisire nuove conoscenze e competenze mediante lo svolgimento di compiti all'interno di un luogo professionale. Il WBL identifica le pratiche formative che non vengono svolte in un contesto di apprendimento formale, ma vengono realizzate in ambiente di lavoro concreto e reale mediante la partecipazione in attività lavorative non solo individuali ma anche collettive (Marcone, 2018). Nel 2000 la Commissione Europea ha evidenziato il fatto che esiste una forte corrispondenza tra i percorsi formativi, basati sul WBL, e una più efficace transizione dei ragazzi nel mercato del lavoro: essi risultano essere maggiormente dotati di quelle conoscenze, abilità e competenze considerate essenziali nella vita lavorativa⁴.

L'Unione Europea (2013) ha identificato tre modelli principali di WBL⁵:

- L'apprendistato o schemi di alternanza che stabiliscono dei periodi significativi che i giovani devono trascorrere, contemporaneamente alle lezioni scolastiche, all'interno delle aziende, svolgendo attività lavorative che prevedono una vera e propria retribuzione. Inoltre, il rapporto professionale viene stabilito da un contratto stipulato con il datore di lavoro. Le imprese e le scuole hanno un vero e proprio ruolo di "fornitrici" di formazione, trasmettendo ai giovani delle conoscenze generali relative all'occupazione e alle competenze specifiche che sono necessarie per determinate professioni. Questo modello di apprendistato è strutturato come sistema duale in Germania, Svizzera, Austria e Danimarca;
- Sistema di istruzione e formazione professionale scolastico che stabiliscono delle fasi di formazione all'interno delle imprese attraverso lo svolgimento di stage e tirocini, che possono essere obbligatori o facoltativi nei programmi formativi secondari e/o universitari. Essi vengono concepiti come dei meccanismi efficaci di transizione dalla scuola al lavoro che permettono ai

⁴ Commission of the European Communities A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels 2000, in <http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf>

⁵ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, Work Based Learning in Europe: Practices and Policy, Pointers, Brussels 2013, http://www.flexwbl.org/wp-content/uploads/2020/11/1.-2013_European-Commission_Work-based-learning-in-Europe.pdf

giovani di ambientarsi nel mondo lavorativo, favorendo così il loro passaggio dall'istruzione all'occupazione;

- Apprendimento fondato sul lavoro che contiene, all'interno dei programmi di formazione, la sperimentazione di laboratori, workshop e altre attività efficaci per poter simulare l'esperienza in contesti professionali con lo scopo principale di organizzare contesti di lavoro reali per l'acquisizione di determinate competenze imprenditoriali.

Attraverso il percorso di WBL, gli studenti hanno l'opportunità di sviluppare la loro professionalità e hanno l'occasione di acquisire delle competenze trasversali, imparando a socializzare positivamente con i soggetti presenti nel contesto lavorativo. La metodologia dei PCTO, caratteristica dei percorsi di apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning), viene posta all'interno dei curricula scolastici e di quelli di formazione professionale e istruzione, che si trovano sia nel modello educativo italiano sia nella maggior parte dei sistemi educativi europei. Il contesto legislativo europeo ha creato una definizione di una politica comune tra i paesi membri relativa alla collaborazione tra l'istituzione scolastica e il mondo del lavoro, con l'obiettivo principale di favorire il passaggio dei giovani studenti verso il mondo lavorativo. In questo modo si cerca di potenziare la partecipazione e la motivazione allo studio e di guidare i ragazzi verso la curiosità e la scoperta delle proprie passioni, vocazioni personali, stili di apprendimento soggettivi ed interessi, con la funzione di arricchire la formazione scolastica attraverso l'acquisizione di competenze maturate «sul campo», valorizzando il processo di formazione della persona» (MIUR, 2019). Si cerca di recuperare, all'interno del sistema di formazione ed istruzione, la valenza educativa del lavoro che valorizza la crescita e lo sviluppo del soggetto in formazione, promuovendo la partecipazione e l'inclusione sociale degli studenti, mediante la condivisione e il confronto dell'esperienza con adulti, ovvero con i lavoratori dell'azienda ospitante, che hanno lo scopo di trasmettere il proprio bagaglio di conoscenze e competenze (Gentili, 2018, p. 8-12). I PCTO fanno riferimento all'intreccio pedagogico-didattico che esiste tra teoria e la prassi, ovvero tra l'esperienza formativa intenzionale (dimensione della didattica) e l'esperienza pratica funzionale (dimensione dell'apprendimento) (Bertagna, 2011).

Esistono sei caratteristiche del Work-Based Learning:

- La prima peculiarità fa riferimento agli impegni tra l'istituzione scolastica e l'organizzazione esterna (privata, pubblica o che appartiene a un settore economico) che hanno lo scopo di favorire l'apprendimento. Si tratta di accordi formali, supervisionati dalla realizzazione di partneships. Inoltre, conferiscono benefici ad entrambe le parti. Infatti, per i datori di lavoro viene instaurata una relazione costante con la scuola, che consente di comprendere le esigenze dell'organizzazione e di adottare un approccio flessibile nei confronti dei bisogni di apprendimento dei dipendenti dell'organizzazione stessa. Per quanto riguarda l'istituzione educativa, le organizzazioni creano delle connessioni con nuove dimensioni dei bisogni educativi (Boud & Solomon, 2001);
- La seconda peculiarità riguarda la modalità attraverso la quale gli studenti interessati sono impegnati o coinvolti in contratti lavorativi con l'organizzazione esterna. Infatti, gli studenti negoziano il programma di apprendimento approvato dalle rappresentanze, sia dell'istituzione educativa che dell'organizzazione. La negoziazione dei piani di apprendimento conferisce l'occasione, per entrambe le parti, di dire chiaramente le proprie esigenze in modo reciproco (Boud & Solomon, 2001);
- La terza peculiarità del Work-Based Learning fa riferimento al fatto che il progetto nasce dai reali bisogni degli studenti e dell'azienda in questione, piuttosto che essere controllato o gestito dal curriculum scolastico o professionale (Boud & Solomon, 2001);
- La quarta peculiarità stabilisce il fatto che il punto di partenza e il livello educativo del programma di Work-Based Learning vengono scelti solo dopo che gli studenti hanno svolto un processo di ricognizione delle competenze possedute (Boud & Solomon, 2001);
- La quinta peculiarità rappresenta il punto chiave del Work-Based Learning ed è relativo al fatto che i progetti di apprendimento vengono svolti nel luogo di lavoro. Quest'ultimi sono legati ai cambiamenti del lavoro e ai futuri bisogni degli studenti e dell'azienda (Boud & Solomon, 2001);
- Infine, la sesta peculiarità mette in risalto come l'istituzione educativa si dedica alla valutazione dell'apprendimento in uscita dai programmi negoziati nel rispetto del quadro degli standard e di livello (Boud & Solomon, 2001).

Vengono identificati tre elementi cruciali del Work-Based Learning:

- L'apprendimento viene considerato come acquisito durante l'azione ed è rivolto all'attività in corso (Raelin, 2008, p. 1-5);
- La creazione e l'utilizzo della conoscenza vengono descritte come attività collettive, in cui l'apprendimento diventa il lavoro di tutti (Raelin, 2008, p. 1-5);
- I soggetti dimostrano un'attitudine di "apprendimento-apprendimento", che li conduce ad aprire un dibattito sulle ipotesi sottese alla pratica. Estremamente importante è il concetto di metacognizione che riguarda la capacità di pensare al processo e alla soluzione dei problemi. Pertanto, non è sufficiente solo domandarsi "che cosa abbiamo appreso?" ma anche "che cosa significa o come esso si collega a ciò che già sappiamo?".

Quindi si può affermare che l'apprendimento non riguarda esclusivamente l'acquisizione di competenze tecniche ma fa riferimento anche, al cosiddetto reframing ovvero ricontestualizzazione, il quale è necessario per dare vita a nuove conoscenze (Raelin, 2008, p. 3).

A tal proposito nel 2001 Smith utilizza la metafora del gettare una rete intorno all'esperienza formativa per poterla catturare e successivamente apprendere da essa (Smith, 2001, p. 31-48). Questo tipo di apprendimento richiede la creazione di una combinazione di analisi razionale, intuizione ed immaginazione, utilizzando entrambi gli emisferi del cervello (Smith, 2001, p. 31-48). Inoltre, il Work-Based Learning non è solo uno strumento per trasmettere informazioni da una mente all'altra, ma può diventare un mezzo efficace per creare ed esprimere nuove conoscenze e competenze in formazione. Il Work-Based Learning viene inteso come un processo naturale connesso all'istinto umano di maturare. In questo senso, esso fa parte del nostro essere (Bailey, 2003, p. 1-30).

2.5 Analisi del progetto PRIN sulla valutazione dell'ASL nelle scuole secondarie italiane

In questo contesto è fondamentale approfondire un progetto PRIN, Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale, dal titolo “Valutare l’alternanza scuola lavoro e lo studio longitudinale nelle scuole secondarie superiori italiane”. Il progetto ha una durata di 36 mesi.

I principali ricercatori sono:

- Donatella Poliandri, che lavora presso l’istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione;
- Mauro Palumbo, professore che lavora presso l’università degli studi di Genova;
- INVALSI, istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione;
- Antonio Fasanella, professore presso gli studi di Roma “La Sapienza”;
- Alessandra Decataldo, professore presso l’università degli studi di MILANO-BICOCCA.

Il progetto ha lo scopo principale di valutare la policy del percorso per le competenze trasversali e per l’orientamento. Per quanto riguarda l’Italia, la transizione dal mondo scolastico a quello lavorativo viene promossa dai PCTO in quanto sono stati introdotti all’interno del curriculum per tutti gli studenti dal terzo al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Questa ricerca si focalizza sulla visione degli attori coinvolti e degli stakeholder dei PCTO, cercando di realizzare uno studio longitudinale triennale sul gruppo di studenti del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado. La ricerca ha la finalità principale di valutare l’ASL come metodologia didattica per il processo di formazione e di orientamento in modo tale da poter così potenziare la pianificazione futura dei progetti di PCTO.

Le finalità più importanti del progetto PRIN sono:

- Esaminare i percorsi di sviluppo riguardanti le preferenze, le ambizioni professionali, il processo di orientamento professionale e le competenze socio-emotive degli studenti durante lo svolgimento delle attività di PCTO
- Delineare le occasioni offerte da parte delle istituzioni scolastiche agli studenti per quanto riguarda le attività di PCTO

- Comprendere in che modo gli insegnanti adattano il curriculum e le strategie didattiche alle attività di PCTO;
- Identificare le competenze sociali e professionali considerate fondamentali dalle organizzazioni di accoglienza ed individuare le percezioni delle aziende ospitanti in riferimento al loro ruolo durante i PCTO;
- Osservare la modalità attraverso la quale i PCTO cercano di soddisfare le esigenze e le aspettative degli studenti e verificare in che modo gli studenti adattano le proprie esigenze e aspettative in base ai bisogni delle aziende ospitanti;
- Definire i sistemi di governance dei PCTO e il loro funzionamento in termini di processi e risultati.

Le occasioni offerte dalle istituzioni scolastiche, attraverso i percorsi di PCTO, sono state esaminate mediante i contenuti delle scuole che fanno parte del campione. Inoltre, è stato utilizzato uno studio qualitativo attraverso la tecnica di focus group con un sotto campione composto da dirigenti scolastici e tutor. I ricercatori hanno deciso di somministrare dei questionari ai tutor esterni e successivamente hanno scelto di realizzare delle interviste approfondite faccia a faccia con gli stakeholders. Questa ricerca ha come risultato atteso la ricostruzione degli obiettivi espliciti e latenti dell'esperienza di alternanza scuola lavoro, partendo dalle opinioni e considerazioni degli stakeholder, cercando di capire in che modo i progetti di alternanza scuola lavoro riescono a promuovere e favorire lo sviluppo degli orientamenti professionali nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia. Attraverso i risultati raccolti si avrà la possibilità di determinare un modello concettuale relativo agli esiti, ai contesti e ai meccanismi operativi dei PCTO, considerando sia i punti di forza e sia quelli di debolezza dell'esperienza, consentendo di definire i sistemi di governance focalizzati sul rapporto che esiste tra l'istituzione scolastica e il mercato del lavoro. In conclusione, la ricerca mira a dare una rappresentazione dinamica delle attività che vengono svolte dai ragazzi durante l'esperienza di PCTO su tutto il territorio nazionale, tenendo conto dell'influenza dei fattori sociali e individuali in quanto potrebbero condizionare fortemente le scelte e gli orientamenti professionali degli studenti. Le indagini, che coinvolgono i dirigenti delle scuole, gli insegnanti, tutor interni ed esterni, hanno la funzione di migliorare il funzionamento dei PCTO e il meccanismo dei progetti a livello di piccole realtà con lo scopo di scoprire nuovi metodi per migliorare

le future pianificazioni dei progetti (Torrighani, Pandolfini, Giannoni, & Benasso, 2022).

La recente recessione economica ha peggiorato la condizione dei giovani per quanto riguarda il loro inserimento nel mercato del lavoro ed è anche aumentata l'incertezza per quanto riguarda la possibilità di progettare il proprio futuro (Eurofound, 2014). In questa direzione, nell'economia della conoscenza, ci si trova davanti ad una nuova condizione che trasforma il lavoro da salariato ad autonomo, da astratto a concreto, da rigido a flessibile, da strumentale ad espressivo, da misurato dal punto di vista quantitativo a valutabile dal punto di vista qualitativo. In Italia, un segmento importante di giovani si colloca al di fuori del mercato del lavoro, andando a ricoprire le cosiddette "forze lavoro potenziali". Si fa riferimento a giovani inattivi, i quali sono disponibili a lavorare pur non avendo effettuato una ricerca attiva di lavoro (oppure, pur essendosi attivati, si dichiarano essere non disponibili nell'immediato) e dei giovani disoccupati che sono esclusi dall'opportunità di trovare un'occupazione (Cicciomessere, 2012). Il tasso di disoccupazione nel nostro Paese registra percentuali significative: una tra le caratteristiche principali degli anni della crisi è stata la forte diminuzione dei livelli occupazionali dei giovani, la quale ha provocato un forte incremento delle disuguaglianze sociali e lavorative. Nel periodo 2008-2014, il numero di persone occupate con meno di 35 anni è sceso di quasi 2 milioni. I dati più recenti relativi a Maggio 2023 dimostrano che gli occupati in aumento vengono connessi alla riduzione dei disoccupati e alla stabilità degli inattivi, l'occupazione aumenta dello 0.1% per uomini tra 25 e 34 anni autonomi invece diminuisce per le donne, dipendenti a termine e tra i giovani di età compresa tra 15 e 24 anni portando così il tasso di occupazione a 61,2%. Invece, per quanto riguarda il tasso di disoccupazione generale è del 7,6%, mentre quello giovanile è del 21,7%, il tasso di inattività è del 33,7%. In questa dimensione, i PCTO rappresentano una strategia efficace per cercare di contrastare tale fenomeno sociale, essi ricoprono un ruolo fondamentale di sostegno e di supporto nei confronti degli studenti, riconoscendo i loro obiettivi professionali ed inoltre i PCTO aiutano i ragazzi a migliorare le loro competenze professionali. I PCTO hanno una funzione importante per migliorare l'orientamento professionale dei giovani e per creare una loro identità lavorativa. I PCTO vengono definiti come delle vere e proprie politiche attive, cioè degli interventi, che per far in modo che si verifichino gli effetti desiderati, hanno bisogno della partecipazione attiva da parte dei destinatari (Ferrera, 2019). L'esperienza dei PCTO

ha la funzione di orientare ed influenzare in modo significativo le scelte e le decisioni future degli studenti sia in ambito formativo che professionale. In questa ricerca è stato utilizzato l'approccio alla valutazione guidato dalla teoria, (Weiss, 1972) che ha lo scopo di dimostrare che esiste un nesso di causa ed effetto tra l'implementazione del programma e il verificarsi di determinati effetti (teoria del programma). Questo approccio serve per rilevare i meccanismi che permettono ad un programma di produrre determinati out come desiderati. Il valutatore deve tener conto del programma e soprattutto delle teorie alle quali si rifanno. Si tratta di una valutazione che darà forma ad una conoscenza sostantiva che verrà utilizzata sistematicamente relativa al fenomeno analizzato per comprendere il perché un programma abbia successo o meno, per quali destinatari possa essere più funzionale e se sia possibile migliorarne l'efficacia. Le ipotesi su cui si basa la realizzazione di un progetto vanno esplicitate e devono indirizzare il processo di valutazione in particolar modo la raccolta dati (Weiss, 1972). Questo tipo di approccio mette in luce la necessità di rendere esplicite le assunzioni che ci sono dietro il funzionamento della policy che vengono raccolte, analizzate ed esaminate tenendo conto dei possibili effetti realizzati (Stame, 2016).

2.6 Analisi dei dati

L'origine sociale condiziona fortemente il rendimento scolastico, le scelte professionali e i risultati scolastici (Goldthorpe, 2013, p. 1-33). I percorsi di PCTO hanno la funzione di diminuire le disuguaglianze sociali conferendo agli studenti delle competenze fondamentali che hanno la funzione di colmare la differenza tra l'offerta e la domanda di competenze (Ciccarelli, 2018). Gli studenti compiono scelte importanti relative al loro futuro e alla loro carriera che possono essere concepite come agenti auto organizzativi in quanto vengono prese in piena autonomia e producono dei risultati fondamentali per il raggiungimento di determinati obiettivi che vengono prestabiliti precedentemente e raggiunti attraverso un insieme di azioni specifiche che dipendono fortemente dalla loro personalità (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2003, p. 187-206). La percezione personale delle esperienze di PCTO è diversa e dipende dalla motivazione e dalle aspirazioni soggettive degli studenti. Infatti, questa ricerca tiene conto dei fattori sociali e individuali per poter capire in che modo l'ASL può migliorare, peggiorare o modificare le preferenze occupazionali e come gli studenti vengono coinvolti in questa esperienza per realizzare le loro aspirazioni professionali e i loro orientamenti professionali. I PCTO rappresentano una

metodologia educativa e pedagogica che riesce ad identificare la pluralità e la complementarità di diversi approcci di apprendimento e di differenti stili cognitivi. I PCTO costituiscono un'esperienza gratificante non solo per gli studenti ma anche per gli insegnanti in quanto essi imparano anche loro a sviluppare nuove competenze e mettono in evidenza il fatto che si tratta di una sfida culturale, organizzativa ed educativa all'interno del sistema scolastico ed economico italiano (Gentili, 2016, p. 16-38). Questa ricerca è innovativa in quanto ha la funzione di approfondire il ruolo dell'ASL indagando quanto questa esperienza formativa possa costituire un'occasione importante per i giovani consentendo a loro di sperimentare la loro libertà e il loro sviluppo personale e professionale. Questo approccio mette in evidenza gli aspetti soggettivi, sociali, culturali, economici, ed istituzionali. Il capability approach, ideato da Sen (1979) e successivamente sviluppato da Nussbaum tra il 1990 e il 2000, conferisce la possibilità ai soggetti di acquisire nuove capacità, permettendo anche di capire quanto i PCTO rappresentino per gli studenti un effetto di cambiamento per lo sviluppo di nuove competenze, domandandosi e chiedendosi in quale modo i progetti possano contribuire ad aiutare i giovani a sviluppare le competenze richieste, ad orientarsi in modo corretto e a favorire l'apprendimento professionale, oltre che aiutare i ragazzi nella scelta universitaria, considerando le loro preferenze e il loro potenziale personale. La valutazione, in una società fondata sulla conoscenza pratica, consente di riflettere e ragionare in modo critico sull'efficacia e sull'efficienza delle politiche pubbliche che sono utili in quanto consentono di acquisire e condividere nuove conoscenze per migliorare non solo sé stessi ma anche la società (Palumbo, 2015). La valutazione teorica permette di chiarire il nesso che esiste tra la politica utilizzata e la sua efficacia (Weiss, 1972). Invece, la teoria del programma consente di comprendere le situazioni, i fondamenti e i meccanismi che permettono di raggiungere i risultati attesi, creando una linea guida per capire cosa funziona, dove funziona, in che modo e per chi funziona. La teoria del programma fa riferimento alla teoria del cambiamento e alla teoria dell'azione, la prima ha lo scopo di evidenziare il processo attraverso il quale il cambiamento si realizza per gli individui, per i gruppi e per la comunità, invece la seconda teoria evidenzia il modo in cui gli interventi e i programmi si costruiscono e vengono messi in atto per attivare le teorie del cambiamento (Funnell, 2011, p. 3-13). Questo progetto di ricerca ha la finalità principale di rafforzare o modificare le preferenze occupazionali dei giovani, stimolando la loro partecipazione attiva e il loro coinvolgimento durante le esperienze di PCTO. Il progetto supporta gli studenti ad

acquisire competenze fondamentali richieste dal mercato del lavoro. Inoltre, il progetto contribuisce ad aiutare i ragazzi a scegliere i loro percorsi universitari in base alle loro aspirazioni. Il quadro metodologico prevede una prima fase esplorativa che consiste in una revisione della letteratura sull'ASL per aggiornare quella condotta per la redazione di questa proposta. Inoltre, esamineremo i dati disponibili sulla precedente implementazione dell'ASL, integrandoli con le informazioni acquisite attraverso un'analisi qualitativa approfondita. Quest'ultima consisterà nell'intervistare circa 15 testimoni privilegiati, ossia stakeholder nei responsabili politici e nella governance amministrativa dell'ASL, con l'obiettivo di ricostruire gli obiettivi assegnati all'ASL e successivamente migliorare il design preliminare della ricerca.

La prima fase esplorativa è stata fondamentale per poter costruire una parte degli strumenti di ricerca per la progettazione triennale del piano longitudinale successivo. Le scuole sono state selezionate attraverso un campionamento a quote stratificato utilizzando le aree geografiche delle prove Invalsi che sono Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud, Sud e Isole, facendo riferimento alle diverse tipologie di scuole secondarie come licei, scuole professionali e scuole tecniche. La popolazione di riferimento è costituita dagli studenti iscritti alla classe III (11° anno) della scuola secondaria di secondo grado nell'anno scolastico 2021/22. Per la selezione del campione, è stata utilizzata la tecnica del campionamento per quote sul territorio nazionale la ripartizione geografica delle istituzioni scolastiche e il percorso di studi come variabili di strato (Liceo, Professionale, Tecnico). In totale abbiamo coinvolto e reclutato in uno studio biennale 78 scuole secondarie di secondo grado, e i relativi dirigenti scolastici che hanno sottoscritto una Convenzione con INVALSI, 5.555 studenti, 261 tutor didattici PCTO e le strutture ospitanti degli studenti partecipanti alle rilevazioni.

A partire dall'anno scolastico 2021-2022, poco prima di iniziare un percorso di alternanza, 4.045 studenti (72,8% degli attesi) del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado hanno risposto al primo questionario a loro rivolto (Questionario Studente), autosomministrato attraverso tecnica CAWI (Computer Assisted Web Interviewing); la seconda somministrazione si è svolta fra gennaio e metà marzo 2023 a esperienze avvenute e ha coinvolto gli stessi studenti, frequentanti la quarta classe nell'anno scolastico 2022-2023 (studenti rispondenti 3.177 il 57,2%, degli attesi). Nell'anno scolastico 2021-2022 anche i docenti tutor (261) dei PCTO indicati dalle scuole in piattaforma (251) hanno compilato, sempre con tecnica CAWI uno strumento

standardizzato a loro dedicato (Questionario Tutor Didattico), così come ai Dirigenti scolastici delle 78 scuole coinvolte nel progetto (Questionario Dirigente scolastico), con l'obiettivo di esplorare le loro percezioni e valutazioni sui PCTO. Dopo aver condotto una ricerca di sfondo che ha ricostruito il punto di vista dei diversi attori coinvolti nella elaborazione dei PCTO (insegnanti, studenti, dirigenti scolastici, strutture ospitanti, referenti istituzionali ai diversi livelli del sistema), nonché studiato anche qualitativamente la struttura dei progetti introdotti dalle scuole, le Unità di ricerca hanno elaborato una pluralità di strumenti con l'obiettivo di condurre un'indagine sistematica.

A partire dall'anno scolastico 2021-2022, ciascuna istituzione scolastica del campione ha caricato, su una piattaforma web appositamente progettata da INVALSI, tutti i documenti ascrivibili alla propria offerta di PCTO e compilato altresì uno strumento standardizzato (Scheda di metadati), grazie al quale è stato possibile rilevare informazioni a corredo di ogni percorso, oltre alla numerosità dei progetti attivati. Le informazioni richieste, ad esempio, sono: i nominativi degli enti partner/strutture ospitanti di ogni percorso attivato, la durata dei percorsi, la modalità di svolgimento dei PCTO. Le operazioni di raccolta dati si sono svolte nel periodo compreso fra novembre 2021 e gennaio 2022. In totale sono stati raccolti 251 progetti PCTO di cui 100 (40%) organizzati in collaborazione con una o più strutture ospitanti.

Precedentemente la prima ondata sono stati raccolti i progetti di PCTO realizzati dalle scuole campionate. Successivamente sono state effettuate delle analisi quantitative e qualitative dei contenuti computerizzati sui progetti di PCTO prima della seconda fase. Ogni scuola ha realizzato una media di 80 progetti per questo motivo lo studio analizzerà una media di 12.800 progetti e questa analisi conferisce l'opportunità di classificare i diversi progetti di PCTO e di determinarne la qualità. Successivamente l'analisi dei contenuti è stata effettuata un'analisi qualitativa in modo dettagliato attraverso sei focus group con il sotto campione di tutor interni e direttori scolastici esperti che hanno lavorato alcuni anni in un'area geografica precisa con lo scopo di migliorare i progetti di PCTO prima della seconda ondata. Il sotto campione delle scuole è stato scelto prendendo un campione di due scuole per ogni tipologia scolastica e in ogni area geografica Invalsi dalle 160 scuole campionate, infine i focus group sono stati gestiti separatamente per presidi e tutor interni per i tre tipi di istituti. Sono stati raccolti dei dati relativi ad un insieme di studenti che frequentano il terzo anno della scuola secondaria di secondo grado di età media sedici anni iscritti nelle scuole

campione nell'anno accademico 2019/2020, i quali verranno seguiti nei tre anni successivi. I ricercatori hanno stimato di poter esaminare circa 25.000 casi ogni somministrazione, gli studenti hanno compilato un questionario standard ad ogni somministrazione che analizza e approfondisce questi aspetti: demografia, nazionalità, sesso, età, sulla composizione familiare, le origini sociali e la storia formativa personale.

Dopo aver condotto una ricerca di fondo che ha ricostruito il punto di vista dei diversi attori coinvolti nella elaborazione dei PCTO (insegnanti, studenti, dirigenti scolastici, strutture ospitanti, referenti istituzionali ai diversi livelli del sistema), nonché studiato anche qualitativamente la struttura dei progetti introdotti dalle scuole, le Unità di ricerca hanno elaborato una pluralità di strumenti con l'obiettivo di condurre un'indagine sistematica.

Fondamentali per la ricerca sono stati anche i fattori contestuali come lo status socioeconomico medio dell'intera classe, la percentuale di donne e uomini nella classe, l'iscrizione precoce e tardiva e la percentuale di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, gli studenti con bisogni educativi speciali all'interno dei quali rientrano gli studenti con svantaggi socioeconomici. È stata posta anche una maggior centralità sull'origine sociale intesa come un elemento fondamentale per comprendere le reali opportunità e i vincoli degli studenti, ma anche le loro aspirazioni professionali e le loro passioni (Goldthorpe, 2013, p. 1-33). Dopo sono state esaminate le caratteristiche soggettive di ogni soggetto per capire le preferenze riguardanti il lavoro futuro che intendono raggiungere, il loro status professionale ambito, gli orientamenti, e le convinzioni di autoefficacia professionale ed accademica (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2003, p. 187-206). Inoltre, vengono analizzati i tratti personali attraverso l'utilizzo di strumenti di misura auto compilati utilizzati e riconosciuti in contesti nazionali e internazionali (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2003, p. 187-206). Ogni somministrazione ha preso in considerazione i risultati accademici dello studente relative alle sue competenze sociali ed emotive e alla qualità delle relazionali familiari sia con gli insegnanti e sia con i coetanei. Nella seconda, terza e quarta Wave è stato costruito un questionario che consente di capire le percezioni dei giovani sulle attività di alternanza con un'attenzione particolare alla qualità delle relazioni che intercorrono con i tutor interni ed esterni. Lo studio longitudinale consente di valutare non solo i fattori individuali ma anche quelli contestuali degli studenti che hanno abbandonato l'attività e questo è molto importante poiché

contribuisce a capire le motivazioni dell'abbandono. Il fenomeno della dispersione scolastica viene analizzato attraverso un sotto campione utilizzando la tecnica biografica che consiste nel considerare l'età, della provenienza e del sesso del singolo studente, analisi che viene effettuata nella seconda e nella terza wave. Questo studio longitudinale conferisce la possibilità di capire le scelte che compiranno gli studenti per il loro orientamento professionale. È stata effettuata anche un'analisi più accurata della crescita delle classi che consente di capire la crescita dei vari orientamenti professionali da parte degli studenti. Successivamente è stata effettuata un'analisi multilivello che considera le caratteristiche degli studenti, i loro fattori a livello scolastico e i fattori relativi al contesto territoriale.

In particolare, il contesto territoriale offre ai ragazzi sia vincoli sia risorse importanti che formano le identità e le pratiche individuali. Per ogni somministrazione sono stati somministrati dei questionari online ai presidi delle scuole, ai tutor interni e agli insegnanti in modo tale da poter capire in che modo ogni scuola gestisce i percorsi di PCTO. A metà tra la seconda e la terza Wave è stato somministrato un questionario online a tutti i tutor delle aziende ospitanti delle scuole campione. Nel sondaggio online i tutor esterni hanno compilato un questionario riguardante le caratteristiche delle attività di alternanza e le percezioni soggettive sul progetto. Infine, è stato creato un importante spazio di riflessione per poter discutere dei risultati dei sondaggi con i tutor dell'azienda ospitante attraverso interviste approfondite, utilizzando un campione di testimoni privilegiati, selezionati sulla base di progetti di PCTO (Torrigani, Pandolfini, Giannoni, & Benasso, 2022).

3 L'alternanza scuola-lavoro a livello europeo

In quest'ultimo capitolo verranno approfonditi e analizzati i modelli principali di ASL a livello europeo. I sistemi europei della formazione e dell'istruzione sono per molti aspetti ancora ripiegati su sé stessi. Occorre creare una collaborazione più forte con un'ampia varietà di individui nel mondo del commercio, della ricerca, dell'innovazione e della società. Le istituzioni scolastiche devono essere preparate a ricevere i contributi intellettuali e pratici che il mondo esterno può offrire⁶. Nel marzo del 2000 a Lisbona, si sono riuniti i Paesi europei con l'aspirazione dell'Europa di esercitare una leadership in ambito di sviluppo socioeconomico. Si tratta di un riscatto d'orgoglio per l'Europa e tutti i singoli Stati che la compongono, in quanto essi erano ancora radicati nelle loro identità nazionali. Diventò necessario fornire all'Unione Europea uno scopo comune su cui concentrare tutti gli sforzi economici e politici con lo scopo di reagire ed affrontare la crisi occupazionale che si stava verificando nel resto dei paesi membri a causa dell'arrivo dell'era tecnologica. A Lisbona i Paesi Europei decisero di concentrarsi sul ruolo fondamentale svolto dai sistemi educativi di ogni Paese, con la finalità principale di dare vita ad un vero e proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita definito come lifelong learning. La conoscenza viene concepita non più come attività riguardante solo i primi anni di vita, acquisita una volta per sempre in contesti istituzionali, ma viene intesa come una sorta di principio essenziale da acquisire durante tutta la vita, fondamentale per la realizzazione personale e professionale di ogni singolo soggetto. Pertanto, la conoscenza diventa un elemento centrale, sia come fattore caratterizzante dell'essere europei sia come elemento necessario per poter ottenere un'occupazione lavorativa di lunga durata. Nello stesso documento viene stabilito un aspetto molto importante ovvero che le politiche europee di istruzione e formazione non devono limitarsi soltanto a successive riforme dei sistemi esistenti. Occorre prefissare un obiettivo prioritario ovvero la costruzione di uno spazio europeo di apprendimento durante tutto l'arco della vita e lo sviluppo di una società dei saperi (learning society) con pari opportunità per tutti. Nel medesimo documento, viene evidenziata l'importanza delle competenze e l'identificazione delle abilità di base. Inoltre, si inizia a parlare non solo di lifelong

⁶ «Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa», del 14/06/2002 (Comunicazione del Consiglio «Istruzione» e della Commissione n. 2002/C/01). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:IT:PDF>

learning (Caratù, 2020, p. 1), ma anche di *lifewild learning*⁷, che fa riferimento ad una conoscenza non solo strettamente connessa ai contesti formativi ed educativi ma anche ai contesti di vita sociale e lavorativa. Da questo momento in poi si dà valore alla creazione di una società interculturale, nella quale esiste un'interconnessione tra lingue, culture, gruppi e persone che può essere decisiva per la crescita personale di tutti i membri della società. Nello stesso documento si trovano dei suggerimenti concreti come ad esempio: far in modo che le istituzioni scolastiche e i centri di formazione diventino dei veri e propri centri di apprendimento, attraverso l'utilizzo di metodologie più adeguate per rispondere a una maggiore diversità dei gruppi; promuovendo la cooperazione tra istituti di insegnamento e di formazione, valorizzando i nuovi spazi di apprendimento, incentivando la mobilità degli studenti, degli insegnanti, dei tirocinanti e rafforzando i processi di orientamento scolastico e professionale per tutti, i quali devono essere personalizzati in base alle peculiarità dello studente.

3.1 Il modello francese

In Francia, la questione dell'ASL fa riferimento a un quadro complesso e molto diversificato che prevede differenti dispositivi di realizzazione. Esistono due tipologie di alternanza scuola lavoro: l'alternanza formativa e l'alternanza lavorativa. Recentemente questa modalità di apprendimento è stata introdotta anche a livello del collège (livello secondario di primo grado), a partire dalla classe 4ème (penultimo anno della scuola secondaria di I grado) (Allulli, 2014, p. 745-753)

Per quanto riguarda il processo di orientamento relativo all'istruzione professionale si deve far riferimento principalmente alle seguenti leggi:

- Legge di orientamento del 10 luglio 1989: da cui nasce l'adozione degli stages in azienda. Questa legge stabilisce l'obiettivo di portare l'80% di una classe di età al livello del baccalauréat, così come quello di osservare in 10 anni la totalità di una classe di età raggiungere almeno il livello CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) o BEP (Brevet d'études professionnelles);
- Legge del 20 dicembre 1993: si tratta di una legge quinquennale che riguarda il lavoro, l'impiego e la formazione professionale, consentendo l'apertura a forme di apprendistato negli istituti scolastici;

⁷ Riferimento al sito <https://blog.mobietrain.com/it/new-blog/lifelong-learning-lifewide-learning-perch%C3%A9-sono-importanti> del 26/05/2023

- Legge di modernizzazione sociale del 17 gennaio 2002: la quale stabilisce l'integrazione dell'articolo L. 900-1 del codice del lavoro con la "validation des acquis des expériences – VAE" che significa "validazione delle esperienze pregresse";
- Legge del 4 maggio 2004: che evidenzia l'importanza del processo di formazione professionale e del dialogo sociale, l'obbligo nazionale a provvedere alla formazione professionale lungo tutto l'arco della vita;
- Legge di orientamento e di programma per il futuro della scuola del 23 aprile 2005: mette in evidenza l'obiettivo fissato dalla legge dell'89 di assicurare che il 100% degli studenti abbia acquisito alla fine della formazione scolastica un diploma o una qualifica riconosciuta. Inoltre, nella legge viene precisato che sarà rilasciato un bollino di "liceo dei mestieri" a quegli istituti che soddisferanno criteri definiti a livello nazionale. In particolare, tali istituti offrono dei corsi di formazione tecnologica e professionale che consentono di imparare differenti mestieri.

In Francia, gli studenti nei Centres de formation d'apprentis CFA (centri di formazione per apprendisti) possono svolgere due tipologie di ASL: l'alternanza formativa e l'alternanza lavorativa sottoforma di apprendistato. Il processo di istruzione fa riferimento a tre indirizzi di studio (Eurydice, 2003, p. 35-49):

- Il CAP (Certificat d'aptitude professionnelle – Certificato di attitudine professionale) (Martinelli, Garavaglia, & Berardi, 2015, p. 27-30);
- Il BEP (Brevet d'études professionnelles –Brevetto di studi professionali) (Martinelli, Garavaglia, & Berardi, 2015, p. 27-30);
- La preparazione del baccalauréat professionale, il quale corrisponde al diploma di istruzione secondaria superiore (Martinelli, Garavaglia, & Berardi, 2015, p. 27-30).

Il primo livello di formazione include le classi che preparano gli studenti in due anni al BEP e al CAP, mentre il secondo livello di formazione corrisponde agli ultimi due anni che portano al conseguimento del baccalauréat professionale. Una volta che si è concluso il collège, lo studente può iniziare uno di questi tre percorsi di studio nei quali svolgerà l'esperienza di alternanza scuola lavoro (Eurydice, 2003, p. 35-49). Il rapporto tra l'istituzione scolastica, lo studente e l'azienda è regolato da un vero e proprio contratto che indica, in modo dettagliato, le attività che lo studente andrà a svolgere, le modalità, gli obiettivi, e le competenze che si intende raggiungere. Inoltre,

come in Italia, c'è la presenza di un tutor esterno aziendale e di uno interno scolastico (Martinelli, Garavaglia, & Berardi, 2015, p. 27-30). Nelle istituzioni scolastiche, il tutor scolastico ricopre il ruolo di accompagnare l'alunno nella scoperta dei settori professionali più adatti in base alle sue caratteristiche e alle sue competenze maturate. Allo stesso modo, in azienda il tutor aziendale è responsabile dello studente e ha la funzione di fargli conoscere le regole del mondo del lavoro e le tipologie di mestieri più adeguati alle sue peculiarità.

Le ore di apprendimento teorico e pratico cambiano in base al percorso scelto:

	Insegnamenti generali	Insegnamenti tecnologici e professionali	Periodi di apprendistato in impresa
	<i>Ore settimanali</i>	<i>Ore settimanali</i>	<i>Settimane all'anno</i>
CAP	14,30/16	12/17	12 settimane
BEP	14/22	16/20	8 settimane
BAC pro	12/14	16/18	16/20 settimane

Figure 3 Divisione degli orari di insegnamento in Francia, riferimento al documento (Eurydice, 2003, p. 42)

Si può osservare che, anche in Francia il progetto di alternanza si basa non solo su un tipo di formazione pratica ma anche su una tipologia di formazione maggiormente teorica, offerta dai Centres de formation d'apprentis – CFA (centri di formazione di apprendisti). Quindi, la formazione avviene in due contesti differenti: in azienda e presso il CFA (Eurydice, 2003, p. 35-49). In quest'ultimo si insegnano le materie previste dai classici programmi formativi: francese, matematica, educazione fisica e tecnologia e contemporaneamente, i professori cercano di approfondire anche quello che gli studenti svolgono all'interno delle aziende. La durata del contratto di apprendistato dipende dal livello di qualifica previsto. Generalmente, la durata è di 2 anni, ma può cambiare anche in base al livello di competenze raggiunto in passato e durante il corso da parte dello studente. Durante i primi due mesi sia l'apprendista sia l'impresa possono decidere di interrompere il contratto, però l'importante è che il contratto venga rotto di comune accordo. La durata minima di questa esperienza di ASL varia a seconda del percorso scelto: 400 ore l'anno per il percorso CFA, 450 ore l'anno per chi sceglie il CAP e 500 per il BEP. Una volta concluso il proprio percorso, l'apprendista può decidere di stipulare ulteriori contratti di apprendistato o di ottenere titoli diversi da quello acquisito (Eurydice, 2003, p. 35-49).

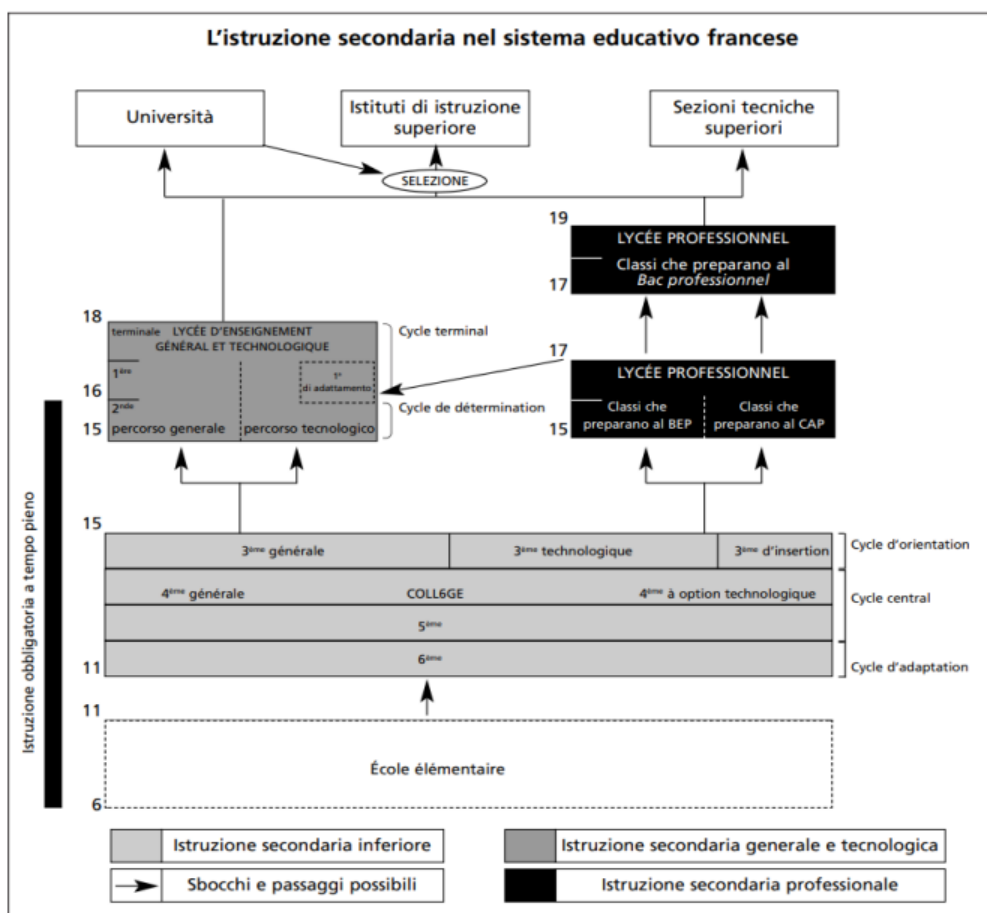


Figure 2 Mappa del sistema formativo francese (Eurydice, 2003, p. 45)

In Francia l'alternanza scuola lavoro in ambito scolastico ("sous statut scolaire") viene offerta nelle classi 4^{ème} e 3^{ème} (ultimi due anni del collège) con la finalit  principale di creare un nuovo approccio alla didattica al fine di diminuire il numero di studenti che abbandonano il sistema educativo senza qualifica. Questo modello pedagogico di ASL cerca di rispondere ai bisogni specifici di ogni studente, tenendo conto del suo percorso personale. Questa formazione, che   stata promossa ed organizzata dal collège, parte da un progetto pedagogico specifico realizzato per ogni studente, che comprende dei periodi durante i quali gli studenti realizzano, nel liceo professionale o in impresa, delle attivit  specifiche prestabilite in precedenza, che devono essere coerenti rispetto agli obiettivi di apprendimento del collège. Questo tipo di formazione ha la funzione di romper il quadro tradizionale del loro percorso scolastico, sia a livello degli approcci pedagogico-didattici e del ritmo dell'apprendimento che delle relazioni con gli adulti e fine di rimotivare questi alunni, questo dispositivo rompe il quadro abituale del loro percorso scolastico, soprattutto a livello degli approcci pedagogico-

didattici in quanto lo studente entra in una nuova dinamica che ha lo scopo principale di rafforzare, attraverso situazioni di apprendimento reali, concrete e valorizzanti, le competenze di base essenziali per il proseguimento del proprio percorso⁸.

In Francia, come già accennato, viene utilizzato un approccio individualizzato che si basa su una didattica specifica. La metodologia di ASL viene intesa come una metodologia facoltativa, la quale viene proposta agli studenti di almeno 14 anni che presentano un accumulo di ritardi, dubbi e lacune relativi al programma scolastico. Questa tipologia di ASL non deve essere confusa con le misure di accoglienza per gli alunni che manifestano un rifiuto totale nei confronti dell'istituzione scolastica, anche se di fatto l'ASL viene proposta a studenti che hanno un comportamento scontroso rispetto ai metodi scolastici tradizionali (Greinert, 2004). Le équipes pedagogiche, alla fine dell'anno scolastico, hanno la funzione di individuare gli studenti che hanno partecipato attivamente a questa esperienza, sviluppando delle competenze fondamentali. Durante l'esperienza di ASL vengono definiti degli obiettivi didattici relativi alle conoscenze da acquisire e alle competenze da maturare. Gli studenti, che partecipano all'alternanza, hanno degli orari che sono stati scelti in modo tale che i ragazzi non devono rinunciare alle lezioni scolastiche. Il progetto viene redatto attraverso il coordinamento di un professore referente. Al termine dell'esperienza, gli studenti rientrano in collège, e aprono un importante spazio dedicato al confronto, all'ascolto, al dibattito e alla riflessione al fine di valorizzare l'esperienza svolta. La valutazione di tale esperienza di ogni studente viene realizzata mediante una stretta collaborazione tra gli insegnanti del collège e del liceo professionale e/o dei tutor di impresa. L'efficacia didattica ed organizzativa della valutazione dello studente viene assicurata dall'utilizzo di strumenti appropriati definiti "carnet de liaison" in relazione con le istituzioni scolastiche e l'impresa che accoglie lo studente. Si tratta di strumenti di sostegno per il recupero delle informazioni e per poter attuare un'importante riflessione sul proprio lavoro. Il contributo alla valutazione del referente del liceo professionale e del tutor di impresa è particolarmente costruttivo ed importante per ottenere più punti di vista sull'esperienza svolta. Viene effettuata una redazione riguardante osservazioni e giudizi, e la loro partecipazione ai consigli di classe è fondamentale. Al termine dei percorsi di ASL viene effettuato un bilancio individualizzato relativo a ogni studente per decidere insieme come far proseguire

⁸ Il sistema scuola-lavoro in Francia
file:///C:/Users/pasqu/Downloads/SCUOLA%20ALTERNANZA%20LAVORO%20FRANCIA.pdf

ciascun alunno nel proprio percorso scolastico. Il modello di formazione francese è regolato principalmente da un controllo burocratico su base legislativa. I lavoratori ricevevano una formazione attraverso un settore dell'istruzione regolato e finanziato dallo stato e sono consapevoli di poter soddisfare le esigenze del capitale. Il processo di formazione si basa su un principio fondamentale: il principio accademico (Greinert, 2004, p. 25). Il modello di formazione francese si basa sul fatto che è lo Stato stesso a gestire la formazione professionale, collaborando con le scuole professionali, che si finanziano con i fondi ottenuti dalle aziende. Questo dimostra il fatto che la formazione non è finalizzata all'acquisizione di competenze specifiche delle aziende, ma ha lo scopo di fornire agli studenti delle competenze tecniche e generali, favorendo così il loro futuro inserimento nel mercato del lavoro (Eurydice, 2003, p. 35-49).

3.2 Il modello inglese

L'Inghilterra, con il referendum del 23 giugno 2016, non fa più parte dell'Unione Europea a partire dal 31 gennaio 2020 ma, nonostante questo, si è deciso di approfondirla in quanto rispetto ad altri sistemi scolastici europei presenta alcune diversità. Per quanto riguarda lo studente non deve seguire un curriculum obbligatorio ma è egli stesso a decidere le qualifiche che vuole raggiungere. Il sistema formativo ed educativo inglese è fondato sul "Government's Department for Education" (DfE), anche se è responsabilità del genitore garantire di far adempiere l'obbligo scolastico ai propri figli dai 5 fino ai 16 anni di età (Eurydice, 2003, p. 38). La progettazione dei programmi per la scuola dell'obbligo avviene attraverso il National Curriculum che è stato introdotto nell'Education Reform Act del 1988, rinnovato dall'Education Act nel 2002 ed infine revisionato nel 2014. Esso contiene materie obbligatorie, programmi di studio e zone di diritto suddivisi in Key Stage da 1 a 4⁹. La divisione dei Key Stage corrisponde a determinate fasce d'età specifiche e include le differenti fasi dell'istruzione (ad esempio, il Key Stage 1 coincide con la scuola primaria e copre la fascia di età 5 / 7 anni, viceversa l'ultima fase, il Key Stage 4 coincide con l'ultima fase dell'obbligo scolastico e che copre la fascia di età 14 / 16 anni). Per quanto riguarda quest'ultima fase (Key Stage 4) sono previsti momenti di work experience per il conseguimento degli GCSEs (i quali sono degli attestati fondamentali per la conclusione della scuola dell'obbligo). Oltre ai GCSEs, gli studenti hanno la possibilità di acquisire anche delle qualifiche professionali, tra cui premi tecnici. Queste qualifiche sono fondamentali per lo sviluppo del proprio potenziale personale nell'istruzione/formazione e nella transizione dalla scuola al mercato del lavoro. Lo studente può scegliere tra qualifiche che sono riconosciute a livello nazionale o tra programmi stabiliti dagli Awarding bodies¹⁰ in cui lo studente può decidere se frequentare corsi di tipo generale o corsi più professionali. Solitamente, lo studente si impegna per acquisire da 2 a 4 qualifiche che possono essere generali ma anche professionali. La Qualification and Curriculum Authority (QCA) è l'organismo che ha la finalità di occuparsi dei curriculum nazionali per l'istruzione obbligatoria. Inoltre, si occupa anche della gestione e del coordinamento dei livelli standard relativi

⁹ Sito Eurydice Europa https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en

¹⁰ Si tratta di un organismo di premiazione. Esso prevede una commissione d'esame che ha la funzione di stabilire esami e rilasciare qualifiche. Questi organismi conferiscono agli studenti diplomi avanzati, diplomi di laurea, diplomi post-laurea. Esistono 7 commissioni d'esame.

all'educazione nazionale ed infine ha anche la funzione di controllare che gli Awarding bodies adottino un sistema di valutazione equo. Gli studenti possono svolgere periodi lavorativi di una durata massima di due settimane l'anno. Anche gli studenti che sono iscritti alla scuola secondaria superiore non obbligatoria possono effettuare il progetto di alternanza scuola lavoro nel momento in cui decidano di acquisire una qualifica professionale.

Lo studente può scegliere di acquisire tre qualifiche professionali:

- **General National Vocational Qualification (GNVQs):** fa riferimento a tre livelli ovvero base (foundation), intermedio (intermediate) e avanzato (advanced). Queste qualifiche hanno lo scopo di aiutare gli studenti a sviluppare conoscenze in diverse aree professionali. In questo caso non si tratta di alternanza lavorativa in quanto i corsi vengono svolti all'interno dei colleges e non prevedono lo svolgimento di attività nei contesti di lavoro. Le GNVQs verranno sostituite da qualifiche nuove definite Vocational General Certificate of Secondary Education (Vocational GCSE) e dagli Advanced Vocational Certificate of Education (AVCE) (Eurydice, 2003, p. 39);
- **National Vocational Qualification (NVQs):** sono qualifiche rivolte a chi ha concluso l'istruzione obbligatoria a tempo pieno e vuole maturare delle competenze pratiche necessarie nel mondo del lavoro. Il NVQs è composto da 5 livelli. Non c'è un limite di età per accedervi, né ci sono limiti di tempo per poter acquisire questa qualifica, poiché, generalmente, viene acquisita da chi possiede già un lavoro a tempo pieno o parziale. Solitamente, per ottenere una NVQ non sono richiesti certificati obbligatori, ma in certi casi occorre aver sviluppato un numero minimo di General (Eurydice, 2003, p. 39);
- **Certificates of Secondary Education (GCSE):** sono dei certificati che vengono acquisiti alla fine del key stage. In questo caso, si può parlare di alternanza lavorativa in quanto alcune lezioni (circa una volta a settimana) sono teoriche e vengono realizzate non solo presso gli istituti ma anche sul luogo di lavoro (Eurydice, 2003, p. 39).

Durante l'esperienza di alternanza, nel sistema inglese, lo studente mantiene il proprio status giuridico di studente e quindi non è percepito come un lavoratore. Dai 16 anni di età, l'alternanza formativa è parte essenziale del curriculum dei Further Education Colleges (Dordit, 2016, p. 25-30). In questo caso si tratta di istituti autonomi che possiedono uno status legale simile a quello delle public companies e sono rivolti a studenti che hanno adempiuto all'obbligo scolastico. Questi istituti hanno la funzione di fornire un'istruzione e una formazione part time o full time di base con lo scopo di ottenere delle qualifiche generali, oppure di accedere alla formazione terziaria. Alcuni college prevedono corsi di formazione professionale connessi con un'esperienza di lavoro precisa, alternando momenti di formazione in aula con momenti di lavoro in azienda. Generalmente, i corsi con una struttura full time hanno la funzione di orientare gli studenti al fine di aiutarli a completare il loro percorso di istruzione a tempo pieno e pertanto non prevedono esperienze di lavoro presso le aziende. Invece, i corsi part time sono in parte organizzati in modo da dare spazio a una forma di apprendimento che alterna componenti di tipo formale con le acquisizioni di carattere non formale sviluppate in azienda». Il sistema formativo, che utilizza l'Alternanza Scuola Lavoro, è rappresentato dall'apprendistato. Questi programmi di apprendistato hanno l'obiettivo di aiutare i ragazzi ad ottenere, non solo una certificazione professionale, ma anche uno o più attestati di conoscenza tecnica, relativi a competenze funzionali che fanno riferimento a diritti e responsabilità dei lavoratori, competenze personali, di apprendimento e di problem solving (Dordit, 2016, p. 25-30). Il periodo del rapporto di apprendistato varia da uno a quattro anni, in base al livello e alla tipologia di qualifica prevista dal programma, oltre che dalle abilità dimostrate dall'apprendista (Dordit, 2016, p. 28). Infine, esistono degli organismi settoriali bilaterali, guidati dalle organizzazioni lavorative, denominati "Sector skills councils", che hanno il ruolo di definire i cosiddetti National Occupation Standard (NOS), che sono dei livelli che aiutano a capire ciò che serve saper fare per poter svolgere determinate professioni, e costituiscono il punto di riferimento per gestire le attività formative ed accreditare i centri di formazione (Allulli, 2014, p. 745-753). In conclusione, si può affermare che l'ASL nel modello di istruzione e formazione inglese, che si realizza sia all'interno del percorso obbligatorio (Key Stage 4) per il conseguimento degli GCSEs, come studente, sia nel percorso di apprendistato, come studente lavoratore, permette alla

Gran Bretagna di avere uno tasso di disoccupazione tra i più bassi d'Europa (4,1% agosto 2018) e il tasso di abbandono scolastico al 10,6% (2017)¹¹.

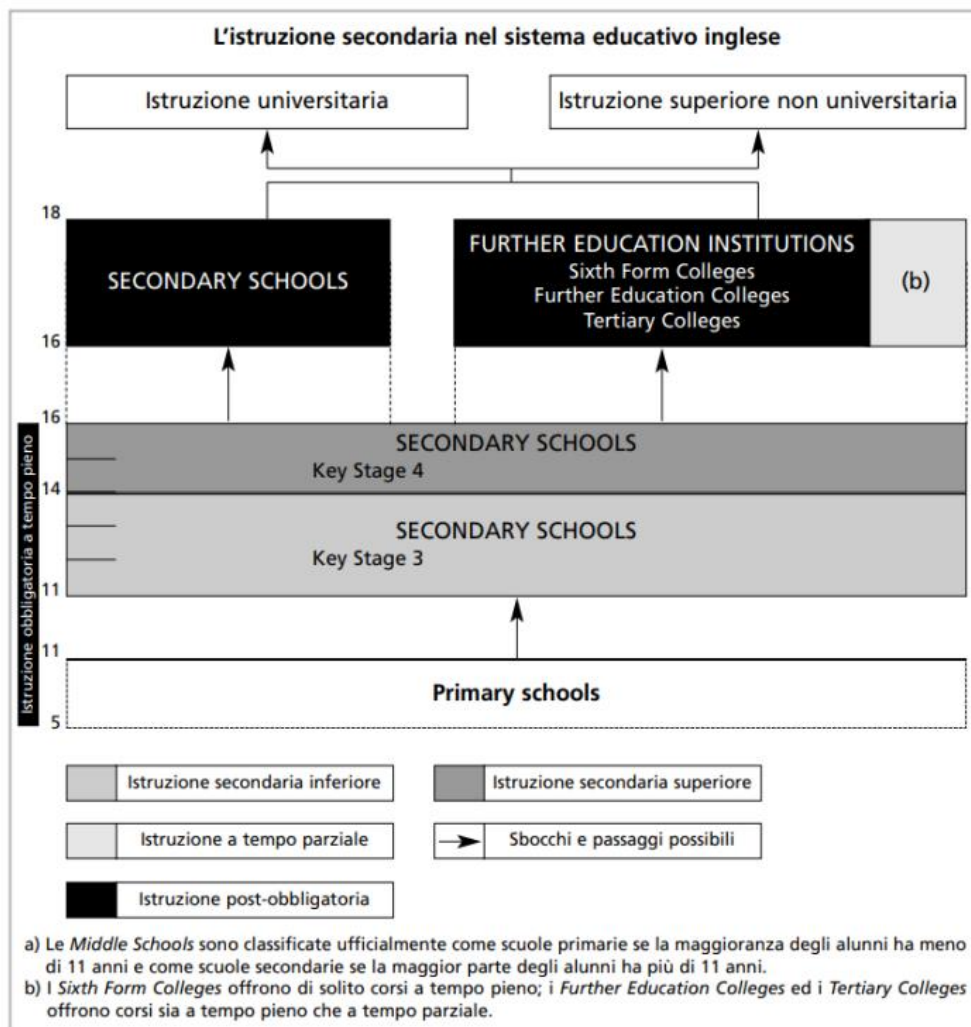


Figure 3 Esempio del sistema formativo ed educativo inglese (Eurydice, 2003, p. 41)

¹¹ Dati relativi al tasso di disoccupazione e di abbandono scolastico in Inghilterra
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

3.3 Il modello spagnolo

In Spagna non si parla di alternanza formativa e di alternanza lavorativa, ma è presente la Formación Profesional Especifica de grado medio (Formazione professionale specifica di grado intermedio). Quest'ultima è dedicata a tutti gli studenti che hanno terminato il ciclo di istruzione obbligatoria (a 16 anni) e che siano in possesso del certificato Graduado en Educación Secundaria o Técnico Auxiliar o Técnico, in mancanza di quest'ultimo gli studenti possono accedere alla scuola di formazione attraverso test che dimostrino che abbiano acquisito precedentemente le competenze richieste per il corso che intendono frequentare.

La scuola ha durata biennale (dai 16 ai 18 anni) e si basa prevalentemente su una didattica di tipo tradizionale; infatti, gli studenti trascorrono la maggior parte delle ore in classe e, solo un quarto delle ore totali sono previste sul posto di lavoro. Nel 1990 il processo di formazione professionale è stato rivisitato. Il Ministro dell'educazione e della cultura, le Comunità Autonome e i datori di lavoro hanno cooperato per rivederne le tematiche principali. È stata integrata la stesura di curricula formativi alla normativa nazionale vigente per ciascun titolo di studio. Ogni istituto deve scrivere questi curricula attraverso la stesura del progetto curriculare e l'organizzazione della programmazione annuale, definendo obiettivi, criteri, competenze e strumenti di valutazione. I curricula vengono ricontrollati periodicamente dal governo e in caso di necessità vengono riaggiornati. Inoltre, grazie alla riforma del 1990 è stata assicurata l'opportunità a tutti gli studenti con bisogni educativi speciali di accedere ai corsi professionali di formazione specifica in base alle loro peculiarità. All'interno delle scuole di Formación Profesional Especifica de grado medio la valutazione è continua ed è prevista anche una prova finale che ha l'importante funzione di valutare l'acquisizione delle competenze professionali prestabilite dal corso. Per quanto riguarda la parte teorica, la valutazione viene espressa su una scala di valori che va da 1 a 10, mentre, la parte pratica viene valutata in base all'idoneità.

La formazione professionale è composta da due sistemi: il Sistema de Formación Reglada o Inicial e il Sistema de Formación para el Empleo. Il primo dipende dal Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas e contiene i cicli di "Formación Profesional Básica", i "Ciclos Formativos de Grado Medio" e i "Ciclos Formativos de Grado Superior", ma anche gli insegnamenti di Artes Plástica e Diseño, che consentono agli studenti di ottenere un diploma.

Il secondo è collegato al Ministerio de Empleo y Seguridad Social y a las Comunidades Autónomas che utilizza mezzi e strumenti che hanno lo scopo principale di promuovere ed incoraggiare la collaborazione tra le aziende e i lavoratori attraverso la stipulazione di un contratto, mentre per i soggetti disoccupati è prevista una formazione specifica che corrisponde alle loro necessità e che contribuisca allo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza (Holgueras González A. I. & González Fernández, 2017, p. 130-137).

Il Sistema de Formación Reglada o Inicial è fondamentale in quanto permette agli studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni di completare gli studi attraverso momenti di alternanza tra teoria e prassi e di accedere al mondo lavorativo attraverso una formazione di tipo flessibile e innovativa per avvicinarsi così alla realtà lavorativa aziendale, sperimentando così una vera e propria esperienza formativa che consente ai ragazzi di acquisire delle competenze necessarie per il loro futuro lavoro.

Il seguente Grafico mostra l'organizzazione completa dei cicli della Formación Profesional Inicial, Formación Profesional de Grado Medio e Formación Profesional de Grado Superior (Iglesias, 2013).

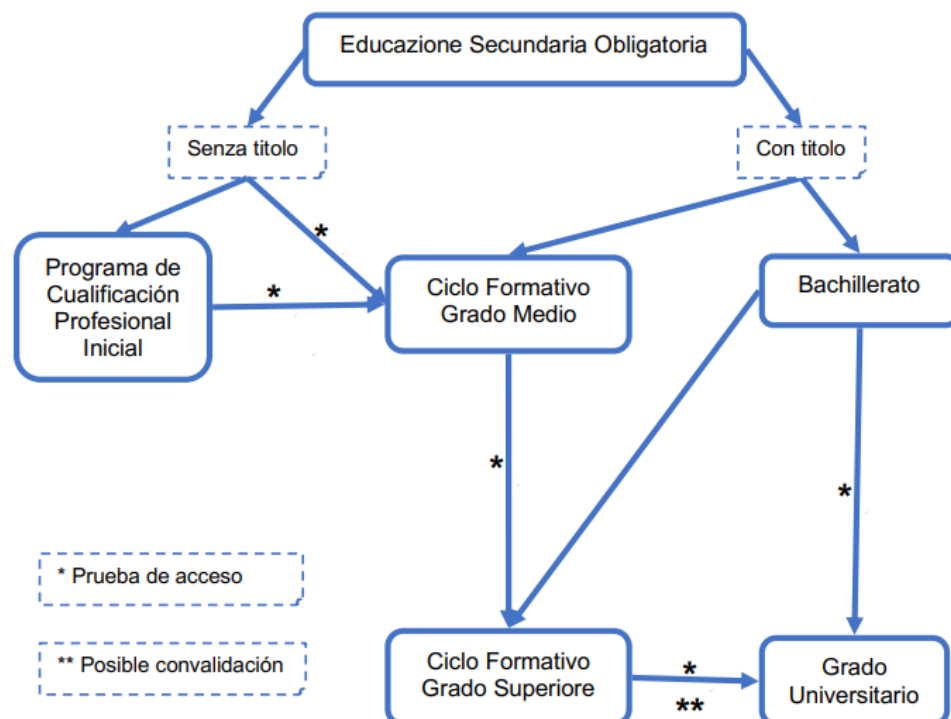


Figure 4 Relazione tra le diverse tappe educative (Iglesias, 2013)

La legge Organica n. 2 del 3 di maggio 2006 de Educación (LOE) ha introdotto, per gli studenti dai 12 ai 16 anni di età, all'interno del sistema scolastico dell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO), i programmi di "Cualificación Profesional Inicial" divisi in tre moduli:

- I moduli specifici, che fanno riferimento a "las unidades de competencia" e corrispondono ai livelli di qualifica del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales;
- I moduli formativi di carattere generale, che le competenze di base facilitando il passaggio dal sistema scolastico al mondo del lavoro;
- I moduli volontari rivolti agli studenti, che hanno come scopo principale il conseguimento del titolo di Graduado en Educación Secundaria Obligatoria e possono essere svolti contemporaneamente ai precedenti moduli o in un momento successivo rispetto al superamento dei moduli formativi di carattere generale.

Comunque, questa legge non ha introdotto, nei programmi di "Cualificación Profesional Inicial", il Módulo de Formación en Centros de Trabajo, che era già previsto per i livelli successivi della formazione professionale. Quest'ultimo introdotto nei programmi di "Cualificación Profesional Inicial" dal successivo Real Decreto n. 1147 del 29 luglio 2011 attraverso il quale viene stabilita l'organizzazione generale della formazione professionale del sistema educativo¹² che, agli art. 11 e 12, introduce una formazione che si concentra sull'esperienza di alternanza tra scuola e lavoro, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze professionali in linea con il livello I° del "Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales". Tra gli elementi principali che costituiscono il "Módulo de Formación en Centros de Trabajo", il Real Decreto riporta le seguenti indicazioni: non stabilisce (determina) rapporti di lavoro tra studente ed ente ospitante, le scuole hanno la funzione di programmare e certificare lo svolgimento dell'esperienza da parte degli studenti ed infine, il docente con il ruolo di tutor è scelto tra quelli che insegnano le materie professionali.

Con il Real Decreto n. 1147 del 29 luglio 2011 viene stabilita la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo e il Módulo de Formación en Centros de Trabajo entra a pieno titolo nei cicli della formazione professionale iniziale,

¹² Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 1147/2011, de 29 de Julio, attraverso il quale viene stabilita l'organizzazione generale della formazione professionale del sistema educativo
Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>

definendo l'attuale organizzazione del sistema educativo e formativo spagnolo. La successiva Ley Orgánica n. 8 del 9 di dicembre 2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) ha modificato gli articoli della Ley Orgánica n. 2 del 3 di maggio 2006 de Educación (LOE). Gli elementi rilevanti riguardano la divisione dell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO) in due cicli. Un primo ciclo che dura tre anni (rivolto gli studenti dai 13 ai 15 anni) e il secondo ciclo che dura un anno che si divide in tre percorsi differenti: “enseñanza académica”, “enseñanza aplicada” o “Formación Profesional Básica”. I tre indirizzi consentono agli studenti di acquisire il titolo di “Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”, titolo idoneo per poter conseguire gli studi nei due anni di Bachillerato e, al suo termine, intraprendere i percorsi universitari o i cicli formativi della formazione professionale di Grado Medio e Superiore. Inoltre, tra le peculiarità dei cicli della Formación Profesional Básica si ricorda che:

- Sono gratuiti e obbligatori l'accesso a uno dei cicli per gli studenti dipende dalle condizioni disposte dall'art. 34, ovvero, avere compiuto 15 anni di età (o compierli durante l'anno) e non superare i 17 anni nel momento di accesso o durante l'anno;
- Avere concluso il primo ciclo o il secondo anno dell'Educación Secundaria Obligatoria;
- Aver acquisito il consenso stilato dal gruppo insegnanti del centro educativo e sottoposto ai genitori o al tutore legale per l'inserimento dello studente in un ciclo di Formación Profesional Básica.

Per quanto riguarda l'organizzazione dei cicli della Formación Profesional Básica, la durata è di 2.000 ore ed equivale a due anni scolastici, come si evince dall'art. 35 e dagli artt. 6 e 9 del Real Decreto n. 127 del 28 di febbraio 2014¹³. Tale durata può aumentare a tre anni se si decide di inserire la Formación Profesional Básica nei programmi di Formazione Duale con lo scopo di fare sviluppare agli studenti le competenze previste dal diploma finale. Comunque, gli studenti potranno rimanere nella Formación Profesional Básica in regime ordinario ed in presenza di particolari situazioni, per una durata di massimo quattro anni. La gestione dei cicli della Formación Profesional Básica è composta dai moduli associati a delle unità relative

¹³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Decreto Reale 127/2014, del 28 febbraio attraverso il quale si regolano gli aspetti specifici della formazione professionale di base del sistema educativo, vengono approvati 14 titoli professionali di base, fissando i loro curriculum di base.
Disponibile in: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>.

alle competenze del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Questi moduli consentono di sviluppare competenze professionali per una qualifica di livello I° (Nivel 1). Infatti, le qualifiche professionali contenute nel Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales sono organizzate in “26 familias profesionales” delineate sulla base delle competenze professionali da sviluppare in ogni attività lavorativa e in “5 niveles de cualificación” identificati secondo il grado di conoscenza, iniziativa, autonomia e responsabilità fondamentali per svolgere le mansioni del posto di lavoro. Nello specifico, il “Nivel 1” consente agli studenti di sviluppare competenze professionali semplici che corrispondono a processi lavorativi standardizzati in linea con le conoscenze teoriche elementari apprese in aula. Vengono utilizzati anche dei moduli che servono per acquisire le competenze dell’apprendimento permanente. Questi moduli formativi sono di carattere generale e aumentano le competenze di base favorendo così il passaggio dal sistema scolastico al mondo del lavoro. In particolare, quest’ultimi sono composti da:

- “Módulo de Comunicación y Sociedad I” e il “Módulo de Comunicación y Sociedad”;
- Módulo “Comunicación y Ciencias Sociales” che comprende lo studio de la Lengua castellana; Lengua extranjera; Ciencia Sociales e la Lengua Cooficial;
- Il “Módulo de Ciencias Aplicadas I” e “Módulo de Ciencias Aplicadas II” che comprendono le materie appartenenti a “Ciencias Aplicadas”: Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje de un Campo Profesional; Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje de un Campo Profesional;
- Módulo de formación en centros de trabajo. Modulo obbligatorio, come descritto nei prossimi paragrafi, che gli studenti svolgono in alternanza tra scuola e lavoro.

Gli insegnamenti all’interno dei moduli sono flessibili per adattarsi alle diverse situazioni degli studenti, fornendo competenze teoriche globali. Inoltre, gli insegnanti aiutano i ragazzi ad acquisire delle competenze e dei saperi professionali che sono fondamentali per esercitare una cittadinanza attiva (art. 12). È necessaria da parte dei docenti una programmazione didattica che si adatti alle differenti caratteristiche degli studenti e che promuova il lavoro gruppale. In riferimento a ciò, il Real Decreto 127/2014 evidenzia l’importanza del lavoro della figura tutoriale (art. 14) che ha la finalità di orientare il processo educativo individuale e collettivo di ogni studente, di

contribuire allo sviluppo delle competenze sociali, di aumentare l'autostima e di promuovere le capacità e le competenze che consentono agli studenti di programmare e gestire il futuro educativo e professionale. Inoltre, i compiti del tutor riguardano l'organizzazione di una programmazione annuale in linea con il progetto educativo del Centro, che deve includere le attività specifiche di informazione e orientamento necessarie agli studenti per prendere delle decisioni sul percorso educativo e professionale al termine della Formación Profesional Básica.

La transizione dal mondo educativo a quello lavorativo viene favorita dall'esperienza formativa nei "Centros de Trabajo" progettati in base al profilo professionale in uscita dello studente¹⁴. Per quanto riguarda il Modulo de Formación en Centros de Trabajo si tratta di un modello professionale obbligatorio per tutti e tre i cicli della formazione professionale. È una fase di formazione che avviene in azienda da realizzare una volta superati i primi due moduli costitutivi il ciclo formativo e gli studenti, prima di questa esperienza formativa hanno l'obbligo di seguire un corso relativo ai possibili rischi riscontrabili sul contesto di lavoro e sulle relative azioni di prevenzione rispetto al profilo professionale corrispondente. Inoltre, è previsto l'affiancamento di un tutor scolastico e di un tutor aziendale che hanno la funzione di programmare le attività da svolgere in base al profilo professionale in uscita dello studente. I tutor hanno anche la funzione di coordinare le azioni di monitoraggio delle attività e di realizzare la valutazione. L'esperienza formativa nei cosiddetti centri di lavoro conferisce l'occasione agli studenti di acquisire delle competenze professionali, di creare una propria identità lavorativa, di sviluppare una maturità professionale e di interiorizzare nuove conoscenze al fine di favorire l'inserimento nel mondo del lavoro (Casado Muñoz & Lezcano Barbero, 2012). Il Módulo Formación en Centros de Trabajo prevede una progettazione personalizzata in base alle caratteristiche e alle competenze già possedute di ogni studente, tenendo conto anche delle competenze che si intendono acquisire relative al profilo professionale in uscita (Martínez, 2001, p. 77-97).

La progettazione fa riferimento a tre principi:

- La selezione dei contenuti all'interno della quale vengono inserite tutte le attività e le competenze che lo studente dovrebbe apprendere;

¹⁴ Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate -Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC, 2004.
file:///C:/Users/pasqu/Downloads/Una%20Educaci%C3%B3n%20de%20calidad%20para%20todos%20y%20entre%20todos%20(2004).pdf

- La micro-progettazione delle attività, definendo gli obiettivi che lo studente dovrebbe raggiungere;
- La pianificazione del tempo per quantificare le attività da svolgere.

La sinergia di queste tre componenti permette la costruzione di compiti (la tareas de enseñanza) che consentono agli studenti di sviluppare competenze reattive ad una determinata professione (Martínez, 2001, p. 77-97).

L'Alternanza scuola lavoro all'interno del Módulo Formación en Centros de Trabajo, non viene intesa solo come uno "spazio di incontro" tra la teoria e la prassi, ma fa riferimento alla connessione tra il mondo formativo e il mondo produttivo che inserisce gli studenti all'inizio del processo di socializzazione professionale (Tejada Fernández, 2006, p. 121-139). Pertanto, il processo di formazione in alternanza si può definire una pedagogia dell'alternanza in quanto implica un imparare partendo dall'esperienza tra lo l'aula scolastica e il contesto socioprofessionale. Durante il processo di formazione lo studente assume consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti (Tejada Fernandez, 2012, p. 17-40).

Esistono dei valori e dei comportamenti che gli studenti dovrebbero sviluppare alla conclusione del Módulo Formación en Centros de Trabajo (Martínez, 2001, p. 77-97):

- Sviluppare una maturità personale;
- Diventare consapevoli e responsabili delle proprie azioni e decisioni;
- Migliorare la capacità di osservazione;
- Acquisire un'autonomia operativa;
- Perfezionare la capacità di comunicazione;
- Aumentare la motivazione;
- Instaurare delle relazioni significative con i compagni di studio e lavoro

Le principali finalità della FCT sono le seguenti:

- Consolidare le competenze professionali acquisite a scuola;
- Conoscere il sistema di organizzazione della produzione e i rapporti di lavoro che si instaurano in un contesto di lavoro;
- Aiutare gli studenti a sviluppare una propria identità lavorativa e una maturità professionale;
- Valutare le competenze professionali degli studenti in reali contesti di lavoro.

La valutazione della FCT¹⁵ (Eurydice, 2003) include diversi aspetti e quello più importante fa riferimento al livello di prestazione del soggetto in formazione e alle competenze che ha maturato. Viene valutato anche il processo formativo stesso, il contenuto degli altri moduli e le possibilità di inserimento del soggetto nel mondo del lavoro dopo il completamento del periodo di formazione. In riferimento alla valutazione dello studente, vengono valutate le competenze professionali acquisite grazie alle conoscenze tecniche e la capacità di acquisire nuove abilità, regole e principi professionali. Inoltre, viene valutato l'inserimento dello studente in un contesto lavorativo. La valutazione finale viene espressa attraverso dei voti da 1 a 10, mentre per la parte riguardante la formazione sul posto di lavoro, gli studenti vengono valutati in termini di "promosso/respinto". Lo studente viene considerato promosso dopo aver passato tutti i moduli dei corsi, comunque è prevista la possibilità di rimediare i moduli in cui non si è passati. I soggetti responsabili della valutazione sono due ovvero il tutor aziendale, che deve preparare un rapporto sulle competenze professionali sviluppate dallo studente; e il tutor scolastico, che è il maggior responsabile per quanto riguarda il voto finale nel modulo della FCT. Invece la valutazione del processo formativo fa riferimento al valutare diversi aspetti, tra cui la selezione dell'azienda, il monitoraggio del programma di formazione e il livello di coerenza con il programma formativo. Le autorità educative, sia regionali che nazionali, sono responsabili per la valutazione del processo formativo presso le imprese. Gli alunni che hanno concluso con successo la formazione professionale di grado intermedio ottengono un certificato che trasmette a loro la qualifica di Técnico nell'area professionale corrispondente al ciclo formativo seguito. Il certificato viene riconosciuto dallo Stato e fornito dai vari istituti.

¹⁵ Il sistema scuola-lavoro in Spagna, eurydiceitalia
<file:///C:/Users/pasqu/Downloads/ALTERNANZA%20SCUOLA%20LAVORO%20SPAGNA.pdf>

3.4 Il modello tedesco

La Germania rispetto ai sistemi politico istituzionali di altri Stati appartenenti all'Unione Europea è una struttura complessa dal punto di vista politico-costituzionale ed educativo. Infatti, la Germania è una Repubblica Federale divisa in regioni (Länder) ed ognuna di esse ha un proprio Ministero per l'educazione e gli affari culturali e gestiscono individualmente le competenze in merito all'istruzione e alla formazione pur mantenendo relazioni significative tra le varie regioni e con il potere centrale (Cocozza, 2015). Il modello di formazione ed istruzione tedesco nasce e si sviluppa contemporaneamente con i cambiamenti politici che hanno influenzato il Paese prima e dopo l'ultimo conflitto mondiale. In questo contesto è fondamentale fare riferimento alla recente legge sulla formazione professionale ovvero la Legge del 14 agosto 1969 (Berufsbildungsgesetz- BBiG), riformata dalla Legge n. 26 del 2005 (Cocozza, 2015). In particolare, la riforma ha lo scopo di offrire a tutti i giovani una formazione professionale di alta qualità senza distinzioni legate alla provenienza sociale o geografica (Carta & Paniccio, 2017, p. 56). La gestione e l'organizzazione della formazione professionale rappresenta un compito primario di tutti gli attori sociali ovvero dei datori di lavoro (del settore economico pubblico e privato) e amministrazione pubblica. La progettazione e la scelta di nuove figure professionali, connesse ai bisogni del mercato del lavoro e agli standard di qualifica, vengono definite in stretta cooperazione tra lo Stato Federale, i Länder, le aziende, le Camere del lavoro (datori di lavoro) e i sindacati dei lavoratori.

In Germania esistono due differenti tipologie di alternanza scuola lavoro (Cocozza, 2015):

- L'alternanza formativa fornita dalle Fachoberschulen (FOS) (Eurydice, 2003, p. 46-47);
- L'alternanza lavorativa che prende forma nell'ambito del sistema duale (Berufsschule) (Eurydice, 2003, p. 46-47).

Le Fachoberschulen (FOS) sono istituti professionali di livello secondario superiore con vari indirizzi e specializzazioni a tempo pieno, che vengono gestite in modo autonomo dal punto di vista legislativo-educativo dai singoli Länder. Esse conferiscono agli studenti una formazione di tipo generale con la possibilità di acquisire nuove conoscenze teorico-pratiche. La durata del percorso formativo è di due anni (dai 16 ai 18 anni di età). Il primo anno ha lo scopo di far acquisire ai giovani delle competenze pratiche. Per tutto l'anno, gli studenti svolgono 4 giorni alla

settimana nel contesto lavorativo e 8 ore settimanali di formazione teorica. Invece, il secondo anno è prevalentemente teorico e prevede almeno 30 ore di insegnamento. Le materie svolte sono sia generali che specifiche del settore. Infatti, l'esame finale include entrambe. Nel caso in cui l'esame avrà riscontro positivo l'alunno riceverà il certificato Fachhochschulreife, che gli permetterà di ottenere la qualifica per l'accesso alla Fachhochschule. Invece l'alternanza lavorativa viene effettuata in due contesti di formazione: negli istituti professionali e in azienda. Per poter svolgere all'alternanza lavorativa è obbligatorio aver completato il percorso d'istruzione dell'obbligo ma non sono richiesti altri criteri per l'ammissione. Questa formazione ha lo scopo di trasmettere conoscenze teoriche e competenze pratiche fondamentali per svolgere un'attività professionale qualificata. I corsi durano per un periodo di due o tre anni, a seconda dell'indirizzo scelto. Gli studenti svolgono 4 giorni presso l'azienda e 2 giorni presso l'istituto. Lo studente della Fachoberschule, pur non essendo considerato nel senso pieno del termine, ad un lavoratore, ottiene lo status di tirocinante stabilito con un contratto di formazione (Eurydice, 2003, p. 47). Il rapporto tra l'azienda e lo studente viene regolato dalla normativa vigente. Inoltre, tra di essi viene stipulato un contratto che stabilisce gli obiettivi della formazione, la durata, il numero di ore lavorative giornaliere e la remunerazione. Prima di iniziare il progetto di alternanza viene stabilito un programma nel quale vengono definiti gli obiettivi, le conoscenze e le competenze che devono essere acquisite nel corso della formazione in base alla professione scelta. Si può accedere a questa tipologia di formazione dopo aver ottenuto il diploma della Realschule (istruzione secondaria inferiore di tipo generale) o di un diploma ugualmente valido (a partire dai 15 anni di età). Inoltre, nel contesto formativo è presente l'alternanza lavorativa denominata "Sistema Duale", che si focalizza principalmente sull'apprendistato e sulla collaborazione tra aziende (piccole e medie) e scuole pubbliche professionali (Berufsschule). Lo scopo di questa formazione consiste nel conferire una completa preparazione professionale di base che contenga le conoscenze e le competenze tecniche fondamentali per poter svolgere un'attività professionale qualificata. Il sistema duale include circa 330 qualifiche riconosciute in tutto il Paese, che vengono ogni anno incrementate attraverso nuovi ordinamenti. Nel sistema duale, la formazione è aperta a tutti i ragazzi senza alcuna distinzione; per accedervi è obbligatorio avere completato il ciclo dell'obbligo (a seconda dei Länder, dai 15/16 anni in poi) (Carta & Paniccio, 2017, p. 47-68). Durante gli anni di formazione duale, che possono avere durata biennale o triennale, in base alla

professione scelta, gli studenti ottengono lo status di lavoratore, attraverso un contratto di lavoro (apprendistato) stabilito dall'azienda. All'interno del contratto sono indicati gli aspetti tecnici (la durata, il numero di ore giornaliere di lavoro e lo stipendio (Dordit, 2016), mentre il percorso scolastico nell'ambito della Berufsschule viene finanziato dai Länder. In generale, gli studenti passano tre o quattro giorni alla settimana presso l'azienda e due giorni presso la Berufsschule. La formazione nella Berufsschule viene finanziata con fondi pubblici messi a disposizione dai Länder o dagli enti locali. La formazione in azienda viene gestita dalle disposizioni legislative specifiche dello Stato federale, ovvero dalla Legge sulla formazione professionale (Berufsbildungsgesetz) e dalla Normativa sull'artigianato (Handwerksordnung) che regolano il rapporto di formazione professionale tra lo studente e l'azienda, oltre a tutte le questioni relative alla gestione e all'organizzazione della formazione professionale (Cocozza, 2015).

La formazione avviene in base a un contratto di lavoro tra l'impresa che provvede alla formazione e lo studente interessato. È prevista la frequenza a tempo parziale di 12 ore settimanali (480 ore) in aula, 8 delle quali destinate all'insegnamento di materie specifiche relative alla professione di cui si è scelto l'indirizzo. Le conoscenze e le competenze che devono essere sviluppate durante il processo di formazione vengono stabilite in una lista di criteri relativi alla singola professione, mentre i contenuti e i tempi della formazione vengono stabiliti in un programma quadro inserito successivamente nel programma specifico di formazione dell'azienda di riferimento. Il programma quadro definisce le aree di insegnamento, le finalità educative, i contenuti dei corsi e le linee guida relative all'orario. Le disposizioni legislative che stabiliscono il contenuto minimo dei corsi per ogni professione derivano, con validità per tutto il territorio nazionale, dalla cooperazione fra i responsabili della formazione professionale ovvero le organizzazioni autonome regionali e settoriali, i rappresentanti dei vari settori dell'industria e del commercio, le Camere di commercio e dell'industria, la Camera dell'artigianato e la Camera dell'agricoltura, ecc.). Il processo di formazione deve, infatti, rispondere ai requisiti di ogni professione al fine di favorire l'aumento della mobilità e della flessibilità dei lavoratori qualificati. L'idoneità delle aziende e del personale responsabile della formazione viene verificata e costantemente monitorata dagli organi competenti rappresentativi dei vari settori, i quali effettuano anche un'attività di monitoraggio sulla qualità della formazione. Gli studenti che abbandonano il percorso duale o non soddisfano i requisiti richiesti dall'apprendistato

vengono inseriti per un periodo in un percorso di “transizione”, nel quale l’apprendista viene formato con lo scopo principale di ottenere i requisiti di accesso. Il sistema duale prevede lo svolgimento di un esame intermedio e di un esame finale, i quali sono progettati in modo tale che gli studenti possano dimostrare di aver acquisito le conoscenze richieste e di saper applicare le competenze acquisite nel corso degli anni. L’esame intermedio viene effettuato al termine del secondo anno e consente di identificare quali conoscenze teoriche e pratiche siano state sviluppate dallo studente nel corso del biennio. L’esame include sia prove scritte che attività pratiche svolte nel contesto di lavoro. Inoltre, anche l’esame finale prevede sia una prova scritta che una pratica. Gli studenti che superano con esito positivo entrambe le prove ottengono il diploma di lavoratore specializzato (nel settore prescelto).

Infine, la Legge 26 del 2005 ha definito due tipologie di tirocinio distinte sia dal modello duale che dal Fachoberschulen (FOS), che sono il Praktikum (tirocinio) e il Volontariat (tirocinio volontario)¹⁶. In particolare:

- Il Praktikum che è rivolto agli studenti dai 14 ai 18 anni delle scuole secondarie e alle agenzie di formazione professionale;
- Il Volontariat che è rivolto agli studenti, ai neodiplomati e ai neolaureati che vogliono integrare il loro percorsi di studi mediante un’esperienza pratica in un determinato luogo di lavoro.

In entrambi i casi è previsto un “traineeship agreement” stipulato fra lo stagista e l’azienda ospitante che delinea i principali diritti e doveri dei due contraenti. Alla conclusione del tirocinio curriculare, le aziende ospitanti (grandi e piccole, enti pubblici ecc.) rilasciano un certificato relativo alle competenze acquisite. Il Praktikum curriculare non ha obbligo di indennità e l’eventuale remunerazione viene totalmente decisa dall’azienda, mentre per quanto riguarda il Volontariat se dura più di 3 mesi deve conferire una remunerazione appropriata, di solito connessa al livello di qualificazione dello stagista e deve essere conforme alla Legge sul salario minimo. Per quanto riguarda la normativa di riferimento, il Praktikum viene direttamente gestito dalle diverse istituzioni formative (che stabiliscono la durata, le attività da svolgere, le competenze da sviluppare e da certificare da parte dell’organizzazione ospitante ecc.), mentre al Volontariat si applicano, in buona parte, le norme che regolano i contratti di lavoro, come ad esempio il diritto a un periodo di ferie e di malattia pagata (Iuzzolino,

¹⁶ Il Consiglio dell’Unione Europea (10 marzo 2014) ha adottato la Raccomandazione su un Quadro di qualità per i tirocini (Quality Framework for Traineeships - QFT) per i tirocini extracurricolari

Lotito, Sofronic, & Tosi, 2018, p. 1-6). Un aspetto da evidenziare riguarda il fatto che in entrambe le modalità di tirocinio non è obbligatoria la presenza di un tutor. In sintesi, si può affermare che sia l'alternanza scuola lavoro dalle Fachoberschulen (FOS) che quella del sistema duale (Berufsschule), rappresentano i punti focali del sistema educativo tedesco. Entrambi sono caratterizzati dalla stabilità che offre l'alternanza in termini di "generatore di forza lavoro" e di sviluppo economico, abbassando così l'abbandono scolastico (10,1% nel 2017)¹⁷ e il tasso di disoccupazione (a settembre 2018 calcolata al 3,4%)¹⁸.

Infatti, gli studenti ricevono un compenso al termine del percorso di formazione e spesso vengono assunti dalle aziende stesse, nel caso l'esperienza risultasse positiva. Inoltre, le aziende hanno dei vantaggi fiscali nell'essere sede di apprendistato e hanno modo di formare lavoratori preparati secondo i loro bisogni e le loro esigenze. Recentemente, sono stati creati due nuovi progetti per favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro. Il primo, 'Werkstattjahr' (Anno di laboratorio), è stato realizzato nel Land della Renania settentrionale-Vestfalia ed è stato avviato nel 2005. Questo progetto è rivolto ai giovani che non seguono un percorso di apprendistato e che, in questo modo, hanno l'opportunità di frequentare un istituto professionale e di visitare le imprese e gli istituti di formazione per acquisire le competenze di base, prima di seguire un corso di formazione professionale nell'ambito del sistema duale (Rocchi, 2017).

Il cosiddetto 'Anno di laboratorio'¹⁹ viene così diviso in:

- Due giorni alla settimana in cui i ragazzi continuano a frequentare un istituto professionale con lo scopo di perfezionare le loro abilità di calcolo, scrittura e lettura o per imparare la lingua inglese, utile ad una professione futura;
- Altri due giorni alla settimana in cui i ragazzi sperimentano delle vere e proprie esperienze in un laboratorio di formazione del settore artigianale, industriale o delle camere di commercio, dove vengono seguiti nella pratica lavorativa da formatori specializzati. In questa fase, si tratta di acquisire le abilità di base in

¹⁷ Per altri approfondimenti si fa riferimento al sito https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

¹⁸ Per altri approfondimenti si fa riferimento al sito <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1>

¹⁹ Il sistema scuola-lavoro in germania, sito di riferimento <file:///C:/Users/pasqu/Downloads/ALTERNANZA%20SCUOLA%20LAVORO%20Germania.pdf>

ambito professionale, come l'orditura nel settore tessile, la limatura, e la muratura;

- Infine. un giorno alla settimana, si aggiunge un tirocinio pratico in azienda, per fare esperienza, come un apprendista vero e proprio, della vita lavorativa e per stringere dei contatti che possono risultare utili al loro inserimento in un determinato ambiente professionale.

Invece, il secondo progetto è iniziato nel 2002 e viene definito con il nome di 'Kompetenzagenturen' (Agenzie per le competenze). Si tratta di agenzie finanziate dal Ministero federale per la famiglia, i pensionati, le donne e i giovani (BMFSFJ) che hanno il ruolo di aiutare i ragazzi che si trovano in condizioni svantaggiate dal punto di vista sociale ed economico a trovare la loro strada all'interno di questo difficile mercato del lavoro o un'occasione di formazione. Nel 2002, il BMFSFJ ha istituito 16 Kompetenzagenturen (agenzie di competenze), che hanno preso in carico dei casi personali complicati attraverso un'azione di tutoraggio di lunga durata, delle consulenze 'intensive' e delle consulenze di tipo informativo con la finalità principale di contrastare il fenomeno della disoccupazione tra i giovani, soprattutto per quanto riguarda i ragazzi con difficoltà sociali, familiari, psicologiche e difficoltà connesse all'inserimento sociale.

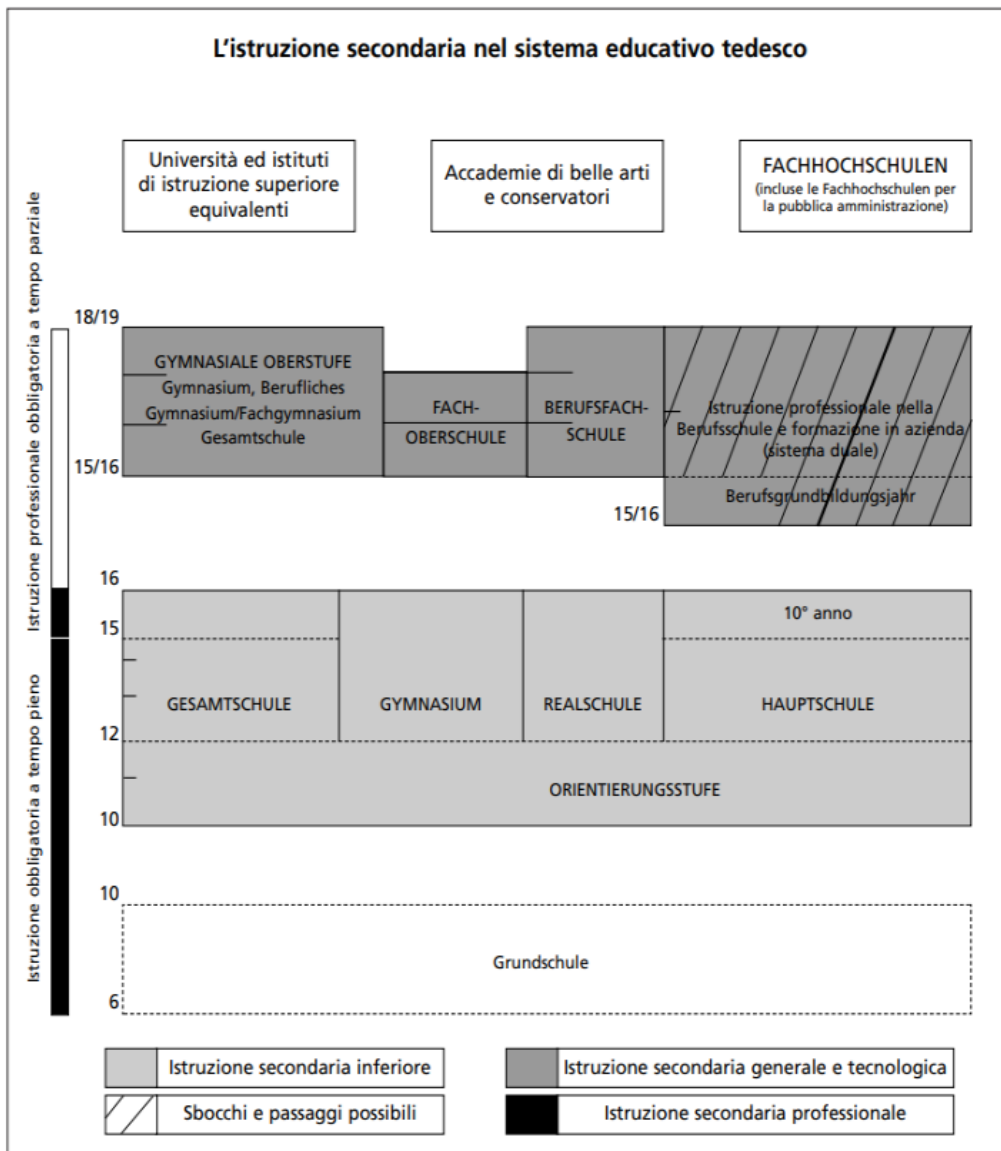


Figure 5 Mappa del sistema educativo tedesco (Eurydice, 2003, p. 49)

3.5 Un confronto tra il modello di ASL italiano e i sistemi europei

In questa tesi ho scelto di descrivere e analizzare determinati modelli di alternanza scuola lavoro europei ovvero il sistema francese, inglese, spagnolo e tedesco per diverse motivazioni: il sistema francese ha lo scopo di creare un equilibrio tra la formazione scolastica e quella lavorativa in azienda, offrendo un modello di integrazione tra teoria e pratica. In Inghilterra il sistema britannico di “work experience” è meno strutturato rispetto a quello italiano, ma offre comunque interessanti esempi di flessibilità e adattabilità. La Spagna ha un sistema simile a quello italiano, ma con alcune differenze sostanziali che possono essere utili per confronti diretti e miglioramenti reciproci. Infine, il sistema duale tedesco è spesso considerato uno dei migliori al mondo per il suo equilibrio tra la formazione teorica e pratica. Analizzare questi modelli può offrire spunti ed idee per poter migliorare l'efficacia dell'alternanza scuola-lavoro in Italia. In particolare, si può affermare che sia il sistema francese che quello italiano, hanno introdotto l'alternanza scuola-lavoro per favorire l'ingresso degli studenti nel mondo lavorativo. Però in Francia l'alternanza scuola lavoro viene già proposta agli studenti di almeno 14 anni di età, mentre in Italia è rivolta agli studenti di almeno 15 anni di età. Inoltre, in Francia, rispetto all'Italia, è un'esperienza facoltativa che gli studenti svolgono presso i Centres de formation d'apprentis CFA (centri di formazione per apprendisti) nei quali possono svolgere due tipologie di ASL: l'alternanza formativa e l'alternanza lavorativa sottoforma di apprendistato. Si può notare che il modello di alternanza scuola lavoro francese conferisce molta importanza non solo alla formazione pratica ma anche a quella teorica. Il modello francese è fortemente centralizzato, mentre quello italiano lascia maggiore autonomia agli insegnanti e alle scuole. Entrambe le nazioni educano i cittadini ai valori della Repubblica; infatti, la Francia si basa su dei valori fondamentali che sono: *liberté, égalité e fraternité*. Inoltre, come in Italia, c'è la presenza di un tutor esterno aziendale e di uno interno scolastico. Il tutor scolastico, come in Italia, ricopre il ruolo di accompagnare lo studente nella scoperta dei settori professionali più adatti alle sue caratteristiche e alle sue competenze maturate. Allo stesso modo, in azienda c'è la presenza di un tutor aziendale che è responsabile dello studente e ha il ruolo di fargli conoscere le regole del mondo del lavoro e le tipologie di mestieri più adeguati alle sue peculiarità.

Entrambi i sistemi mirano a rendere più accessibile il mondo del lavoro ai giovani, fornendo loro esperienze pratiche e competenze professionali.

Mentre il sistema di alternanza scuola-lavoro in Italia e il sistema di “work experience” nel Regno Unito presentano alcune differenze e somiglianze significative. In Italia l’esperienza formativa dei PCTO è obbligatoria per gli studenti delle scuole superiori e prevede un certo numero di ore da completare durante l’anno scolastico, per gli istituti tecnici e professionali 150 e 180 ore, e per i licei 90 ore (MIUR, 2019). Mentre nel Regno Unito la cosiddetta “work experience” non è obbligatoria a livello nazionale, ma molte scuole la incoraggiano. Generalmente, gli studenti partecipano a periodi di esperienza lavorativa di una o due settimane durante l’anno scolastico, spesso nel penultimo anno di scuola secondaria. In riferimento agli obiettivi formativi, in Italia la finalità principale consiste nell’integrare il processo di formazione scolastica con l’esperienza pratica, sviluppando e maturando delle competenze trasversali e professionali per favorire l’inserimento degli studenti nel mondo del lavoro. Anche in Inghilterra la “work experience” mira a fornire agli studenti una visione del mondo del lavoro, aiutandoli a sviluppare competenze trasversali come la comunicazione, l’ascolto, il lavoro di gruppo e la gestione del tempo. In Italia le aziende partecipano attivamente durante l’esperienza e devono stipulare un patto formativo con le scuole. Gli studenti vengono seguiti da tutor aziendali e scolastici. In Inghilterra le aziende partecipano su base volontaria e spesso sono le scuole a organizzare i contatti. Inoltre, non sempre è previsto un tutor aziendale dedicato. Per quanto riguarda l’esperienza pratica, entrambi i modelli mirano a conferire agli studenti un’esperienza significativa che completi la loro formazione teorica, consentendo a loro di applicare le conoscenze acquisite a scuola in un contesto lavorativo reale. Sia in Italia che nel Regno Unito, l’esperienza lavorativa viene concepita come un’occasione per poter acquisire delle competenze trasversali e professionali che gli studenti utilizzeranno nel loro futuro percorso lavorativo. Facendo riferimento alla collaborazione tra la scuola e l’azienda, entrambi i modelli richiedono una stretta cooperazione tra scuole e aziende per garantire che gli studenti possano beneficiare di esperienze formative e lavorative significative.

Invece in Spagna non si parla di alternanza formativa e di alternanza lavorativa, ma di Formación Profesional Especifica de grado medio (Formazione professionale specifica di grado intermedio). Quest’ultima è rivolta a tutti gli studenti che hanno concluso il ciclo di istruzione obbligatoria (a 16 anni) e che hanno ottenuto il certificato Graduado en Educación Secundaria o il Técnico Auxiliar o Técnico, in mancanza di quest’ultimo gli studenti possono comunque accedere alla scuola di formazione

attraverso dei test che dimostrino che abbiano acquisito precedentemente le competenze richieste per il corso che intendono frequentare. La formazione professionale è composta da due sistemi: il Sistema de Formación Reglada o Inicial e il Sistema de Formación para el Empleo. Questi due sistemi sono fondamentali in quanto consentono agli studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni di completare gli studi attraverso momenti di alternanza e di accedere al mondo lavorativo mediante una formazione di tipo flessibile e innovativa, sperimentando così una vera e propria esperienza formativa necessaria per l'acquisizione di competenze utili per il loro futuro lavoro. La Spagna ha un sistema formativo ben organizzato e strutturato; infatti, il 6 maggio del 2006 è stata approvata anche La legge Organica n. 2 de Educación (LOE) che ha inserito, per gli studenti dai 12 ai 16 anni di età, all'interno del sistema scolastico dell'Educación Secundaria Obligatoria (ESO), i programmi di "Cualificación Profesional Inicial" divisi in tre moduli:

- I moduli specifici, che fanno riferimento a "las unidades de competencia" e corrispondono ai livelli di qualifica del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales;
- I moduli formativi di carattere generale, che le competenze di base facilitando il passaggio dal sistema scolastico al mondo del lavoro;
- I moduli volontari rivolti agli studenti, che hanno come scopo principale il conseguimento del titolo di Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Importante è anche il Real Decreto n. 1147 del 29 luglio 2011 che stabilisce il Módulo de Formación en Centros de Trabajo. Si tratta di un modello professionale obbligatorio per tutti e tre i cicli della formazione professionale. È un processo di formazione che avviene in azienda da realizzare una volta superati i primi due moduli costitutivi il ciclo formativo e gli studenti, prima di questa esperienza formativa hanno l'obbligo di seguire un corso relativo ai possibili rischi riscontrabili sul contesto di lavoro e sulle relative azioni di prevenzione rispetto al profilo professionale corrispondente. Inoltre, come in Italia, è prevista la presenza di un tutor scolastico e di un tutor aziendale che hanno la funzione di programmare le attività da svolgere in base al profilo professionale in uscita dello studente. I tutor hanno anche la funzione di coordinare le azioni di monitoraggio delle attività e di realizzare la valutazione. Questa esperienza formativa fornisce l'occasione agli studenti di sviluppare delle competenze professionali, di creare una propria identità lavorativa, di maturare a livello professionale e di acquisire nuove conoscenze al fine di favorire l'ingresso nel mondo

del lavoro. Il Módulo Formación en Centros de Trabajo si basa su una progettazione personalizzata in base alle peculiarità e alle competenze maturate da ogni studente.

Infine, per quanto riguarda il sistema di alternanza scuola lavoro tedesco, si può affermare che esso sia più strutturato rispetto a quello italiano. Infatti, il sistema tedesco offre due differenti tipologie di alternanza scuola lavoro:

- L'alternanza formativa fornita dalle Fachoberschulen (FOS);
- L'alternanza lavorativa che prende forma nell'ambito del sistema duale (Berufsschule).

Le Fachoberschulen (FOS) sono scuole professionali di livello secondario superiore che prevedono diversi indirizzi e specializzazioni, che sono organizzate in modo autonomo dai singoli Länder. Esse trasmettono agli studenti una formazione di tipo generale con la possibilità di acquisire nuove conoscenze teorico-pratiche. La durata del percorso formativo è di due anni (dai 16 ai 18 anni di età).

In Germania il sistema duale tedesco prevede che gli studenti scelgano un percorso professionale a 16 anni. Nel sistema duale tedesco, l'esperienza professionale avviene prima che lo studente scelga il percorso di studi mentre in Italia l'alternanza scuola-lavoro si svolge durante gli anni di studio già in corso. In Germania come in Italia, le aziende ricoprono un ruolo fondamentale nell'offrire opportunità di formazione pratica agli studenti. Inoltre, in Italia, l'ASL è regolamentata centralmente dal Ministero dell'Istruzione, mentre in Germania la formazione professionale tedesca è gestita a livello regionale dai Länder, con programmi formulati e ideati a livello centrale con il coinvolgimento delle parti sociali. Rispetto all'Italia, in Germania gli studenti trascorrono circa 3-4 giorni alla settimana in azienda e il resto del tempo a scuola. Il sistema duale tedesco, rispetto a quello italiano, prevede lo svolgimento di un esame intermedio e di un esame finale, i quali sono progettati in modo tale che gli studenti possano dimostrare di aver acquisito le conoscenze richieste e di saper applicare le competenze acquisite nel corso degli anni. L'esame intermedio viene svolto alla fine del secondo anno e permette di verificare quali conoscenze teoriche e pratiche siano state acquisite dallo studente nel corso del biennio. Sia l'esame intermedio che quello finale prevedono prove scritte e attività pratiche effettuate nel contesto di lavoro. Gli studenti che superano con esito positivo entrambe le prove ottengono il diploma di lavoratore specializzato nel settore scelto precedentemente. Al contrario del sistema italiano, durante gli anni di formazione duale, che possono avere durata biennale o triennale, in base alla professione scelta, gli studenti ottengono lo status di lavoratore,

attraverso un contratto di lavoro (apprendistato) stabilito dall'azienda. All'interno del contratto sono indicati gli aspetti tecnici (la durata, il numero di ore giornaliere di lavoro e lo stipendio).

Inoltre, in Germania è stata emanata la Legge 26 del 2005 ha introdotto due tipologie di tirocinio distinte sia dal modello duale che dal Fachoberschulen (FOS), che sono il Praktikum (tirocinio) e il Volontariat (tirocinio volontario).

In particolare:

- Il Praktikum relativo agli studenti dai 14 ai 18 anni delle scuole secondarie e alle agenzie di formazione professionale;
- Il Volontariat relativo agli studenti, ai neodiplomati e ai neolaureati che intendono arricchire il loro percorsi di studi attraverso un'esperienza pratica in un determinato luogo di lavoro.

In entrambi i casi è previsto un “traineeship agreement” stipulato fra lo stagista e l'azienda ospitante che delinea i principali diritti e doveri dei due contraenti. Alla conclusione del tirocinio curriculare, le aziende ospitanti rilasciano agli studenti un certificato relativo alle competenze maturate. Un aspetto importante da sottolineare riguarda il fatto che in entrambe le modalità di tirocinio non è obbligatoria la figura di un tutor, al contrario del sistema italiano. Infine, si può affermare che la Germania sia un paese moderno ed innovativo, infatti recentemente sono stati creati due progetti importanti. Il primo prende il nome di ‘Werkstattjahr’ (Anno di laboratorio), è stato realizzato nel Land della Renania settentrionale-Vestfalia ed è stato avviato nel 2005. Questo progetto è rivolto ai giovani che non seguono un percorso di apprendistato per dare anche a loro la possibilità di frequentare un istituto professionale e di visitare le imprese e gli istituti di formazione per poter così sviluppare le competenze di base. Invece, il secondo progetto è iniziato nel 2002 e viene definito con il nome di ‘Kompetenzagenturen’ (Agenzie per le competenze). Si tratta di agenzie finanziate dal Ministero federale per la famiglia, i pensionati, le donne e i giovani (BMFSFJ) che hanno il ruolo di aiutare i ragazzi che si trovano in condizioni svantaggiate dal punto di vista sociale ed economico a trovare la loro strada all'interno di questo difficile mercato del lavoro o un'occasione di formazione.

Indagare e analizzare questi sistemi è stato molto utile per poter effettuare un confronto internazionale, identificando i punti di forza e di debolezza di ciascun modello. Questo è fondamentale per poter realizzare nuove politiche educative più efficaci e mirate. Studiare come altri paesi preparano i loro studenti per il mercato del lavoro può

conferire idee su come migliorare le competenze degli studenti italiani, rendendoli più competitivi a livello globale. Ogni paese ha ideato il proprio sistema in base alle esigenze specifiche del proprio mercato del lavoro e del proprio contesto socioculturale. Confrontarsi con altri paesi permette di instaurare collaborazioni positive e relazioni significative, migliorando così la qualità dell'istruzione e della formazione professionale.

In conclusione, mentre l'Italia ha un sistema ben strutturato, che si basa sulla metodologia dei PCTO, gli altri paesi europei descritti utilizzano approcci differenti ma altrettanto focalizzati sull'integrazione tra la scuola e il lavoro. In riferimento agli obiettivi dell'ASL si può affermare che questi paesi europei abbiano finalità simili rispetto al sistema italiano. In Italia si ha la finalità di aiutare gli studenti ad acquisire competenze trasversali e di orientarli verso il mercato del lavoro. Nel Regno Unito si ha lo scopo principale di fornire una formazione pratica e teorica per poter sviluppare competenze specifiche richieste dal mercato del lavoro. In Francia si cerca di offrire ai ragazzi delle esperienze lavorative concrete per migliorare l'occupabilità degli studenti. Infine, in Germania si ha l'obiettivo principale di creare un equilibrio tra teoria e prassi per preparare gli studenti ad inserirsi nel mercato del lavoro.

4 Conclusioni

In conclusione, si può affermare che i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) rappresentano un'importante innovazione nel sistema educativo italiano, mirata a colmare il divario tra il mondo scolastico e quello lavorativo. Attraverso l'analisi condotta in questa tesi, è emerso come i PCTO non solo favoriscono l'acquisizione di competenze tecniche specifiche, ma promuovano anche lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per il futuro professionale degli studenti. Il sistema scolastico ha subito notevoli cambiamenti a causa delle trasformazioni sociali degli ultimi decenni. Per questo motivo necessita di essere ripensato in base ai nuovi bisogni della società e alle nuove richieste del mercato del lavoro. Le cosiddette "soft skill" non possono essere apprese solo attraverso lezioni tradizionali, esse vengono sviluppate soprattutto mediante i percorsi di PCTO e servono per trasformare gli studenti in veri e propri protagonisti attivi. Le soft skills sono caratteristiche personali che favoriscono la capacità di lavorare e interagire e collaborare con gli altri in vista di un obiettivo comune, aiutando gli studenti a diventare consapevoli e responsabili delle proprie azioni. Infatti, esse fanno riferimento alla capacità di cooperare in gruppo, l'intelligenza emotiva, la determinazione nel terminare un impegno preso, l'empatia con i colleghi, l'ascolto, lo spirito di iniziativa, la capacità di lavorare in team, la gestione del tempo, la risoluzione dei problemi e la comunicazione efficace. Le competenze trasversali sono risultate essere significativamente potenziate grazie all'esperienza pratica offerta dai PCTO. Gli studenti, attraverso questa esperienza formativa, hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con situazioni reali, mettendo in pratica le conoscenze teoriche acquisite in aula e sviluppando una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti. Inoltre, i PCTO hanno dimostrato di avere un impatto positivo sull'orientamento professionale degli studenti, aiutandoli a comprendere meglio le proprie passioni ed inclinazioni, imparando a compiere scelte più consapevoli riguardo al proprio futuro lavorativo. Questo aspetto è particolarmente rilevante in un contesto socioeconomico in continua evoluzione, nel quale la flessibilità e l'adattabilità sono qualità sempre più richieste. In conclusione, i PCTO si configurano come uno strumento educativo di grande valore, capace di arricchire il percorso formativo degli studenti e di prepararli in modo più completo e consapevole alle sfide del mondo del lavoro. È auspicabile che tali percorsi vengano ulteriormente potenziati e integrati nel curriculum scolastico, affinché possano beneficiare un numero sempre maggiore di studenti. Infine,

fondamentale evidenziare l'importanza di queste competenze non solo in Italia ma anche in Europa in quanto esse sono essenziali per affrontare le sfide del mercato del lavoro moderno e sono riconosciute come fondamentali anche a livello europeo. Infatti, i PCTO integrano l'apprendimento teorico con esperienze pratiche, riducendo il divario tra scuola e mondo del lavoro. Questo approccio è fortemente sostenuto dalle istituzioni europee, che promuovono un'educazione più pratica e orientata alle competenze. Questo orientamento è in linea con le politiche europee che mirano a ridurre il "gap" tra domanda e offerta di competenze nel mercato del lavoro. A livello europeo, i PCTO sono considerati parte integrante delle strategie per l'apprendimento permanente. Le competenze acquisite attraverso questi percorsi sono cruciali per lo sviluppo personale e professionale dei cittadini europei, contribuendo alla costruzione di una forza lavoro più qualificata e competitiva.

Ringraziamenti

Desidero esprimere la mia più profonda gratitudine a tutte le persone che mi hanno sostenuto, supportato e accompagnato durante questo percorso di studio e crescita personale. Prima di tutto, desidero esprimere il mio più grande riconoscimento ai miei genitori, Luisa e Alberto, per il loro amore incondizionato e il loro sostegno costante, senza di voi tutto ciò non sarebbe stato possibile. Grazie per avermi sempre incoraggiato a perseguire i miei sogni e per avermi fornito gli strumenti necessari per affrontare le sfide. La vostra fiducia in me è stata la mia forza motrice. A mio fratello Fabio, per essere stato al mio fianco, in questo percorso di studi sei stato per me un esempio importante, provo molta stima e ammirazione nei tuoi confronti. Un ringraziamento speciale va al mio ragazzo Alessio, grazie per essermi stato vicino in ogni momento, condividendo gioie e difficoltà e standomi accanto sia nei momenti belli sia in quelli difficili. Hai sempre creduto in me facendomi sentire apprezzata e valorizzata, il tuo amore sincero e puro mi ha dato la serenità necessaria per affrontare ogni sfida. Ai genitori del mio ragazzo, Simona e Sergio, per il loro sostegno e la loro gentilezza. Grazie per avermi trattato come una figlia e per avermi sempre dimostrato il vostro affetto, siete speciali. Alle mie amiche, in particolare alla mia migliore amica Vittoria, per avermi sempre incoraggiato e valorizzato, dando sempre fiducia in me e nelle mie potenzialità. La vostra amicizia è stata un faro di luce nei momenti bui. Questo traguardo lo dedico anche a mia nonna Piera e ai miei nonni, che vivranno per sempre nel mio cuore. Infine, un ringraziamento speciale va alla mia relatrice Valeria Silvia Pandolfini, per la sua guida preziosa e il suo supporto costante. Grazie per avermi offerto la vostra esperienza e saggezza, e per avermi incoraggiato a esplorare nuove idee e prospettive. La vostra dedizione e passione per l'insegnamento sono state una fonte di ispirazione per me.

Bibliografia

- Abukari, A. (2014, Ottobre 21). Pedagogical beliefs in work-based learning: an analysis and implication of teachers' belief orientations. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(4), 481-497. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13596748.2014.955644>
- Ajello, A. G. (2010). *Psicologia e Scuola. Una prospettiva Socioculturale*. Milano, Italia.: Infantiae.Org.
- Akkerman, S. F. (2011, Aprile 19). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. Retrieved from file:///C:/Users/pasqu/Downloads/Akkerman_S_F_and_Bakker_A_2011_Boundary.pdf
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano, Italia.: Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, XI(1), 53-68. Retrieved from <file:///C:/Users/pasqu/Downloads/rminello,+650-2071-1-CE.pdf>
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma, Italia.: Carocci .
- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Allulli, G. &. (2014, Settembre-Dicembre). Le buone pratiche scuola lavoro. . *Scuola democratica*, 3, 745-753. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/78690>
- Amodeo, M., Langella, D., Milano, A., & Pettenon, D. &. (2017). *Capitale umano e impresa piccola e media: il potenziale contributo dei processi di alternanza scuola-lavoro*. Baveno, Italia.: Istud Business School.
- Amoia, A. (2021, 12 23). L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale. The teaching of civic education and "pathways for transversal skills and guidance": an opportunity for teaching and special education. . *Pedagogia oggi.*, 19(2), 124-130. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/5196/4459>
- Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea*. Milano, Italia.: Bompiani.
- Bailey, T. H. (2003, Ottobre 24). Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform. *Taylor and Francis Group.*, 1-30. Retrieved from file:///C:/Users/pasqu/Downloads/9780203463956_previewpdf.pdf
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*. Milano, Italia.: Franco Angeli .
- Ballarino, G. &. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna, Italia.: Il Mulino.

- Bandura, A. (1985). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Londra, Inghilterra.: Pearson College.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2003, Gennaio 28). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. Retrieved from <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8624.00273>
- Barbier, J. &. (2003). *La flessibilità del lavoro e dell'occupazione*. Roma, Italia.: Donzelli.
- Barbier, J. &. & Nadel, H. (2003). *La flessibilità del lavoro e dell'occupazione*. Roma, Italia.: Donzelli.
- Barrucci, P. (2015). *Le divisioni del lavoro sociale. Dagli spilli di Smith alle catene transnazionali del valore*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Batini, F. &. (2016). *Aternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. Torino, Italia.: Loescher.
- Benadusi, L. &. & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna, Italia.: Il Mulino.
- Bentivogli, M., & Seghezzi, F. &. (2017). *Libro bianco su lavoro e competenze in impresa 4.0*. ADAPT.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. . Brescia, Italia: La Scuola.
- Biagioli, R. (2012). *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*. Roma, Italia.: Carocci.
- Biagioli, R. (2022). Dall'idea al progetto. *FUP Best Practice in Scholarly Publishing* , 13-26. Retrieved from <https://media.fupress.com/files/pdf/24/11762/30902>
- Boda, G. &. (2005). *Life skills: il pensiero critico*. Roma, Italia: Carocci.
- Boud, D. &. & Solomon, N. (2001). *Work-Based Learning. A new higher education?* UK: McGraw-Hill Education.
- Calvino, I. (1952). *Il visconte dimezzato*. Milano, Italia.: Mondadori.
- Cambi, F. (2017, Febbraio). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi sulla Formazione*, 20(2), 21-28. Retrieved from <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9396/9394>
- Cappuccio, G. &. (Gennaio 2019). Innovazione con il Situated Learning e il Work Based Learning: un'indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 42-60. Retrieved from <https://www.francoangeli.it/riviste/articolo/64164>
- Caputo, A. (2019). *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*. . Roma, Italia.: Carocci.
- Caratù, M. (2020, Maggio 30). Lifelong learning e Orientamento permanente: un percorso esperenziale centrato sull'apprendimento autonomo. *Orrizontescuola.it*, 1. Retrieved from <https://www.orrizontescuola.it/lifelong-learning-e-orientamento-permanente-un-percorso-esperenziale-centrato-sullapprendimento-autonomo/>
- Cargo, M. G. (2003, Maggio 1). Empowerment as fostering positive youth development and citizenship. 27, 66-79. Retrieved from

<https://www.ingentaconnect.com/content/png/ajhb/2003/00000027/A00100s1/art00007>

- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: l'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL RESEARCH. Open Journal of IUL university*, 4(8), 288-307. Retrieved from <file:///C:/Users/pasqu/Downloads/pcto%20competenze.pdf>
- Carta, F. &, & Paniccio, P. (2017). La lotta alla dispersione formativa in ambito europeo. Le esperienze di Germania e Spagna. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche.*, 2(3), 47-68. Retrieved from <https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/56c4ac08-5d38-4880-b140-40a66af59470/content>
- Casado Muñoz, R. &, & Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires, Argentina.: Grupo Editorial Lumen.
- Castellano, A. K. (2014). *Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*. Milano, Italia.: McKinsey & Company .
- Castoldi, M. (2007). La valutazione delle competenze come problema complesso. *Cultura e professione*, 3, 6. Retrieved from <http://extra.istitutomeneghini.it/allegati/COMPETENZE/CASTOLDI/1LF-ValutazioneCompetenze-MCastoldi.pdf>
- Cesareo, V. &. (2000). *Le dimensioni della globalizzazione*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna, Italia.: Il Mulino.
- Ciappei, C. C. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. Le saggezze e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano, Italia.: Franco Angeli .
- Ciccarelli, R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*. Genova, Italia.: Manifestolibri.
- Cicciomessere, R. (2012, Ottobre 18). Politiche Forze di lavoro e non forze di lavoro, e loro componenti, secondo le definizioni statistiche internazionali. *Ingenere*. Retrieved from <https://www.ingenerere.it/articoli/occupati-disoccupati-inattivi#:~:text=Le%20forze%20di%20lavoro%20potenziali%20%28definizione%20introdotta%20dall%27,ma%20che%20non%20sono%20disponibili%20a%20lavorare%20immediatamente.>
- Cinque, M. (2014). *Soft skill per il governo dell'agire*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Cocozza, A. (2015, Marzo 31). *Alternanza scuola-lavoro in Germania, una sfida per l'Italia*. Retrieved from Newsletter: <https://nuovi-lavori.it/index.php/alternanza-scuola-lavoro-in-germania-una-sfida-perl-italia/>
- Coluzzi, T. (2023, Aprile 24). Il governo istituirà un fondo per risarcire le famiglie degli studenti morti durante la scuola-lavoro. *fanpage.it*, 1. Retrieved from <https://www.fanpage.it/politica/il-governo-istituira-un-fondo-per-risarcire-le-famiglie-degli-studenti-morti-durante-la-scuola-lavoro/>

- Commission, E., & European. (2019, Marzo). Key competences for lifelong learning. *Education and Training*, 1-16. Retrieved from file:///C:/Users/pasqu/Downloads/key%20competences%20for%20lifelong%20learning-NC0219150ENN.pdf
- Communities, C. o. (2000, Giugno 28). Communication from the Commission to the council, the european parliament, the economic and social committee and the committee of the regions. *Social Policy Agenda*, 379, 2-31. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0379:FIN:EN:PDF>
- Costa, V. M. (2018). *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro. Il valore generativo del lavoro*. Milano, Italia.: Franco Angeli. .
- Cresson, E. (1995). *Libro Bianco. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. . Bruxelles, Belgio., : CEA.
- Crocetti, E. (2014, Marzo). Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali. *Studi Zancan*, 80-85. Retrieved from <https://www.fondazionezancan.it/wp-content/uploads/2022/03/Il-contesto-scolastico-in-adolescenza-identita-benessere-e-dinamiche-relazionali.pdf>
- Crouch, C. (2019). *Se il lavoro si fa gig*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Cuppini, P. (2012). *Linee guida per l'alternanza scuola lavoro*.
- De Ambrogio, U., & Dessi, C. &. (2013). *Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze*. Roma, Italia.: Carocci.
- De Lillo, A. (2010). *IL mondo della ricerca qualitativa*. Milano, Italia.: UTET Università.
- Del Cimmuto, A. F. (2007). *Le parole dell'Orientamento: un puzzle da comporre*. Roma, Italia.: Isfol Editore.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano, Italia: Murisia.
- Dewey, J. (1983). *Scuola e società*. Milano, Italia.: La Nuova Italia.
- Di Nubila, D. (2004). *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*. Padova, Italia: Cedam.
- Donnelly, R. &. (2021, Novembre 10). Learning loss during Covid-19: An early systematic. *Springer*, 601-609. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-021-09582-6.pdf>
- Dordit, L. (2016). La formazione in alternanza nei principali paesi europei. *Ricercazione*, 8(1), 25-30. Retrieved from <https://www.research.unipd.it/handle/11577/3216759>
- Drago, R. (2000). *La nuova maturità. Aggiornamento 2000*. Trento, Italia.: Centro Studi Erickson.
- Engerstöm, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki, Finlandia.: Orienta-Konsultit Oy.
- Eurofound. (2014). Mapping youth transitions in Europe. *Publications Office of the European Union*. Retrieved from <https://www.eurofound.europa.eu/it/mapping-youth-transitions-europe>
- Europea, C. (2010, Marzo 3). Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. 1-39. Retrieved from

<https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>

- Eurydice. (2003). Annali dell'istruzione 2003-2004, L'alternanza scuola-lavoro. *Le Monnier*, 5(6), 35-49. Retrieved from https://old.adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2013/09/Annali_istruzione-2003-2004_Alternanza.pdf
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma, Italia.: Carocci.
- Fabbri, L. M. (2015, Gennaio). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational Reflective Practices*, 65-77. Retrieved from https://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_rivista.aspx?IDArticolo=55222
- Felder, R. M. (2018, Ottobre 29). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23. Retrieved from <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/11WH3ejjNgl3zYDbIRB6MSGHlQFYkxDIT/1996-LS-Prism.pdf>
- Ferrantini, P. (2015). *Che cosa non dovremmo chiedere alla scuola*. Bologna, Italia.: Il Mulino.
- Ferrera, M. (2019). *Le politiche sociali*. Bologna, Italia.: Il Mulino.
- Funnell, S. &. (2011, Gennaio). Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models. *John Wiley & Son.*, 31, 3-13. Retrieved from [file:///C:/Users/pasqu/Downloads/FunnellRogersPart1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pasqu/Downloads/FunnellRogersPart1%20(1).pdf)
- Galeotti, G. &. & Esposito, G. (2018). L'alternanza scuola-lavoro per l'educazione e il lavoro del futuro. *Pedagogika*, XXII(1), 34-38. Retrieved from https://www.pedagogia.it/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2018/05/PEDAGOGIKA_IT_XXII_1_completa_lr.pdf
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled mind*. New York, Stati Uniti.: Basic Books.
- Gennari. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano, Italia: Bompiani.
- Gennari, M. &. (2000). *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Milano, Italia: Bompiani.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano, Italia: Bompiani.
- Gentili, C. (2002). *Scuola ed extrascuola*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Gentili, C. (2016, Giugno 10). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, 10, 16-38. Retrieved from https://moodle2.units.it/pluginfile.php/321219/mod_resource/content/1/Gentili-Nuova-Secondaria%281%29.pdf
- Gentili, C. (2018, Gennaio/Febbraio). Una rivoluzione copernicana. *Pedagogika*, XXII(1), 8-12. Retrieved from https://www.pedagogia.it/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2018/05/PEDAGOGIKA_IT_XXII_1_completa_lr.pdf
- Giori, F. (2014). *Adolescenza e rischio, il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*. Milano, Italia: Franco Angeli .
- Goldthorpe, J. H. (2013, Giugno). The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from

- economics. *Barnett Papers in Social Research.*, 26(3), 1-33. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1043463113519068>
- Goleman, D. (2011). *L'intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano, Italia.: Rizzoli.
- Greinert, W. (2004, Gennaio). Los "sistemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el context teórico de su evolución histórica. *Revista Europea de Formación*, 32, 18-26. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/28160987_Los_sistemas_europeos_de_ formacion_profesional_algunas_reflexiones_sobre_el_contexto_teorico_de_su_evo lucion_historica
- Grimaldi, A. Q. (2005). *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma, Italia.: Isfol.
- Guichard, J. &. (2003). *Psicologia dell'Orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. . Milano, Italia.: Raffaello Cortina.
- Holgueras González A. I., &. G., & González Fernández, R. (2017). La formación del docente de formación profesional. *Nuevas perspectivas en la formación de los Profesores*, 125-169. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5991709>
- Iglesias, A. (2013, Novembre 15). La e-Colaboración entre docentes de Programas de Cualificación profesional inicial para la mejora de la competencia digital: una experiencia dentro del programa arce. *Tesis doctoral. Repositorio digital de la Universidad de Burgos*. Retrieved from <https://investigacion.ubu.es/documentos/5db032a6299952180eb1731b>
- Iuzzolino, G. L., Lotito, S., Sofronic, B., & Tosi, G. (2018, Febbraio). L'attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea su un quadro di qualità per i tirocini. *Inapp Paper.*, 1-6. Retrieved from <https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/2e3fbe40-9150-4066-a6b9-b8e189954b5d/content>
- Kamrhagi, V. (2020). *Dall'alternanza scuola lavoro ai PCTO. Una guida operativa*. Milano, Italia.: UTET Università.
- Kant, I. (1978). *Antropologia Pragmatica*. Roma, Italia.: Laterza.
- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. Trento, Italia: Erickson.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Chicago, Stati Uniti.: The University of Chicago Press. Retrieved from <file:///C:/Users/pasqu/Downloads/Lareau%20-%20Unequal%20Childhoods.pdf>
- Lave, J. &. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Inghilterra.: University Press.
- Maccarini, A. (2021). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna, Italia.: Il Mulino.
- Maccarini, A. (2023). *Character skills e didattica digitale. Verso nuove relazioni educative?* Bologna, Italia.: Il Mulino.

- Magni, S. F. (2003, 12 3). CAPACITÀ, LIBERTÀ E DIRITTI: AMARTYA SEN E MARTHA NUSSBAUN. *Filosofia e Politica*, 17(3), 498-506. Retrieved from <https://scienze politiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/99/amartya%20Sen.pdf>
- Malavasi, P. (2014). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Mantovani, D. &. (2020). I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine Talis 2018. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(2), 401-420. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1447/98728>
- Marcone, V. (2018). *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Marmocchi, P., & Dall'Aglio, C. &. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento, Italia.: Erickson.
- Martinelli, F., Garavaglia, E. &. & Berardi, M. (2015, Ottobre 2). La difficile affermazione dell'apprendistato in Francia nell'ampio panorama dell'alternance. *Nuova Secondaria*, 2, 27-30. Retrieved from https://www.academia.edu/16944529/La_difficile_affermazione_dell_apprendistato_in_Francia_nell_ampio_panorama_dell_alternance?auto=download
- Martínez, L. R. (2001). ¿Qué se aprende en las prácticas? El contenido de la FCT. *Aprender de las practicas: didáctica de la formación en centros de trabajo*, 77-97. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8597452>
- Massagli, E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Como, Italia.: Studium.
- Merico, M. &. (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano, Italia.: Ledizioni.
- Minnie, V., Van der Steeg, M. &. & Webbink, D. (2008). *Skill gaps in the EU: role for education and training policies*. The Hague, the Netherlands.: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. Retrieved from <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/skill-gaps-eu-role-education-and-training-policies.pdf>
- MIUR. (2010, Marzo 15). Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*, 89. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>
- MIUR. (2019, Settembre 4). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca. Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- Morselli, D. &. & Costa, M. (2014, Dicembre 2). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola lavoro. *RICERCA Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 193-209. Retrieved from https://iris.unito.it/retrieve/8e4eeaf0-0709-4387-94ab-11c98bacd8f6/INT_Ricercazione_2-14.pdf#page=41

- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma, Italia.: Carocci.
- Nicoli, D. &. (2018). *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi tra classe, scuola e territorio*. Trento, Italia. : Erickson.
- Nobile, F. (2020, Dicembre 30). PCTO (ex alternanza scuola lavoro): scarica esempio di Regolamento. *Orizzontescuola.it*. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/ptco-ex-alternanza-scuola-lavoro-scarica-esempio-di-regolamento/>
- Nussbaum, M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna, Italia.: Il Mulino.
- ONU. (2015, Settembre 25). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. 70(1). Retrieved from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Palmonari, A. &. (2009). *Il contributo della psicologia sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinezza. Traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare*. Milano, Italia.: Feltrinelli.
- Palumbo, M. (2015). *Il Processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Parmigiani, D. (2018). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. . Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Pasqualotto, L. (2014, Settembre 3). Disabilità e inclusione secondo il capability approach. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 278-284. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/988>
- Pati, L. (2014). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia, Italia.: La Scuola.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma, Italia.: CNOS-FAP.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Petrosino, S. (2013). *Le fiabe non raccontano favole. Credere nell'esperienza*. Genova, Italia.: Il Melangolo.
- Pinna, G. &. (2021, Maggio-Agosto). La scuola in azienda. Il caso della formazione in alternanza scuola lavoro nei territori montani. *Scuola democratica*.(2), 279-296. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/358351185_La_scuola_in_azienda_Il_caso_della_formazione_in_alternanza_scuola_lavoro_nei_territori_montani_Scuola_democratica_Learning_for_democracy_22021_pp_279-296
- Pinna, G. &. & Pitzalis, M. (2020, Gennaio-Aprile). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola Democratica*, 1, 17-35. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/358351091_Tra_scuola_e_lavoro_L%27i

plementazione_dell%27Alternanza_Scuola_Lavoro_tra_diseguaglianze_scolastiche_e_sociali_Scuola_democratica_Learning_for_Democracy_12020_pp_17-35

- Pombeni, M. L. (2007). *La consulenza orientativa*. Roma, Italia: ISFOL.
- Pombeni, M., & D'angelo, M. (1994). *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma, Italia.: Carocci.
- Pozzi, S. &, & Pocaterra, R. (2007). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Prati, G. (2019). Empowerment e giovani: dimensione e modelli teorici. *Psicologia di comunità*, 2, 93-109. Retrieved from https://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_rivista.aspx?IDArticolo=65395
- Raelin, J. A. (2008, Gennaio). Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in workplace. *John Wiley and Sons Ltd*, 1-5. Retrieved from file:///C:/Users/pasqu/Downloads/Work-Based_Learning_Bridging_Knowledge_and_Action_.pdf
- Resnick, L. (1987). *Imparare dentro e fuori la scuola*. Milano, Italia.: Casa Editrice Ambrosiana.
- Resnick, L. B. (1987). *Imparare dentro e fuori la scuola*. Milano, Italia: CEA Casa editrice Ambrosiana.
- Rey, B. (2011). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Ribolzi, L. (2012). *Società, persona e processi formativi, Manuale di sociologia dell'educazione*. Milano, Italia: Mondadori.
- Rocchi, F. (2017). *L'alternanza scuola lavoro in Italia e il sistema duale in Germania*. Retrieved from *Le parole e le cose*². Letteratura e realtà.: <https://www.leparoleelecose.it/?p=29502>
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. . Milano, Italia: Guerini.
- Ryan, R. M. (2000, Gennaio). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-76. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia, Italia.: La Scuola.
- Sicurello, R. (2016). *Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro*. Firenze, Italia.: Edaforum.
- Smith, P. (2001). Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. *Management Learning*, 32(1), 31-48. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350507601321003>
- Sola, G. (2008). *Heidegger e la pedagogia*. Genova, Italia.: Il Nuovo Melangolo.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano, Italia.: Franco Angeli.
- Tejada Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico organizativas y evaluativas. *Bordón Revista de Pedagogía*, 58(3), 121-139. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/39221773_El_practicum_por_competencias_implicaciones_metodologico-organizativas_y_evaluativos

- Tejada Fernandez, J. (2012, 02 15). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504010.pdf>
- Terrasi, F., & Culcasi, I. &. (2020, Gennaio). Storie di vita al liceo : un'esperienza di Service-Learning in alternanza scuola lavoro. *Scholè : rivista di educazione e studi culturali.*, 8, 95-109. Retrieved from file:///C:/Users/pasqu/Downloads/Storie_di_vita_al_liceo_Un_esperienza_di.pdf
- Tino, C. (2018, Aprile-Giugno). Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche Pedagogiche* , 52(207), 96-127. Retrieved Marzo 3, 2024, from https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2018/03/https__www.edizionianicia.it_docs_RP_207-2018_06-Tino-95-127.pdf
- Torigiani, C., Pandolfini, V., Giannoni, P., & Benasso, S. (2022, Gennaio 1). I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: quali dimensioni valutative? Uno studio esplorativo. *Rassegna italiana di valutazione*(77), 117-128. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/I-Percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-Uno-Torigiani-Pandolfini/09d9e4e1990bbe31ea30fce47ab45c212a7a7d9f>
- Vygotskij, L. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze, Italia.: Giunti Psychometrics.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, Stati Uniti. : Prentice-Hall methods of social science series.
- Wenger. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Inghilterra.: Cambridge University Press.
- Wenger, E. &. & Lave, J. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Regno Unito.: University of Cambridge Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano, Italia.: Raffaello Cortina.
- Zadra, C. (2020). Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(1), 29-43. Retrieved Marzo 2, 2024, from <https://journals.francoangeli.it/index.php/exioa/article/view/10075/1290>
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e Comunicazione nei contesti lavorativi*. . Roma, Italia.: Carocci.