

# **DENTRO E FUORI DALLA SCUOLA**

## **Itinerari di orientamento per una formazione plurale**

a cura di  
**Irene Stanzione, Elisa Truffelli e Valentina Pagani**



# Dentro e fuori dalla scuola

## Itinerari di orientamento per una formazione plurale

a cura di

Irene Stanzione, Elisa Truffelli e Valentina Pagani

**Bologna**  
University Press

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dello stesso Ateneo.



“PCTO as a device for the development of personal resources and the fight against dispersion. Analysis tools and training research paths in high school”

Project code: 20224984HS CUP/CUP Master: B53D23019220006

Fondazione Bologna University Press  
Via Saragozza 10, 40123 Bologna  
tel. (+39) 051 232 882

www.buonline.com  
e-mail: info@buonline.com

Il testo pubblicato è stato sottoposto a peer review

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons CC BY-4.0

ISBN 979-12-5477-776-3  
ISBN on line 979-12-5477-777-0  
DOI 10.30682/9791254777770

Questo volume è stato realizzato a partire da un impaginato camera-ready fornito dai curatori

In copertina: Shutterstock.com

Prima edizione: marzo 2026

# INDICE

Introduzione <i>Valentina Pagani, Irene Stanzione, Elisa Truffelli</i>	1
Storia breve dell'orientamento nella scuola. Un percorso in continua costruzione <i>Guido Benvenuto</i>	7
Orientamento, scelte e disuguaglianze educative <i>Orazio Giancola</i>	21
I percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO): un'analisi critica tra imperativi normativi e sfide alla sostenibilità pedagogica <i>Irene Stanzione</i>	35
Inclusione degli studenti con disabilità e orientamento attivo. Quali implicazioni didattiche tra sfide e opportunità? <i>Marianna Traversetti</i>	49
Orientamento e disorientamento in adolescenza: competenze trasversali e progetto di sé nel futuro <i>Giacomo Mancini</i>	67
La ricerca-formazione: il potenziale trasformativo promosso dall'interno <i>Elisa Truffelli</i>	85

Ripensare l'orientamento, ripensare la scuola: uno sguardo dalla prospettiva degli studenti <i>Valentina Pagani e Barbara Balconi</i>	97
Competenze trasversali e orientamento professionale: uno studio sull'efficacia dei percorsi di formazione tra scuola e lavoro a partire dall'analisi degli indicatori di qualità <i>Alice Femminini e Sara Germani</i>	111
Conclusioni <i>Irene Stanzione, Elisa Truffelli, Valentina Pagani</i>	139
Bibliografia	143

## INTRODUZIONE

*Valentina Pagani, Irene Stanzione, Elisa Truffelli*

Negli ultimi anni, l'orientamento è divenuto uno degli snodi più rilevanti del dibattito educativo e delle politiche scolastiche, in particolare nella scuola secondaria. La crescente attenzione a questo ambito risponde a trasformazioni profonde che attraversano la società contemporanea: l'instabilità dei percorsi professionali, la pluralità delle traiettorie possibili, l'incertezza che caratterizza il futuro e che investe in modo particolare le biografie dei giovani (Bauman, 2012; Badiou, 2023). In questo quadro, l'orientamento è chiamato a svolgere una funzione sempre più complessa: non solo informare o indirizzare, ma accompagnare processi di costruzione di senso, sostenere le transizioni, contrastare le dispersioni e promuovere una formazione capace di tenere insieme dimensione personale, educativa e sociale (Batini, 2024; Margottini, 2024).

Il presente volume nasce all'interno di questo orizzonte e affonda le proprie radici nel progetto PRIN 2022 «I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca-formazione» (Stanzione, 2025).

Il progetto, finanziato con i fondi PRIN 2022 e realizzato da Sapienza Università di Roma, Università di Milano-Bicocca e Alma Mater Studiorum Università di Bologna, si proponeva di analizzare in modo approfondito il ruolo dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) nella progettazione scolastica e il loro impatto sullo sviluppo di risorse personali e competenze trasversali degli studenti, con particolare attenzione al contrasto della dispersione scolastica. Nello specifico, il progetto si è articolato in tre linee di indagine:

1. la prima ha previsto un'analisi documentale dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), finalizzata a descrivere le modalità di implementazione dei PCTO nei diversi istituti e la loro aderenza agli standard ministeriali;
2. la seconda linea di ricerca consisteva in studi di caso nelle regioni Lazio, Lombardia ed Emilia-Romagna, all'interno di istituti rappresentativi dei diversi indirizzi di studio. Attraverso la metodologia della Ricerca-Formazione (R-F) e un approccio

partecipativo di Student Voice, l'indagine ha raccolto dati sia qualitativi sia quantitativi con l'obiettivo di individuare fattori facilitanti e ostacolanti la progettazione dei PCTO e di analizzarne gli effetti sulle scelte educative e professionali degli studenti;

3. la terza, infine, ha assunto uno sguardo retrospettivo, coinvolgendo in una survey studenti universitari del primo anno al fine di valutare l'impatto dei PCTO sulle loro scelte di carriera e sul benessere individuale, fornendo quindi una prospettiva sul ruolo dei PCTO nei momenti-chiave di transizione degli studenti.

Questo volume nasce, quindi, anzitutto con l'intento di sistematizzare i risultati emersi dalle diverse azioni di ricerca in cui il progetto si è articolato<sup>1</sup>. A ciò, tuttavia, si aggiunge la volontà di ampliare e arricchire tali riflessioni in una prospettiva multidisciplinare, attraverso i contributi di studiosi che, in ambito pedagogico, psicologico e sociologico, si sono occupati di orientamento e di PCTO.

Sebbene con il decreto n. 127 del 9 settembre 2025 i PCTO siano stati formalmente sostituiti dalla Formazione Scuola-Lavoro (FSL), lo stesso provvedimento ribadisce la continuità degli obiettivi generali e delle finalità educative sottese ai due dispositivi. Tale continuità rende non solo ancora attuale una riflessione critica sui PCTO, ma ancor più rilevante un'analisi attenta delle evidenze emerse da queste esperienze, nella misura in cui esse offrono indicazioni preziose per ripensare l'attuale Formazione Scuola-Lavoro. In particolare, il volume intende rileggere la FSL non come un mero dispositivo tecnico o organizzativo, ma come uno snodo pedagogico cruciale, capace – se adeguatamente progettato, accompagnato e valutato – di incidere sui processi di costruzione del sé, sulle traiettorie di scelta e sulle possibilità di futuro degli adolescenti.

Come emerge con forza dai contributi qui raccolti, l'orientamento non può essere ridotto a un insieme di interventi puntuali, né a un momento circoscritto del percorso scolastico. Esso si configura piuttosto come un processo sistemico, continuo e formativo, che attraversa l'intero percorso educativo e che deve essere letto in relazione ai contesti socio-culturali di studenti e studentesse, alle risorse e ai vincoli delle istituzioni scolastiche, alle trasformazioni del lavoro e delle professioni, nonché alle specificità delle fasi di sviluppo. In questa prospettiva,

---

<sup>1</sup> Nello specifico, le suggestioni emerse dall'analisi documentale verranno discusse nel terzo capitolo; mentre i principali risultati degli studi di caso verranno presentati nei capitoli sesto, settimo e ottavo. Per una trattazione delle evidenze emerse nella survey retrospettiva si rimanda, invece, al volume curato da Stanzione (2025).

orientare non significa «smistare», né tantomeno canalizzare precocemente le scelte, ma accompagnare processi di esplorazione, riflessione e progressiva assunzione di responsabilità.

Nel capitolo di apertura, Guido Benvenuto ripercorre brevemente la storia dell'orientamento nella scuola, mostrando come questa visione non sia né scontata né definitivamente acquisita. Essa è il risultato di un cambiamento di paradigma che ha messo in discussione approcci selettivi e logiche di indirizzamento fondate sulle mancanze, per affermare un orientamento con una forte connotazione educativa e formativa, orientato all'equità e alla valorizzazione delle potenzialità. Un paradigma che, tuttavia, continua a confrontarsi con sfide rilevanti, legate alla variabilità delle cornici normative, alla tenuta organizzativa delle scuole e alla difficoltà di rendere le pratiche orientative realmente integrate nei curricoli. Da qui la necessità di ancorare l'orientamento a solide basi teoriche e a pratiche costantemente monitorate e valutate.

Orazio Giancola, nel secondo capitolo, riporta l'orientamento scolastico al centro del dibattito sulle disuguaglianze educative, spostando l'attenzione dagli esiti ai processi decisionali che li precedono. Le scelte educative vengono interpretate come esiti socialmente situati, fortemente influenzati dalle risorse informative, relazionali e culturali disponibili e dai contesti scolastici di appartenenza. In questa prospettiva, l'orientamento emerge come un dispositivo ambivalente: potenzialmente capace di ampliare gli orizzonti di possibilità e sostenere la riflessività, ma al tempo stesso profondamente condizionato dalle strutture di stratificazione del sistema scolastico. Il capitolo invita dunque a interrogare criticamente il ruolo delle politiche di orientamento, sottolineando la necessità di collocarle all'interno di strategie più ampie e strutturali di contrasto alle disuguaglianze educative.

Nel terzo capitolo, Irene Stanzione, a partire dalle suggestioni emerse nell'analisi documentale realizzata nell'ambito del progetto PRIN, propone un ulteriore asse di analisi, interrogando criticamente il rapporto tra indicazioni normative e sostenibilità pedagogica dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro. Le diverse dimensioni che strutturano questi dispositivi – finalistica, epistemica, organizzativa e valutativa – vengono esplorate per mettere in luce nodi, ambiguità e margini di miglioramento, nella consapevolezza che la qualità educativa del dispositivo orientativo non possa essere compresa senza considerare la dialettica, spesso segnata da uno iato, tra le intenzioni delle policy e le condizioni reali di funzionamento delle scuole.

Un'ulteriore linea di riflessione riguarda l'inclusione e, in particolare, l'orientamento degli studenti con disabilità. Come mette in evidenza Marianna Traversetti nel quarto capitolo, l'insuccesso formativo e la dispersione non possono essere separati da pratiche orientative inadeguate, talvolta

implicitamente fondate su una lettura «in negativo» delle competenze. In questa prospettiva, i PCTO prima e la FSL oggi diventano uno spazio decisivo per ripensare l'orientamento come processo attivo e inclusivo, integrato nella progettazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e finalizzato alla costruzione di apprendimenti significativi, piuttosto che alla mera occupazione del tempo o alla gestione del rischio.

Accanto a queste letture di sistema, il contributo di Giacomo Mancini (capitolo quinto) riporta lo sguardo sull'adolescente, rimettendo al centro la dimensione psicologica dello sviluppo e il disorientamento come elemento strutturale di questa fase di vita. Le competenze trasversali, in questa prospettiva, non sono semplicemente esiti misurabili, ma risorse fondamentali per la costruzione di un progetto di sé nel futuro. I percorsi di orientamento e di Formazione Scuola-Lavoro possono così diventare spazi privilegiati di mediazione tra esperienza e riflessione, a condizione che siano sostenuti da figure adulte capaci di accompagnare e rielaborare.

Il volume prosegue con il contributo di Elisa Truffelli sulla Ricerca-Formazione (capitolo sesto), intesa come una leva strategica per sostenere il cambiamento dall'interno dei contesti scolastici. In un quadro segnato da complessità organizzative e vincoli burocratici, la R-F si configura come uno spazio di rielaborazione condivisa, capace di trasformare le criticità in oggetti di riflessione professionale e di rafforzare una lettura sistemica delle pratiche. Le esperienze documentate mostrano come questo approccio possa incidere non solo sulle rappresentazioni del ruolo docente, ma anche sulla qualità educativa e orientativa dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro.

Il settimo capitolo, di Valentina Pagani e Barbara Balconi dà voce alle prospettive degli studenti e delle studentesse, troppo spesso destinatari silenziosi di dispositivi progettati da altri. Le loro narrazioni restituiscono con chiarezza il paradosso di un orientamento che dovrebbe promuovere autonomia e agency, ma che tende a configurarsi come eterodiretto. Al tempo stesso, da queste voci emerge una direzione possibile: una Formazione Scuola-Lavoro capace di coltivare partecipazione, senso e responsabilità, accompagnando non solo verso il lavoro, ma verso la conoscenza e la costruzione di sé.

Il volume si chiude con il contributo di Alice Femminini e Sara Germani (capitolo ottavo) che integrano il punto di vista degli studenti con l'analisi dei dati di una survey, focalizzata sul ruolo dei PCTO nello sviluppo delle competenze trasversali e delle risorse di carriera; nonché sul legame tra tali dimensioni, il benessere e la prevenzione dell'abbandono scolastico. Il contributo presenta gli indicatori di qualità per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi, costruiti a partire dalle linee guida ministeriali e arricchiti dai risultati

della ricerca nelle scuole, mostrando come tali strumenti possano sostenere un miglioramento effettivo della qualità dei percorsi.

Nel loro insieme, i contributi raccolti in questo volume restituiscono l'immagine dell'orientamento e della Formazione Scuola-Lavoro come dispositivi *ad alta densità educativa*, attraversati da sfide ma anche ricchi di potenzialità. La loro efficacia non risiede nella mera possibilità di scegliere, ma nella capacità di rendere le esperienze significative, di tenere insieme dimensione cognitiva, emotiva e relazionale e di riconoscere la persona nella sua interezza. In questa prospettiva, orientare significa costruire contesti capaci di sostenere i processi di senso attraverso cui le scelte prendono forma, accompagnando i giovani nella formazione di uno sguardo consapevole e riflessivo sul proprio futuro, *dentro e fuori la scuola*.



# STORIA BREVE DELL'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA. UN PERCORSO IN CONTINUA COSTRUZIONE

*Guido Benvenuto*

## **Introduzione**

L'orientamento scolastico è strumento chiave del sistema di istruzione per accompagnare la crescita personale degli studenti e studentesse, fornendo supporto nella scelta della prosecuzione negli studi e costruzione di progetti di vita personale e professionale. Discutere su come la scuola e gli insegnanti negli anni hanno sviluppato piani e interventi per adempiere a tale complessa funzione significa riflettere sull'organizzazione didattica nei diversi gradi dell'istruzione, su come si insegna, su come capire gli interessi, le capacità, i valori e le aspirazioni personali degli studenti, su come la scuola e l'università siano istituzioni che coinvolgono le famiglie e fanno rete con il territorio, in pratica di come il sistema di istruzione sia in dialogo con la società. Ne consegue che è difficile parlare di orientamento nella scuola, su cui ci soffermeremo prevalentemente, senza avere consapevolezza dei contesti socio-culturali degli studenti e delle famiglie, senza avere competenze di psicologia degli apprendimenti (e dei disturbi connessi) e dell'evoluzione dei bambini, adolescenti, giovani, adulti, senza attivare processi didattici ben studiati soprattutto dalla pedagogia sociale e interculturale, senza riconoscere la complessità dei fenomeni sociali ed economici che governano le scelte delle politiche, non ultime quelle dell'istruzione. Ma soprattutto, parlare di orientamento scolastico significa assumersi una responsabilità da condividere lungo l'intero asse dei gradi di istruzione, dalla primaria alla terziaria (università).

L'orientamento, come processo formativo ha in sintesi a che fare con la continuità e discontinuità negli studi, con il fenomeno della dispersione negli studi e con i principi dell'inclusione, della cittadinanza attiva. Tutte le transizioni tra gradi scolastici nascondono rischi e incognite, che, se non ben accompagnate dalle famiglie degli studenti e dagli insegnanti di scuola, possono portare a difficoltà di percorso, a interruzioni, ma anche a idiosincrasie per alcune materie e possibili abbandoni di percorso. L'orientamento in questa prospettiva diventa strumento per accompagnare le scelte, per favorire le transizioni, per contrastare

le dispersioni, per costruire percorsi di studio mirati e flessibili. E se orientare costringe a guardare anche alle insidie e difficoltà che ogni transizione tra ordini scolastici può riservare, e che la crescita stessa presenta, allora occorre qui sottolineare quanto le percentuali di dispersione maggiori si trovano proprio nei primi anni di ogni grado scolastico, e nei primi anni dell'istruzione universitaria, vale a dire dopo aver compiuto una transizione.

Questa accezione di orientamento come processo sistemico che accompagna e sostiene le scelte, le transizioni, e che eviti la canalizzazione e l'instradamento, è una visione frutto di un forte cambiamento di mentalità e paradigma di riferimento. Un orientamento che contrasti una logica di smistamento di natura selettiva è un orientamento inteso come processo con una forte connotazione formativa. Questo paradigma di riferimento, garante di una maggiore equità nella scuola e negli studi è stato, e tuttora è, terreno di dibattito, di contrapposizioni, di cambiamenti normativi, che disegnano e ri-disegnano modelli di orientamento nelle istituzioni scolastiche di ogni paese.

La progettazione di percorsi di orientamento all'interno del sistema di istruzione diventa una richiesta sempre più pressante, soprattutto in ragione dei repentini cambiamenti del mondo del lavoro, delle professioni e di una maggiore richiesta di flessibilità e ricchezza di competenze che il sistema scolastico ha il compito e obiettivo di far raggiungere agli studenti nei diversi ordini scolastici.

I cambiamenti che le società si trovano ad affrontare hanno quindi un enorme riflesso sui sistemi di istruzione, sul ruolo e competenze delle istituzioni scolastiche, a livello sia storico-culturale, sia geo-politico. Non è quindi possibile affrontare il tema dell'orientamento se non tenendo conto dei cambiamenti socio-culturali e storici nel tempo e quindi dei paradigmi di riferimento per le istituzioni scolastiche. Questo significa contestualizzare le scelte didattiche e le modalità di azione dei numerosi tentativi di «istituzionalizzare» la funzione dell'orientamento scolastico.

Troppe volte si è discusso su questa difficile missione, sia per l'inadeguatezza delle strutture e del personale preposto a tale funzione, sia per la difficoltà nel progettare percorsi che non siano «discipline» ulteriori, ma percorsi formativi. Nel nostro discorso ci limiteremo ai processi e allo sviluppo dell'orientamento scolastico in Italia. E per tratteggiare sinteticamente i cambiamenti in questi ultimi decenni sarà indispensabile ripercorrere le diverse fasi storiche dell'orientamento dal punto di vista del sistema di istruzione e riportare i principali cambiamenti normativi che si sono susseguiti in questi ultimi anni, per affrontare la situazione attuale.

Una breve panoramica storico-culturale dell'orientamento scolastico aiuta a discutere la centralità dei processi di orientamento, e soprattutto a sottolineare come la successione nel tempo delle specifiche normative scolastiche evidenzia la

complessità di tali processi. Al tempo stesso, la cronologia delle normative e indicazioni ministeriali, soffermandosi su quelle di questi ultimi decenni, aiuta a comprendere quanto il bisogno di orientamento e le decretazioni siano fortemente intrecciati e dipendenti dalle trasformazioni della società, dalle politiche dell'istruzione e dagli assetti governativi.

## 1. Fasi storiche dell'orientamento

La storia dell'orientamento nella scuola negli ultimi cento anni raccoglie sia il piano delle ricerche sul tema, sia il dibattito culturale nel tempo. Nella tabella 1 che segue (Batini, 2024, p.20) riprendiamo le diverse fasi che ben disegnano il progressivo passaggio dai primi approcci e visioni di natura selettiva a quelli oggi richiesti dalle normative vigenti, che sottolineano la dimensione educativa e formativa dell'orientamento.

*Tabella 1. Fasi storiche dell'orientamento dal punto di vista del sistema di istruzione (Batini, 2024, p. 20)*

Periodo	Fase	Parole chiave	Idea fondamentale di soggetto che si orienta	Strumenti principali di orientamento
Inizi del Novecento	Diagnostico-attitudinale	Attitudini. Attività lavorative/professioni	Idea di mettere l'uomo giusto al posto giusto sulla base delle sue attitudini	Test attitudinali
Anni Trenta	Caratterologica-affettiva	Interessi	L'importanza di integrare ciò che un soggetto è in grado di fare con ciò che gli interessa	Questionari, test, inventari degli interessi lavorativi
Anni Cinquanta	Clinico-dinamica	Bisogni profondi	Motivazioni e bisogni profondi e inconsci	Colloquio psicologico/psicanalitico
Anni Sessanta	Maturativo-personale	Persona	Centralità della persona che si orienta	Colloqui di facilitazione dei processi di autorientamento
Anni Settanta e Ottanta	Funzionale-produttivo	Scuola, mondo del lavoro	Incrocio tra desideri e obiettivi e richieste del mondo del lavoro	Informazione orientativa, conoscenza del mondo del lavoro
Anni Novanta	Scolastico-formativa	Successo formativo. Protagonismo del soggetto	Centralità del percorso formativo adeguato. Supporto, consiglio nelle fasi di passaggio e scelta. Emersione di metodi centrati sul soggetto	Informazione orientativa, colloqui di orientamento
Anni Duemila	Affermazione del paradigma formativo in orientamento	<i>Empowerment</i> dei soggetti. <i>Orientamento long life</i>	Incremento del potere del soggetto sulla propria vita e sulle proprie scelte, in relazione con gli altri. Bisogno di orientamento per tutto l'arco della vita	Orientamento di gruppo, percorsi formativi di orientamento
Oggi	Emersione progressiva (già dagli anni Sessanta) del ruolo educativo e formativo dell'orientamento	Curricolo orientativo iniziale situato nel percorso educativo e di istruzione. Progetto di vita	Centralità dello sviluppo delle abilità e competenze atte a gestire il proprio progetto di vita. Perdita di significato delle distinzioni tra orientamento scolastico, professionale...	Costruzione di curricula orientativi in verticale

La periodizzazione illustra con chiarezza quanto le prime fasi e funzioni dell'orientamento miravano a diagnosticare, attraverso dimensioni misurative (test e questionari) le attitudini, gli interessi personali. Tale fase di natura diagnostica mirava a indirizzare le scelte negli studi e per le professioni. Si cercava di rilevare le attitudini dei soggetti, considerandole caratteristiche ereditarie e quindi stabili nel tempo, per mettere «l'uomo giusto al posto giusto» (Soresi,

Nota, 2020). Tale approccio nel tempo ha portato a sviluppare molte teorie e modelli di riferimento che sostanzialmente hanno mirato a far corrispondere le disposizioni individuali con le diverse posizioni lavorative. Le ricerche di natura psicologica e psicotecnica hanno accompagnato gran parte del secolo scorso facendo riferimento a molteplici teorie che non è possibile discutere o presentare in questa sede, ma solo ricordare: Teoria dei «tratti e fattori», dell'«adattamento al lavoro», «dell'intelligenza», «della personalità», «dei costrutti personali».

È poi dagli anni Sessanta del secolo scorso, anche a seguito della riorganizzazione del sistema scolastico, con l'istituzione della Scuola media unificata e una maggiore apertura dei percorsi dell'obbligo scolastico, che inizia un lento processo che ha portato ad affermare il paradigma formativo per l'orientamento. Un paradigma che punta a centrare sul soggetto e sull'acquisizione di competenze indispensabili a gestire le transizioni e il proprio progetto di vita. In questi anni la Teoria dello «Sviluppo vocazionale» (Super, 1969) porta ad una fase maturativo-personale nella quale «il soggetto assume un ruolo centrale nel processo orientativo, e le esigenze e le richieste della società passano in secondo piano. Si fa strada l'attribuzione di valore al concetto di «autodeterminazione» e di «autorealizzazione» e aumenta l'interesse per l'orientamento» (Batini, 2024, p. 32). L'orientamento diventa in tal modo non più strumento di canalizzazione, ma dispositivo di progressivo apprendimento di competenze e di progressiva autonomia. Si tratta in questa accezione di fornire percorsi formativi nella scuola (o nella società) che aiutino il soggetto a conoscersi e a sviluppare le capacità (Nussbaum, 2011) e competenze per potersi orientare, cioè, saper valutare e progettare il proprio percorso formativo e professionale.

L'orientamento a partire dagli anni '80 del secolo scorso diventa autorientamento, e la scuola, nei decenni a seguire, inizia a dare valore alla formazione di «competenze orientative».

Al centro della riflessione viene posto l'individuo con i differenti bisogni orientativi che caratterizzano il suo sempre più complesso rapporto con l'attività lavorativa. L'intervento orientativo non viene più finalizzato ad orientare la persona a prendere delle sagge decisioni, ma piuttosto ad aiutarla a prendere le sue decisioni saggiamente, mettendola nelle condizioni di orientarsi, cioè, sapersi muovere in modo consapevole e adeguato nelle occasioni significative che delineano il processo di costruzione della propria carriera professionale (Pombeni, D'Angelo, 1998, p. 21).

La fase scolastico-formativa, a partire dagli anni '90, pone le basi per didattiche che puntano all'autodeterminazione e autoregolazione, come Pellerey ha largamente promosso in Italia, richiamando la Teoria dell'autodeterminazione

di Deci e Ryan (1985; 2017). L'orientamento si caratterizza come capacità di «dirigere sé stessi» nello studio, nel lavoro e più in generale nel corso della propria esistenza (Pellerey, 2006; 2020). In questa direzione si sono sviluppate proposte e materiali didattici, progettazioni educative, questionari di autovalutazione, ma anche ambienti online<sup>1</sup> per promuovere nelle scuole un orientamento inteso come processo diacronico-formativo che connota tutto il curriculum scolastico (Domenici, 2009).

L'orientamento con queste caratteristiche diventa un vero e proprio lavoro professionale, decisamente complesso da sviluppare per i professori di scuola, se non opportunamente preparati, e soprattutto se si deve aggiungere alle prioritarie competenze professionali di natura disciplinare. Certamente il personale scolastico, nelle diverse discipline di insegnamento assolve a quella che è una prima e inderogabile dimensione orientativa, la dimensione orientativa delle discipline. Già nella Direttiva 6 agosto 1997, n. 487 (MPI, 1997), sull'orientamento delle studentesse e degli studenti, si indicava la centralità di una didattica orientativa in un'ottica curricolare: *«le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa»*. Ogni disciplina interpreta una didattica orientativa quando, oltre a fornire percorsi di apprendimento disciplinare, fornisce strumenti per apprendere capacità trasversali, che garantiscono la possibilità di un metodo di studio e di lavoro. Tutte le discipline concorrono quindi a quell'azione formativa che porta ad acquisire capacità cognitive generali.

Ben diverso invece è il piano di una progettazione non solo disciplinare, ma trasversale, quale deve essere un percorso di orientamento scolastico, collegiale e interdisciplinare. Come vedremo la richiesta istituzionale che oggi la scuola deve affrontare è quella di progettare percorsi didattici trasversali e di saper valutare a livello collegiale le possibili prospettive di percorsi di prosecuzione negli studi o nella direzione di attività lavorative. Per svolgere la funzione di orientamento formativo occorrono competenze di diversa natura, che spesso non costituiscono il bagaglio professionale del corpo docente. Queste richieste professionali di co-progettazione e di organizzazione interdisciplinare, accanto a forme di competenza valutativa di natura psico-sociale, sono quelle più carenti oggi nel sistema di istruzione scolastica, invalidando l'intera dimensione formativa dell'orientamento e quindi la natura stessa orientativa dell'istituzione scolastica.

---

<sup>1</sup> La piattaforma realizzata da Michele Pellerey e collaboratori ([www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it), Margottini, 2024) per l'autovalutazione delle competenze strategiche è un ambiente on-line progettato e realizzato per essere di supporto all'azione educativa scolastica e formativa. Si pone lo scopo di favorire forme di autovalutazione e valutazione esterna delle competenze strategiche, che risultano essere alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Per essere certi di utilizzare la disciplina in un'ottica orientante, occorre che il docente, quindi, possieda specifiche competenze orientative (Pombeni, 2001; Marostica, 2011), cioè un insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di transizione.

L'orientamento formativo, quello che oggi si presenta come il paradigma di riferimento, come richiesto dalle attuali *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022), ha quindi un duplice livello: a) disciplinare, che consiste nell'usare le discipline per individuare in esse le risorse per formare le capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento, guidandoli ad imparare con le discipline e non solo le discipline; b) trasversale, nel costruire percorsi scolastici in termini di moduli curriculari di orientamento.

## **2. Leggi, Decreti, Circolari, Risoluzioni, Indicazioni, Note e Linee Guida per l'orientamento: un percorso in continua costruzione.**

La dimensione formativa dell'orientamento permea dunque le più recenti normative e decretazioni a livello nazionale e internazionale. I documenti normativi promulgati in Italia nei primi decenni del nuovo secolo sono quindi fortemente legati alle strategie europee, enfatizzando il ruolo centrale dell'orientamento in termini di *Lifelong Learning*. L'orientamento diventa attività e processo di accompagnamento lungo la vita, e le prospettive dell'orientamento scolastico si allineano alle richieste di percorsi di equità e di contrasto alle disuguaglianze educative e scolastiche. L'orientamento da diritto della persona (bene personale) assume una valenza sociale (bene comune) e la scuola e la società sono i contesti per costruire un mondo più inclusivo e sostenibile (Pitzalis, Nota, 2025).

Già con la Risoluzione del Consiglio d'Europa del 2008 (EU Council, 2008) si pone un'evidente correlazione tra i processi di apprendimento e le azioni di orientamento, nella prospettiva del sistema di *lifelong learning*. In particolare, nell'Allegato alla risoluzione troviamo alcuni chiari riferimenti all'azione formativa dell'orientamento. Le 4 linee indicate sono: a) favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita; b) facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento; c) rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento; d) incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale. Nella prima linea troviamo la forte sottolineatura alla dimensione formativa che accanto alla centralità dell'informazione, pone le capacità autovalutative e dell'imparare a imparare.

La capacità di orientamento è determinante per dare ai cittadini i mezzi con cui renderli protagonisti della costruzione del proprio percorso di apprendimento, formazione, inserimento e vita professionale. Questa attitudine, che dovrebbe essere arricchita lungo tutto l'arco della vita, poggia sulle competenze chiave, in particolare la competenza «imparare a imparare», che andrebbe arricchita lungo tutto l'arco della vita, le competenze sociali e civiche — incluse le competenze interculturali — nonché lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La capacità di orientamento comprende i seguenti aspetti, specie nelle fasi di transizione:

- familiarizzarsi con il contesto economico, le imprese e il mondo professionale,
- essere in grado di autovalutarsi, conoscere sé stessi ed essere capaci di descrivere le competenze acquisite nell'ambito dell'istruzione formale, informale e non formale,
- conoscere i sistemi di istruzione, formazione e certificazione.

È evidente quanto la funzione orientante sia centrale per arricchire le competenze di autovalutazione, per accrescere l'autoefficacia (agentività), la gestione dei propri percorsi di formazione e professionalizzazione, ma anche per gestire le relazioni interpersonali e una crescita del senso di comunità (cittadinanza attiva).

Le indicazioni provenienti dall'Unione Europea vengono recepite con le *Linee guida in materia di orientamento lungo l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale* (MIM, 2009, c.m. 43/2009). Nei presupposti culturali e metodologici si legge che l'orientamento:

non si esaurisce con la scelta scolastica e la transizione dei giovani al mondo del lavoro, la centralità della fase formativa rimane un nodo strategico:

a) *per la persona* che deve avere l'opportunità, durante il percorso formativo, di costruirsi delle competenze orientative adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte progressivamente sempre più specifiche;

b) *per l'istituzione* che deve svolgere un ruolo strategico sia nel sostegno al sistema scolastico-formativo per l'esercizio delle sue funzioni orientative, sia nel coordinamento delle risorse che interagiscono attivamente con il sistema per il pieno raggiungimento degli obiettivi orientativi di propria competenza, sia nella costruzione di un sistema nazionale finalizzato ad integrare politiche dell'istruzione e della formazione e politiche del lavoro in un'ottica di orientamento lungo tutto il ciclo di vita.

Con queste Linee guida si punta a promuovere azioni educative finalizzate all'acquisizione di quelle competenze essenziali per la maturazione di forme di auto-orientamento «funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera» (p. 4). Il docente di classe diventa «facilitatore dell'apprendimento» attraverso due strumenti: a) la *didattica orientativa* per promuovere lo sviluppo delle competenze orientative di base e un'educazione all'auto-orientamento; b) la *funzione tutoriale*, per l'accompagnamento personalizzato e il monitoraggio dei percorsi formativi con particolare riferimento alla promozione del successo formativo.

Queste Linee guida hanno un largo respiro formativo, e disegnano funzioni e processi educativi da sostenere con un opportuno piano di formazione degli insegnanti, per superare quel carattere prettamente informativo che caratterizza le azioni soprattutto nella scuola secondaria di II grado. Il cambiamento doveva quindi prevedere e sviluppare un sistematico piano di formazione in servizio e iniziale dei docenti. Un investimento che sempre viene previsto nelle Linee guida, ma che troppo spesso non ha una reale attuazione, come è avvenuto anche in questo caso. I percorsi di orientamento richiedono poi attività laboratoriali utili alla riduzione dei fenomeni di dispersione e di insuccesso scolastico.

Con la legge n.128 dell'8 novembre 2013 (MIUR, 2013) e le successive *Linee guida per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014, Nota MIUR 4232) sono stati previsti, interventi per la lotta alla dispersione scolastica, per l'orientamento degli studenti e per il potenziamento dell'offerta formativa. L'orientamento diventa processo sia informativo del valore educativo e formativo del lavoro, anche attraverso giornate di formazione in azienda, ma soprattutto va a promuovere azioni di didattica integrativa per il rafforzamento delle competenze di base, e di metodi didattici individuali per gruppi di alunni maggiormente esposti al fenomeno dell'abbandono e dell'evasione dell'obbligo scolastico.

Le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente proseguono nella direzione di un'idea di orientamento che responsabilizzi sempre più le istituzioni scolastiche. Una responsabilizzazione che non è però sostenuta da opportuna formazione delle figure preposte a tali funzioni. Si punta a individuare figure di sistema, che nell'ottica di curricoli verticali si attivino sin dalla scuola primaria, ma questo ruolo e competenza viene richiesta aggiuntivamente agli insegnanti in servizio, senza garantire dimensioni di valorizzazione e significative fasi formative per i docenti coinvolti. Una formazione che andrebbe incentivata e valorizzata sia nella formazione iniziale sia in servizio.

Si continua in pratica a delegare alla scuola funzioni e competenze senza opportune e adeguate linee di finanziamento per l'effettiva formazione di specifiche competenze professionali. Attivare didattiche orientanti e garantire

funzioni di orientamento in un'ottica sistemica non è certo cosa semplice, ma senza dubbio in loro assenza diventa anacronistico poi chiedere al personale docente la documentazione delle attività, a partire dalla scuola dell'infanzia (portfolio e e-portfolio), e di sviluppare azioni di sensibilizzazione e formazione dei genitori, da prevedere all'interno del Patto di corresponsabilità educativa fra scuola, famiglia e studenti<sup>2</sup>.

In questa ultima decade, accanto alle Indicazioni e alle Linee guida, si è poi provato a dare forma a dispositivi che organizzassero l'orientamento anche in termini di tempo-scuola. Si è così provato a regolamentare, per via legislativa, il numero di ore da destinare ad azioni che sviluppessero la finalità formativa dell'orientamento.

Il primo dispositivo è stato «figlio» della cosiddetta «Buona Scuola» che ha introdotto l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) (MIUR, 2015, legge n. 107)<sup>3</sup>. Con l'ASL si stabilisce un monte ore obbligatorio per attivare le esperienze di alternanza che dall'anno scolastico 2015/16 hanno coinvolto, a partire dalle classi terze, tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione. Molte le innovazioni proposte dal dispositivo (cfr. [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/10/Guida\\_Operativa.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/10/Guida_Operativa.pdf)), ma quel che qui occorre sottolineare è l'impegno orario. La previsione di percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva rispetto agli ordinamenti è: almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Un dispositivo che ha richiesto alle scuole una completa riorganizzazione dei tempi e delle modalità didattiche, richiedendo competenze da formare per il personale scolastico coinvolto nelle diverse fasi processuali. Certamente il modello poneva le basi per un cambiamento strutturale e curricolare, con modalità di apprendimento flessibili per collegare la formazione in aula con l'esperienza pratica. Ma l'obbligatorietà di attivare percorsi di alternanza per tutte le scuole secondarie di secondo grado (istituti tecnici, professionali, licei) e la definizione della durata minima ha messo in crisi gran parte delle scuole. E

---

<sup>2</sup> D.P.R. n. 249/1998, modificato dal D.P.R. 235/2007 (MPI, 2007), *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti per la scuola secondaria di 2° grado*.

<sup>3</sup> L'alternanza scuola-lavoro entra nel nostro sistema educativo con la legge 28 marzo 2003, n.53, che all'articolo 4 la prevede come possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo, consentendo ai giovani che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni «attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro.»

L'obiettivo di arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro e di favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali, è diventato obiettivo difficile da raggiungere per molte scuole, con una fortissima variabilità territoriale.

A distanza di tre anni dalla legge che introduceva l'ASL con obbligatorietà di percorso, alla luce delle molte difficoltà e con diverso assetto governativo (da Renzi a Conte I), si tenta un secondo dispositivo che cerca di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro attraverso l'attuazione di azioni didattiche volte a favorire lo sviluppo di competenze trasversali utili nella vita professionale. Il dispositivo «Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento» (PCTO) (MEF, 2018, legge n.145 del 2018), focus di questo volume, offre un diverso e innovativo impianto progettuale per integrare le diverse dimensioni curricolare, esperienziale e orientativa. Le *Linee guida dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO) (MIM, 2019; D. M. n. 774 del 4 settembre 2019 e Linee guida) ben esplicitano tale orizzonte pedagogico (p.16):

Le tre dimensioni sono integrate in un percorso unitario che miri allo sviluppo di competenze sia trasversali che tecnico-professionali, utili allo studente negli studi e nelle scelte di vita, spendibili nel mondo del lavoro e dell'eventuale formazione superiore. In particolare, le scuole progettano percorsi personalizzati allo sviluppo di specifiche competenze trasversali (cfr. par. 3), individuate quali traguardi formativi, in modo da contribuire ad orientare i giovani nelle scelte successive al conseguimento del diploma quinquennale, anche sviluppando capacità di autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative. In tale prospettiva è importante che l'esperienza del percorso si fondi su un sistema organico di orientamento che, a partire dalle caratteristiche degli studenti, li accompagni gradualmente al pieno sviluppo delle proprie potenzialità.

Cambia la prospettiva rispetto al precedente modello d'alternanza. I PCTO **non** devono essere esperienze isolate, ma progettati in una prospettiva pluriennale. Le competenze trasversali diventano traguardo formativo dei percorsi didattici, dando vita ad un vero e proprio progetto educativo da inserire nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'istituzione scolastica. Si possono prevedere una pluralità di tipologie di collaborazione con enti pubblici e privati, anche del terzo settore, nonché con il mondo del lavoro (incontro con esperti, visite aziendali, ricerca sul campo, simulazione di impresa, project- work in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità, ecc.) in contesti organizzativi diversi, anche in filiera o all'estero. E soprattutto a fronte delle criticità incontrate rispetto al tempo-scuola da considerare, si riducono gli impegni orari, indicando

durate minime complessive da distribuire nel triennio delle secondarie superiori: a) non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; b) non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; c) non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

In tutto il volume si dettaglierà maggiormente il dispositivo e la politica dei PCTO, presentando e discutendo come tale dispositivo abbia promosso una forte trasformazione rispetto al modello precedente nella costruzione di percorsi formativi per acquisire competenze utili per il futuro personale e professionale. Una formazione di competenze «trasversali» per facilitare l'orientamento, tra cui: autonomia di giudizio, autovalutazione, abilità comunicative, analisi di situazioni problematiche, individuare collegamenti tra concetti e fenomeni, gestione del tempo, assumere responsabilità.

Mentre la prospettiva formativa delle competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) stava completando il primo triennio di attuazione, il Ministero dell'Istruzione e del Merito approva nuove *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022, D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022), in linea con la riforma prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Il cambio di governo (da Conte II, a Draghi a Meloni) riporta di nuovo alla ribalta, almeno dal punto di vista delle politiche scolastiche, la centralità dell'orientamento. Ancora una volta con queste recenti Linee guida si dichiara la dimensione orientativa della scuola secondaria, per «consentire agli studenti occasioni per autenticare e mettere a frutto attitudini, capacità e talenti nei quali reputino di poter esprimere il meglio di sé» (p. 3). E così a partire dall'anno scolastico 2023-2024: le scuole secondarie di primo e secondo grado sono quindi state chiamate ad attivare moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, in tutte le classi. Accanto alle esperienze progettuali dei PCTO, le scuole sono state chiamate a progettare moduli per l'orientamento per ciascuno degli otto anni delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Nelle Linee guida (7.3) si parla di integrazione di azioni:

Per la migliore efficacia dei percorsi orientativi, i moduli curricolari di orientamento formativo nelle classi terze, quarte e quinte sono integrati con i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), nonché con le attività di orientamento promosse dal sistema della formazione superiore.

La scuola si trova così a far convivere i moduli curricolari di orientamento formativo e i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), con il rischio che le diverse azioni, senza una regia pedagogica, più che

moltiplicare gli effetti possano provocare disorientamento per gli studenti e spreco di risorse per il corpo docente e la scuola tutta. La dimensione formativa dei moduli, e dei PCTO richiedono una chiara concertazione e un monitoraggio collegiale delle azioni didattiche e progettuali. L'orientamento richiede collegialità e continuità progettuale nelle scuole, come già chiaramente espresso nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, p. 24), che sottolineano quanto l'orientamento debba essere un processo che si sviluppa all'interno di un curriculum in verticale, nella continuità con le azioni nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia:

la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese. Tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità.

La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene di cui prendersi cura, trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, imparano ad imparare, coltivano la fantasia e il pensiero originale, si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, riflettendo sul senso e le conseguenze delle proprie scelte. Favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per porsi obiettivi non immediati e perseguirli. Promuove inoltre quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali.

Questa breve ricostruzione cronologica, con le numerose decretazioni dei recenti anni, dimostra quanto sia fragile e precario l'intero sistema dell'orientamento. Le continue richieste di riorganizzazione e di trasformazione delle didattiche scolastiche, per adeguarsi ai dispositivi normativi per l'orientamento nella scuola, non tengono conto del fatto che tutti i processi educativi, nella varietà dei contesti scolastici, richiedono tempi di formazione, di riprogettazione, di monitoraggio per dispiegare le opportune potenzialità. Quando invece le richieste di trasformazione sono piuttosto frutto di politiche di

opposizione, le istituzioni scolastiche non hanno il tempo di metabolizzare il cambiamento, di sperimentarne la portata. Ne consegue che la scuola di fronte a continue richieste di cambiamento tende a proteggere la tradizione e diventa impermeabile a qualsiasi innovazione.

La scuola ha una sua naturale «resistenza» al cambiamento, proprio in ragione della complessità dei processi educativi e della enorme variabilità che continua a permanere nel sistema di istruzione a livello organizzativo e territoriale.

Gli studenti, gli insegnanti, l'istituzione scolastica hanno bisogno di sperimentare in un clima di stabilità e di coerenza progettuale. Per innovare la scuola si ha necessità di teorie e di indicazioni sostenute da una valorizzazione e riscontro delle pratiche. E quanto più si attribuisce all'orientamento una funzione formativa piuttosto che di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi, tanto più si deve puntare a una concezione centrata sull'*empowerment* personale (Soresi, Nota, 2020) di studenti, insegnanti, delle istituzioni scolastiche.

Il sottotitolo del paragrafo definisce l'orientamento come un percorso in continua costruzione. E come una qualsiasi costruzione, nel campo dell'edilizia, senza una verifica della stabilità rischia di crollare, così le decretazioni e dispositivi per un orientamento efficace, senza un monitoraggio controllato, un riconosciuto sfondo teorico-scientifico e nel continuo cambiamento di cornici di riferimento, rischia di produrre l'effetto opposto: immobilismo professionale e disorientamento per studenti e insegnanti.

E come se i recenti cambiamenti non fossero sufficienti a destabilizzare le progettualità per l'orientamento scolastico, un nuovo banco di prova si profila in questo volgere di anno 2025. Un nuovo dispositivo ministeriale sull'orientamento è alle porte. Con il «Decreto Scuola» (MIM, 2025, D. L. 9 settembre 2025, n. 127) si è recentemente rimesso mano al dispositivo dell'orientamento, decretando la trasformazione dei PCTO in Formazione Scuola-Lavoro (FSL), proponendo un apprendimento maggiormente collegato alle esigenze del mondo del lavoro, per favorire una transizione più agevole degli studenti nel mondo professionale.

Troppo presto per analizzarne la progettualità e l'impatto nell'istituzione scolastica di questa ultima decretazione. Certo è che chiedendo alle scuole di trasformare nuovamente le progettazioni educative e un'ulteriore riorganizzazione dei processi formativi, senza una seria riflessione sui punti di forza e debolezza dei precedenti impianti e un'opportuna fase di accompagnamento formativo e finanziario, il rischio è solo un cambiamento di facciata.

Lasciamo piuttosto spazio ad una documentata analisi delle strade intraprese dai PCTO, per riflettere sui punti di forza e di caduta, e per poter ragionare sui necessari presupposti e condizioni affinché qualsiasi riforma e decretazione possa attecchire positivamente nelle didattiche disciplinari, nella formazione di

competenze utili all'orientamento personale e nell'organizzazione progettuale delle scuole reali.

## **ORIENTAMENTO, SCELTE E DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE**

*Orazio Giancola*

### **Introduzione: orientamento e disuguaglianze educative secondo lo sguardo sociologico**

Le disuguaglianze educative rappresentano una sfida centrale per la sociologia dell'educazione. Gran parte della letteratura si è concentrata sui meccanismi attraverso cui esse si riproducono nel tempo, riflettendosi in un accesso differenziale alle risorse scolastiche, culturali ed economiche (Bourdieu, Passeron, 1970). Un ambito meno esplorato, ma altrettanto rilevante, riguarda invece le disuguaglianze che si generano nei momenti di scelta educativa, ovvero in quelle fasi di transizione in cui gli individui sono chiamati a decidere se e come proseguire il proprio percorso formativo (Boudon, 1974). È proprio in queste soglie decisionali che si attivano dinamiche specifiche di selezione e differenziazione, capaci di consolidare o persino ampliare i divari di partenza, tracciando traiettorie scolastiche che tendono a riprodurre le posizioni sociali di origine (Giancola, Salmieri, 2024). In questi passaggi, un ruolo non trascurabile è svolto dall'orientamento scolastico, inteso non soltanto come insieme di pratiche informative, ma come dispositivo istituzionale e relazionale che interviene direttamente nei processi decisionali.

L'orientamento si configura infatti come un dispositivo dalle molteplici sfaccettature e intrinsecamente ambivalente. In una prima accezione, esso svolge una funzione potenzialmente equilibrante: fornendo agli studenti informazioni sulle alternative formative disponibili e accompagnandoli in un percorso di riflessività - individuale e guidata - può contribuire, almeno sul piano teorico, a ridurre i differenziali informativi che strutturano le scelte educative. In questa prospettiva, l'orientamento rappresenta uno strumento volto a sostenere processi decisionali autonomi e informati, ampliando l'orizzonte delle possibilità percepite e rafforzando la capacità degli studenti di valutare in modo consapevole costi, benefici e implicazioni delle diverse opzioni formative. L'orientamento può dunque operare come meccanismo di compensazione, intervenendo sulle

asimmetrie informative e cognitive che caratterizzano in modo diseguale studenti provenienti da contesti sociali differenti (Pitzalis, Nota, 2025).

Nel tempo, tuttavia, l'orientamento ha progressivamente assunto anche una configurazione differente. Accanto alla sua funzione informativa e riflessiva, esso è stato in larga misura colonizzato da logiche di mercato, inserendosi all'interno di dinamiche di competizione istituzionale. In questo quadro, scuole, università e altri attori della formazione utilizzano frequentemente i momenti di orientamento come strumenti di attrazione della domanda, operando in un contesto di «quasi-mercato» educativo in cui l'informazione tende a trasformarsi in leva di posizionamento, visibilità e differenziazione. Parallelamente, gli stessi servizi di orientamento possono divenire oggetto di scambio economico, configurandosi come prestazioni vendibili sul mercato privato e accessibili in modo diseguale in base alle risorse economiche e culturali delle famiglie.

Questa duplice trasformazione contribuisce a ridefinire il significato e le finalità dell'orientamento, collocandolo in una zona di tensione tra obiettivi di equità e logiche competitive. L'orientamento, lungi dall'essere un dispositivo neutrale, può così agire sia come risorsa capace di ampliare le possibilità di scelta, sia come meccanismo che, attraverso la selezione e la gerarchizzazione delle informazioni, finisce per riflettere e talvolta rafforzare le disuguaglianze esistenti (Parziale, 2021). Le modalità concrete attraverso cui l'orientamento viene organizzato e praticato incidono quindi in modo non secondario sulla distribuzione delle opportunità informative e, di conseguenza, sulle traiettorie educative degli studenti.

## **1. Informazioni, relazioni e disuguaglianze: i meccanismi intermedi delle scelte educative**

La riflessione sulla genesi delle disuguaglianze nella costruzione delle scelte educative ha spesso trascurato due dimensioni concettuali centrali, o le ha considerate in modo frammentario e disgiunto: il capitale informativo e il capitale relazionale. Come discusso nel paragrafo precedente, l'orientamento interviene in modo diretto nei momenti di transizione educativa, incidendo sulle rappresentazioni, sulle aspettative e sulle decisioni degli studenti. Proprio per questo, esso risulta profondamente intrecciato a queste due dimensioni, che costituiscono risorse chiave - ma socialmente diseguali - attraverso cui le pratiche orientative vengono recepite, interpretate e tradotte in scelte concrete. Chiarire concettualmente il significato di capitale informativo e di capitale relazionale consente dunque di comprendere più a fondo i meccanismi attraverso cui l'orientamento può operare sia come fattore di compensazione sia, al contrario, come vettore di riproduzione delle disuguaglianze educative.

Il capitale informativo si riferisce all'insieme di informazioni, conoscenze e risorse cognitive di cui lo studente dispone nel momento della scelta. Esso comprende sia i canali istituzionali - come l'orientamento scolastico e universitario - sia quelli informali, quali il confronto tra pari, le reti familiari e le narrazioni intergenerazionali che contribuiscono a costruire rappresentazioni condivise e mappe cognitive del sistema educativo (Giancola, Piromalli, 2024). Il capitale relazionale riguarda invece la qualità, l'intensità e la configurazione delle reti sociali attraverso cui tali informazioni vengono rese accessibili, trasmesse e interpretate. Esso si declina nelle relazioni familiari, amicali e scolastiche, nonché nei legami con insegnanti e altre figure educative, capaci di veicolare non solo informazioni, ma anche sostegno emotivo, modelli normativi e codici interpretativi che orientano il significato attribuito alle diverse opzioni formative (Coleman, 1988; Portes, 1998).

L'ipotesi di fondo è che capitale informativo e capitale relazionale agiscano come fattori interdipendenti e come meccanismi intermedi nella produzione e riproduzione delle disuguaglianze educative. Essi incidono non soltanto sulle opzioni oggettivamente disponibili, ma anche - e soprattutto - sulla capacità degli studenti di orientarsi tra le alternative, di immaginare scenari futuri plausibili e di assumere decisioni coerenti con le proprie aspettative e aspirazioni (Ball *et al.*, 2002; Morgan, 2005). L'originalità dell'approccio proposto risiede nella scelta di considerare congiuntamente queste due dimensioni, non come variabili isolate, ma come risorse socialmente situate e profondamente intrecciate, capaci di sostenere, orientare o limitare le traiettorie scolastiche e formative. La loro interazione si dispiega spesso attraverso effetti cumulativi o «a catena» (Giancola, Salmieri, 2020), dando origine a percorsi progressivi di vantaggio o di svantaggio che tendono a consolidarsi nel tempo e a strutturare le opportunità future.

Il capitale informativo può essere definito più precisamente come l'insieme delle conoscenze e delle informazioni a cui un individuo accede nel momento in cui è chiamato a prendere decisioni sul proprio percorso scolastico e formativo (Giancola, Piromalli, 2024). Questa risorsa è cruciale poiché fornisce le basi su cui gli studenti costruiscono le rappresentazioni delle opportunità disponibili e valutano le opzioni formative, accademiche e professionali ritenute praticabili (Ball *et al.*, 2002). Pur essendo strettamente connesso al capitale culturale e al capitale sociale, il capitale informativo se ne distingue analiticamente per il suo focus specifico sulle informazioni rilevanti ai fini della scelta, ossia su quei contenuti che permettono di comprendere il funzionamento del sistema educativo, i requisiti di accesso, i rischi e le potenzialità associati ai diversi percorsi (Coleman, 1988).

Le fonti del capitale informativo sono molteplici e socialmente differenziate. La famiglia rappresenta il primo e più rilevante canale di trasmissione di

conoscenze e narrazioni orientative: le famiglie dotate di maggiori risorse culturali e sociali tendono a fornire informazioni più ricche, articolate e meglio integrate in quadri di senso coerenti e strategici, capaci di orientare efficacemente le decisioni dei figli (Ball *et al.*, 2002; Coleman, 1988). Anche i gruppi di pari svolgono una funzione significativa: attraverso il confronto quotidiano e la condivisione di esperienze, gli studenti costruiscono rappresentazioni collettive delle opportunità disponibili e attribuiscono significati condivisi alle diverse opzioni formative (Barone *et al.*, 2017). Tuttavia, la letteratura sui *peer effects* mostra come tali dinamiche possano agire anche come vincoli, soprattutto quando il comportamento individuale tende ad allinearsi alle norme e alle aspettative prevalenti nel gruppo di riferimento, contribuendo così alla riproduzione delle disuguaglianze sociali (Sacerdote, 2001; Gaviria, Raphael, 2001).

Un ulteriore canale è rappresentato dal web, oggi centrale nell'accesso alle informazioni su percorsi formativi e opportunità professionali. La capacità di orientarsi efficacemente in questo spazio informativo risulta però fortemente diseguale (Bauerlein, 2011): chi dispone di maggiori risorse culturali e digitali è più in grado di selezionare, gerarchizzare e interpretare criticamente i contenuti disponibili, mentre altri rischiano di affidarsi a informazioni parziali, frammentarie o fuorvianti. Anche la scuola e le istituzioni educative svolgono un ruolo chiave attraverso dispositivi formali di orientamento - come open day, incontri informativi, test attitudinali e PCTO, ovvero Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (denominati dal settembre 2025 come «FSL», ovvero Formazione Scuola-Lavoro), che contribuiscono in modo diretto alla costruzione del capitale informativo. Tuttavia, la loro efficacia varia sensibilmente in funzione delle risorse materiali, culturali e relazionali dei contesti scolastici e territoriali, producendo effetti differenziati sugli studenti (Romito, 2016; De Feo, Pitzalis, 2018; Giancola, Salmieri, 2022). A ciò si aggiunge il mercato privato dell'orientamento, che introduce logiche competitive e dinamiche economiche, trasformando talvolta l'informazione in uno strumento di posizionamento piuttosto che in una risorsa orientativa imparziale (Komljenovic, Robertson, 2016).

L'approccio della sociologia analitica di Hedström (2005) offre una chiave interpretativa particolarmente utile per comprendere il ruolo del capitale informativo nei processi decisionali. Le decisioni individuali derivano infatti da meccanismi sociali che operano entro contesti strutturati di vincoli e opportunità, mediati da informazioni, credenze e desideri (Hedström, Ylikoski, 2014). In questa prospettiva, le asimmetrie informative non influenzano soltanto le alternative oggettivamente disponibili, ma intervengono nella stessa definizione soggettiva delle opzioni percepite come desiderabili e praticabili. Informazioni parziali o carenti possono così generare scelte subottimali che, attraverso effetti

cumulativi, tendono a consolidarsi nel tempo e ad amplificare progressivamente le disuguaglianze iniziali (Giancola, Salmieri, 2022).

Il capitale informativo non costituisce dunque una risorsa statica né automaticamente disponibile. La sua costruzione implica processi di raccolta, selezione e interpretazione che si sviluppano nel tempo e si radicano nei contesti relazionali. Gli studenti non si limitano ad accumulare dati, ma filtrano ed elaborano le informazioni alla luce delle proprie esperienze, delle narrazioni ricevute e delle aspettative interiorizzate (Giancola, Piromalli, 2024). La capacità di trasformare le informazioni in scelte riflessive e consapevoli dipende quindi dall'intreccio tra risorse cognitive e condizioni sociali, nonché dal supporto relazionale disponibile.

Il capitale relazionale può essere definito come l'insieme delle reti sociali attraverso cui gli individui ricevono informazioni, modelli normativi e sostegno emotivo nei momenti decisionali cruciali (Coleman, 1988). Nelle scelte educative, esso riguarda in particolare le relazioni con genitori, fratelli e altri parenti, amici e insegnanti, ciascuna delle quali contribuisce in modo differenziato alla costruzione delle rappresentazioni, delle aspettative e delle decisioni formative. I genitori costituiscono generalmente il canale primario attraverso cui si definiscono le aspettative educative e lavorative, fornendo modelli normativi, informazioni pratiche e supporto emotivo (Ball *et al.*, 2002; Morgan, 2005). Anche fratelli e altri parenti fungono da riferimenti concreti, trasmettendo esperienze e conoscenze che orientano le scelte. Le relazioni amicali assumono un ruolo centrale nel processo decisionale: attraverso dinamiche di imitazione, pressione sociale e identificazione reciproca, i pari contribuiscono a costruire un orizzonte condiviso di possibilità e aspirazioni. Tuttavia, la forte omogeneità sociale e culturale che spesso caratterizza queste reti può produrre effetti di chiusura e di omofilia, limitando l'accesso a prospettive alternative e generando forme di «capitale sociale negativo», in cui il sostegno relazionale diviene vincolante piuttosto che abilitante.

La scuola rappresenta infine un contesto relazionale cruciale. Le interazioni quotidiane con insegnanti e compagni contribuiscono a definire una cornice informativa e normativa che può favorire oppure ostacolare scelte educative consapevoli (Giancola, Salmieri, 2024). In particolare, relazioni educative aperte e dialogiche possono sostenere la formazione di aspettative elevate e orientare positivamente le decisioni formative; al contrario, relazioni distanti o conflittuali possono accentuare l'incertezza decisionale e disincentivare la prosecuzione degli studi, incidendo negativamente sulle traiettorie scolastiche e formative (Morgan, 2005).

## **2. L'orientamento come fattore «dipendente» e «indipendente»: cosa ci dice la ricerca sul campo**

L'orientamento scolastico assume una rilevanza centrale nei processi decisionali che accompagnano studenti e studentesse nelle scelte successive al diploma. Tuttavia, più che configurarsi come un dispositivo strutturato, coerente e uniformemente accessibile, esso tende a presentarsi come un insieme eterogeneo di pratiche e iniziative, proposte con intensità e frequenza variabili, spesso prive di un coordinamento organico e di una strategia unitaria (Romito, 2016). L'orientamento appare così come un mosaico di attività frammentate, la cui effettiva incidenza sui processi decisionali dipende fortemente dal contesto scolastico, dalle risorse disponibili e dalla composizione sociale degli studenti. In questo quadro, diventa cruciale interrogarsi non solo sull'esistenza formale delle pratiche orientative, ma sulla loro concreta fruizione e sul grado di diffusione tra gli studenti. Le esperienze di orientamento a cui gli studenti possono accedere nel corso del triennio conclusivo della scuola secondaria superiore risultano infatti molto differenziate: esse spaziano dagli incontri informativi con esperti esterni o con rappresentanti delle università, alle visite presso realtà produttive e professionali, fino a dispositivi più strutturati come i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e gli *stage*. Questa pluralità di esperienze non si traduce automaticamente in un rafforzamento delle capacità decisionali, ma si intreccia in modo selettivo con le risorse informative, relazionali e culturali di cui gli studenti dispongono.

Come mostrano i risultati della ricerca sociale (Cataldi, Pitzalis 2014; Cangiano, 2025), la presenza e l'intensità delle pratiche orientative tendono a variare significativamente tra scuole e indirizzi, riflettendo le caratteristiche sociali e culturali dei contesti di riferimento. In tal senso, le attività di orientamento non agiscono in modo neutro, ma rischiano di contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze educative: laddove l'offerta orientativa è più ricca, articolata e continuativa, essa si innesta su studenti già dotati di maggior capitale informativo e relazionale, rafforzandone le capacità di scelta; al contrario, nei contesti scolastici più fragili, l'orientamento può risultare episodico, poco incisivo o orientato prevalentemente alla gestione del rischio, limitando l'orizzonte delle possibilità percepite. Inserirle all'interno del campo sociale scolastico, le pratiche di orientamento diventano così uno snodo cruciale attraverso cui si attivano meccanismi intermedi di selezione e differenziazione. Esse non solo accompagnano le scelte, ma contribuiscono a strutturarle, interagendo con i capitali disponibili e producendo effetti cumulativi che tendono a consolidare, nel tempo, traiettorie educative diseguali. La disponibilità e la fruizione delle pratiche di orientamento non sono mai neutre né uniformemente accessibili.

Essa si colloca all'interno di uno spazio sociale strutturato, definito dall'articolazione dei capitali culturali individuati da Bourdieu - incorporato, oggettivato e istituzionalizzato - che orientano in modo differenziale le capacità di accesso, comprensione e utilizzo delle informazioni disponibili. Le pratiche orientative, lungi dal costituire semplici dispositivi tecnici di supporto alla scelta, si inscrivono dunque in quello che può essere definito un vero e proprio *campo sociale scolastico* (Pitzalis, 2012), attraversato da rapporti di forza, gerarchie simboliche e asimmetrie di risorse.

All'interno di questo campo, il capitale culturale incorporato - sotto forma di disposizioni cognitive, linguistiche e riflessive - incide sulla capacità degli studenti di interpretare le informazioni orientative, di valutarne la rilevanza e di tradurle in scelte coerenti. Il capitale culturale oggettivato, rappresentato dall'accesso a strumenti, materiali informativi e risorse educative, contribuisce a strutturare le opportunità concrete di esplorazione delle alternative formative. Infine, il capitale culturale istituzionalizzato, espresso attraverso titoli di studio e riconoscimenti formali presenti nel contesto familiare, conferisce legittimità alle aspirazioni e funge da potente meccanismo di autorizzazione simbolica alla prosecuzione degli studi.

Le scuole, in quanto spazi sociali specifici, non si limitano a ospitare queste dinamiche, ma tendono a riflettere in forma aggregata le caratteristiche sociali, culturali e informative degli studenti che le frequentano. In tal senso, esse possono operare come veri e propri *amplificatori sociali*: la composizione sociale degli istituti influenza la qualità, l'intensità e l'orientamento delle pratiche di orientamento offerte, così come le aspettative normative che vi circolano. Contesti scolastici caratterizzati da una maggiore dotazione complessiva di capitale culturale e informativo tendono a produrre ambienti orientativi più ricchi, espansivi e proiettati verso la continuità degli studi; al contrario, scuole collocate in contesti socialmente svantaggiati rischiano di veicolare pratiche orientative più restrittive, implicitamente selettive o orientate alla riduzione delle aspirazioni. In questa prospettiva, l'orientamento si configura non solo come un momento decisionale individuale, ma come un processo socialmente situato, in cui l'interazione tra capitale informativo, capitale relazionale e capitale culturale contribuisce a strutturare in modo differenziale le traiettorie educative, rafforzando dinamiche cumulative di vantaggio e svantaggio già evidenziate dalla letteratura sulle disuguaglianze educative.

A tal proposito, utilizziamo i risultati di un'ampia ricerca condotta sugli studenti delle scuole secondarie superiori della regione Lazio (Giancola, Salmieri, 2026; Giancola, Piromalli, 2026). Si tratta di un'indagine survey su un campione rappresentativo (stratificato per tipo di scuola e area provinciale), che ha coinvolto 2.860 studenti e studentesse delle classi quinte della secondaria

superiore, quindi in uscita dal percorso scolastico, sull'intero territorio regionale. I dati prodotti dalla survey su larga scala mostrano come la diffusione delle pratiche di orientamento segua una logica fortemente diseguale. La pratica di gran lunga più diffusa è rappresentata dai PCTO, cui dichiara di aver partecipato oltre il 90% dei rispondenti, a conferma del carattere obbligatorio e istituzionalizzato di tali percorsi. Seguono, con incidenze significative ma sensibilmente inferiori, gli incontri con le università (62%) e gli incontri con esperti di orientamento o la somministrazione di test e questionari orientativi (circa il 59%). Questa discontinuità sembra riflettere la diversa capacità di attivazione delle singole scuole e dei territori di riferimento. Meno diffuse, ma comunque rilevanti, risultano le testimonianze di figure esterne, come imprenditori o ex studenti (46%), e le visite presso gli atenei (43%). Infine, una quota più ristretta di studenti riferisce esperienze di contatto diretto con il mondo produttivo: visite aziendali, stage o incontri con imprese coinvolgono circa un quarto del campione o meno.

Oltre alla semplice frequenza delle singole pratiche, un elemento di particolare rilievo riguarda la struttura latente che sottende la loro combinazione. L'analisi delle corrispondenze multiple condotta sui dati (Giancola, Piromalli, 2026) consente infatti di individuare due dimensioni principali interpretabili come assi di differenziazione tra modelli di orientamento. La prima componente oppone nettamente le pratiche orientate al mondo del lavoro - quali incontri con aziende, visite aziendali e stage - a quelle maggiormente connesse all'orientamento universitario o alla riflessione personale, come gli incontri con esperti e i test orientativi. La seconda dimensione distingue invece tra pratiche esperienziali, basate su un contatto diretto con contesti reali, e attività più mediate, sia tramite strumenti digitali o altri supporti, sia di tipo discorsivo, come gli incontri online o la somministrazione di questionari. La lettura congiunta delle due dimensioni suggerisce l'esistenza di un doppio asse strutturante: da un lato, il riferimento prevalente dell'orientamento (università *versus* lavoro); dall'altro, la modalità di contatto con le opportunità (mediata *versus* diretta). Anche all'interno di pratiche orientate allo stesso obiettivo emergono differenze significative: le visite presso le università e gli stage, ad esempio, si collocano ai poli opposti della seconda dimensione, indicando come l'intensità del coinvolgimento e il grado di esposizione diretta possano variare profondamente. Ne risulta una contrapposizione tra un orientamento più formale, riflessivo e mediato, spesso centrato sull'università, e un orientamento più immersivo, legato al contesto produttivo e alla dimensione del «fare».

Per comprendere come queste configurazioni si distribuiscano nello spazio sociale scolastico, le dimensioni latenti sono state arricchite con la proiezione di alcune variabili illustrative. La prima dimensione mostra una netta segmentazione per tipo di scuola: gli studenti dei licei si collocano in area positiva, segnalando

una maggiore esposizione a pratiche orientative scolastiche e universitarie, prevalentemente mediate e non immersive; al contrario, gli studenti degli istituti tecnici e soprattutto professionali si concentrano nel quadrante opposto, caratterizzato da una minore esposizione complessiva alle pratiche orientative e da una ridotta varietà dei formati disponibili. Nei percorsi professionalizzanti, l'orientamento risulta dunque non solo meno ricco nei contenuti, ma anche meno articolato nelle modalità. Analogamente, le aspettative dichiarate rispetto al futuro dopo la scuola riflettono orientamenti differenziati: gli studenti intenzionati a iscriversi all'università mostrano una prossimità alle pratiche universitarie e mediatiche, mentre coloro che dichiarano l'intenzione di entrare direttamente nel mondo del lavoro si collocano in area negativa, in particolare sulla seconda dimensione, indicando una minore esposizione alle attività più dirette o immersive. Chi prevede di combinare lavoro e università occupa una posizione intermedia, suggerendo un'esperienza orientativa più trasversale e composita. Infine, il background socio-economico e culturale della famiglia mostra un gradiente coerente: gli studenti con capitale elevato tendono a collocarsi in area positiva su entrambe le dimensioni, mentre quelli con capitale basso risultano penalizzati, soprattutto rispetto all'accesso alle pratiche più complesse e coinvolgenti. Nel loro insieme, questi risultati mostrano come l'orientamento possa essere interpretato simultaneamente come fattore dipendente, in quanto riflette le disuguaglianze sociali, scolastiche e territoriali preesistenti, e come fattore indipendente, poiché contribuisce a strutturare le rappresentazioni, le aspettative e le scelte degli studenti, alimentando dinamiche cumulative di vantaggio e svantaggio. Inserito nel campo sociale scolastico, l'orientamento non si limita dunque ad accompagnare le transizioni, ma partecipa attivamente alla produzione e alla riproduzione delle disuguaglianze educative.

Questi risultati possono essere letti come l'esito di una catena di effetti che attraversa l'intero sistema educativo. Le scuole secondarie superiori presentano infatti una composizione sociale fortemente differenziata, che è il prodotto delle scelte operate nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado e che viene ulteriormente rafforzata dalla differenziazione istituzionale dei percorsi, il cosiddetto *tracking* (Giancola, Benadusi, 2014; Giancola *et al.*, 2025). Tale composizione sociale, intrecciata alle caratteristiche curricolari e simboliche dei diversi indirizzi di studio, condiziona in modo significativo le pratiche di orientamento che le scuole sono in grado di offrire, sia in termini di quantità e varietà, sia in termini di contenuti, modalità e orizzonte di senso. A loro volta, le pratiche orientative disponibili e concretamente fruite si combinano con il background individuale degli studenti e con il background medio dell'istituto, dando luogo a configurazioni differenziate di opportunità informative, relazionali e simboliche. È in questa intersezione - tra risorse individuali, contesto scolastico

e modelli di orientamento - che si strutturano le prospettive future e si consolidano le scelte educative e professionali. L'orientamento agisce così come un meccanismo intermedio che, lungi dal compensare automaticamente le disuguaglianze di partenza, può contribuire a rafforzarle, indirizzando gli studenti verso traiettorie più o meno espansive in funzione delle risorse già disponibili e del contesto in cui sono inseriti.

Questa dinamica mette in luce in modo particolarmente chiaro il ruolo intrinsecamente ambiguo dell'orientamento scolastico. Da un lato, esso rappresenta uno strumento potenzialmente equalizzante, capace di ampliare gli orizzonti informativi e di sostenere scelte più consapevoli; dall'altro, quando inserito in un campo scolastico fortemente stratificato, rischia di operare come un dispositivo di selezione implicita, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze educative attraverso meccanismi cumulativi che si dispiegano lungo l'intero corso delle traiettorie formative.

### **3. Un focus sui PCTO: risultati dal PRIN «Evaluating the School-Work Alternance»**

Come illustrato nel paragrafo precedente, la disponibilità e la fruizione delle pratiche di orientamento scolastico non sono neutrali, ma risultano fortemente condizionate dalla filiera di studi e dalla composizione sociale delle scuole. In questo quadro, i dispositivi orientativi si collocano all'interno di un campo scolastico strutturato e stratificato, nel quale opportunità informative, relazionali e formative tendono a distribuirsi in modo diseguale, riflettendo - e talvolta rafforzando - le differenze di origine sociale. È in questa prospettiva che il presente contributo analizza il ruolo dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) nei processi di (ri)produzione delle disuguaglianze educative nella scuola secondaria superiore italiana. I PCTO rappresentano infatti uno snodo cruciale tra scuola, mondo del lavoro e costruzione delle aspettative future, configurandosi come uno spazio privilegiato per osservare l'intreccio tra orientamento, opportunità formative e selezione sociale lungo le traiettorie scolastiche.

Le analisi si basano sui dati raccolti nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools*, realizzato tra il 2019 e il 2024 grazie alla collaborazione tra INVALSI e le Università di Genova, Milano-Bicocca e «La Sapienza» di Roma. L'indagine integra dati provenienti da tre survey originali - rispettivamente rivolte a: studenti (N= 4.045), tutor (N= 264) e dirigenti scolastici (N= 73) - e dall'analisi del contenuto come inchiesta applicata ai

materiali progettuali caricati da un campione di scuole italiane (251 progetti di 78 istituti scolastici).

A partire dall'analisi dei 251 progetti di PCTO ora richiamati, è stata individuata una tipologia articolata di esperienze riconducibili a differenti concezioni dell'orientamento e a diversi modelli di apprendimento e di competenze valorizzate (Fasanella *et al.*, 2025). La forma più diffusa è rappresentata dai progetti di *critical thinking*, che costituiscono oltre un terzo delle esperienze osservate. Si tratta di percorsi prevalentemente teorici, riferiti a ambiti quali la ricerca scientifica, la comunicazione o la gestione delle risorse umane, orientati allo sviluppo di capacità riflessive e di apprendimento situato. In questi contesti vengono valorizzate competenze trasversali di alto profilo - come il pensiero strategico, la capacità di analisi e di negoziazione - che richiedono agli studenti un elevato grado di autonomia cognitiva. Accanto a questi, una quota consistente di PCTO è costituita da progetti a contenuto giuridico-normativo, prevalentemente finalizzati alla trasmissione di conoscenze relative alla sicurezza nei luoghi di lavoro. Trattandosi di attività obbligatorie, tali percorsi appaiono spesso più come una risposta a vincoli normativi e amministrativi che come strumenti orientativi in senso stretto. Una terza categoria comprende i progetti di natura professionalizzante, caratterizzati da una forte dimensione tecnico-laboratoriale e orientati allo sviluppo di competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro. Questi percorsi implicano un'interazione diretta con specifici contesti produttivi e presuppongono un'integrazione più stretta tra scuola e struttura ospitante. Seguono i progetti di tipo artistico-sociale, frequentemente riconducibili a pratiche di *service learning*, nei quali l'orientamento si realizza attraverso la valorizzazione di competenze socio-emotive, relazionali e di impegno civico. Infine, una quota più contenuta di PCTO è rappresentata dai progetti a carattere simulativo-manageriale, orientati allo sviluppo di competenze imprenditoriali ed economico-finanziarie tramite simulazioni, studi di caso e attività svolte prevalentemente all'interno degli istituti scolastici.

Nello studio qui presentato, le aspettative degli studenti rispetto alla prosecuzione degli studi post-diploma costituiscono un esito centrale, verso il quale le attività di PCTO sono esplicitamente orientate. Tali esperienze dovrebbero infatti agire sul piano cognitivo, informativo e motivazionale, contribuendo a strutturare le rappresentazioni del futuro e a orientare le scelte educative (Giancola, Piromalli, 2024). Al tempo stesso, un'ampia letteratura mostra come tali scelte siano fortemente condizionate da dinamiche di inerzia legate al background socio-economico e culturale degli studenti, secondo un processo cumulativo che prende avvio già nella scelta della filiera di istruzione secondaria superiore (Triventi, 2014; Giancola, Salmieri, 2022). L'analisi multivariata conferma la persistenza di questa forte strutturazione sociale delle

intenzioni di prosecuzione degli studi. Il capitale culturale familiare e il rendimento scolastico emergono come fattori centrali nel sostenere l'aspettativa di accesso all'istruzione terziaria, mentre le esperienze di ripetenza si associano a una riduzione significativa di tale probabilità. A parità di condizioni individuali, si osservano inoltre differenze territoriali rilevanti, con una maggiore propensione alla prosecuzione degli studi nel Mezzogiorno e una minore nel Nord, plausibilmente connessa alla diversa struttura delle opportunità occupazionali. L'inclusione nel modello di analisi della filiera scolastica riorganizza profondamente questo quadro. Il tracking si conferma come un potente meccanismo di stratificazione delle aspettative educative: rispetto ai licei, la frequenza di un istituto professionale riduce drasticamente la probabilità di proseguire gli studi universitari, mentre un effetto analogo, sebbene meno intenso, si osserva per gli istituti tecnici. Una parte rilevante delle disuguaglianze di origine sociale appare così mediata dall'indirizzamento nei diversi percorsi scolastici, mentre il capitale culturale familiare continua a esercitare un effetto autonomo, segnalando l'operare di meccanismi informativi e simbolici che vanno oltre il rendimento e il percorso formale.

All'interno di questa struttura già fortemente differenziata, le caratteristiche dei PCTO contribuiscono a modulare ulteriormente le aspettative educative. In particolare, il tipo di progetto fruito, il livello di digitalizzazione e la possibilità di scegliere autonomamente l'esperienza risultano significativamente associati alla probabilità di prosecuzione degli studi. L'autonomia nella scelta del PCTO si lega positivamente alle aspettative di accesso all'università, suggerendo un nesso con forme di agency e di auto-orientamento. Al contrario, i PCTO a contenuto giuridico-normativo e quelli di tipo professionalizzante si associano a una minore propensione a proseguire gli studi, mentre i progetti artistico-sociali e quelli a contenuto tecnologico avanzato mostrano un'associazione positiva, soprattutto nei contesti liceali. Tali effetti, tuttavia, risultano strettamente intrecciati con la filiera scolastica e con il contesto territoriale, confermando la natura socialmente situata dell'orientamento.

Nel complesso, i risultati indicano che i PCTO non operano come dispositivi neutri, ma come meccanismi intermedi che riflettono e, in parte, consolidano la stratificazione del sistema educativo italiano. Più che correggere le disuguaglianze, essi tendono ad adattarsi alle strutture preesistenti, contribuendo a riprodurle. In questa prospettiva, il sistema di tracking - fondato sulla differenziazione delle filiere e, in parte, delle singole scuole (Giancola, Salmieri, 2023) - si conferma come il principale snodo della riproduzione delle disuguaglianze educative. Introdotti in una fase successiva alla scelta dell'indirizzo scolastico, i PCTO dispongono di margini limitati di intervento sui

destini educativi, agendo più come dispositivi di regolazione delle aspettative che come strumenti di riequilibrio delle opportunità.

#### **4. Conclusioni**

Le analisi proposte in questo contributo consentono di riportare l'orientamento scolastico al centro del dibattito sulle disuguaglianze educative, spostando l'attenzione dai soli esiti scolastici ai processi decisionali che li precedono e li strutturano. Le scelte educative non si configurano come atti puramente individuali o esclusivamente razionali, ma come esiti socialmente situati, prodotti dall'interazione tra risorse informative, relazionali e culturali, e profondamente condizionati dai contesti scolastici e istituzionali in cui gli studenti sono inseriti. In questa prospettiva, l'orientamento emerge come un dispositivo potenzialmente cruciale per la riduzione delle disuguaglianze educative, in particolare di quelle riconducibili alla carenza di capitale informativo e relazionale. Fornire informazioni, ampliare l'orizzonte delle possibilità percepite e sostenere processi di riflessività guidata può, almeno in linea teorica, contribuire a compensare parte degli svantaggi associati alle origini sociali. L'orientamento può infatti intervenire come meccanismo intermedio capace di incidere sulle rappresentazioni del futuro, sulle aspettative e sulle decisioni, soprattutto nei momenti di transizione più critici del percorso scolastico.

Tuttavia, i risultati empirici discussi mostrano con chiarezza come tale potenziale equalizzante sia fortemente limitato dalle condizioni concrete di accesso e fruizione delle pratiche orientative. L'orientamento, lungi dall'essere uniformemente distribuito, si colloca all'interno di un campo scolastico strutturato e stratificato, nel quale le opportunità informative e relazionali risultano socialmente e istituzionalmente differenziate. Le scuole, attraverso la loro composizione sociale, le risorse disponibili e l'orizzonte simbolico che veicolano, operano come amplificatori delle disuguaglianze: contesti scolastici dotati di maggiore capitale culturale e informativo tendono a offrire pratiche orientative più ricche, articolate ed espansive, mentre quelli collocati in aree socialmente svantaggiate propongono spesso un orientamento più povero, episodico o implicitamente selettivo. In questo quadro si inseriscono i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), che rappresentano oggi il principale dispositivo istituzionale di orientamento nella scuola secondaria superiore italiana. I PCTO occupano una posizione ambivalente: da un lato, costituiscono un'occasione rilevante di esposizione a informazioni, esperienze e contesti extra-scolastici; dall'altro, i risultati mostrano come il loro funzionamento sia fortemente vincolato alla filiera scolastica e al contesto territoriale. Le diverse tipologie di PCTO non si distribuiscono in modo casuale,

ma seguono linee di segmentazione coerenti con il sistema di tracking, contribuendo a differenziare ulteriormente le aspettative di prosecuzione degli studi. L'analisi multivariata, riportata in precedenza, conferma che i PCTO incidono sulle intenzioni educative, ma sempre all'interno di una struttura di disuguaglianze già definita. L'autonomia nella scelta del percorso e la partecipazione a progetti a contenuto culturale, sociale o tecnologicamente avanzato si associano a una maggiore propensione alla prosecuzione degli studi, mentre i PCTO a contenuto normativo o fortemente professionalizzante risultano connessi a un orientamento precoce verso il mercato del lavoro. Tuttavia, tali effetti non sono mai autonomi: essi si innestano su traiettorie scolastiche già selezionate e su dotazioni di capitale informativo e culturale profondamente diseguali.

Nel complesso, l'orientamento - e in particolare i PCTO - si configura simultaneamente come fattore «dipendente» e «indipendente»: riflette le disuguaglianze sociali, scolastiche e territoriali preesistenti, ma al tempo stesso contribuisce a strutturare le rappresentazioni, le aspettative e le scelte future degli studenti. Inserito in un sistema di tracking fortemente stratificato, l'orientamento rischia dunque di operare più come meccanismo di regolazione delle aspettative che come strumento di riequilibrio delle opportunità. Questi risultati sollevano interrogativi rilevanti sul ruolo delle politiche di orientamento nel contrasto alle disuguaglianze educative. Introdotti in una fase successiva alla scelta dell'indirizzo scolastico, i PCTO dispongono di margini limitati di intervento sui destini educativi, soprattutto se non accompagnati da una revisione più profonda delle strutture di differenziazione del sistema. Senza un rafforzamento mirato dell'orientamento nei contesti scolastici più fragili, e senza un'attenzione esplicita alla redistribuzione del capitale informativo e relazionale, tali dispositivi rischiano di adattarsi alle disuguaglianze esistenti più che di contrastarle.

In questa prospettiva, la riduzione delle disuguaglianze educative non può essere affidata esclusivamente a singoli strumenti o policy settoriali, ma richiede un ripensamento complessivo del rapporto tra orientamento, organizzazione dei percorsi scolastici e struttura delle opportunità formative. L'orientamento può rappresentare una leva importante, ma solo se concepito come parte di una strategia più ampia, capace di intervenire precocemente, in modo continuativo e differenziato, sui meccanismi intermedi che trasformano le disuguaglianze sociali di origine in disuguaglianze di esito.

# I PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E PER L'ORIENTAMENTO (PCTO): UN'ANALISI CRITICA TRA IMPERATIVI NORMATIVI E SFIDE ALLA SOSTENIBILITÀ PEDAGOGICA

*Irene Stanzione*

## **Introduzione: l'evoluzione epistemologica dell'orientamento scolastico**

L'orientamento, come noto, nella sua accezione più elevata, trascende la mera prassi informativa per configurarsi come un ineludibile imperativo pedagogico e sociale, assumendo una posizione di centrale rilevanza nelle politiche educative. In un'epoca caratterizzata dalla fluidità dei mercati del lavoro e dalla complessità dei contesti esistenziali (Bauman, 2012; Badiou, 2023; Mingione, 2023), il sostegno alla *career guidance* è riconosciuto come strategico per favorire il successo formativo, contrastare la dispersione negli studi e favorire la piena realizzazione del progetto di vita individuale.

La normativa europea ha svolto un ruolo propulsivo nel riconoscere l'orientamento come strumento strategico per la crescita economica, l'inclusione sociale e la coesione. Il quadro europeo si fonda sul paradigma dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), il quale, riconoscendo un mondo caratterizzato da rapidi cambiamenti nell'economia e nelle tecnologie, intende l'orientamento come un «processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali» (D.M. 774/2019). Questa definizione, sancita dalla Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi del 21 novembre 2008, segna un confine netto con le concezioni passate di *matching* (accoppiamento tra tratti personali e professione), spostando l'attenzione sull'*empowerment* personale e sull'autodeterminazione.

Le direttive europee hanno fissato obiettivi chiari che l'Italia come Paese aderente è chiamata a perseguire, tra questi si ritrovano la riduzione dell'abbandono precoce, il contrasto al *mismatch* che rende strategica la diminuzione della distanza tra scuola e realtà socio-economiche in modo da ridurre il disallineamento tra formazione e lavoro e contrastare il fenomeno dei

NEET (giovani non in istruzione, impiego o formazione), infine il rafforzamento tecnico-professionale.

Una nota rilevante della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sui percorsi per il successo scolastico (2022) sottolinea la necessità di rafforzare l'orientamento, la consulenza professionale e la formazione, a prescindere dalle caratteristiche personali e dall'ambito familiare, culturale e socio-economico, evidenziando la funzione di equità e giustizia sociale attribuita alla *career guidance*.

La normativa italiana ha recepito le indicazioni europee, in particolare attraverso i recenti interventi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), radicali sul piano normativo e con ingenti risorse destinate alla riforma del sistema (Missione 4, Riforma 1.4). Le Linee Guida per l'orientamento (D.M. 328/2022) formalizzano questi intenti, sottolineando il rilievo strategico dell'orientamento per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo non attraverso attività episodiche, ma tramite un processo continuo e sistematico, che inizia sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, come «sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini».

La normativa italiana, pertanto, almeno nei suoi intenti, non si limita alla dimensione professionale, ma abbraccia una visione olistica, vedendo l'orientamento come un dispositivo formativo che sostiene l'individuo nella costruzione della propria identità e nell'autodeterminazione per poter vivere pienamente l'età adulta.

In questo solco evolutivo, si inseriscono i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), istituiti dalla Legge di Bilancio 2019 (Legge n. 145/2018) in sostituzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL). Tale ridenominazione non fu un semplice mutamento lessicale, ma un tentativo di ri-orientare l'attenzione dalla dimensione prettamente lavorativa all'acquisizione olistica di competenze trasversali (*soft skills*), essenziali per l'occupabilità futura e la partecipazione attiva nella società. Il linguaggio, d'altronde, non si limita a rappresentare una cultura ma la modella in modo attivo, orientando il pensiero, il modo in cui percepiamo la realtà e la produzione di significati condivisi. Le parole Orientamento e Competenze Trasversali non sono quindi una casualità. La loro introduzione è stata guidata dalla necessità di preparare gli studenti ad affrontare la complessità del mondo lavorativo, caratterizzato da trasformazioni continue e dalla precarietà, in linea con il già citato orientamento europeo (Unione Europea, 2008).

Tuttavia, un'analisi critica dei documenti normativi, delle pratiche di implementazione e dei vissuti degli studenti (Stanzione, 2025) rivela un sistema pervaso da paradossi, in cui la conformità formale spesso prevale sulla qualità pedagogica sostanziale.

Attualmente, ma ancora per poco, viste le nuove «avvisaglie normative»<sup>1</sup>, i PCTO si configurano come un dispositivo formativo obbligatorio per il triennio finale della scuola secondaria di secondo grado, la cui efficacia, tuttavia, è costantemente posta in discussione dalla difficile traduzione degli standard normativi in pratiche educative autenticamente formative e sostenibili. Questo capitolo, a partire dall'analisi dell'evoluzione normativa dei PCTO, esamina le implicazioni di tale quadro per una progettazione scolastica sostenibile e punta a far emergere le evidenze critiche e le aree di fragilità riscontrate nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), documento cardine della programmazione didattica.

Verrà ripercorsa, dunque, la complessa architettura normativa dei PCTO, inquadrandola alla luce delle recenti Linee Guida per l'Orientamento (D.M. 328/2022) e del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021). Parallelamente, si offrirà uno sguardo pedagogico-critico, esaminando la sostenibilità della sua implementazione e concludendo con una riflessione sulla volatilità nominale che caratterizza la riforma educativa italiana.

## **1. L'impalcatura normativa dei PCTO**

I PCTO rappresentano una metodologia didattica intrinsecamente legata al curriculum scolastico, sebbene, come vedremo, la loro implementazione fattuale ne riveli una separazione strutturale. Le Linee Guida per i PCTO (D.M. 774/2019) stabiliscono i criteri di qualità essenziali per la progettazione di questi percorsi; da una lettura trasversale del documento, si possono estrarre quattro dimensioni su cui viene posta particolare enfasi: progettazione flessibile, coinvolgimento attivo degli studenti, valutazione formativa e documentazione dell'esperienza.

La durata minima obbligatoria varia a seconda dell'indirizzo di studi (Licei: 120 ore; Istituti Tecnici: 180 ore; Istituti Professionali: 210 ore) e i percorsi possono essere attuati attraverso molteplici modalità, che spaziano dallo *stage* presso enti pubblici o privati, alle visite aziendali, all'Impresa Formativa Simulata (IFS), e alla partecipazione ad attività formative in aula con esperti esterni (D.M. 774/2019). Questa diversificazione delle proposte riflette la necessità di adattare il percorso al contesto socio-economico di riferimento e ai bisogni specifici dell'utenza. Ad esempio, l'IFS è marcatamente prevalente negli Istituti Tecnici e Professionali, coerentemente con la loro vocazione economico-aziendale.

La più recente riforma dell'orientamento, delineata dal PNRR (Missione 4, Componente 1) e recepita dalle Linee Guida (D.M. 328/2022), rafforza

---

<sup>1</sup> Al tempo di chi scrive, il Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, ha annunciato un cambio nominale dei percorsi in Formazione Scuola-Lavoro (FSL).

ulteriormente il rilievo strategico dell'orientamento formativo per contrastare ritardi e abbandoni. L'orientamento è qui inteso come un processo continuo teso a sostenere la fiducia, l'autostima e la motivazione, a partire sin dalla scuola dell'infanzia. Tuttavia, il percorso che ha condotto all'istituzione dei PCTO testimonia una progressiva, ma non sempre coerente, focalizzazione sulla dimensione orientativa e di sviluppo di risorse personali, superando (almeno nelle intenzioni) la logica di mero addestramento. Il documento, infatti, non è privo di elementi di criticità che contraddicono il senso epistemologico del termine «orientamento». Si legge, infatti, che quest'ultimo deve partire dal «riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti» (D.M. 328/2022, p. 3). Questa formulazione, infatti, rischia di richiamare una concezione ormai ampiamente superata dell'orientamento, visto come un *matching* tra tratti personali e percorsi idonei, piuttosto che come un processo formativo incentrato sull'*empowerment* personale, sulla ricerca identitaria e sull'elaborazione di un progetto di vita in continua evoluzione (*life long*). L'orientamento autenticamente formativo, invece, pone la persona al centro, facilitando la conoscenza di sé e l'interazione critica con la realtà, al fine di favorire la maturazione delle competenze necessarie per definire autonomamente i propri obiettivi esistenziali e professionali (Margottini, 2023).

La normativa prevede inoltre due figure chiave, finanziate e integrate nel sistema, per supportare le scelte formative degli studenti: il Docente tutor PCTO, introdotto inizialmente dalla Legge 107/2015 (La cosiddetta «Buona Scuola»), che rese obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro e definì la figura del docente tutor interno, poi potenziata e meglio specificata da normative successive, come il D. Lgs. 77/2005, il D.M. 63/2023 e le Linee Guida per l'Orientamento (D.M. 328/2022); e il Docente orientatore, il cui ruolo è focalizzato sulla sinergia tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e le opportunità lavorative. Queste figure sono anche responsabili del supporto nella compilazione dell'E-Portfolio orientativo personale delle competenze, strumento digitale destinato a documentare l'intero percorso scolastico, le competenze maturate (incluse quelle dei PCTO) e la riflessione critica sull'esperienza. Difatti, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, alla stregua di ogni altra esperienza didattica, sono soggetti a valutazione: il loro esito incide sul voto di profitto delle discipline collegate e sul credito scolastico. In particolare, l'attuale Esame di Stato<sup>2</sup> prevede che il candidato illustri le esperienze vissute nei PCTO, riflettendo sulla loro significatività in ottica orientativa per le scelte future (D.M. 37/2019). Tuttavia, come verrà maggiormente dettagliato nelle pagine successive, nonostante l'obbligo della valutazione, quest'ultima sembra mantenere un

---

<sup>2</sup> Che nel 2026 si prevede tornerà ad essere denominato Esame di maturità.

approccio prevalentemente sommativo, senza reali percorsi di valutazione *in itinere* strutturata. L'E-Portfolio, infatti, sebbene possa essere di «straordinaria valenza orientativa», rischia di ridursi, nella pratica, a un mero raccoglitore di informazioni piuttosto che a uno strumento di riflessione narrativa e di costruzione identitaria (Margottini et al., 2017).

In questo quadro, emerge con forza la necessità di ripensare strumenti e pratiche, affinché possano effettivamente sostenere processi di apprendimento consapevole e orientamento autentico. Questa esigenza conduce direttamente a una riflessione sulla dimensione pedagogica dei PCTO, in termini di sostenibilità, qualità e impatto formativo.

## **2. La declinazione pedagogica: sostenibilità, qualità e impatto formativo**

Una lettura pedagogica dei PCTO impone di sondare il gap esistente tra gli intenti normativi e la sostenibilità reale delle pratiche attuate, focalizzandosi sul valore formativo intrinseco dell'esperienza. Il progetto PRIN2022 *I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca formazione nella scuola superiore*<sup>3</sup> si è posto tra gli obiettivi quello di analizzare un vasto campione di Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), documento fondamentale di progettazione scolastica che, costituendosi come carta d'identità di un istituto, dovrebbe raccontare e raccogliere non solo un elenco di esperienze ma anche la loro implementazione in termini educativi e didattici. Come vedremo, l'analisi, tuttavia, mostra un panorama disomogeneo e, spesso, carente in termini di qualità progettuale.

Lo studio, condotto dall'unità di Milano Bicocca<sup>4</sup>, assume la forma di un'indagine esplorativo-descrittiva, volta a mettere in luce modalità ricorrenti di progettazione dei PCTO e a verificare il grado di allineamento delle scuole alle indicazioni ministeriali. L'analisi del corpus documentale ha combinato una lettura tematica con un sistema di codifica basato su categorie predefinite, sviluppate in base al quadro teorico di riferimento e alle Linee Guida del 2019, per garantire la comparabilità e ridurre la soggettività. I documenti provengono da un campione casuale stratificato di 200 PTOF di scuole secondarie di secondo

---

<sup>3</sup> PRIN 2022 «PCTO as a device for developing personal resources and contrasting dropout. Tools of analysis and paths of research training in upper secondary schools» Project Code: 20224984HS; CUP/master CUP: B53D23019220006.

<sup>4</sup> Per una lettura esaustiva dei risultati e della metodologia utilizzata, si rimanda alla pubblicazione contenuta nel volume open access «STANZIONE, I. (a cura di), *I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione nella scuola superiore*, Pensa MultiMedia, 2025.» Nel primo capitolo di V. PAGANI e M. ROSSI, vengono riportati, commentati e interpretati tutti i dati dell'indagine da loro condotta.

grado italiane per l'anno 2023-24, suddiviso per macroarea geografica e tipologia di istituto; al termine della verifica di accessibilità e conformità, il corpus valido ha compreso 177 PTOF. La struttura analitica dell'indagine si radica nella mappa di Kerr (1968) (Todeschini, 2007), un modello consolidato negli studi sulla progettazione curricolare, articolato in quattro dimensioni fondamentali: obiettivi, conoscenze, schooling (organizzazione) e valutazione. La matrice è stata adattata alle esigenze della ricerca, integrandola con gli indicatori di qualità introdotti dalle Linee Guida del 2019. Nello specifico, le categorie indagate sono diventate le seguenti:

- *Obiettivi*, sono stati analizzati i riferimenti normativi, le definizioni interne elaborate dalle scuole, le finalità dei PCTO e l'attenzione alle competenze trasversali e al contrasto della dispersione.
- *Conoscenze*, la codifica ha riguardato i contenuti dei percorsi, l'adozione di metodologie didattiche innovative, il ruolo delle figure tutoriali e le modalità di integrazione con le discipline curricolari.
- *Schooling*, sono stati esaminati l'assetto organizzativo, la gestione delle risorse, gli aspetti logistici e amministrativi.
- *Valutazione*, l'analisi si è concentrata sugli oggetti della valutazione, sugli attori coinvolti, sugli strumenti adottati e sull'uso dei risultati in chiave migliorativa.

Il processo di analisi è stato scandito da una sequenza di operazioni che ha integrato tecniche di elaborazione automatica del testo con una lettura qualitativa approfondita. Per una panoramica completa dei risultati dell'indagine è possibile consultare il report finale del progetto; in questa sede, riprenderemo alcuni dei principali risultati per una lettura integrata e commentata della normativa di riferimento. Difatti, la trasformazione dei PCTO da mero adempimento burocratico a dispositivo efficace e sostenibile richiede un profondo ripensamento delle pratiche di progettazione e *governance* a livello di istituto. L'obiettivo primario dello studio, quindi, non è solo una verifica di conformità formale alla normativa, ma la descrizione della sostenibilità pedagogica e dell'efficacia orientativa dei percorsi. Di seguito, verranno ripresi alcuni dei principali risultati, organizzati per temi.

## ***2.1. La dimensione finalistico-funzionale dei PCTO: obiettivi, riferimenti normativi e criticità emergenti***

L'analisi dell'area degli obiettivi mette in luce il ruolo centrale che la dimensione teleologica riveste nella progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. In coerenza con i modelli classici di curriculum design (Tyler, 1949; Taba, 1962), la definizione degli obiettivi costituisce infatti la premessa imprescindibile per orientare scelte didattiche, organizzative e valutative. La chiarezza dell'intenzionalità formativa non rappresenta soltanto un requisito metodologico, ma un vero e proprio atto di responsabilità istituzionale. I dati emersi dall'analisi dei PTOF mostrano una diffusa attenzione ai riferimenti normativi, richiamati nel 71,8% dei documenti. In particolare, il 36,2% menziona esplicitamente le Linee Guida adottate con il D.M. 774/2019, mentre il 31,1% fa riferimento alla Legge 145/2018, che ha ridefinito l'assetto dei PCTO nel sistema nazionale di istruzione. Questo dato evidenzia un certo livello di allineamento formale al quadro normativo vigente, confermando quanto sostenuto da Ball (1993) in merito alla natura prescrittiva delle policy educative, che tendono a modellare il comportamento istituzionale attraverso un processo di conformità documentale.

Tuttavia, la presenza del riferimento normativo non garantisce necessariamente coerenza con le priorità strategiche. Un elemento particolarmente critico riguarda la quasi totale assenza del tema del contrasto alla dispersione scolastica: solo il 3,4% dei PTOF analizzati lo include tra le finalità dei PCTO, nonostante si tratti di un obiettivo cardine del PNRR. Tale scarto tra policy e pratica conferma quanto rilevato da diversi studi sul *policy enactment* (Braun et al., 2011), cioè che le scuole non si limitano a implementare passivamente le indicazioni ministeriali, ma le reinterpretano – o talvolta le omettono – sulla base di fattori locali, risorse disponibili, culture professionali e logiche organizzative. Il risultato è un mosaico variegato, in cui la strategia nazionale rischia di perdere forza trasformativa nel passaggio alla quotidianità scolastica.

Un'ulteriore criticità riguarda la definizione concettuale dei PCTO. La variabilità terminologica rilevata – con l'uso di espressioni quali «percorso formativo» (23,2%) e «progetto» (14,1%) – riflette una certa ambiguità epistemologica. Solo una quota limitata dei PTOF offre una definizione chiara e strutturata, mentre il 6,8% non ne propone alcuna. Questo dato è rilevante dal punto di vista teorico, perché, come affermava Schwab già nel 1973, ogni curriculum necessita di una cornice concettuale condivisa per evitare frammentazioni e per orientare la pratica in modo coerente. L'assenza o l'indeterminatezza della definizione rischia di tradursi nella dispersione degli

obiettivi, nell'eterogeneità delle esperienze e nella difficoltà di attribuire un significato pedagogico univoco ai PCTO.

In sintesi, l'area degli obiettivi evidenzia un duplice movimento: da un lato, una forte aderenza formale alle policy nazionali; dall'altro, una debolezza sostanziale nella traduzione della missione orientativa e inclusiva dei PCTO. Questa frattura tra norma e intenzionalità pedagogica segnala la necessità di rafforzare la cultura progettuale delle scuole, affinché i PCTO possano realmente assumere una funzione strategica nel contrasto alla dispersione e nella promozione di competenze orientative consapevoli.

## ***2.2. La dimensione epistemica dei PCTO: contenuti, integrazione curriculare e partecipazione studentesca***

L'analisi dell'area delle conoscenze offre uno sguardo critico sulle modalità attraverso cui i PCTO vengono configurati all'interno del tessuto curricolare delle scuole secondarie. In un quadro teorico che richiama i modelli di integrazione curricolare (Beane, 1997), l'efficacia dei percorsi orientativi dipende in larga misura dalla capacità delle istituzioni scolastiche di articolare in modo organico contenuti, esperienze e saperi disciplinari. La dimensione epistemica dei PCTO non può essere relegata a una serie di attività parallele, ma richiede un dialogo costante con la struttura del curricolo.

Tuttavia, i dati emersi dall'analisi mettono in evidenza un'integrazione curriculare ancora debole. Solo il 23,2% dei PTOF presenta un collegamento esplicito tra i PCTO e le discipline curricolari, un dato che suggerisce l'esistenza di un curricolo «a due velocità», dove la didattica ordinaria e le esperienze orientative procedono su binari paralleli, senza intersezioni significative. Questa separazione rispecchia un framing rigido (Bernstein, 2000), ossia una marcata compartimentazione dei saperi che ostacola percorsi didattici autenticamente interdisciplinari. Ne deriva una riduzione del potenziale trasformativo dei PCTO, i quali, invece di agire come dispositivi integrativi del curricolo, rischiano di configurarsi come attività extracurricolari prive di continuità pedagogica.

Un secondo elemento critico riguarda il coinvolgimento attivo degli studenti. Solo il 22,0% dei PTOF documenta la possibilità di scelta del percorso da parte degli alunni, nonostante le Linee Guida insistano sull'importanza della personalizzazione. La scarsa presenza di dispositivi decisionali partecipativi rivela una *governance* ancora prevalentemente top-down, in contrasto con i principi dell'orientamento formativo, secondo cui il soggetto deve essere protagonista nella costruzione del proprio progetto di vita (Pellerey, 2016; 2017). La mancanza di spazi di scelta indebolisce lo sviluppo delle competenze decisionali e riduce

l'efficacia orientativa dei PCTO, che rischiano così di diventare esperienze assegnate più che negoziate.

Infine, la questione delle figure tutoriali pone un ulteriore elemento di riflessione. Sebbene la rilevanza del tutor interno e del tutor esterno sia ampiamente documentata, il 26,7% dei PTOF non fa alcun riferimento a queste figure. Questa assenza risulta particolarmente rilevante se consideriamo che, nel quadro delle teorie dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991), il tutor svolge una funzione cruciale di mediazione, accompagnamento e legittimazione della partecipazione studentesca nelle comunità di pratica. La mancanza o l'indeterminatezza del ruolo tutoriale può indebolire significativamente la qualità dell'esperienza formativa, compromettendo sia il monitoraggio sia la riflessione sui processi di apprendimento.

Nel complesso, l'analisi dell'area delle conoscenze, quindi, evidenzia una tensione irrisolta tra le finalità trasformative dei PCTO e la loro concreta implementazione. Perché tali percorsi possano realmente incidere sullo sviluppo delle competenze trasversali e orientative, diventa necessario ripensare la loro collocazione epistemologica all'interno del curriculum, promuovere una didattica integrata e incrementare il protagonismo degli studenti. Solo così i PCTO potranno assumere il ruolo di cerniera tra scuola, mondo del lavoro e progetto personale, e non limitarsi a rappresentare un insieme di attività accessorie.

### ***2.3. La dimensione organizzativa dei PCTO: governance, sicurezza e gestione delle risorse***

L'area dello *Schooling* rappresenta l'asse portante dell'implementazione dei PCTO, poiché riguarda l'insieme delle condizioni organizzative, gestionali e logistiche che ne rendono possibile la realizzazione. In accordo con la prospettiva sistemica di Parsons (1951) e con gli studi più recenti sulla *governance* scolastica (Spillane, 2006), la qualità delle pratiche educative dipende in larga misura dall'efficienza del sistema organizzativo che le sostiene. Da questo punto di vista, la quasi totalità dei PTOF analizzati (97,2%) dedica spazio alla descrizione delle risorse umane e finanziarie, segno di una generalizzata attenzione agli aspetti amministrativi delle attività.

Tuttavia, tale attenzione non si traduce sempre in un presidio adeguato delle aree più delicate dell'organizzazione. Un tema particolarmente critico riguarda la gestione della sicurezza, elemento imprescindibile nei percorsi che prevedono l'interazione con contesti esterni alla scuola. Nonostante la normativa (D.Lgs. 81/2008) preveda esplicitamente l'obbligo di predisporre e richiamare il Documento di Valutazione dei Rischi (DVR) per ogni attività svolta fuori dall'istituto, solo il 14,7% dei PTOF ne fa menzione. Tale omissione,

riscontrabile in oltre l'85% dei documenti, segnala una potenziale fragilità nella cultura organizzativa della sicurezza, confermando il ruolo delle barriere organizzative nella prevenzione dei rischi e come, quando queste vengono trascurate, anche un sistema efficiente può diventare vulnerabile.

Un secondo aspetto rilevante riguarda le figure di coordinamento. Il referente d'istituto per i PCTO compare nel 50,8% dei PTOF, un dato che, sebbene non trascurabile, denota una certa discontinuità nell'assegnazione di ruoli chiari e formalizzati. Alla luce delle teorie sulla leadership distribuita (Spillane, 2006), la presenza di figure di coordinamento è fondamentale per garantire coerenza, continuità e qualità dei percorsi, soprattutto in contesti in cui più attori – scuola, enti ospitanti, studenti – devono collaborare in modo integrato.

Ancora più significativa è la marginalità del ruolo attribuito agli studenti nei processi organizzativi, un dato che riprende in parte quanto emerso nella personalizzazione. Solo il 18,1% dei PTOF li include esplicitamente come partecipanti attivi alla progettazione. Un dato che contrasta non solo con i più noti modelli partecipativi promossi dalla pedagogia democratica (Dewey, 1938) ma anche con le più recenti teorie sull'agency studentesca (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2011; Grion 2017), secondo cui gli studenti devono essere riconosciuti come co-progettisti del proprio percorso, non meri destinatari delle decisioni adulte. L'esclusione dalla governance dei PCTO rischia di limitare la loro capacità di sviluppare competenze progettuali, decisionali e auto-orientative, vanificando parte della finalità educativa dei percorsi. Nel complesso, l'analisi dell'area dello Schooling evidenzia un quadro organizzativo formalmente strutturato, ma caratterizzato da significative lacune nei suoi nodi più delicati.

#### ***2.4. La dimensione valutativa dei PCTO: criticità strutturali e distanza tra policy e pratica***

L'area della valutazione rappresenta il nodo più fragile dell'intero impianto dei PCTO.

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la valutazione è sempre meno concepita come atto conclusivo e certificativo, e sempre più come processo che accompagna l'apprendimento, ne orienta lo sviluppo e ne sostiene la consapevolezza. La valutazione formativa costituisce una delle leve più potenti per migliorare gli apprendimenti, in quanto consente agli studenti di comprendere il proprio posizionamento, riconoscere le proprie risorse e individuare aree di miglioramento (Black, Wiliam, 1998). È in questa prospettiva che la valutazione assume una funzione eminentemente trasformativa, non limitandosi a registrare esiti, ma concorrendo a costruire l'identità cognitiva dell'individuo.

Applicare tale paradigma ai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) significa ripensare le pratiche valutative in una logica ecologica e orientativa, distante da approcci meramente burocratici o certificativi. Tuttavia, i dati emersi dallo studio indicano che l'area della valutazione costituisce ancora un nodo critico nella progettazione dei PCTO. L'analisi dei PTOF rivela infatti una predominanza di approcci sommativi, presenti nel 23,7% dei documenti, mentre la valutazione formativa in itinere compare soltanto nell'11,9%. Si tratta di una tendenza che riflette un modello di valutazione «a valle», centrato sul prodotto anziché sul processo, e che rischia di ridurre la portata orientativa dei PCTO. Questo dato suggerisce che la valutazione, così come oggi prevalentemente praticata, non riesce a sostenere la costruzione di competenze auto-orientative, né a favorire una riflessione profonda sui percorsi formativi e professionali possibili.

Un ulteriore elemento critico riguarda l'uso di strumenti generici o poco contestualizzati con riferimento a una vaga «scheda di valutazione» (nel 18,6% dei PTOF), indice di una scarsa attenzione alla costruzione di strumenti coerenti con gli obiettivi formativi dei percorsi. Ancora più rilevante è la quasi totale marginalità degli strumenti di autovalutazione, solo il 9,0% dei PTOF menziona il diario di bordo riflessivo o strumenti analoghi. Questo dato è particolarmente significativo se si considera che l'autovalutazione costituisce il dispositivo centrale nello sviluppo dell'autoregolazione e delle competenze auto-orientative (Zimmerman, 2000a; 2000b). Senza la possibilità di riflettere sistematicamente sulla propria esperienza, lo studente rimane spettatore del percorso, non attore consapevole della propria crescita. Sul piano della certificazione, il 30,5% dei PTOF menziona strumenti di formalizzazione delle competenze. Sebbene tale dato possa suggerire una certa attenzione alla rendicontazione, non compensa la debolezza della componente formativa perché la certificazione, in assenza di un solido processo valutativo, rischia infatti di ridursi a un atto burocratico, privo di reale funzione autoriflessiva o orientativa.

Per garantire la sostenibilità pedagogica dei percorsi, è dunque necessario ripensare l'intero impianto valutativo fin dalle prime fasi della progettazione. Ciò implica la definizione chiara e condivisa degli obiettivi, la costruzione di criteri trasparenti e la predisposizione di strumenti coerenti con una logica formativa. In quest'ottica, strumenti di autovalutazione quali diari di bordo riflessivi, diari di apprendimento, journal learning, rubriche metacognitive e questionari periodici non rappresentano semplici accessori metodologici, ma dispositivi generativi attraverso i quali gli studenti possono interpretare le proprie esperienze, consolidare competenze trasversali e costruire narrazioni orientative autentiche.

### **3. La volatilità normativa**

Uno dei tratti ricorrenti delle politiche educative italiane è la loro marcata volatilità normativa, intesa come tendenza a intervenire modificando assetti, denominazioni e dispositivi prima che essi abbiano avuto il tempo necessario per consolidarsi e produrre evidenze valutative affidabili. Tale instabilità, ampiamente documentata nella letteratura sulle policy educative (Ball, 2003; Ozga, 2009), produce un duplice effetto: da un lato, impedisce una valutazione sistematica degli esiti delle riforme; dall'altro, genera un clima di incertezza professionale che ostacola il radicamento di pratiche coerenti e sostenibili.

È in questo quadro che si colloca il recente annuncio del Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, di superare l'acronimo PCTO in favore della nuova denominazione Formazione Scuola-Lavoro (FSL). L'argomento addotto – la presunta eccessiva «neutralità politicamente corretta» dell'espressione *competenze trasversali* – si inserisce nella lunga storia della semantica delle riforme italiane, spesso orientata più alla ridefinizione linguistica che alla trasformazione sostanziale dei dispositivi. Del resto, come ricorda Bernstein (1990), il linguaggio non è mai neutrale: nominare significa imporre un quadro di significati, una visione pedagogica e un modello di rapporto tra scuola e lavoro.

Nonostante l'enfasi simbolica del *rebranding*, l'architettura strutturale dei percorsi rimane pressoché invariata: vengono confermate la durata minima obbligatoria (120/180/210 ore), la centralità delle competenze trasversali e il ruolo dei tutor; le modifiche introdotte riguardano principalmente il rafforzamento delle norme di sicurezza (in coerenza con il D.Lgs. 81/2008) e l'esclusione delle lavorazioni ad alto rischio. Ciò conferma che il cambiamento è essenzialmente nominale, non sostanziale. Ma anche un mutamento nominale può avere effetti rilevanti sul piano pedagogico e organizzativo. Come mostrano gli studi sul *policy enactment* (Braun et al. 2011), ogni trasformazione normativa richiede da parte delle scuole un lavoro interpretativo, negoziale e traduttivo che incide profondamente sulle pratiche. In un sistema già segnato da incertezze rispetto alle finalità e alle modalità attuative dei PCTO, l'introduzione di una nuova sigla rischia di intensificare il senso di disorientamento tra docenti e dirigenti, già diffuso durante la fase di implementazione dei PCTO (Stanzione et al., 2025).

Il rischio principale, dunque, non risiede nel cambio terminologico in sé, ma nella possibilità che esso disperda ulteriormente la continuità educativa, spostando l'attenzione su aspetti formali piuttosto che sulle criticità strutturali già emerse come la debole integrazione curricolare, l'assenza di dispositivi di autovalutazione, la marginalità della valutazione formativa, la scarsa partecipazione studentesca, l'assenza di una formazione e di un sostegno adeguati

per i tutor. Senza interventi mirati su tali dimensioni – come ricordano le stesse Linee Guida per l'Orientamento (D.M. 328/2022) – il sistema rischia di reiterare il divario tra istanza normativa e implementazione quotidiana.

La sfida reale consiste dunque nel rafforzare gli standard medi di implementazione, non nel modificare la nomenclatura. PCTO e/o FSL – nella loro continuità sostanziale – possiedono il potenziale per fungere da dispositivi generativi di crescita personale e professionale, ma solo se inseriti in un quadro pedagogico stabile, coerente e culturalmente condiviso.

Ciò implica azioni sistemiche – come già sottolineato dalla ricerca empirica che verrà presentata nei prossimi capitoli (Stanzione et al., 2025) – che vadano ben oltre il cambio di sigla. In primo luogo, diviene imprescindibile una formazione continua e qualificata dei tutor interni, che non può limitarsi agli aspetti organizzativi, ma deve includere competenze orientative, relazionali e riflessive, poiché è attraverso tali funzioni che il tutoraggio può tradursi in un presidio pedagogico capace di attribuire senso e coerenza all'esperienza. Parallelamente, occorre rafforzare l'integrazione curricolare, superando quella frammentazione strutturale che tende a relegare i percorsi al margine dell'offerta formativa e impedisce la costruzione di un dialogo autentico tra sapere disciplinare e sapere esperienziale.

Allo stesso tempo, la qualità dei percorsi richiede lo sviluppo di pratiche valutative autentiche, fondate su strumenti riflessivi – quali diari di bordo, rubriche metacognitive e forme di feedback continuo – che permettano a tutti gli attori del processo educativo di interpretare criticamente la propria esperienza e di trasformarla in risorsa orientativa. Non meno rilevante è la necessità di garantire equità nella selezione dei contesti ospitanti, affinché l'accesso agli ambienti formativi esterni non generi nuove forme di vulnerabilità, ma diventi effettivamente un'occasione di crescita per tutti gli studenti, con particolare attenzione a coloro che si trovano in condizioni di maggiore fragilità.

Se tali elementi non verranno affrontati con un investimento strutturale e stabile, la riforma rischierà di tradursi nell'ennesimo caso di modernizzazione nominale, destinata a produrre più incertezza che innovazione.



# INCLUSIONE DEGLI STUDENTI CON DISABILITÀ E ORIENTAMENTO ATTIVO. QUALI IMPLICAZIONI DIDATTICHE TRA SFIDE E OPPORTUNITÀ?

*Marianna Traversetti*

## **1. La cifra valoriale e educativa dell'inclusione scolastica di qualità per una vita indipendente delle persone con disabilità**

La cifra valoriale e educativa dell'inclusione scolastica affonda le sue radici nella consapevolezza di dover assicurare ad ogni persona - a prescindere dalla condizione di salute, dallo stato socioeconomico e dalla razza - il diritto all'educazione e all'istruzione di qualità per il massimo sviluppo dei talenti, intesi quali potenzialità individuali da implementare grazie alle risorse ambientali (materiali e immateriali) per il perseguimento del successo formativo e dell'autodeterminazione (ONU, 2006). L'inclusione è dunque il prodotto tra un approccio culturale e politico principalmente caratterizzato dai valori dell'equità, del rispetto reciproco e della solidarietà, e la convinzione che, per dirsi realmente democratica, una società civile debba essere in grado di porre tutti e ciascuno nelle possibilità di poter sfruttare efficacemente gli strumenti culturali, economici e sociali messi a disposizione per partecipare, così, ad una vita comunitaria fiorente, aristotelicamente intesa.

È noto, del resto, che l'istruzione sia ineludibile per la realizzazione di società inclusive e democratiche, capaci di creare coesione sociale e di valorizzare le diversità (UNESCO, 2020) e che, in una siffatta cornice epistemologico-valoriale, il tema della vita indipendente rappresenti una delle priorità evidenziate tanto nella «Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità» (ONU, 2006 art. 19), quanto nel decreto legislativo 62/2024 «Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato» (art.20).

Su tali basi, in particolare, secondo le «Linee di indirizzo per progetti di vita indipendente» (D.P.C.M. 21 novembre 2019, punto 6, allegato F Adozione del «Piano nazionale per la non autosufficienza e riparto del Fondo per le non

autosufficienze del triennio 2019-20»), la vita indipendente delle persone con disabilità è concepita quale «possibilità di vivere la propria vita come qualunque altra persona, prendendo le decisioni riguardanti le proprie scelte con le sole limitazioni che possono incontrare le persone senza disabilità [...] ha a che fare con l'autodeterminazione delle persone con disabilità riverberandosi anche sull'ambito familiare della persona interessata» (ivi, p. 39). Una vita indipendente che si configura, vale a dire, sia nella possibilità di promuovere la pianificazione del futuro, l'*empowerment* e l'autodeterminazione sia nella necessità di un supporto psicologico e sociale. È in tal senso che la vita indipendente costituisce la principale finalità dei percorsi scolastici promossi a favore degli studenti con disabilità, impegnati a rimuovere gli ostacoli che rendono difficile o addirittura impediscono l'apprendimento e la partecipazione, attraverso azioni programmate e condivise su cui è fondamentale che gli insegnanti, *in primis*, esercitino una costante pratica autoriflessiva.

Di qui, l'esigenza che, ai fini di una scuola inclusiva, tutti gli studenti con disabilità debbano avere accesso libero all'istruzione, partecipando attivamente alle proposte scolastiche di apprendimento per raggiungere il successo formativo, e che i docenti siano chiamati a rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, tenendo conto delle caratteristiche specifiche di tutti gli studenti, nonché a volgere l'attenzione ai gruppi di allievi a rischio di emarginazione, di esclusione o insuccesso formativo. È allora l'intera comunità scolastica ad assumere il compito di creare, monitorare e riprogettare l'ambiente di apprendimento nell'ambito di un processo continuo, svolto collettivamente, di riduzione degli ostacoli (UNESCO, 2005), secondo un approccio multidimensionale e multiprospettico in grado di osservare e modificare le dimensioni valoriali, politiche e pratiche dell'agire educativo (Booth, Ainscow, 2014).

Sono proprio gli studi sulla dimensione ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986; 2005) ad aver messo in luce con forza il rapporto reciproco tra la persona e l'ambiente, e posto l'attenzione degli insegnanti sulla consapevolezza del fatto che ciascuno studente vive ed opera costantemente in relazione con più livelli ecologici, correlati e interdipendenti, che agiscono «come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe» (ivi, p.31) e che influenzano in modo determinante la crescita cognitiva, emotiva, socio-affettiva, relazionale, finanche motoria. Del resto, dalla ricerca sullo sviluppo del cervello emerge che, grazie alla plasticità, l'attività della mente

è in continua trasformazione e ha un enorme potenziale lungo tutto l'arco della vita<sup>1</sup>.

La prospettiva dell'inclusione evidenzia allora il diritto alla differenza, senza tuttavia assolutizzarla, ma piuttosto rendendola proattiva, sottraendola alla marginalizzazione e all'esclusione, e promuovendo l'esercizio del pensiero critico in riferimento alla dominante cultura neoliberista: «un mondo dall'equilibrio difficile, in cui l'uguaglianza non cancelli la differenza, l'identità, l'alterità: in cui sia possibile una eterogeneità senza gerarchia» (Chiurazzi, 2002, p. 13); pertanto, «lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta. Ciò può comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e delle relazioni con le famiglie» (Booth, Ainscow, 2014, pp. 211).

In buona sostanza, si tratta «di rifuggire un uso retorico e falsamente democratico del termine 'inclusione scolastica' - purtroppo spesso impiegato come una *buzz word* (Hattie, 2012, p. XX) - condividendone sia il senso intensamente etico sia l'impegno a garantire i diritti umani (ONU, 1948; 1989) e lo sviluppo di cittadinanza attiva e responsabile. Aderire convintamente a questa posizione, è ovvio, comporta che la comunità educante assuma un impegno serio e prospettico e a più livelli (internazionale, nazionale e locale), affinché tutti i sistemi che influiscono sullo sviluppo degli allievi sviluppino e si organizzino intorno a valori, politiche e pratiche inclusivi» (Rizzo, Traversetti, 2024, p. 23).

## **2. Orientamento vs successo formativo degli studenti con disabilità**

Nel tempo, l'accezione «orientamento» si è ampliata in riferimento ai quadri culturali e metodologici che si sono sviluppati a partire dagli inizi del Novecento (Poláček, 2005) giungendo, in tempi più recenti, al modello di orientamento permanente lungo tutto il corso della vita («lifelong-lifewide learning») <sup>2</sup> ed assumendo pertanto «una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti» (MIUR, 2014). Di qui, il processo di orientamento attivo quale componente strutturale dell'iter formativo di ogni studente e priorità di azione per promuovere l'apprendimento permanente (Commissione europea, 2001) in un contesto di istruzione inclusiva (Consiglio Unione Europea, 2018).

---

<sup>1</sup> È noto che, in particolar modo, in età evolutiva, le esperienze di interazione con l'ambiente ne modificano la struttura e le funzioni attivando nuove connessioni tra i neuroni e sollecitando la secrezione di sostanze chimiche che ne trasmettono i segnali (Diamond, Hopson 1998).

<sup>2</sup> Il nuovo modello di orientamento lungo tutto il corso della vita ha portato alla Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi del 21 novembre 2008 a favore di una migliore integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie del «lifelong learning».

Nella scuola, l'orientamento non può infatti essere «considerato una sovrastruttura, un'attività da inserirsi tra una disciplina e un'altra, da attuarsi solo in particolari momenti della vita scolastica, da limitare ad alcune iniziative aggiuntive ed estranee al percorso formativo. Esso è invece parte integrante del normale curriculum scolastico che si realizza attraverso momenti informativi e formativi specifici, attivando e valorizzando la componente orientativa, oltre che formativa, delle varie discipline» (Mancinelli, Bonelli, 2005, p. 17).

L'orientamento attivo si presenta allora «come un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile» (C.M. 487/1997).

A partire dal 2000, l'orientamento quale *educational* e *vocational guidance* e *lifelong guidance* è stato considerato imprescindibile, nell'ambito europeo, ai fini della qualità delle politiche di istruzione, formazione e occupazione (Pavoncello, Fonzo, 2013) e per garantire, in particolare, la realizzazione di 4 azioni fondamentali (Consiglio europeo, 2002) volte ad accompagnare i diversi passaggi nel corso di tutta la vita dei cittadini: 1. favorire l'acquisizione di conoscenze e abilità in grado di promuovere l'orientamento; 2. proporre servizi di orientamento; 3. implementare la qualità di questi ultimi; 4. gestire il coordinamento e la cooperazione dei vari protagonisti e professionisti che, a livello nazionale, regionale e locale, sono coinvolti nei processi di orientamento. Emerge, quindi, come i Paesi europei riconoscano all'orientamento «un ruolo importante nella riduzione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET)» (Traag, Van der Velten, 2011, p. 52), e che tale ruolo è ancor più determinante se i processi orientativi si rivolgono a studenti con disabilità, in quanto hanno il compito prioritario di stimolarne la motivazione e la partecipazione attiva, attraverso attività informative circa le opportunità di studio e di lavoro, nonché mediante supporto alla scelta delle professioni di loro interesse (Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

È indubbio, infatti, che l'insuccesso formativo e la dispersione scolastica degli studenti con disabilità siano «anche il frutto di un cattivo o erroneo orientamento» (Ferraro, 2011a, p. 8) e, pertanto, è quanto mai doveroso ed urgente «delimitare percorsi di orientamento capaci di aiutare (ciascuno) a comprendere le proprie competenze e abilità (per) ridurre il rischio di insuccesso scolastico e indirizzare più efficacemente la scelta in termini di formazione successiva e/o di occupazione» (*ibid.*). Fin dalla scuola dell'infanzia, in collaborazione con le altre agenzie educative, è necessario gestire un processo che sia: a) continuo e permanente; b) strettamente legato al processo formativo;

c) contemporaneamente scolastico e professionale; d) capace di attribuire grande valore alle competenze; e) necessita di un approccio interdisciplinare; f) è rivolto a varie categorie di utenti, tra cui anche le persone con disabilità (Mancinelli, 2002). Queste ultime richiedono un'attenzione specifica e di qualità, in quanto, incontrando numerose difficoltà per accedere all'autonomia e pervenire all'integrazione sociale e professionale, sono particolarmente esposte al rischio di esclusione politica, culturale e sociale e necessitano di processi appositamente progettati» (Rizzo, Traversetti, 2024, pp. 183-184).

### **3. L'orientamento attivo per la progettazione professionale e l'inserimento nel mondo del lavoro: diritti delle persone con disabilità**

Per gli studenti con disabilità per i quali «vale il convincimento che considerarsi partecipi del mondo del lavoro permette di percepirsi come membri vitali e costruttivi della società stessa» (Ginevra *et al.* 2016, p. 291). Per tali ragioni, i processi di orientamento per gli studenti con disabilità rappresentano un diritto da garantire, nell'ambito di percorsi di natura diacronico-formativa in grado di assicurare lo sviluppo globale della persona in tutti i contesti di vita: sociali, formativi e lavorativi (MIUR, 2009). Per loro, la citata Convenzione ONU ha riconosciuto il diritto di avere accesso ad un processo di orientamento precoce, continuo, integrato e personalizzato in vista di una piena cittadinanza attiva e integrale, ripensando «una società più giusta, coesa e rispettosa delle tante diversità che compongono la comunità nazionale» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali & Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, 2016, p. 6). Non si tratta, dunque, di uno strumento meramente ed esclusivamente volto a gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma piuttosto di un diritto, da poter esercitare lungo l'arco della vita, e di un fattore di equità e di eguaglianza di opportunità, da concretizzare in forme e modalità diverse e specifiche, a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni (MIUR, 2014).

Le scuole, in una tale direzione, sono chiamate a creare un ambiente che incoraggi gli studenti con disabilità a nutrire i propri interessi, le proprie inclinazioni, a gestire le proprie scelte ed a prendere decisioni sulla carriera futura, comprendendo sia attività individuali sia collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la professione.

In quasi tutti i Paesi europei, l'orientamento fa parte del curriculum obbligatorio, nell'ambito del quale può rappresentare una vera e propria disciplina oppure, così come avviene in Italia, essere proposto in modo trasversale, crosscurricolare (Commissione europea, EACEA, Eurydice,

Cedefop, 2014). La tendenza più diffusa, infatti, è quella di favorire un approccio, in cooperazione con le famiglie e con partner esterni, che si configuri quale azione sociale preventiva utile per contrastare il *drop-out* da parte degli studenti con disabilità.

#### **4. Il processo di orientamento formativo delle persone con disabilità: le criticità residue**

La multidimensionalità e la multidisciplinarietà che caratterizzano il processo (Zanniello, 1998), necessitano che l'orientamento non debba muoversi soltanto in riferimento ai periodi di transizione e cambiamento, sebbene questi costituiscano momenti determinanti del ciclo di vita di ciascuno (Mancinelli, 2003), ma anche e soprattutto che esso sia attivato in considerazione della sua globalità, secondo un approccio olistico «che tende a ricomporre la separazione storica fra orientamento scolastico e orientamento professionale e a considerare in modo unitario le esperienze e le scelte che caratterizzano le diverse sfere di vita della persona» (Pombeni, 2003, p. 85).

Una simile visione del ruolo della scuola ai fini dell'orientamento inclusivo permette non solo di fornire informazioni tecniche sulla transizione tra i diversi gradi scolastici, ma anche di individuare attitudini e interessi, da cui scaturire il massimo sviluppo dell'autonomia personale e sociale, e della responsabilità individuale coerenti con i fattori ambientali messi a disposizione (strutturali, economici, metodologico-didattici, relazionali, sociali) e le potenzialità individuali espresse, in una logica di autodeterminazione che assicuri pari opportunità di accesso ai percorsi di orientamento/formazione e la continuità tra questi e la transizione al lavoro. Del resto, soprattutto in presenza di disabilità, l'orientamento non può certo limitarsi ad un suggerimento estemporaneo, elaborato ed offerto nel qui ed ora dei momenti di transizione tra un ciclo di studi e l'altro, ma piuttosto deve configurarsi quale processo educativo *ad hoc*, continuo e inclusivo di cui, una rete di agenzie educative, in stretta sinergia con la famiglia, si fa carico fin dalla scuola dell'infanzia (Ferraro, 2011b), poiché la buona qualità dell'educazione e cura della prima infanzia può contribuire a ridurre il numero di studenti che abbandonano precocemente gli studi (Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

A ben vedere, l'orientamento per gli studenti con disabilità rappresenta un dominio formativo su cui intervenire con competenza e tempestivamente per rendere superabili le criticità<sup>3</sup> di un 'orientamento in negativo' che, ancora troppo

---

<sup>3</sup> Un' ulteriore criticità insita nella scuola concerne l'assenza di «una progettazione specifica relativa all'orientamento per gli alunni con disabilità figli di migranti» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali & Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, 2016, p. 40), che

spesso, conducono a scegliere la scuola secondaria di secondo grado non sulla base degli interessi individuali e specifici, ma in funzione delle «incompetenze» e delle disabilità (Associazione Treelle *et al.*, 2011). Da ciò deriva, ad esempio, tanto «la vera e propria *segregazione* (l'83%) degli studenti con disabilità nella filiera professionale (ma non professionalizzante) [...], e anche - *a contrario* - il successo delle filiere liceali (soprattutto al Sud), spesso poco redditizie, visto che solo una minoranza di immatricolati poi si laurea, mentre l'orientamento verso il percorso professionale è vissuto come una sorta di marchio negativo» (ivi, p. 163).

Per un'azione orientativa di qualità, non si può infatti certamente prescindere da un'attenta analisi dei bisogni degli studenti con disabilità, da cui scaturire una differenziazione coerente e personalizzata degli interventi educativi (Pombeni, 1996) in grado di rendere questi ultimi capaci di prendere coscienza di sé stessi e di progredire per l'adeguamento degli studi con lo scopo tanto di contribuire al progresso della società, quanto di raggiungere il pieno sviluppo della propria persona (UNESCO, 1970).

Tuttavia, nonostante l'elevata civiltà dei principi legislativi italiani (Corte dei conti 2018), l'impostazione e concretizzazione di questi stessi ancora non risultano adeguate a rispondere alla complessità dei bisogni degli studenti con disabilità. Le indagini, infatti, sottolineano che, tra questi ultimi, quelli che presentano uno svantaggio rilevante (mediamente risulta occupato solo il 31,3% delle persone disabilità grave) e che oltre 600 mila persone con disabilità grave vivono in una situazione di profondo isolamento (ISTAT, 2024). E ancora, molte famiglie di studenti con disabilità preferiscono avvalersi della 'garanzia' di una pensione di invalidità piuttosto che del collocamento professionale; del resto, optare per tale opzione sembra estremamente rischioso, in quanto alcuni casi hanno dimostrato come «lo stato di inattività in un adolescente con disabilità, concluso il periodo di scolarizzazione, conduca inevitabilmente a forme accentuate di regressione funzionale» (Associazione Treelle *et al.*, 2011, p.164). In tali circostanze, la mancanza dell'inserimento in un ambito lavorativo, così come la povertà delle relazioni sociali<sup>4</sup> e l'assenza di prospettive per il futuro causano l'isolamento e l'esclusione sociale, privando la persona con disabilità degli stimoli e dei supporti necessari a mantenere vivo il livello di funzionamento adattivo raggiunto e determinando «una demotivazione così profonda da costituire il substrato ottimale per l'insorgenza di nuove patologie» (*ibid.*).

---

risente della difficoltà di tener conto, nel contempo, sia del background migratorio sia degli aspetti specifici della condizione di disabilità. Le azioni intraprese, infatti, «riguardano separatamente o l'aspetto della provenienza estera o la disabilità» e, molto spesso, escludono le famiglie dalla «valutazione funzionale e dalla costruzione e verifiche del piano educativo dei figli» (*ibid.*).

<sup>4</sup> I dati ISTAT (2024), infatti, mostrano che le persone con disabilità presentano uno svantaggio rilevante (mediamente risulta occupato solo il 31,3% delle persone disabilità grave) e che oltre 600 mila persone con disabilità grave vivono in una situazione di profondo isolamento.

## **5. La didattica delle e oltre le discipline per l'orientamento degli studenti con disabilità, tra programmazione di classe e PEI**

La didattica volta all'orientamento (Zanniello, 1998) è, al tempo stesso, una didattica orientante se si pensa che, nel corso della terza classe di scuola secondaria di primo grado, per ciascuno studente, il Consiglio di Classe esprime, appunto, il «consiglio orientativo», volto ad indirizzare le scelte di prosecuzione dell'obbligo d'istruzione (MPI, 2001; MIUR, 2018c); suddetto consiglio è definito in forma analitica o sintetica ed è reso noto ai genitori al termine del primo trimestre/quadrimestre e, comunque, in tempo utile per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. In riferimento agli studenti con disabilità, è auspicabile che il consiglio orientativo venga ponderato all'interno di un più ampio processo teso alla costruzione dell'identità personale che rappresenta, del resto, l'obiettivo fondante dell'azione orientativa nel suo complesso, diretta a promuovere la conoscenza di sé stessi e l'*empowerment*.

Tale didattica orientativa si esplica secondo diverse modalità, tra cui «l'insegnamento/apprendimento disciplinare finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle capacità trasversali comunicative, metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche - *life skills* - e delle competenze chiave di cittadinanza» (MIUR, 2014, p. 5). In particolare, per lo sviluppo delle competenze orientative degli studenti con disabilità è necessario progettare e realizzare attività finalizzate a sostenere: la capacità di conoscere sé stessi, il saper leggere la realtà circostante, l'apprendimento di strategie cognitive e il rapportarsi adeguatamente a sé stessi e agli altri (Mancinelli, Bonelli, 2005); ciò attraverso una programmazione attenta non solo ai contenuti ed alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche alla prospettiva peculiare dell'orientamento quale «attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali, comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro» (MURST-MPI, 1997). Sul piano gnoseologico, le discipline, infatti: presentano un potenziale educativo-orientativo strettamente connesso tanto al definire punti di vista sulla realtà e modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo (MIUR, 2012), quanto all'essere mediatrici e generatrici di conoscenza (Bruner, 1997); si tratta dei modi di pensare che permettono di attribuire agli elementi della realtà un significato particolare, senza identificarsi prioritariamente né con i loro contenuti né con le nozioni; ampliano, valorizzano e migliorano le potenzialità individuali in un'ottica di *empowerment* (Kreisberg 1992) rendendo, al massimo grado possibile, gli studenti con disabilità

«soggetti attivi che non abdicano al senso di responsabilità rispetto alla propria vita e ai contesti in cui vivono» (Rizzo, Traversetti, 2024, p. 193).

In quest'ottica culturale e pedagogica, la didattica per l'orientamento degli studenti con disabilità può esplicarsi mediante attività interdisciplinari e multidisciplinari, condotte grazie ad un insegnamento individualizzato, di tipo laboratoriale, caratterizzato da un'attenzione mirata alla metodologia dello studio (Ferraro, 2011b; Zanniello, 1998); così concepita, essa può favorire anche azioni didattiche collettive con la classe, alternate a momenti di lavoro individuale, in piccolo gruppo e per classi parallele, e *role playing*. Si possono pertanto proficuamente condurre attività a livello conoscitivo/informativo - come, ad esempio, conoscenza del contesto scolastico, del mondo del lavoro, dei settori produttivi, delle competenze professionali - e, a livello formativo vero e proprio - come, ad esempio, attività di presentazione di sé stessi, di socializzazione con il gruppo classe, di costruzione di storie, di analisi del proprio metodo di studio (Rizzo, Traversetti, 2024). I momenti di «lavoro individuale» si rilevano fondamentali per permettere agli studenti con disabilità di operare una riflessione su sé stessi, anche tramite l'impiego di materiale strutturato (schede, questionari, *case study*, vignette ecc.) che può divenire oggetto di condivisione con la classe. I lavori di gruppo stimolano l'approfondimento su specifici argomenti, in equipollenza tra Piano Educativo Individualizzato - PEI (L. 104/1992; D.lvo 66/2017; D.M. 153/2023) e la programmazione di classe. Il *role playing* consente di impegnarsi in prima persona, partecipando come osservatori attivi. Si tratta di modalità didattiche da realizzare in sinergia dall'insegnante di sostegno e dai docenti su posto comune per favorire, da parte degli studenti con disabilità, il transfert di quanto appreso a scuola per condurre la propria esperienza di vita e per operare le scelte più adeguate. Esse, dunque, si concretizzano in azioni di accoglienza e di ricerca di sbocchi professionali, percorsi formativi successivi, di inserimento nel mercato del lavoro, di mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e un progetto concreto per realizzarle (compiti orientativi).

Uno strumento operativo molto utile da impiegare in tali attività, finalizzato ad analizzare, rappresentare e condividere gli aspetti dei percorsi formativi avvenuti in ambito formale, informale e non formale è il «Quaderno per riflettere sul Senso della Vita» (La Rocca, 2018), rappresentato da una pagina strutturata di un ePortfolio (La Rocca, 2015; 2020) in cui è possibile raccogliere ed organizzare i prodotti, le riflessioni e gli esiti di una serie di stimoli formativi proposti per sviluppare conoscenze, abilità e competenze.

Dunque, vista la ricchezza culturale e valoriale, nonché la portata formativa delle diverse attività didattiche orientative che possono essere proposte agli studenti con disabilità in condivisione con i compagni di classe, è opportuno che esse non vengano attivate solo ed esclusivamente nelle fasi di passaggio e

transizione, ma che piuttosto siano progettate all'interno del curricolo d'istituto e di classe, e che trovino altresì un tempo dedicato ed adeguato (almeno 30 ore annue) di realizzazione, di concerto tra programmazione di classe e PEI. La verifica e la valutazione del percorso di orientamento terranno infatti conto degli obiettivi di apprendimento (sociali, relazionali, cognitivi, comunicativo-linguistici, di autonomia e orientamento) definiti nel PEI (D.leg.vo 96/2019; D.M. 153/2023).

## **6. La didattica per competenze ai fini dell'orientamento degli studenti con disabilità: un'operazione complessa**

La didattica orientativa per obiettivi di apprendimento di cui si è detto (§ 5) si snoda nel più ampio quadro della didattica per competenze (MIUR, 2014; Consiglio Unione Europea, 2018), diretta allo sviluppo delle «competenze orientative generali» (Mancinelli, Bonelli, 2005, p. 17) e delle «competenze orientative specifiche» (Pombeni, 2003, p.84) per favorire l'efficace gestione delle scelte da operare nei momenti di transizione e cambiamento, e la partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro. Le prime riguardano «strumenti cognitivi, emotivi e relazionali ad ampia *valenza*» (Mancinelli, Bonelli 2005, p. 17), mentre le seconde (Pombeni, Guglielmi, 2000; Pombeni, 2003) «sono da intendersi come l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per superare i diversi compiti orientativi lungo tutto l'arco della vita (ad esempio: la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento ecc.)» (Pombeni, 2003, p.84). Si tratta, in buona sostanza, di competenze tali da permettere il monitoraggio consapevole della propria esperienza, per poterne effettuare un bilancio in grado di apportare i correttivi utili alla prevenzione o al superamento di eventuali insuccessi e fallimenti, e di contribuire allo sviluppo delle abilità di scelta, di assunzione di decisioni di rilievo nei periodi cruciali del proprio ciclo di vita (Pombeni, Guglielmi, 2000). Suddette acquisizioni prevedono che gli studenti con disabilità vengano accompagnati, attraverso modalità individualizzate-personalizzate, a: riconoscere, potenziare ed impiegare le proprie risorse interne, conoscere il mondo circostante e muoversi consapevolmente, con una progressione autonomia al suo interno, scegliere, progettare e realizzare (Viglietti, 1989). A tale riguardo, è indispensabile, individuare le competenze attese in relazione alle quali finalizzare l'azione educativa. è questa un'operazione cui sono chiamati gli insegnanti di grande complessità, sia perché richiede la personalizzazione della progettazione stessa in base alle caratteristiche specifiche dello studente (cognitive, personali, attitudinali, relazionali, socio-affettive) sia perché necessita dell'individuazione della soglia di accettabilità della performance richiesta, che non può essere fissata

aprioristicamente una volta per tutte, ma che piuttosto esige di essere definita e ri-definita in ragione delle potenzialità, dei bisogni e del livello di formazione ragionevolmente considerato come «competenza minima», ossia, «il grado inferiore delle conoscenze o abilità che viene giudicato accettabile in funzione di uno o più criteri» (De Landsheere, 1991, p. 91). È per questo che, solo a partire dalla definizione di tali competenze, è possibile ripensare, in direzione maggiormente inclusiva e secondo un'ottica di continuità, l'azione educativa quotidiana in relazione alle «tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività didattica in classe, valutazione (MIUR, 2015, p. 5)».

### ***6.1. Una proposta di didattica per competenze finalizzata all'orientamento a partire dal Quadro europeo di riferimento***

Come si è detto, ai fini della redazione della progettazione per competenze è necessario definire queste ultime a partire dal quadro di riferimento europeo che, nell'ottica di un'istruzione, di una formazione e di un apprendimento permanente di qualità, inclusivi e finalizzati anche all'orientamento, ha recentemente aggiornato le competenze chiave (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), che sono assunte a riferimento sia nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) sia in altri documenti di indirizzo curricolare<sup>5</sup> (MIUR, 2018a) in quanto, per tutta la vita, sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Nello specifico, esse riguardano: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Tali competenze offrono, «dal punto di vista metodologico, un framework capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri» (MIUR, 2018a).

In riferimento al ruolo e alla funzione dell'orientamento nel percorso di crescita di ciascuno studente con disabilità e della sua relazione con le competenze, le «Linee guida relative ai Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento» (MIUR, 2018b) hanno posto le competenze chiave in relazione semantico-concettuale con precise competenze orientative. Più

---

<sup>5</sup> Oltre alle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, gli ulteriori riferimenti sono il D.M. 139/2007; i D. P. R. n. 87, 88, 89 del 2010; le Indicazioni Nazionali per i Licei; le Linee Guida degli Istituti tecnici e Professionali.

precisamente, le 4 competenze chiave che, nell'ambito delle 8 proposte nel quadro europeo, sono state individuate quali competenze trasversali sono riassunte nella seguente tabella (1).

*Tabella 1 - Matrice delle competenze trasversali elaborata dal MIUR (2018b) a partire dalla Raccomandazione del Consiglio UE sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018)*

<b>COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE</b>	<b>COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA</b>	<b>COMPETENZA IMPRENDITORIALE</b>	<b>COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI</b>
--	--	---------------------------------------	---

Tali competenze trasversali, declinate in termini di capacità e descritte in modo discorsivo nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018), sono state rappresentate in un quadro sinottico e poste in relazione con le relative capacità nelle linee guida (tab. 2).

L'utilità della procedura (tab. 1 e 2) riguarda la facilità con cui porre in relazione la singola competenza trasversale (correlata all'orientamento attivo) con gli obiettivi di apprendimento da inserire nella programmazione di classe e nel PEI. In continuità nei diversi ordini di scuola, infatti, ciascuna capacità può essere declinata in obiettivi di apprendimento che, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, si succederanno con complessità crescente, in riferimento all'età anagrafica e ai livelli di sviluppo degli studenti con e senza disabilità.

Tabella 2 - Quadro sinottico delle competenze trasversali strettamente correlate all'apprendimento (MIUR, 2018b) declinate nelle relative capacità (Consiglio dell'unione Europea, 2018)

<b>TABELLA RIASSUNTIVA</b>	
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Capacità di riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini. Capacità di gestire efficacemente il tempo e le informazioni. Capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma. Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva. Capacità di comunicare costruttivamente in ambienti diversi. Capacità di creare fiducia e provare empatia. Capacità di esprimere e comprendere punti di vista diversi. Capacità di negoziare. Capacità di concentrarsi, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Capacità di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Capacità di gestire l'incertezza, la complessità e lo stress. Capacità di mantenersi resilienti. Capacità di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo.
Competenze in materia di cittadinanza	Capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per un interesse comune o Pubblico. Capacità di pensiero critico e abilità integrate nella soluzione dei problemi
Competenza imprenditoriale	Creatività e immaginazione. Capacità di pensiero strategico e risoluzione dei problemi. Capacità di trasformare le idee in azioni. Capacità di riflessione critica e costruttiva. Capacità di assumere l'iniziativa. Capacità di lavorare sia in modalità collaborativa in gruppo sia in maniera autonoma. Capacità di mantenere il ritmo dell'attività. Capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri. Capacità di gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio. Capacità di possedere spirito di iniziativa e autoconsapevolezza. Capacità di essere proattivi e lungimiranti. Capacità di coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Capacità di motivare gli altri e valorizzare le loro idee, di provare empatia. Capacità di accettare la responsabilità.
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	Capacità di esprimere esperienze ed emozioni con empatia. Capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e le altre forme culturali. Capacità di impegnarsi in processi creativi sia individualmente che collettivamente. Curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità

Di seguito, si propone un esempio di modalità di promozione della continuità verticale (tab. 3) in cui la «Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare» (competenza chiave) e la relativa «Capacità di negoziare» sono correlate alle competenze 6 dei diversi gradi scolastici e con possibili obiettivi,

<sup>6</sup> Le competenze indicate per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione sono tratte dai Traguardi per lo sviluppo della competenza delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012b). La competenza indicata per la scuola secondaria di secondo grado è tratta dai descrittori delle

tanto della classe 7, quanto del PEI. Non si tratta certamente di un esempio esaustivo, ma piuttosto di una dimostrazione di come la capacità di negoziare, indispensabile per gestire conflitti, stress, tensione e raggiungere i propri obiettivi (Bornengo, Canauz, 2002), può essere promossa fin dalla scuola dell'infanzia ed avere una forte valenza, non solo orientativa, ma anche inclusiva.

*Tabella 3 - Esempio di modalità di promozione della continuità verticale (tab. 3) in cui la 'Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare' e la relativa 'Capacità di negoziare' sono poste in relazione semantico-concettuale con le competenze<sup>8</sup> dei diversi gradi scolastici e con possibili obiettivi della classe di riferimento e del PEI.*

<b>Competenza chiave/trasversale: "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare"</b>			
<i>Capacità correlata alla competenza chiave: "Capacità di negoziare"</i>			
Grado scolastico	Competenza attesa	Obiettivi di apprendimento	Obiettivi del PEI
Scuola dell'infanzia	Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.	Inventare un gioco e proporlo ad un coetaneo. Partecipare ad un gioco cooperativo, rispettandone le regole. Stabilire le regole di un gioco di piccolo gruppo. Gestire i conflitti durante le attività di gioco.	Manipolare un oggetto in modi diversi per giocare. Giocare con un coetaneo, eseguendo le varie azioni di gioco. Comprender le regole di un gioco di piccolo gruppo illustrate da un compagno. Proporre ai compagni un gioco da svolgere insieme. Accettare la vicinanza fisica di tutti i compagni.
Scuola primaria	L'allievo partecipa a scambi	Intervenire in un dibattito su una	Formulare un saluto in modo formale.

competenze che definiscono il livello 4 nel Quadro Europeo delle Qualifiche nella versione più recente del 2017 (<https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-efq>).

<sup>7</sup> Per l'individuazione degli obiettivi della classe i riferimenti sono stati i seguenti: a) scuola dell'infanzia e del I ciclo: *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione* (MIUR, 2012); Licci: *Decreto Ministeriale del 7 ottobre 2010, n. 211*; Istituti tecnici: *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D. P.R. 15 marzo 2010, n.88, articolo 8, comma 3); Istituti professionali: *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D. P. R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6).

<sup>8</sup> Le competenze indicate per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione sono tratte dai Traguardi per lo sviluppo della competenza delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012). La competenza indicata per la scuola secondaria di secondo grado è tratta dai descrittori delle competenze che definiscono il livello 4 nel Quadro Europeo delle Qualifiche nella versione più recente del 2017 (<https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-efq>).

	<p>comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p>	<p>tematica disciplinare e/o civico-sociale. Comprendere il significato globale ed inferenziale di un dibattito svolto in classe. Formulare domande per partecipare ad una conversazione collettiva su tematiche disciplinari o civico-sociali. Usare un linguaggio contestualmente e socialmente adeguato alla conversazione e/o al dibattito svolto in classe.</p>	<p>Formulare un saluto in modo informale. Conoscere le formule per iniziare e concludere correttamente una conversazione tra due persone. Ascoltare e comprendere l'insegnante che avvia una conversazione di gruppo un adulto che parla. Ascoltare e comprendere il discorso un compagno di classe che parla. Comprendere il significato globale di un dibattito svolto in classe. Avviare una conversazione su un tema legato ad un'esperienza diretta. Rispondere a domande-stimolo poste dall'insegnante per partecipare ad un dibattito su una tematica disciplinare e/o civico-sociale. Descrivere azioni, fatti, eventi in ordine logico-cronologico. Conoscere le formule linguistiche per manifestare verbalmente il proprio accordo e/o disaccordo.</p>
<p>Scuola secondaria di primo grado</p>	<p>L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò</p>	<p>Rispettare tempi e i turni di parola nell'ambito di un dibattito svolto in classe. Comprendere il punto di vista di un compagno che esprime un'opinione su un accadimento/evento /aspetto della realtà sociale. Intervenire in un dibattito di classe o</p>	<p>Prolungare progressivamente i tempi di ascolto di una conversazione o di un dibattito svolto in classe. Ascoltare conversazioni guidate dall'insegnante, su argomenti legati alla propria esperienza personale. Intervenire in conversazioni guidate dall'insegnante, su argomenti legati alla propria esperienza personale. Comprendere l'intervallo e le regole dei turni di parola</p>

	<p>matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.</p>	<p>di piccolo gruppo, su tematiche disciplinari, interdisciplinari e/o multidisciplinari, con pertinenza e coerenza. Adottare strategie funzionali a comprendere il significato di quanto ascoltato. Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.</p>	<p>nell'ambito di un dibattito svolto in classe. Rispettare il turno di parola nell'ambito di una conversazione o di un dibattito svolto in classe. Ascoltare e comprendere il punto di vista di un compagno su un'esperienza diretta vissuta a scuola. Prendere la parola in un dibattito di classe o di piccolo gruppo, su un tema legato ad un'esperienza vissuta.</p>
<p>Secondaria di secondo grado</p>	<p>Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni, in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.</p>	<p>Esprimersi, in forma orale e scritta, in modo linguisticamente chiaro e corretto. Possedere varietà lessicale. Esprimersi, in forma orale e scritta, in modo contestualmente e socialmente adeguato. Parafrasare un testo scritto. Sintetizzare un testo scritto. Comunicare efficacemente tenendo conto dello scopo, del contesto, dei destinatari. Motivare le proprie scelte, in forma scritta e orale.</p>	<p>Dare conto di uno stato d'animo, di un evento</p>

		<p>Argomentare le proprie opinioni, in forma scritta e orale.          Interpretare e valutare un testo scritto.          Descrivere un evento/fenomeno di natura storica, culturale, politica e/o scientifica.</p>	<p>vissuto attraverso l'uso Comunicazione Alternativa. Aumentativa (CAA).          Comprendere il significato del linguaggio non verbale.          Comprendere il messaggio orale dei coetanei.          Comprendere le motivazioni del comportamento altrui.          Esprimersi in forma orale in modo linguisticamente corretto e chiaro.          Leggere e comprendere un testo scritto, nella sua forma globale.          Comprendere il messaggio dell'autore di un testo scritto.          Descrivere, in forma orale e/o scritta, persone, oggetti, animali, venti e fenomeni.          Modificare la propria comunicazione in relazione al contesto in cui ci si trova.          Motivare le proprie preferenze.</p>
--	--	---	--

### **7. La rilevanza formativa dell'auto-orientamento per gli studenti con disabilità**

Nell'ambito del processo di orientamento, lo studente con disabilità va anche accompagnato a svolgere un'azione riflessiva su sé stesso, sostenendolo nell'orientarsi e nel ri-orientarsi in relazione a precisi punti di riferimento. In tale ottica, l'orientamento risulta centrato sullo studente stesso, il quale giunge ad assumere un ruolo attivo nel comprendersi e nel dare senso e significato agli eventi della propria vita personale, formativa e lavorativa (Pombeni, 2003). Dunque, vale la pena sottolineare l'importanza di un orientamento formativo di qualità in grado di promuovere lo sviluppo dell'autoorientamento, imprescindibile per la scelta degli indirizzi formativi e professionali in relazione alle peculiari caratteristiche individuali.

Per gli studenti con disabilità, la traduzione dell'orientamento in 'auto-orientamento' implica infatti lo sviluppo delle capacità autovalutative mirate ad operare «una meta-riflessione critica e strategica sulla propria esperienza storica [...] nel quadro di un determinato contesto esperienziale (culturale, sociale,

familiare ecc.) ed in rapporto alle caratteristiche strutturali e congiunturali dei sistemi di riferimento (formazione e lavoro)» (Pombeni, 2003, pp. 85-86).

L'aspetto metacognitivo dell'orientamento che ne deriva si definisce a partire dall'attivazione di tre principi: esperienziale, euristico e integratore che, rispettivamente, conducono gli studenti con disabilità ad entrare in relazione con il contenuto della conoscenza (*principio esperienziale*), a risolvere un problema (*principio euristico*) e a riconoscere i benefici derivanti dall'azione compiuta (*principio integratore*). Un tale approccio umanistico all'orientamento, che consente di capre la propria identità, i propri desideri ed i propri diritti, evidenziando quanto il processo di auto-orientamento sia strettamente connesso allo sviluppo dell'identità personale e sociale, dell'autonomia, del senso di responsabilità e, più in generale, dell'intera personalità dello studente con disabilità che ha il diritto di divenire pienamente sé stesso, sulla base di quel principio di felicità che consiste nell'interazione positiva tra le necessità personali e quelle sociali e professionali.

A tal fine, è molto importante che lo studente con disabilità possa «scontrarsi anche con i propri limiti con l'atteggiamento di chi sa, o percepisce, che deve mettere in conto anche esperienze di insuccesso, senza per questo scoraggiarsi nell'andare avanti. Anzi egli deve essere sostenuto nell'accrescere la consapevolezza di sé e nel considerare l'errore anche come un evento dal quale imparare, ripartire e migliorare.

## **ORIENTAMENTO E DISORIENTAMENTO IN ADOLESCENZA: COMPETENZE TRASVERSALI E PROGETTO DI SÉ NEL FUTURO**

*Giacomo Mancini*

### **Introduzione**

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale dello sviluppo, in cui la costruzione del progetto di sé si accompagna a profonde ambivalenze psichiche: la difficoltà a integrare polarità quali dipendenza e autonomia, continuità e discontinuità, mondo interno e mondo esterno può generare smarrimento, transitori fenomeni di derealizzazione e ostacoli nella definizione identitaria. Inoltre, la costante oscillazione tra vissuti di incertezza e spinte di idealizzazione verso il futuro fa sì che gli adolescenti si trovino sospesi tra possibilità percepite come promettenti e altre legate al rischio e all'insicurezza. Negli individui più vulnerabili, o in coloro che vivono in contesti di disagio psicosociale, questa oscillazione tende poi a polarizzarsi, lasciando prevalere la percezione di scenari minacciosi. Il compito evolutivo dell'adolescente, sostenuto e accompagnato dalle figure adulte di riferimento, consiste nel trasformare tali tensioni in risorse e motivazioni utili alla costruzione di una progettualità realistica e appagante. In questa prospettiva, le competenze trasversali (o *soft skills*) — che attraversano diversi ambiti dell'esistenza e favoriscono adattamento, collaborazione e gestione di situazioni nuove o complesse — possono costituire un supporto significativo nel processo di crescita. In particolare, tra i dispositivi di sostegno a tali competenze troviamo i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Si tratta di esperienze formative che gli studenti della scuola superiore svolgono in contesti diversi da quelli scolastici (aziende, enti pubblici, associazioni, studi professionali, università, laboratori, ecc.). Tali percorsi mirano a far acquisire competenze utili per il futuro professionale, accademico e personale, a favorire l'orientamento attraverso il collegamento tra scuola e mondo del lavoro e a promuovere un apprendimento maggiormente pratico ed esperienziale. Proprio il ruolo dei PCTO come dispositivi potenzialmente in grado di sostenere lo sviluppo di risorse personali, l'orientamento e la continuità dei percorsi formativi è attualmente oggetto di una sistematica indagine nazionale nell'ambito di un progetto di ricerca PRIN 2022,

che coinvolge più atenei italiani e adotta una prospettiva multidimensionale e multi-metodologica per analizzarne l'impatto sui processi di crescita degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, nonché sulla prevenzione della dispersione scolastica e sull'attuazione delle Linee Guida ministeriali. Pur presentando una forte eterogeneità sul territorio nazionale — con differenze organizzative e realizzative legate a molteplici fattori, quali l'impronta dell'istituto, la motivazione dei docenti e dei tutor scolastici, nonché le opportunità offerte dal contesto locale —, questi percorsi, quando propongono esperienze formative che vadano oltre il semplice raccordo con il mondo del lavoro, possono contribuire a rafforzare il senso di sé delle ragazze e dei ragazzi, sostenere l'esplorazione delle proprie risorse personali e contrastare la dispersione scolastica.

La riflessione qui proposta prende avvio da un'interpretazione dell'adolescenza in chiave psicodinamica e psicoanalitica, per svilupparsi successivamente in un approfondimento del rapporto tra adolescenza, organizzazione della personalità e proiezione di sé nel futuro. Tale percorso teorico consente di delineare il tema dell'esperienza adolescenziale nel contesto contemporaneo, tra mondo interno e realtà esterna, fino ad arrivare a una definizione delle competenze trasversali e del potenziale trasformativo dei PCTO come occasione di crescita e di integrazione del Sé. L'analisi si fonda su un costante riferimento alla complessità del processo di sviluppo adolescenziale, con l'intenzione di tenere ben presenti sullo sfondo i molteplici fattori che inevitabilmente influiscono e interagiscono tra loro: lo sviluppo psicosomatico; le dinamiche affettive e le relazioni oggettuali interiorizzate; le caratteristiche degli adulti di riferimento e le relazioni familiari; gli elementi costitutivi del contesto socioculturale allargato. Particolare attenzione è inoltre rivolta al ruolo delle istituzioni educative, considerate come spazi di mediazione tra soggettività individuale e realtà sociale. Il presente contributo intende evidenziare come i PCTO, se ripensati in chiave psicodinamica (ovvero non solo come esperienze orientative o pre-professionali, ma come situazioni evolutive in cui entrano in gioco i processi psichici profondi dell'adolescente, emozioni, rappresentazioni e dinamiche relazionali che contribuiscono alla costruzione dell'identità), possano accompagnare gli adolescenti nel tentativo di trasformare l'incertezza in possibilità, favorendo così la costruzione di un'identità più solida e di un futuro più pensabile.

## **1. Una visione psicodinamica dell'adolescenza**

Parafrasando Blos (1998),<sup>1</sup> uno dei primi autori a mettere in evidenza come durante la pubertà si verifichi una ricapitolazione dei conflitti affettivi in funzione di una loro rielaborazione e risoluzione in forme nuove, si può affermare che ogni riflessione generale sull'adolescenza possa essere felicemente condotta secondo diverse prospettive — psicologiche, sociali, antropologiche e altre ancora —, poiché molteplici sono anche le vie attraverso cui l'adolescente può giungere a un'organizzazione dell'Io stabile e funzionale, capace di integrare le pulsioni libidiche e aggressive. In questo paragrafo mi propongo di inquadrare il periodo adolescenziale nella prospettiva psicoanalitica e psicodinamica: secondo tale visione, l'adolescenza rappresenta una fase di profonda riorganizzazione del mondo interno, in cui processi inconsci, trasformazioni identitarie e dinamiche relazionali si intrecciano nel compito evolutivo di costruire un nuovo assetto psichico capace di sostenere il passaggio all'età adulta.

L'adolescenza — che dal punto di vista biologico ha inizio con la pubertà e che nel contesto socioculturale contemporaneo si estende approssimativamente dai 13/14 ai 24/25 anni — è un periodo critico e insieme fecondo, durante il quale avvengono rapidi cambiamenti fisici, cognitivi ed emotivi, e riemergono conflitti evolutivi profondi legati ai principali ambiti della crescita: la costruzione del senso di sé e della propria identità, il bisogno di identificazione, il desiderio di autonomia, le relazioni con il gruppo dei pari, le trasformazioni corporee e la scoperta della sessualità. L'adolescenza viene comunemente definita come l'età del cambiamento: il termine deriva dal latino *adolescere*, che significa «crescere». Anche nella prospettiva psicoanalitica classica — come sottolineano autori quali Kestenberg (1962) e Anna Freud (1958) — essa è stata concepita come una fase di transizione tra l'infanzia e la maturità, in cui l'individuo non è più un bambino, ma non è ancora divenuto adulto. Successive osservazioni in ambito psicoanalitico hanno ampliato questa visione mostrando come questa fase rappresenti un vero e proprio organizzatore psichico cruciale per lo sviluppo dell'individuo. Da questo punto di vista, l'adolescenza è caratterizzata da significativi cambiamenti negli indicatori di benessere psicologico, i quali possono avere ripercussioni sull'intero ciclo di vita e, per tali ragioni, richiede l'impiego di tecniche di indagine psicodiagnostica e di modalità terapeutiche specifiche e adeguate all'età (Mancini et al., 2018). Infatti, nell'adolescenza, più che in qualsiasi altra fase della vita, emerge con particolare evidenza la questione nosografica relativa al confine tra normalità e patologia. La valutazione

---

<sup>1</sup> Peter Blos (1904 – 1997) è stato uno psicoanalista tedesco naturalizzato statunitense, noto per i suoi studi pionieristici sull'adolescenza e sullo sviluppo dell'Io.

psicodiagnostica in questo periodo risulta estremamente complessa, poiché può essere difficile distinguere tra manifestazioni clinicamente significative e comuni espressioni del normale processo evolutivo che accompagna la crisi adolescenziale. Infatti, accanto allo sviluppo psicosomatico e alla crescente apertura sociale, molti adolescenti manifestano vulnerabilità significative, come difficoltà nel controllo emotivo, nella definizione identitaria e nella regolazione del comportamento. In ottica evolutiva, tali fragilità possono esprimersi attraverso condotte a rischio, crisi depressive o rotture evolutive (Nicolò, 2021). Spesso, le crisi tipiche di questa fase rappresentano un'occasione per una riorganizzazione positiva della personalità: l'adolescenza può portare alla luce funzionamenti latenti sin dall'infanzia oppure favorire nuove integrazioni maturative. In altri casi, tuttavia, tali rotture possono costituire l'esordio di un processo psicopatologico più grave (di matrice psicotica) che diviene manifesto proprio in relazione ai compiti fase-specifici. Da qui deriva l'importanza di adottare una prospettiva valutativa capace di considerare con attenzione gli indici prognostici e di rischio: la diagnosi psicologica dovrebbe essere condotta con grande cautela e con una profonda conoscenza delle specificità dello sviluppo, nonché dei compiti evolutivi che l'individuo è chiamato ad affrontare in questo stadio così delicato della crescita. Una diagnosi accurata e un intervento precoce risultano fondamentali per sostenere i ragazzi e le loro famiglie in un processo di riorganizzazione in senso evolutivo.

Tradizionalmente, l'adolescenza è interpretata come crisi evolutiva, caratterizzata da conflitti interni e da una riorganizzazione profonda della personalità. Questa concezione è stata condivisa da numerosi autori della storia psicoanalitica, tra cui Erik Erikson (1950) e Margaret Mahler (1975). L'essenza di tale crisi risiede nel processo di separazione e individuazione, in cui l'adolescente, da un lato, rinnega il mondo infantile, e dall'altro, ricerca una nuova e stabile identità adulta. Nel pensiero di Senise (Aliprandi et al., 1990) il processo di separazione e individuazione riattiva i temi primitivi del legame con i genitori, richiedendo un ambiente capace di contenere e sostenere tale riemersione, affinché la separazione non si traduca in distacco ma, attraverso il lavoro psichico, in una trasformazione della relazione interna con l'oggetto, rendendo possibile la costruzione di uno spazio psicologico che permette la costruzione di un Sé più autonomo, integrato e mentalizzato. Senise attribuisce grande importanza al conflitto psichico, visto come elemento trasformativo: l'adolescenza è attraversata da tensioni tra dipendenza e autonomia, tra soggettività e appartenenza, tra corpo sessuato e identità simbolica: il compito evolutivo fondamentale è integrare tali polarità senza rompersi. Pertanto, è importante sottolineare che i termini *crisi* e *conflitto* non possiedono necessariamente una connotazione negativa. Essi non indicano una difficoltà

patologica né rimandano a un'esperienza angosciosa o senza via d'uscita, ma possono essere compresi come fenomeni naturali e costitutivi dell'adolescenza. Questo periodo, infatti, pur caratterizzato da tensioni e riorganizzazioni profonde, è anche altamente fertile, poiché racchiude in sé nuove potenzialità evolutive e possibilità trasformative di crescita e cambiamento. Nella moderna concezione psicodinamica, l'adolescenza non viene considerata soltanto come un periodo critico di passaggio: essa rappresenta una esperienza complessa, che va intesa sia come processo evolutivo sia come stato mentale, in cui si ridefiniscono l'identità, l'autonomia e il rapporto con il mondo interno ed esterno. Su questa scorta, viene riformulato anche il significato dell'espressione «crisi di identità», in quanto ricercare una propria identità stabile è un bisogno fondamentale di ogni individuo. Le difficoltà che si incontrano lungo questo percorso — che non è mai lineare, ma fatto di curve, salite ripide, discese irregolari e momenti di stallo — rappresentano uno stadio naturale dello sviluppo e sono caratteristiche dell'adolescenza, una condizione esistenziale che tutti i ragazzi e le ragazze, in misura diversa, attraversano.

Vero è che in questo periodo la ricerca dell'identità può risultare particolarmente complessa: il passato infantile si allontana progressivamente, il presente è dominato dal cambiamento e il futuro appare incerto e difficile da prevedere. La crisi è intimamente connessa al tema della separazione (dall'idea di sé come bambini, dal proprio corpo infantile, dalle figure genitoriali e dalle certezze che hanno rappresentato per lungo tempo). In adolescenza, la separazione si manifesta attraverso: una discontinuità rispetto allo sviluppo somatopsichico infantile, con la percezione di una frattura nel proprio percorso evolutivo; una messa in discussione intensa dei riferimenti genitoriali interni, spesso vissuta dagli adulti come rifiuto; la tendenza a utilizzare i genitori come contenitori psichici e fisici su cui proiettare rabbia, delusione e ambivalenze difficili da tollerare in sé. L'obiettivo evolutivo è proprio quello di separarsi e ridefinirsi come soggetti autonomi. Come ho sottolineato in precedenza, questo compito impegnativo in un'epoca della vita caratterizzata da fluidità nelle identificazioni e instabilità psichica, corporea e relazionale può inevitabilmente comportare in molti ragazzi fatiche evolutive passeggere e fisiologiche; oppure connotarsi come segnale di un blocco nella realizzazione dei compiti evolutivi fase-specifici, soprattutto in assenza di figure adulte capaci di dare presenza e ascolto autentico ai ragazzi. A questo riguardo Lancini (2019) interpreta il disagio adolescenziale come un dolore profondo che, se non riesce a essere trasformato in parole, rischia di manifestarsi attraverso azioni estreme. L'autore sottolinea come molti adolescenti sperimentino una solitudine in mezzo agli altri e difficoltà a esprimere le proprie emozioni, nonostante la percezione diffusa di famiglie normali o prive di segnali evidenti di disagio. È quindi fondamentale creare spazi

relazionali e comunicativi in cui i giovani possano sentirsi ascoltati e liberi di parlare di sentimenti disturbanti, piuttosto che lasciare questi vissuti inascoltati e muti dentro di loro. Questo è vero soprattutto nella realtà contemporanea in cui la comunicazione tra genitori e figli risulta più complessa in una generazione cresciuta «nella rete» dei siti Internet e dei social media, spingendo gli adulti a interrogarsi su come distinguere un uso adattivo dei dispositivi multimediali da segnali di malessere o di possibile dipendenza. Cyberbullismo, *sexting*, gioco d'azzardo online e, in particolare, il ritiro sociale rappresentano alcune delle manifestazioni di disagio emergenti. La rivoluzione digitale ha infatti creato nuovi ambienti espressivi in cui gli adolescenti non solo esplorano possibilità inedite di realizzazione personale, ma possono anche rifugiarsi nei momenti di crisi evolutiva, in una sorta di auto ricovero che comunica al tempo stesso il dolore e il tentativo di fronteggiarlo. Proprio il ritiro sociale appare oggi come una delle espressioni più significative del disagio giovanile (Lancini et al., 2020).

Inoltre, nel contesto contemporaneo, il prolungarsi del periodo adolescenziale amplifica una serie di criticità evolutive, quali la dispersione scolastica, l'emergere di comportamenti antisociali e l'ingresso precoce nella sessualità. Questa estensione della fase adolescenziale – spesso descritta come una *moratoria psicosociale prolungata*, secondo la nota concettualizzazione di Erikson (1968) – espone i giovani a un periodo più lungo di incertezza identitaria e di oscillazioni tra dipendenza e autonomia. In questa direzione, autori come Jeammet (2008) sottolineano come l'adolescenza rappresenti un processo complesso che richiede un ambiente sufficientemente contenitivo, capace di sostenere la riorganizzazione del Sé; allo stesso tempo, la fragilità narcisistica e la forte dipendenza dall'ambiente rendono questa fase particolarmente vulnerabile, soprattutto in assenza di riferimenti affettivi ed educativi stabili. Gli adolescenti hanno bisogno che gli adulti svolgano pienamente il loro ruolo, offrendo sostegno ma anche capacità di porsi con autorevolezza. Ancor più, necessitano di figure adulte che, attraverso il proprio modo di vivere, testimonino che la vita conserva valore e interesse intrinseco, nonostante le sconfitte e i dolori che inevitabilmente la accompagnano. Questa postura rappresenta un accompagnamento educativo e psicologico mirato, che aiuta l'adolescente a elaborare i compiti evolutivi di questa transizione e a prevenire la cristallizzazione delle difficoltà in forme di disagio più strutturate.

In condizioni fisiologiche, la crisi, come ogni esperienza vitale, ha un suo decorso temporale: un inizio, un'evoluzione e una conclusione. Anche se, nel momento in cui la si attraversa, può sembrare interminabile, essa segna in realtà un processo di trasformazione. Generalmente, la crisi inizia con la rottura di un equilibrio precedente: emerge la sensazione di non riconoscersi più, di non sapere cosa sia accaduto, di sentirsi estranei a sé stessi. Una delle sue prime

manifestazioni è proprio questo senso di smarrimento e confusione, come una nebbia improvvisa che cala sul paesaggio della vita, prima limpido e familiare («*Non mi riconosco più, non sono mai stato così*»). In quella nebbia, ritrovare la direzione richiede fatica e pazienza: bisogna procedere per tentativi ed errori, proprio come quando da bambini si imparava a camminare, inciampando e rialzandosi più volte. In tal senso, e in presenza di un contesto adulto supportivo, la crisi adolescenziale non va avvertita come una minaccia, ma come un'opportunità di crescita. Nonostante la fatica e l'impegno emotivo che comporta, essa permette di abbandonare un equilibrio ormai superato per costruirne gradualmente uno nuovo, più adeguato alla realtà attuale. Da una crisi elaborata in modo positivo si esce, di solito, più forti e consapevoli, con una rinnovata energia vitale e un più profondo senso di sé e del proprio modo di stare nel mondo.

## **2. Adolescenza, organizzazione di personalità e proiezione di sé nel futuro**

I principali obiettivi della crescita in adolescenza riguardano diversi compiti evolutivi fondamentali: accettare le trasformazioni puberali e integrare la sessualità al servizio della propria identità di genere; separarsi dalle figure genitoriali, attraverso un processo simbolico di «uccisione dei genitori interni», necessario per affermare la propria autonomia e indipendenza; costruire e attestare la propria identità personale e di ruolo, orientata all'autorealizzazione e alla definizione di un progetto di vita coerente; integrare le polarità ambivalenti e gli aspetti contraddittori del Sé. L'esito finale di questo lungo e travagliato lavoro psichico permette all'individuo di raggiungere una costellazione di personalità più o meno integrata, vale a dire più o meno in grado di mantenere equilibrio tra pulsioni, affetti e vissuti legati al mondo interiore e adattamento alle richieste provenienti dalla realtà esterna.

L'organizzazione di personalità, che rappresenta la modalità individuale con cui ciascun soggetto gestisce la propria realtà interna in relazione a sé stesso e agli altri, inizia a stabilizzarsi proprio nel corso dell'adolescenza, assumendo — intorno ai 24/25 anni — un assetto che tenderà a mantenersi stabile per gran parte della vita adulta. La personalità può essere collocata lungo un continuum che va dai funzionamenti tipici o nevrotici fino alle strutture di tipo limite o francamente psicotico. La posizione assunta lungo questo asse dipende da molteplici fattori, tra cui le risorse individuali, la storia personale, l'eventuale presenza di esperienze traumatiche e, soprattutto, le modalità con cui tali traumi sono stati gestiti nelle prime fasi della vita. In particolare, il ruolo dei genitori nel filtrare e modulare le esperienze avverse durante l'infanzia, così come il lavoro di risignificazione simbolica reso possibile dal contesto adulto nella preadolescenza

e nella prima adolescenza, risulta decisivo nel favorire assetti psichici più integri e adattivi.

In chiave psicoanalitica, il modo in cui l'adolescente elabora la propria immagine di sé e proietta il proprio futuro è stato oggetto di riflessione da parte di numerosi autori, ciascuno dei quali ha sottolineato aspetti differenti del processo evolutivo. Lungo il Novecento, si è andato delineando un corpus teorico articolato, che offre chiavi di lettura complementari della trasformazione identitaria tipica di questa fase. Uno dei contributi più influenti è quello di Erik Erikson (1950; 1968), che colloca l'adolescenza al centro del processo di costruzione dell'identità. Per Erikson, questa fase si caratterizza come la crisi di identità contro la confusione di identità, in cui il giovane integra elementi del passato infantile con le nuove aspirazioni emergenti, dando forma a un'immagine coerente di sé e del proprio futuro. Negli stessi decenni, Peter Blos, con i suoi lavori del 1962 e del 1967, definisce l'adolescenza come il tempo della *seconda individuazione* in cui il soggetto è chiamato a rielaborare le relazioni oggettuali infantili e a separarsi psichicamente dalle figure genitoriali, costruendo un Sé più autonomo e capace di orientarsi verso nuovi progetti e ideali. La visione di sé e del futuro nasce così da un processo di riorganizzazione dell'Io e di progressiva emancipazione dalle configurazioni relazionali primarie. Un altro punto di vista essenziale è quello di Donald Winnicott (1965), che mette in rilievo il bisogno dell'adolescente di sperimentare il proprio essere in continuità, pur attraversando fasi turbolente di trasformazione interna. Per Winnicott, la possibilità di «essere da soli in presenza dell'altro» rappresenta un passaggio fondamentale: l'adolescente può così tollerare l'incertezza, esplorare la propria interiorità e costruire uno spazio psichico che gli permetta di immaginare il proprio futuro. Accanto a questi contributi, Jean Kestemberg (1962, 1972) descrive l'adolescenza come una vera e propria «nuova nascita», centrata sulla ricostruzione narcisistica e sulla ricerca di una rappresentazione interna unitaria del Sé. L'orientamento verso il futuro è, in questa prospettiva, parte integrante del processo di ricomposizione narcisistica: il giovane deve rinnovare i propri ideali e conferire un senso di continuità alla propria identità, nella tensione tra passato infantile e possibilità adulte. Infine, un ampliamento significativo della prospettiva psicoanalitica sull'adolescenza proviene da René Kaës (1994; 1995), che introduce la dimensione intersoggettiva e transgenerazionale nella comprensione dei processi identitari. Secondo questo autore, il progetto di vita dell'adolescente si costruisce anche attraverso la trasmissione psichica familiare e la necessità di separarsi dai mandati transgenerazionali. Solo emancipandosi da tali eredità inconse l'adolescente può intraprendere una direzione soggettiva autentica, radicata nella propria singolarità.

Nel loro insieme, questi contributi mostrano come la costruzione della visione di sé e del futuro in adolescenza sia un processo complesso e multilivello, che coinvolge dinamiche intrapsichiche, relazionali e intergenerazionali, e che richiede una progressiva integrazione tra passato, presente e possibilità future. La ricerca di sé e del proprio futuro rappresenta uno dei compiti più complessi e delicati dell'adolescenza. Nei soggetti sufficientemente strutturati, sostenuti da un ambiente affettivo e familiare contenitivo, tale processo, pur attraversando inevitabili momenti di crisi e tonalità depressive (a seguito del lavoro per l'elaborazione del lutto) costituisce un passaggio evolutivo fisiologico che conduce progressivamente alla definizione di un'identità più integrata e stabile. Diversamente, nei ragazzi e nelle ragazze che presentano una maggiore fragilità dell'Io o che vivono in contesti familiari carenti o non supportivi, la ricerca di sé può diventare fonte di profonda disorganizzazione psichica. In questi casi, l'adolescente sperimenta un senso di angoscia per il futuro e un'incapacità di proiettarsi in avanti, che può sfociare in blocchi evolutivi, ritiro sociale, fuga nella scuola o dalla scuola, e in alcune situazioni estreme, in comportamenti autolesivi o suicidari.

L'esperienza della frammentazione del Sé e il conseguente tentativo di movimento verso l'integrazione costituiscono una caratteristica fondamentale di questa fase della vita. L'adolescente, infatti, si trova a dover unificare aspetti corporei e mentali in trasformazione: un corpo che diventa sessuato e una mente che tende alla maturità. Integrare significa mettere in relazione le diverse parti del Sé, favorendo un dialogo armonico tra di esse, al fine di costruire un senso unitario della propria identità. Questo processo, tuttavia, è spesso ostacolato da una sofferenza depressiva, che trae origine da quello che Crocetti (1996) descrive come un *nucleo di infirmità di base*: una massa psichica confusiva e indifferenziata, caratterizzata da un senso di perdita dei riferimenti interni e di discontinuità del Sé. Tale esperienza produce una depressione senza oggetto, in cui l'adolescente si sente angosciato, svuotato e disorientato, senza riuscire a comprendere le cause del proprio malessere. Il nucleo di infirmità coinvolge in modo globale la dimensione affettiva, cognitiva e corporea, generando angosce primitive di morte che possono manifestarsi secondo tre modalità principali. Una è la derealizzazione – «*Quale sarà il mio futuro? Chi diventerò?*». Quando il futuro appare incerto e minaccioso, si attivano fantasmi persecutori che destabilizzano la percezione della realtà. Una seconda forma di angoscia è la depersonalizzazione – «*Sarò capace di affrontare la vita? Riuscirò a restare integro?*». L'adolescente teme la perdita della propria identità e l'esperienza di «impazzire», cioè di perdere per sempre la coesione del Sé. Infine, troviamo la disgregazione o frammentazione – «*Come sarà il mio corpo? Sarò forte, sano, desiderabile?*». Tale vissuto è affine al concetto di crollo psichico o «paura di crollare» introdotto da Winnicott (1965; 1974), in

cui l'adolescente vive l'angoscia di non potersi integrare nel proprio corpo sessuato, temendo il collasso fisico o psichico di fronte alla prova della vita o della sessualità. Per difendersi da tali angosce, l'individuo può attivare difese maniacali o ipomaniacali, che si esprimono attraverso atteggiamenti megalomaniaci, sfide onnipotenti e comportamenti a rischio. Queste difese, pur avendo una funzione di protezione momentanea, rischiano di amplificare la scissione interna, ostacolando ulteriormente il processo di integrazione del Sé. Infatti, esse si possono a volte manifestare attraverso i comportamenti, poiché in adolescenza si osserva frequentemente una prevalenza dell'agito sul pensato: l'esperienza emotiva tende a essere espressa attraverso l'azione piuttosto che elaborata mediante il pensiero riflessivo. Tale modalità espressiva può essere ricondotta al concetto psicoanalitico di *acting out*, descritto da Sigmund Freud (1926) come una messa in atto di contenuti psichici non ancora simbolizzabili, che il soggetto non riesce a ricordare o a pensare, ma che è costretto ad agire. In questa prospettiva, l'azione può funzionare come scarica quando il pensiero è inefficace, rappresentando un tentativo di dare forma all'esperienza vissuta quando le funzioni riflessive risultano temporaneamente insufficienti, condizione particolarmente frequente nel processo adolescenziale, caratterizzato da intensi riassetti pulsionali, identitari e relazionali. D'altra parte, rispetto al linguaggio — modalità comunicativa più evoluta e simbolicamente mediata — l'azione, espressa prevalentemente attraverso il corpo, rappresenta una forma di comunicazione più primitiva, in quanto modalità di regolazione affettiva primaria. L'agito conserva tuttavia un rilevante valore di senso: esso si configura come segno e come messaggio che richiede di essere ascoltato e compreso, soprattutto nei contesti educativi e scolastici ove spesso tali condotte si manifestano.

### **3. Dal mondo interno alla realtà esterna: l'adolescente nel contesto contemporaneo**

La complessità dei processi psichici che caratterizzano l'adolescenza — frammentazione, ricerca di integrazione, costruzione del Sé e di sé nel futuro — non può essere compresa pienamente senza considerare anche il contesto socio-culturale entro cui oggi tali dinamiche si sviluppano. Se la psicoanalisi mette in luce i movimenti interni di perdita, trasformazione e ricomposizione dell'identità, la realtà esterna contemporanea amplifica e rispecchia molte di queste tensioni, fornendo scenari di instabilità e di incertezza che fanno da sfondo alle esperienze individuali. Nella nostra realtà socio-culturale, intorno ai 24-25 anni, i giovani sono chiamati a compiere scelte significative, legate sia al mondo interno e alle pulsioni, sia alla sfera delle responsabilità individuali e sociali. Ne consegue che

in questa fase emergono negli adolescenti/giovani adulti domande esistenziali fondamentali che riguardano la capacità di trasformare l'aggressività in una spinta costruttiva e motivante, di dare forma alla propria identità affettiva e sessuale nei legami, di abitare il corpo nell'incontro con l'altro e di conciliare gli aspetti infantili e maturativi del Sé, delineando così un progetto di vita personale e relazionale coerente e autentico. In sintesi, *come concretizzare il proprio progetto di sé, nel lavoro, nella vita e nelle relazioni?* sembra essere la domanda centrale attorno a cui ruota tutta la ricerca di senso inerente alla visione e alla realizzazione di sé e del futuro, un aspetto centrale e fondante del percorso evolutivo verso l'età adulta.

Sebbene in tutte le epoche storiche siano state presenti fatiche, difficoltà e trasformazioni sociali e culturali di ampia portata, capaci di incidere profondamente sull'esperienza soggettiva delle giovani generazioni, l'età contemporanea appare connotata da una specifica intensificazione dei fattori di crisi, così da poter essere definita come *l'epoca della complessità* (cfr. Crocetti, Mancini e Pallaoro, 2023). Oggi, infatti, viviamo in un contesto segnato dalla crisi ambientale, dai conflitti armati, dalla diffusione di forme di aggressività distruttiva e da una crescente precarietà economica, elementi che incidono profondamente sull'immaginario collettivo e sulle rappresentazioni del futuro, contribuendo a ridefinire in modo significativo le condizioni di sviluppo e di costruzione dell'identità adolescenziale. Molti ragazzi crescono oggi immersi in una percezione del mondo dominata dall'insicurezza — climatica, lavorativa, relazionale — che si intreccia con la loro fisiologica incertezza identitaria. Le domande *«Perché fare figli in un mondo così?»* o *«Che senso ha costruire un futuro?»* riflettono non solo un disagio sociale, ma anche una risonanza psichica con le angosce profonde di disgregazione e perdita di continuità che abitano l'adolescenza. In questo scenario, la ricerca di integrazione del Sé si complica ulteriormente: l'adolescente deve non solo armonizzare le proprie parti interne, ma anche collocarsi in un mondo esterno percepito come frammentato, minaccioso e privo di prospettive stabili. L'impossibilità di proiettarsi nel futuro — già descritta in chiave psicodinamica come una forma di «depressione senza oggetto» o di blocco evolutivo (Blos, 1962; Racamier, 1973) — assume oggi una dimensione storica e collettiva, che investe un'intera generazione.

A ciò si aggiunge la fragilità degli adulti di riferimento, spesso incapaci di sostenere il compito di guida e di contenimento emotivo. Molti genitori, educatori e figure istituzionali sembrano abdicare al proprio ruolo simbolico, adottando a loro volta atteggiamenti adolescenziali o difese narcisistiche, come se la società nel suo complesso faticasse a incarnare una funzione genitoriale. L'adolescente, allora, non trova un modello interno/esterno di stabilità, ma un ambiente rispecchiante altrettanto frammentato, che rafforza la sensazione di smarrimento e la difficoltà di fidarsi del mondo adulto. Parallelamente, le

istituzioni sociali e politiche mostrano una crescente incapacità di pianificare il futuro, orientandosi prevalentemente verso la gestione emergenziale del presente. Questo modo di pensare «nel qui e ora», privo di una visione prospettica, produce negli adolescenti un vissuto di vuoto generazionale, in cui la progettualità appare sospesa e il tempo stesso perde linearità. E se viene a mancare un luogo futuro che possa essere al tempo stesso immaginato e investito idealmente — sostenuto da ideali e valori vitali — ma anche reale e realistico, in quanto concretamente perseguibile, seppure attraverso il tempo, l'impegno e la fatica, e nel quale sia possibile proiettarsi e dare continuità alla propria esperienza di vita, allora i ragazzi si ritrovano a vivere in un assoluto presente. In altre parole, se non c'è un *orizzonte di senso* verso cui proiettarsi (cioè un «verso dove» esistenziale), l'individuo resta sospeso nel presente, privo di vero progetto o finalità (Galimberti, 1999). In un tale scenario, la crisi adolescenziale rischia di trasformarsi in un'esperienza di disorientamento esistenziale prolungato, nella quale le angosce interne e le perturbazioni soggettive trovano una dolorosa risonanza nelle condizioni inquietanti del mondo esterno. Eppure, anche in questa condizione di incertezza, permane — come direbbe Winnicott (1965) — la possibilità di trasformare la crisi in spazio potenziale, dove la creatività, l'impegno e la speranza possono diventare strumenti per riannodare il senso del sé e del futuro.

#### **4. Le competenze trasversali e il potenziale trasformativo dei PCTO come dispositivo di crescita e integrazione del Sé**

In un contesto di crescente complessità come quello descritto, si aggiunge il problema della pervasività dei dispositivi multimediali e dell'invasività dei contenuti prodotti dalle aziende che gestiscono i social network e dagli utenti stessi, spesso orientati, manipolati e utilizzati dalle multinazionali digitali per reiterare processi da cui derivano ingenti profitti pubblicitari. A ciò si accompagna una mole enorme di informazioni che viene costantemente riversata in rete — oggi anche attraverso l'intelligenza artificiale — frequentemente priva di filtri, basata su dati inattendibili o su vere e proprie *fake news*. Come osserva Riva (2018), oggi quello che troviamo on line è un mondo post-verità, al cui interno le notizie deliberatamente false o distorte sono usate per orientare anche in maniera significativa le decisioni individuali, soprattutto in relazione allo scontro politico e alle scelte elettorali. Il problema, pertanto, non riguarda soltanto la capacità di distinguere le informazioni attendibili da quelle inattendibili, ma soprattutto la possibilità di gestire e filtrare i contenuti attraverso un pensiero critico attivo e divergente, al fine di evitare una fruizione passiva e un'influenza inconsapevole, tipica dei fenomeni di massa. Inoltre, il vertiginoso

flusso di informazioni superficiali, frammentarie e confusive che caratterizza l'ambiente digitale non costituisce un patrimonio integrato di conoscenze, né teoriche né pratiche, utile a sostenere le funzioni adattive e i processi di autorealizzazione nel mondo del lavoro e nella vita sociale in generale (cfr. Mancini, Naldi, Agosta, 2023).

In tale quadro, insegnanti ed educatori si trovano a confrontarsi con l'impatto profondo delle tecnologie sui giovani che sono nati e cresciuti immersi in esse, sul loro modo di pensare, sentire e relazionarsi (Riva, 2019). La virtualità dei nuovi media, infatti, rischia di alienare dalla realtà piuttosto che favorire la capacità di affrontare le sfide della modernità, costringendo gli adulti a un continuo sforzo per sottrarre i ragazzi all'attrazione dei dispositivi elettronici, catturarne l'attenzione, stimolare curiosità, fantasia e creatività, e richiamarli al mondo delle relazioni reali. Intere generazioni di fruitori virtuali sperimentano una condizione di immersione costante nella rete, che simula ambienti realistici attraverso tecnologie elettroniche fino a generare l'impressione di un coinvolgimento autentico, pur in assenza di un contatto umano reale, percettivo e corporeo.

Parallelamente, in una società caratterizzata da rapidi mutamenti, anche gli adulti — così come giovani e bambini — sono chiamati a sviluppare competenze che spesso diventano obsolete prima ancora di poter essere interiorizzate, in una prospettiva di continuo aggiornamento e ridefinizione di sé. Tale dinamica avviene frequentemente a scapito di uno sviluppo equilibrato, capace di integrare la regolazione delle esigenze del Sé (corporee, emotive e pulsionali), le funzioni mentali e la dimensione relazionale-sociale in senso adattivo, in relazione al funzionamento dell'Io. All'interno di questo quadro, la scuola assume un ruolo cruciale nel promuovere il raggiungimento di un traguardo meta-educativo fondamentale: l'«imparare a imparare», integrato dalle competenze di vita (*life skills*) e dalle competenze trasversali individuate dalla comunità europea come essenziali per l'esistenza, il lavoro e la cittadinanza attiva. Tali competenze sono articolate in tre aree principali — personale, sociale e dell'imparare a imparare — e trovano un ulteriore inquadramento nelle otto Competenze Chiave Europee, che forniscono un quadro di riferimento più ampio per l'istruzione e la formazione.

Già il progetto *Life Skills* dell'OMS (1997) nasceva con l'obiettivo di promuovere la salute psicosociale attraverso l'apprendimento di competenze trasversali coinvolte nella regolazione emotiva e nelle relazioni sociali, definite come «tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri, per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana» (Bollettino OMS, *Skills for Life*, n.1, 1992). In continuità con tale prospettiva, il documento del MIUR (2012) sottolineava che «oggi

L'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici [...] proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare un senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti». L'appropriazione e il potenziamento di tali competenze rappresentano un fattore protettivo all'interno di un quadro multifattoriale complesso, risultando efficaci nella promozione del benessere psichico, nella costruzione di relazioni positive e nella prevenzione di comportamenti disfunzionali e a rischio (Marmocchi, Dall'Aglio, Tannini, 2004). A tale proposito, le linee guida internazionali raccomandano l'implementazione di programmi formativi basati su metodologie attive ed esperienziali di gruppo, superando modelli di apprendimento meramente trasmissivi e informativi (*Programme on Mental Health World Organization*, Geneva, 1997).

Tali indicazioni chiamano in causa anche l'utilizzo dei PCTO, sollecitando una riflessione critica su come essi vengano concretamente attuati nei diversi contesti scolastici. Accanto a esperienze in cui i PCTO rappresentano reali occasioni formative — soprattutto quando all'esperienza pratica segue una fase di riflessione ed elaborazione condivisa — permangono realtà in cui tali opportunità risultano depotenziate a causa di scarsa motivazione docente, limitato impegno istituzionale o carenza di risorse territoriali. In ogni caso, appare fondamentale valorizzare i PCTO come dispositivi gruppali di confronto, possibilmente condotti con il supporto di figure psicologiche specializzate, in cui gli adolescenti possano condividere vissuti emotivi, paure, tensioni e curiosità verso il futuro, promuovendo un orientamento autentico. Un orientamento che non si limiti alla sola occupabilità, ma che favorisca la capacità dello studente di individuare percorsi coerenti con le proprie attitudini, aspirazioni e possibilità di realizzazione, accompagnato da adulti consapevoli del significato profondo dell'orientare, o persino del «dis-orientare», come suggerisce Tomaso Montanari<sup>2</sup>: «L'orientamento è una parola chiave nel discorso di profilazione. Il delegato del mio ateneo si chiama delegato all'orientamento e al disorientamento, l'ho voluto chiamare così. L'Università deve disorientare, i giovani sono fin troppo orientati a diventare un altro mattone nel muro, per citare una canzone che parlava di scuola ed è stata profetica<sup>3</sup>. Abbiamo bisogno di rompere i muri e riportare alla

---

<sup>2</sup> <https://www.roars.it/scuola-universita-costituzione-la-necessaria-polemica-contro-il-presente/>

<sup>3</sup> L'espressione «un altro mattone nel muro» fa riferimento alla canzone: «*Another Brick in the Wall*» dei Pink Floyd (1979), tratta dall'album *The Wall*. Il brano è una critica esplicita al sistema educativo autoritario e omologante, che riduce gli studenti a elementi indistinti («mattoni») di una struttura

vita i mattoni. Dunque disorientare, più che orientare». Il richiamo di Montanari utilizza una metafora in senso culturale e politico, per denunciare un orientamento che rischia di trasformarsi in disciplinamento e adattamento passivo, piuttosto che in promozione dell'autonomia critica e della libertà di pensiero.

In senso psicologico, ritengo che gli adolescenti necessitino di essere orientati dagli adulti di riferimento attraverso condotte coerenti e affidabili, capaci di offrire un punto di riferimento affettivo e valoriale, una funzione di guida e di contenimento. Al tempo stesso, gli stessi adulti dovrebbero saper tollerare di essere messi temporaneamente da parte quando emerge il bisogno di autonomia dei ragazzi, accettando di essere simbolicamente annientati per poter poi essere ritrovati e ri-significati, come affermava Winnicott (1969) nel descrivere il processo di separazione e di individuazione. L'individuo, nel processo di crescita, deve poter «distruggere» l'oggetto (in fantasia e talvolta nel comportamento) e l'oggetto deve sopravvivere a tale distruzione: solo così l'oggetto diventa realmente fruibile e riconosciuto come esterno, separato dal Sé. Al tempo stesso, gli adolescenti hanno bisogno anche di essere «disorientati», nel senso di essere accompagnati ad aprirsi a scenari inediti, a possibilità non ancora definite, attraverso esperienze che consentano la proiezione di sé nel futuro e l'esplorazione del nuovo. Ciò implica, per il mondo adulto, la capacità di accogliere e dare spazio alle innovazioni che i giovani portano — creative, culturali, filosofiche, musicali, poetiche, grafiche — in tutte le loro ricche e molteplici forme espressive. Solo in questo dialogo intergenerazionale, fondato sull'integrazione delle energie generative provenienti dalle nuove generazioni, la società può realmente trasformarsi e rinnovarsi, attraverso le inevitabili crisi.

Riprendendo la riflessione di Winnicott (1965), secondo cui la crisi può trasformarsi in uno spazio potenziale di creatività e sviluppo, è possibile riconoscere nei PCTO una risorsa significativa per accompagnare gli adolescenti nel difficile compito di costruire il proprio Sé in relazione al futuro. Quando questi percorsi vengono progettati e condotti da adulti competenti, autenticamente interessati al mondo adolescenziale e capaci di offrire contenimento e guida, ma anche il sufficiente spazio di libertà e trasgressione sana, essi possono assumere una funzione trasformativa: diventano luoghi di incontro, di sperimentazione identitaria e di elaborazione simbolica delle tensioni interne tra dipendenza e autonomia. In una prospettiva psicoanalitica, il gruppo di pari, all'interno del contenitore PCTO, può essere inteso come un setting evolutivo in cui gli adolescenti possono «giocare» con le proprie rappresentazioni

---

rigida, annullandone creatività, pensiero critico e soggettività. Non a caso il ritornello recita: «*We don't need no education... We don't need no thought control...*»

di sé e del mondo, esplorando nuovi ruoli e possibilità senza sentirsi giudicati. Il gruppo, sostenuto da adulti che sappiano fungere da funzione riflessiva (Bion, 1961) e funzione genitoriale sociale, diventa un dispositivo capace di favorire processi di integrazione del Sé, di contenere le angosce di frammentazione e di trasformare l'ansia per il futuro in progettualità. Se utilizzati come luogo di senso e di elaborazione condivisa, i PCTO possono dunque contribuire non solo allo sviluppo di competenze orientative e trasversali, ma anche al rafforzamento delle risorse personali e alla prevenzione della dispersione scolastica, promuovendo una maggiore continuità identitaria e una fiducia nel futuro, pur nel rispetto della tensione costante tra adattamento e creatività, che caratterizza l'esistenza di ogni essere umano nel confronto tra le potenzialità del Sé e le richieste della realtà in cui è inserito.

L'impatto positivo dei PCTO, in questa prospettiva, si colloca su un duplice piano: da un lato, essi operano come strumenti di prevenzione del disagio, sostenendo l'adolescente nella transizione verso l'età adulta; dall'altro, agiscono come laboratori esperienziali di cittadinanza psichica, nei quali l'individuo può costruire significati condivisi, confrontarsi con la realtà, riconoscersi parte di una comunità e sperimentare la possibilità di contribuire attivamente alla società. Se il progetto PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione si muove in una dimensione di ricerca-formazione (che significa esplorare, attraverso un approccio multidimensionale e partecipativo, il potenziale dei PCTO come dispositivo di crescita integrata) allora esso diventa uno spazio privilegiato per gli adolescenti in cui sperimentare sé stessi in contesti reali, riconoscere le proprie competenze emergenti e definire progressivamente un'immagine di sé proiettata nel futuro, favorendo così la costruzione di un'identità personale e professionale più consapevole. Attraverso interviste e focus group, la ricerca ha inteso proprio valorizzare la voce degli studenti come protagonisti attivi nei processi di orientamento, indagando la qualità delle esperienze e il grado di implementazione delle linee guida ministeriali. Parallelamente, i percorsi di ricerca-formazione rivolti ai docenti (tutor interni, orientatori, referenti per l'orientamento) possono potenziare la competenza relazionale e riflessiva degli adulti, rafforzando la loro capacità di leggere i bisogni psicologici dei giovani e di accompagnarli nella costruzione del proprio futuro.

Ripensati in senso educativo e psicologico, i PCTO assumono il valore di un dispositivo di supporto evolutivo, in quanto possono offrire ai ragazzi un contesto in cui riconoscere e valorizzare le proprie potenzialità, imparando a trasformare l'incertezza del presente in possibilità di futuro e in un'identità più consapevole e sicura. In questa prospettiva, i PCTO possono essere considerati come «spazi transizionali istituzionali» dove la realtà interna degli adolescenti incontra la realtà esterna del mondo sociale. Qui l'adolescente può sperimentare

in modo protetto l'autonomia, affrontare la realtà del lavoro e della vita adulta, e trovare contenimento alle proprie angosce, attivando energie creative, orientate a dare forma a un Sé integrato e capace di abitare responsabilmente il futuro. In conclusione, la crisi adolescenziale, lungi dall'essere soltanto una fase di destabilizzazione, rappresenta un campo di lavoro psichico in cui, tra orientamento e disorientamento, si gioca la possibilità di integrare le parti frammentate del Sé, dare forma a un'identità sufficientemente integrata e strutturata e articolare una rappresentazione di sé e del proprio futuro che permetta di abitare l'esperienza di vita con una dotazione di senso come sfondo al sentimento di continuità dell'essere.



## LA RICERCA-FORMAZIONE: IL POTENZIALE TRASFORMATIVO PROMOSSO DALL'INTERNO

*Elisa Truffelli*

### **Introduzione**

Nel quadro delle politiche educative ministeriali, i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e quelli attuali di Formazione Scuola-Lavoro (FSL) rappresentano uno snodo cruciale per il raccordo tra scuola, territorio e mondo professionale. Tuttavia, come già sottolineato all'interno dei contributi in questo volume, numerose ricerche evidenziano come tali percorsi rischino di essere trattati come dispositivi prevalentemente organizzativi, e di ridurre dunque la loro valenza formativa e orientativa.

La presente indagine è stata condotta all'interno di una cornice metodologica che ha cercato di tenere insieme due esigenze talvolta in tensione: da un lato l'orientamento della ricerca alla produzione di conoscenza scientifica, dall'altro l'attenzione alle condizioni concrete entro cui i processi prendono forma e si sviluppano. Questo equilibrio costituisce uno dei principi fondanti della metodologia della Ricerca-Formazione (Vannini, 2018). Muovendo da tale impostazione, le R-F si confrontano con un duplice rischio: da un lato, la raccolta di dati che non genera ricadute significative per i contesti coinvolti; dall'altro, la trasformazione in pratiche formative poco documentate, nelle quali il cambiamento viene privilegiato a scapito della costruzione di una conoscenza scientificamente fondata, controllata e trasferibile ad altri contesti.

Per queste ragioni, il presente capitolo si propone in primis di approfondire il contributo della Ricerca-Formazione condotta nella seconda fase del progetto PRIN, evidenziando come essa abbia sollecitato e attivato il potenziale formativo e trasformativo emergente dall'interno dei contesti, anche attraverso la progressiva assunzione, da parte dei docenti, di una postura di insegnanti-ricercatori (Nguyen, 2020). In secondo luogo, il capitolo mira a rendere esplicite le scelte relative all'architettura metodologica che ha accompagnato il percorso, con l'obiettivo di garantire la tracciabilità e il controllo degli esiti.

## **1. Il percorso di ricerca-formazione nella scuola**

La R-F si configura come un dispositivo epistemologico e metodologico che integra in modo intenzionale la produzione di conoscenza scientifica e lo sviluppo professionale degli insegnanti, collocandosi all'interno di un paradigma trasformativo, partecipativo e riflessivo. Essa si fonda sull'assunto che la conoscenza in ambito professionale non possa essere semplicemente trasferita nei contesti scolastici, ma debba essere co-costruita attraverso processi dialogici e situati, capaci di valorizzare l'esperienza dei docenti e di generare cambiamento sostenibile nelle pratiche (Dodman et al., 2025).

In questa prospettiva, il cambiamento educativo non può essere imposto dall'esterno, ma emerge da un lavoro riflessivo condiviso tra i soggetti coinvolti, fondato sul confronto, sulla negoziazione di significati e sulla responsabilità professionale (Nigris, 2018).

Nell'ambito del Progetto PRIN *«I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca-formazione nella scuola superiore»*, la R-F ha assunto un ruolo strategico per due principali ragioni. La prima è che essa ha consentito di intrecciare le evidenze emerse dalle fasi quantitative con lo sviluppo professionale del corpo insegnante, coinvolgendo attivamente i docenti in un processo di analisi, interpretazione e riprogettazione delle pratiche educative. La seconda muove dall'idea che la formazione non costituisca la fase conclusiva dell'intervento dei ricercatori nelle scuole, ma un processo continuo, integrato alla riflessione sulle pratiche e generatore a sua volta di conoscenza: nella R-F, in altre parole, si apprende mentre si ricerca e si ricerca mentre si apprende. Tale impostazione si colloca nel solco della tradizione della ricerca-azione, che riconosce i contesti educativi come luoghi privilegiati di costruzione di significati e atteggiamenti verso il sapere (Bonaiuti, 2018). In quanto promossa dall'interno dei contesti educativi, la R-F si configura come un sistema capace di attivare processi di rielaborazione critica dell'esperienza professionale, rendendo visibili e problematizzabili rappresentazioni, routine e criteri taciti che orientano l'agire educativo, e sostenendo la costruzione condivisa di nuovi assetti interpretativi e operativi, fondati su un sapere professionale riflessivo e situato.

A partire da questi presupposti nell'ambito del progetto di ricerca sono stati realizzati due percorsi di R-F, sviluppati rispettivamente in un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore dell'Emilia-Romagna e in uno della Lombardia. Entrambi gli interventi hanno seguito una traccia concordata e si sono focalizzati sull'intento di attivare i docenti rispetto ai nodi problematici emersi, a condividere un quadro di riferimento supportato da evidenze empiriche e risultati di ricerca, e a promuovere la riprogettazione delle pratiche legate all'organizzazione dei

PCTO attraverso l'introduzione di strumenti e strategie operative, accompagnate da momenti di riflessione e valutazione partecipata.

Poiché la R-F si configura come un processo fortemente situato e negoziato, la restituzione degli esiti richiede di esplicitare i contesti concreti entro cui essa si è sviluppata. Per questa ragione, nei paragrafi che seguono l'attenzione sarà focalizzata in modo specifico sul percorso di R-F realizzato nell'IIS dell'Emilia-Romagna, assunto come caso di approfondimento<sup>1</sup>. Tale scelta consente di analizzare in modo più puntuale l'impianto metodologico, le modalità di conduzione e le pratiche co-costruite con i docenti, restituendo la complessità del processo nella sua dimensione situata.

### ***1.1 Dai dati alla progettazione: significati condivisi e percorsi comuni***

Il percorso di R-F realizzato presso l'Istituto emiliano-romagnolo è stato co-progettato con la dirigenza scolastica e con un gruppo di docenti referenti, secondo una scansione articolata in tre incontri in presenza, ciascuno della durata di due ore. La forma, i contenuti e l'approccio sono stati discussi con un gruppo di referenti collaboratori della dirigenza, al fine di accogliere le specifiche esigenze dell'Istituto che vertevano in particolare su un maggiore raccordo tra i diversi indirizzi e l'esigenza di mettere meglio a fuoco la valenza formativa dei PCTO in ordine allo sviluppo non solo di competenze tecniche ma anche trasversali.

Il percorso, che verrà di seguito brevemente descritto e sintetizzato nei suoi elementi salienti, è stato completato da una rilevazione delle opinioni dei docenti in merito alla ricaduta professionale della partecipazione alla R-F. Tale azione di ricerca, integrata nel percorso formativo, ha adottato una metodologia mista, prevedendo la somministrazione di un questionario a conclusione dell'incontro finale e la realizzazione di un focus group a distanza di due mesi rivolto agli stessi docenti, con l'obiettivo di dare sistematicità e rigore scientifico alla valutazione degli effetti del percorso nel tempo.

Il percorso ha coinvolto quindici partecipanti, principalmente già attivi nelle fasi precedenti della ricerca provenienti dai diversi indirizzi di studio. La partecipazione di questi soggetti ha consentito di arricchire i dati integrando prospettive professionali differenziate e di consolidare la triangolazione tra evidenze quantitative, qualitative e interpretazioni contestualizzate.

La prima fase del percorso ha avuto una funzione di validazione ecologica dei dati (Silverman, 2015) forniti da studenti e docenti, riguardanti percezione

---

<sup>1</sup> Per una presentazione di entrambe le R-F realizzate si rimanda a TRUFFELLI E., PAGANI V., *Implicazioni per il miglioramento*, Lecce, 2025. In I. STANZIONE, (a cura di), *I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione*, Lecce, Pensa Multi Media, 2025.

dell'efficacia dei PCTO, livello di soddisfazione, qualità del rapporto con i tutor scolastici e aziendali e funzione orientativa dei percorsi. Il confronto con i docenti ha permesso di verificare la pertinenza e la plausibilità delle interpretazioni elaborate dai ricercatori, favorendo la co-costruzione di significati e riducendo il rischio di letture decontestualizzate. Le evidenze hanno inoltre messo in luce differenze significative tra indirizzi liceali e tecnico-professionali, indicando una certa variabilità nelle rappresentazioni del valore formativo di tali percorsi in base al contesto.

La seconda fase ha impiegato l'analisi SWOT come strumento metodologico per esplorare punti di forza, criticità, opportunità e vincoli del contesto scolastico e territoriale rispetto alla progettazione dei PCTO. L'attività ha messo in luce ostacoli organizzativi, difficoltà di coordinamento tra consigli di classe e percezione di un carico di responsabilità concentrato sui referenti. Contemporaneamente, sono emerse risorse significative, quali la collaborazione con il terzo settore e la possibilità di sviluppare esperienze formative più personalizzate e orientate alle competenze trasversali.

La fase conclusiva ha integrato riflessività e co-progettazione, attraverso un lavoro partecipativo finalizzato a individuare priorità e formulare ipotesi di intervento per migliorare la coerenza e il valore formativo dei PCTO. Gli insegnanti sono stati invitati a suddividersi in piccoli gruppi ed è stata offerta loro una scheda guida per facilitare l'avvio di una progettazione condivisa. Questo momento ha rappresentato un'occasione di sperimentazione metodologica, in cui la ricerca sul campo e la progettazione operativa si sono intrecciate, consentendo di produrre indicazioni concrete a partire da dati e interpretazioni condivise.

I gruppi di lavoro infatti hanno selezionato temi prioritari a partire dalle criticità, la cui emersione è stata facilitata attraverso l'impiego dell'analisi SWOT. Le ipotesi formulate a partire dalle interpretazioni delle evidenze empiriche sono state poi orientate a rafforzare la coerenza e il valore formativo dei percorsi di alternanza tra scuola e contesti esterni ad essa.

Nello specifico caso dell'Istituto emiliano-romagnolo coinvolto, tra le proposte emerse, particolare rilievo ha assunto l'istituzionalizzazione di momenti sistematici di confronto tra i referenti dei diversi indirizzi, finalizzati a costruire una visione condivisa dei percorsi e a favorire la circolazione di buone pratiche. Le ragioni, esplicitate dai docenti, alla base di questa proposta vertevano sull'esigenza di alleggerire i carichi organizzativi dei singoli referenti e di garantire maggiore omogeneità e coerenza educativa delle esperienze offerte agli studenti. Sono state inoltre ipotizzate azioni di documentazione e archiviazione delle esperienze, con l'obiettivo di contrastare la dispersione di conoscenze legata al turnover del personale e di consolidare un'identità istituzionale condivisa tra i diversi indirizzi attivi nell'Istituto.

## **2. Sfide metodologiche per la valutazione degli esiti della R-F**

Nell'assetto della R-F uno degli aspetti più sfidanti consiste senza dubbio nel conciliare le esigenze scientifiche (quali la raccolta sistematica di dati, la validazione ecologica delle interpretazioni e la co-costruzione di significati condivisi) con i vincoli organizzativi tipici dei contesti scolastici. Questa tensione richiede strategie metodologiche flessibili, capaci di garantire rigore e attendibilità dei risultati senza compromettere la fattibilità e la sostenibilità del percorso formativo. La R-F non può infatti limitarsi a svolgere attività formative «in parallelo» alla ricerca, ma dovrebbe mirare a costruire un disegno integrato in cui le attività formative siano parte integrante della produzione di dati, della loro analisi e della trasformazione delle pratiche. Per questa ragione ci siamo interrogati su quali metodologie potessero risultare più efficaci nel ricavare evidenze empiriche all'interno di questi percorsi situati. L'idea di una raccolta delle ricadute del progetto nel contesto si è subito scontrata con i limiti di durata dello stesso. Non ci è stato possibile da un punto di vista organizzativo osservare a distanza di tempo (negli anni scolastici successivi a quello dell'intervento) i cambiamenti eventualmente intervenuti nelle pratiche e negli atteggiamenti dei docenti. Pertanto, si è deciso di raccogliere le opinioni degli insegnanti in due momenti distinti: al termine del percorso e dopo un periodo di tempo. In una prima fase, immediatamente successiva alla conclusione dell'esperienza, sono state rilevate opinioni, riflessioni e suggerimenti dei docenti sul valore percepito del percorso svolto. Questo livello è stato considerato un presupposto per l'analisi delle implicazioni e delle possibili ricadute future, in linea con quanto indicato dalla letteratura sulla valutazione dell'impatto dello sviluppo professionale degli insegnanti (cfr. Guskey, 2000). In una seconda fase, a distanza di alcuni mesi, sono state raccolte evidenze relative all'impatto della ricerca sugli atteggiamenti e sulle pratiche dei docenti. In ambito educativo, la valutazione di impatto mira infatti a rilevare i cambiamenti prodotti nei contesti a seguito di percorsi di ricerca e/o formazione, in termini di trasformazioni delle pratiche, degli atteggiamenti e delle rappresentazioni professionali (Nguyen, 2020; Reed, 2021).

Tuttavia, non essendo stato possibile, nei contesti scolastici indagati, osservare direttamente tali cambiamenti negli anni successivi alla conclusione del percorso, si è scelto di rilevarli in maniera indiretta, attraverso le dichiarazioni dei docenti, indagando le percezioni circa i mutamenti di atteggiamenti e prospettive e le intenzioni di modificare le proprie pratiche a seguito dell'esperienza formativa.

Per la prima fase è stato costruito un questionario strutturato somministrato ai docenti al termine dell'ultimo incontro del percorso di R-F, mentre per la

seconda è stato condotto un focus group con gli stessi docenti a distanza di qualche mese.

### ***2.1 Reazioni e gradimento: il questionario docenti***

La valutazione a livello di reazione e soddisfazione da parte dei partecipanti circa il percorso di R-F è stata realizzata attraverso un questionario strutturato. Lo strumento è stato progettato su quattro sezioni principali: informazioni anagrafiche e di sfondo, continuità nella partecipazione agli incontri proposti, soddisfazione circa contenuti e modalità di conduzione, disponibilità al cambiamento e *agency* professionale attivata dalla R-F.

Le affermazioni sono state accompagnate da una scala Likert a quattro punti (dove 1 corrispondeva a «Per nulla d'accordo» e 4 «Del tutto d'accordo»), scelta per evitare posizioni neutrali e sollecitare una presa di posizione riflessiva da parte dei rispondenti.

Gli intervistati (14 docenti presenti al terzo incontro) avevano un'età media di 50 anni, erano equamente distribuiti per genere (7 uomini e 7 donne) e complessivamente rappresentavano tutti i sette indirizzi compresi nell'ISS indagato: Liceo Scientifico, Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate, Liceo delle Scienze Umane, Istituto Tecnico settore Economico indirizzo «Amministrazione, Finanza e Marketing», Istituto Tecnico settore Tecnologico indirizzo «Elettronica ed Elettrotecnica» articolazione Automazione, Istituto Professionale per i Servizi Commerciali, Istituto Professionale Industria e Artigianato IPIA indirizzo «Manutenzione e Assistenza Tecnica». Essi rivestivano in 12 casi su 14 più di un ruolo connesso al tema di ricerca, tra tutor di orientamento, tutor di PCTO e coordinatore di classe. Questo dato ci indica come il tema, molto sentito dagli insegnanti, del sovraccarico organizzativo e la concentrazione di responsabilità su pochi in ordine ai percorsi di alternanza tra scuola e realtà esterne, sia corroborato dalle evidenze.

I dati mostrano una valutazione complessivamente positiva del percorso. In particolare, emerge un elevato livello di accordo rispetto alla significatività dei contenuti trattati: 5 di loro indicano il punteggio massimo della scala (4) e i restanti il valore medio alto (3). Ancor più accentuato risulta l'accordo circa la capacità di sollecitare riflessioni rilevanti per la pratica professionale: 6 intervistati indicano il valore 4, uno indica il punteggio medio basso (2) e i restanti il punteggio 3.

Le risposte mostrano complessivamente una percezione molto positiva del clima di dialogo, delle opportunità di confronto e dell'attenzione dedicata ai contributi dei partecipanti. La maggioranza dei partecipanti ha attribuito valore 4 alla percezione di avere avuto spazio per esprimere idee e punti di vista, segnale

che il clima di confronto è stato vissuto come aperto e inclusivo. Anche sul piano della collaborazione tra indirizzi diversi, la tendenza è analoga: 9 partecipanti hanno indicato di essere molto d'accordo (4) con l'affermazione «*Gli incontri mi hanno permesso di confrontarmi con docenti di altri indirizzi*», riconoscendo quindi un arricchimento professionale derivante dall'interscambio. Infine, la totalità dei rispondenti ha espresso punteggi positivi (3 e 4) riguardo all'ascolto e alla comprensione da parte degli organizzatori, indicando una percezione diffusa di attenzione e cura nella conduzione degli incontri.

Dal punto di vista metodologico, il questionario ha svolto una funzione di controllo degli esiti dichiarati durante i tre incontri e di prima validazione delle ipotesi interpretative emerse nel corso della R-F secondo le quali essa ha promosso un processo trasformativo nei partecipanti. Tuttavia, trattandosi di uno strumento auto-riferito e somministrato a ridosso della conclusione del percorso, esso intercetta prevalentemente dimensioni di gradimento, utilità percepita e intenzionalità di cambiamento. Per questa ragione, i risultati sono stati interpretati con cautela, riconoscendo il possibile effetto di *bias* legato alla desiderabilità sociale e al coinvolgimento emotivo dei partecipanti. In ordine all'esigenza di considerare tale limite, il disegno valutativo ha previsto sin dall'origine un secondo momento di valutazione, collocato a distanza di tempo dalla conclusione del percorso e di natura diversa, qualitativa e partecipata, al fine di consentire l'emersione di dimensioni legate a processi riflessivi e di rielaborazione critica.

## ***2.2 Il focus group come valutazione di impatto e analisi del contenuto***

Per superare i limiti di una valutazione a caldo, è stato realizzato un focus group a distanza di qualche mese dalla conclusione del percorso di R-F con l'intento di esplorare la persistenza degli apprendimenti nel tempo e le eventuali riflessioni attivate connesse a trasformazioni delle rappresentazioni e a intenzioni di ristrutturazione delle pratiche professionali. Per cercare di limitare (ulteriormente, rispetto a quanto già indicato sopra) l'effetto della desiderabilità sociale, è stato designato un conduttore che non ha preso parte agli incontri svolti con gli insegnanti durante l'intero arco della ricerca.

L'analisi dei dati si è basata su un approccio di analisi tematica del contenuto, finalizzata a mettere in relazione le narrazioni dei docenti con gli esiti emersi dal questionario. I dati emersi dal focus group evidenziano come il percorso formativo abbia contribuito a riorientare, almeno in parte, le rappresentazioni dei docenti rispetto al valore dei percorsi PCTO, favorendo una maggiore consapevolezza del carattere formativo di tali esperienze. Le narrazioni mostrano

una continuità con quanto emerso nel questionario, ma al tempo stesso rivelano un'elaborazione più matura e riflessiva.

In primo luogo il percorso realizzato con i partecipanti sembra aver favorito una maggiore consapevolezza del ruolo docente nell'accompagnare i processi educativi connessi alle esperienze nell'ambito esterno alla scuola. Più insegnanti riconoscono esplicitamente la responsabilità di sostenere gli studenti nella costruzione della propria identità professionale. Un docente osserva che «loro [*gli studenti*] tendono a sottovalutarsi... hanno bisogno di confrontarsi con loro stessi» (1TPCTO)<sup>2</sup>, mentre un altro sottolinea la necessità di «metterli in condizione di esporre le loro competenze» (4TO), affinché possano riconoscerle come tali.

Inoltre, i docenti hanno evidenziato una diversa interpretazione del proprio ruolo nei PCTO attraverso una rilettura più articolata delle fatiche organizzative: le criticità non vengono negate né minimizzate, ma reinterpretate alla luce di una consapevolezza più ampia. Come afferma una docente: « [*Al termine dell'esperienza io vedo il bicchiere*] Mezzo pieno, anche se c'è bisogno di un supporto maggiore negli aspetti burocratici» (2TO).

Le affermazioni circa il ruolo di sostegno verso i ragazzi e il ridimensionamento del «peso» degli aspetti burocratici sulla valutazione complessiva dell'esperienza mostrano uno spostamento da una lettura prevalentemente problematica a una valutazione più equilibrata e riflessiva e un passaggio da una visione prevalentemente organizzativa del PCTO evidenziata inizialmente nel primo incontro con i docenti a una prospettiva più educativa e relazionale, che il percorso formativo ha contribuito a portare alla luce e rendere più esplicita.

Un altro asse tematico riguarda la concezione delle esperienze di contatto con il mondo del lavoro. Nel focus group questo aspetto è accompagnato da una lettura più complessa, che intreccia il piano tecnico-professionale con quello della crescita personale e identitaria. Un insegnante ad esempio, sottolinea come lo stage serva «anche quando non piace» perché permette ai ragazzi di «raggiungere una consapevolezza e dire «quella cosa lì non mi piace» (2TO), evidenziando in tal modo il valore orientativo dell'errore.

Accanto a questa funzione esplorativa, emerge con forza il tema della consapevolezza delle proprie competenze, spesso inizialmente assente o distorta. Più docenti descrivono studenti che partono dal presupposto di non essere in grado di svolgere determinati ruoli all'interno dei contesti lavorativi, mostrando

---

<sup>2</sup> In osservanza alla normativa sulla privacy che tutela i soggetti coinvolti nella ricerca, i riferimenti diretti agli insegnanti sono stati sostituiti con i codici relativi ai ruoli (1PCTO= tutor PCTO; TO= tutor orientamento; C= coordinatore di classe) preceduti da un numero progressivo per ciascun soggetto.

una scarsa fiducia nelle proprie capacità. Il percorso formativo sembra aver contribuito a rendere più esplicita, agli occhi dei docenti, la necessità di lavorare su questa dimensione. L'insegnante 1TPCTO osserva che gli studenti «tendono a sottovalutarsi... non si conoscono», così come l'insegnante 2C insiste sul fatto che «loro si sottovalutano tutti» e che spesso «danno per scontato che quello che sanno fare è un qualcosa che sanno fare tutti». D'altro canto, i docenti riconoscono che, quando adeguatamente stimolati, gli studenti sono in grado di mostrare competenze anche avanzate. Un insegnante racconta di ragazzi «bravissimi nell'utilizzo della stampante 3D» o dello «scanner 3D», al punto da poter «istruire i ragazzi delle classi inferiori» (2C).

Queste testimonianze indicano un passaggio significativo da una visione dell'esperienza nei contesti professionali come semplice occasione di osservazione del mondo del lavoro a una concezione più ampia, in cui l'esperienza diventa un veicolo di emersione e stimolo al riconoscimento delle competenze. Il percorso formativo svolto con i docenti ha contribuito a rendere questo passaggio più consapevole, aiutandoli a leggere le difficoltà degli studenti non come disinteresse o atteggiamento oppositivo, ma come un livello di consapevolezza che necessita di essere potenziato, e a riconoscere il proprio ruolo nel facilitare tale processo.

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda le differenze tra indirizzi scolastici e le implicazioni che queste hanno sulle pratiche di orientamento. Un primo nodo tematico rintracciato in questo aspetto riguarda la diversa percezione del valore formativo dei percorsi PCTO nei licei rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Alcuni docenti evidenziano come, nei percorsi liceali, tali percorsi vengano più facilmente percepiti come un elemento estraneo o accessorio rispetto al curriculum disciplinare. Come osserva una docente: «nei licei spesso viene vissuto come qualcosa da fare perché si deve fare, non come parte integrante del percorso» (1FTPCTO). Al contrario, negli indirizzi tecnici e professionali i PCTO appaiono maggiormente integrati nella progettualità didattica, anche se non privi di criticità.

Un altro nucleo tematico riguarda infine la disomogeneità delle aspettative degli studenti nei diversi indirizzi nei confronti di questo momento del loro percorso formativo. Nel focus group emerge come, soprattutto nei licei, si osservi una lettura talvolta parziale del potenziale dei PCTO. Come afferma una docente: «Noi del professionale abbiamo capito la visione dei docenti del liceo o del tecnico dell'itis che sono meno propensi, giustamente forse, a fargli fare attività lavorative. Vero è che anche gli studenti del liceo devono capire cosa vogliono fare nel futuro, quindi non andranno a lavorare sulle macchine utensili, ma attività lavorative o conoscere il mondo del lavoro secondo me è fondamentale anche per loro» (2FTO). Il percorso di R-F ha svolto un ruolo

cruciale nel rendere visibili tali differenze, sottraendole alla dimensione del non detto e trasformandole in oggetto di confronto e riflessione professionale.

### **3. Per concludere: il potenziale trasformativo della R-F**

Come fin qui evidenziato, il focus group ha permesso di far emergere dimensioni che il questionario, per sua natura auto-riferita e per la collocazione temporale a ridosso del percorso, non poteva cogliere pienamente. La discussione collettiva ha favorito l'emersione di significati più profondi, spesso legati alla dimensione del ruolo docente. Inoltre, la distanza temporale ha consentito una rielaborazione più critica, come dimostrano le valutazioni più sfumate circa le criticità e le numerose riflessioni pedagogiche come questa: «Sicuramente sì, è importante il nostro ruolo, seguirli passo passo nella loro crescita, nella loro formazione» (1TPCTO).

Uno degli elementi di maggiore rilevanza per quanto riguarda le riflessioni metodologiche sui percorsi di R-F che ci è sembrato emergere da questa ricerca riguarda il potenziale trasformativo che si attiva dall'interno dei contesti scolastici quando ai docenti viene offerto uno spazio strutturato di riflessione condivisa. Il lavoro riflessivo condotto nell'Istituto coinvolto ha consentito di mettere in discussione pratiche consolidate, spesso date per scontate, e di aprire spazi di ripensamento collettivo, favorendo una lettura più consapevole e intenzionale delle attività legate ai PCTO.

I dati confermano come la R-F si configuri come un sistema efficace per sostenere processi di cambiamento nelle scuole grazie alla possibilità di intrecciare ricerca, formazione e azione, e alla conseguente promozione di una cultura professionale riflessiva, orientata al miglioramento continuo e alla costruzione condivisa di significato. Come sostiene Dodman (2025) infatti:

«La R-F è un approccio alla promozione dello sviluppo professionale dell'insegnante basato sullo svolgimento di percorsi in cui vengono coniugate la ricerca e la formazione, di modo che esse possano intersecarsi e alimentarsi a vicenda. Questo costituisce un paradigma trasformativo caratterizzato dalla prassi riflessiva e collaborativa volto a promuovere l'apprendimento professionale...» (Dodman, 2025, pp.11-12).

Le narrazioni dei docenti infatti mostrano come, a distanza di tempo, l'esperienza di R-F abbia favorito una rilettura più articolata delle pratiche, consentendo di superare una visione prevalentemente centrata sugli aspetti critici e burocratici. Le difficoltà organizzative, pur rimanendo presenti, vengono ricollocate all'interno di una cornice di senso più ampia, che valorizza il significato educativo e orientativo. Emerge inoltre uno spostamento significativo nelle rappresentazioni del ruolo docente nei percorsi PCTO, sostenuto da una

maggior consapevolezza del valore formativo di tali esperienze e accompagnato da un riconoscimento più ampio delle attività orientative come elementi centrali per la crescita personale e professionale degli studenti, capaci di incidere non solo sulle competenze, ma anche sul benessere, sull'autoefficacia e sulle traiettorie di vita future dei ragazzi.

Il quadro che si è delineato porta a riflettere su come la R-F possa rappresentare una leva strategica per sostenere il cambiamento dall'interno, valorizzando l'expertise dei docenti e possa altresì contribuire alla costruzione di contesti scolastici più riflessivi, coerenti e capaci di rispondere alle sfide educative contemporanee.



# RIPENSARE L'ORIENTAMENTO, RIPENSARE LA SCUOLA: UNO SGUARDO DALLA PROSPETTIVA DEGLI STUDENTI

*Valentina Pagani e Barbara Balconi<sup>1</sup>*

## 1. Orientamento, senso e partecipazione

Da decenni l'orientamento è riconosciuto come leva strategica delle politiche scolastiche per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo, nonché come strumento di supporto alle politiche attive del lavoro (Batini, 2024; Margottini, 2024). In questa prospettiva si collocano le raccomandazioni del Consiglio europeo (2004; 2008) e, nel nostro Paese, una stratificazione di decreti, direttive e linee guida ministeriali (1997; 2009; 2014; 2022; 2025), che hanno progressivamente consolidato il ruolo dell'orientamento come dispositivo educativo strutturale.

Nonostante tale riconoscimento, permane un paradosso intrinseco: sebbene gli studenti e le studentesse rappresentino i principali destinatari dei percorsi orientativi, essi risultano raramente coinvolti nei processi di progettazione, valutazione o rielaborazione riflessiva degli stessi. L'orientamento tende così a configurarsi come un dispositivo prevalentemente eterodiretto, nel quale contenuti, obiettivi e metodologie sono definiti dagli adulti, mentre ai giovani è riservato un ruolo prevalentemente ricettivo.

Questo paradosso non riguarda esclusivamente la dimensione dell'orientamento, ma riflette una criticità più ampia che caratterizza il sistema scolastico italiano nel suo complesso (Pastori, Pagani, 2021, *in press*; Pastori, 2022; Pastori et al., 2023). Tuttavia, nel caso specifico dell'orientamento, la limitata agency riconosciuta agli studenti e alle studentesse assume una valenza particolarmente problematica. L'orientamento, infatti, dovrebbe mirare a mettere i soggetti nelle condizioni di orientarsi autonomamente, offrendo loro risorse, strumenti e opportunità per esplorare possibilità, attribuire significato alle esperienze e costruire traiettorie di senso rispetto al proprio futuro formativo e professionale. Come evidenzia efficacemente Batini (2024, p.13), «non si orienta

---

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro in comune delle due autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Valentina Pagani i paragrafi 1, 2.2 e 3; a Barbara Balconi i paragrafi 2.1 e 2.3; a entrambe le autrici il paragrafo 4.

qualcuno, si attiva e si supporta un processo dinamico lungo tutto l'arco della vita attraverso il quale ciascuno può orientarsi. Si può sintetizzare la finalità complessiva odierna dell'orientamento in un incremento di potere, autonomia, responsabilità e resilienza». Alla luce di questa concezione, pertanto, risulta evidente come assegnare una posizione marginale agli studenti nei processi orientativi possa rappresentare un nodo critico rilevante, capace di compromettere la funzione stessa dell'orientamento come dispositivo educativo emancipativo.

In linea con l'approccio della Student Voice (Mitra, 2004; Fielding, 2012; Cook-Sather, 2014) che sottolinea come l'ascolto delle voci di studenti e studentesse non rappresenti soltanto un principio democratico, coerente con la missione educativa della scuola, ma costituisca anche una leva fondamentale per migliorare la qualità dei processi educativi, questo capitolo intende rileggere criticamente le pratiche orientative e la Formazione Scuola-Lavoro proprio a partire dalle voci di questi attori – spesso inascoltati – della scena scolastica.

Nello specifico, le riflessioni che verranno condivise si fondano sulle evidenze emerse dai focus group realizzati nell'ambito del più ampio progetto PRIN 2022 «Il PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca-formazione».

La ricerca ha coinvolto complessivamente 297 studenti e studentesse di classe terza, quarta e quinta di cinque scuole secondarie di secondo grado, per un totale di 27 focus group condotti tra aprile e giugno 2024 (Pagani et al., 2025). Lo studio si proponeva di esplorare il ruolo dei percorsi di formazione tra scuola e mondo del lavoro, che al momento della ricerca prendevano ancora il nome di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento), nello sviluppo delle risorse personali e delle competenze degli studenti, nonché il loro contributo nell'orientare le scelte educative e professionali al termine del percorso scolastico.

Sebbene con il decreto n. 127 del 9 settembre 2025 i PCTO siano stati formalmente sostituiti dalla Formazione Scuola-Lavoro, lo stesso provvedimento ribadisce la continuità degli obiettivi generali e delle finalità educative sottese ai due dispositivi. Tale continuità rende non solo ancora attuali le parole degli studenti rispetto alle esperienze vissute nei PCTO, ma ancor più rilevante l'ascolto di queste voci, al fine di trarre indicazioni utili per ripensare criticamente l'attuale percorso di Formazione Scuola-Lavoro.

Ascoltare queste voci, infatti, significa, innanzitutto, restituire agli studenti e alle studentesse un ruolo di protagonisti in un dibattito – quello sulla Formazione Scuola-Lavoro, nelle sue diverse declinazioni (alternanza scuola-lavoro, PCTO, tirocini curriculari) – che negli ultimi anni è stato al centro di un intenso confronto pubblico. Un confronto che, tuttavia, è stato spesso dominato da

sguardi adulti: amministratori, dirigenti scolastici, docenti, associazioni di categoria e opinione pubblica, lasciando ai margini le prospettive di coloro che vivono quotidianamente tali esperienze.

Dare spazio alle voci degli studenti significa, inoltre, interrogare l'orientamento non come un semplice insieme di attività, ma come una funzione educativa profondamente intrecciata alla costruzione dell'identità, delle visioni di futuro e della progettualità personale; una funzione che, per poter assolvere pienamente al proprio compito, necessita di essere investita di senso e significato da parte di chi la vive in prima persona.

Significa, infine, interrogare la scuola e la sua capacità di accompagnare i giovani in una fase particolarmente delicata del loro percorso di vita, nella quale sono chiamati a compiere scelte rilevanti per il proprio futuro educativo e professionale, all'interno di un orizzonte caratterizzato da molteplici opportunità, ma anche da profonde trasformazioni e incertezze (Bauman, 2012).

## **2. Ripensare la Formazione Scuola-Lavoro a partire da chi la vive**

L'analisi tematica (Pagani, 2020; Braun, Clarke, 2021) condotta a partire dalle narrazioni di ragazzi e ragazze restituisce un quadro complesso e articolato, che mette in luce non solo l'elevata variabilità delle esperienze e dei vissuti individuali, ma anche alcune dimensioni strutturali del dispositivo: la qualità dell'accompagnamento tutoriale, il grado di autonomia decisionale riconosciuto agli studenti, la rilevanza delle attività proposte, il valore attribuito ai momenti di riflessione e valutazione, nonché la capacità delle scuole di co-progettare i percorsi insieme ai giovani.

Nei paragrafi che seguono verranno analizzati i principali nuclei tematici che emergono dalle esperienze e dalle riflessioni degli studenti<sup>2</sup>.

### ***2.1. Il ruolo dei tutor: la relazione come esperienza orientativa***

Uno dei temi che emerge con maggiore ricorrenza nei focus group condotti con studenti e studentesse riguarda il ruolo del tutor, percepito come un elemento decisivo per la qualità dell'esperienza nei percorsi di PCTO.

Non sorprende, quindi, che la parola «tutor» ricorra complessivamente 123 volte all'interno dei focus group condotti con gli studenti: 61 occorrenze sono associate a esperienze positive, mentre 62 rimandano a vissuti critici. Questa quasi perfetta simmetria restituisce l'immagine di esperienze profondamente differenti e mette in luce come il rapporto con il tutor rappresenti una dimensione

---

<sup>2</sup> Per approfondire si rimanda a Pagani et al., 2025.

centrale e ricorrente nei racconti dei giovani, un vero e proprio snodo attraverso cui prende forma il significato attribuito ai percorsi di PCTO:

Il tutor interno ci indirizza, ci chiede prima quello che vogliamo fare, ci chiede se vogliamo provare delle nuove esperienze, ci indirizza sulla azienda in cui andare e ci dà dei consigli. (B, Fg5B)

Nelle prime settimane, il mio tutor era super presente, mi ha spiegato davvero tante cose. (...) Mi assegnava cose da fare, poi forse mi ha lasciato più autonomia quando ha capito che già avevo preso la mano su come funzionavano le cose e tutto il resto. (B, Fg1M)

Sono stato in realtà molto seguito dal tutor, mi ha trattato come un dipendente normale d'azienda. Ero nella sala programmatori, eravamo lì tutti insieme ed ero trattato come uno di loro, non come se fossi l'ultimo arrivato, come effettivamente ero, e sono stato seguito nel percorso che dovevo fare, nei vari passaggi. (...) Sono stato seguito molto ma avevo libero arbitrio, potevo fare quello che volevo sul sito, potevo svilupparlo nel modo in cui volevo, non avevo vincoli, e ho fatto molto sia sul linguaggio sia di programmazione utilizzato sia in realtà personale su come sono andato ad affrontare i diversi problemi e svolgere quello che mi veniva assegnato (E, Fg1M)

Le testimonianze degli studenti e delle studentesse confermano con chiarezza che la relazione tutoriale non costituisce un elemento accessorio del percorso, ma rappresenta la condizione che consente di trasformare un'attività in una vera e propria esperienza. Con il termine «esperienza» si fa qui riferimento all'accezione deweyana (Dewey, 1938), intesa non come semplice esecuzione di compiti, ma come processo che integra l'azione, con una riflessione consapevole su di essa. È proprio questa dimensione riflessiva a rendere l'esperienza significativa e ad inscrivere, in modo non marginale, nella biografia degli apprendimenti del soggetto.

Quando la relazione tutoriale è presente e riconoscibile, l'esperienza di PCTO tende ad acquisire senso e direzionalità. Il tutor, infatti, può attribuire allo studente un ruolo all'interno del contesto ospitante: anche il solo riconoscimento del ruolo di apprendente è sufficiente per restituire possibilità di azione, legittimità e partecipazione. Tale riconoscimento si configura come un elemento cruciale nel sostenere la costruzione di senso dell'esperienza vissuta.

Al contrario, quando la figura tutoriale è assente o marginale, l'esperienza si svuota:

Allora, il tutor qui a scuola non è stato minimamente presente. Anzi, aveva detto che sarebbe venuto in azienda a vedere come era la situazione... mai visto, mai sentito... (A, Fg1M)

Quello che mi seguiva [il tutor esterno] era il caporeparto, solo che mi seguiva poco perché essendo caporeparto era sempre in giro o al telefono. Quindi, veniva tre minuti e mi diceva: «fai questo e questo e se hai bisogno chiama», e poi se ne andava. Un po' lo capisco che è il caporeparto, però se devo stare lì almeno vorrei imparare per bene, essere seguito passo per passo. (C, Fg5B)

A me [il tutor aziendale] mi diceva: «stai lì, che non c'è nulla da fare» e basta... stavo sulla sedia a guardare quello che facevano gli altri e basta. (E, Fg2M)

Il tutor esterno se ne fregava, lasciava le cose al caso. Anzi prima della fine della mia esperienza è andato in vacanza, senza dire «ciao» o «arrivederci». Ha preso e se n'è andato. (F, Fg8R)

Non ho capito niente di quello che ho fatto perché mi hanno fatto fare vari cose e non mi spiegavano a cosa sarebbero servite, quindi non ho capito nulla, non saprei nemmeno dire a cosa servissero e che facciano effettivamente alla \*\*\*. Io non lo saprei spiegare, non me l'hanno mai spiegato. (Sx, Fg7B)

La qualità dell'accompagnamento diventa così uno tra gli indici più forti della significatività del percorso di PCTO. Se il tutor non è presente, se non accompagna, l'impianto del percorso perde completamente di significato agli occhi dei ragazzi, rendendolo una vera e propria perdita di tempo. Questa rilevazione può avere implicazioni sistemiche importanti, anche in ottica di suggerire ipotetici miglioramenti nella progettazione dei nuovi percorsi di Formazione Scuola-Lavoro. La forte rilevanza della figura del tutor sottolinea l'idea che questi percorsi non siano un semplice «matching» tra studenti e aziende, ma possano configurarsi come delle vere e proprie pratiche pedagogiche che richiedono formazione, coordinamento tra le diverse figure coinvolte e monitoraggio di quanto agito, sia sul fronte della scuola, sia rispetto al coinvolgimento dei partner esterni. Se la relazione tra tutor e studente è ciò che dà valore all'esperienza, allora la formazione dei tutor – interni ed esterni – non può essere considerata un optional, ma deve divenire una condizione strutturale per la costruzione di percorsi di orientamento efficaci. Questo nodo critico emerge con grande lucidità anche dalle parole dei ragazzi:

I prof non hanno una formazione su come fare il PCTO. Quindi, ad esempio, il nostro tutor interno non l'aveva mai fatto e neanche lui sapeva come orientarsi. Cioè, non ci ha fatto da guida, non sapeva rispondere alle nostre domande e si è informato insieme a noi proprio perché non ha una formazione dietro; quindi, non è neanche colpa sua. Quindi non è riuscito ad organizzare il progetto a livello di comunicazione tra dove dovevamo andare, quindi non siamo stati preparati ad andare nelle scuole, per niente; abbiamo scoperto tutto quando siamo arrivati là e molti insegnanti delle elementari si sono lamentati del fatto che neanche loro sapevano cosa dovevano farci fare all'interno del progetto (...); quindi non sapevano esattamente come organizzare la nostra attività a livello della settimana e proprio per mancata comunicazione col liceo. Del resto, però ci sono dei punti positivi però spesso servirebbe un altro tipo di formazione per metterli in atto e per renderli effettivamente positivi. Cioè, teoricamente è un bel progetto, però poi praticamente non sono tutti dei bei progetti a livello orientativo. (Ex, FG2B)

Possibili oggetti di formazione, per i tutor di questi percorsi, potrebbero riguardare quelle che Maela Paul (2004), una delle maggiori studiosi sul tema dell'accompagnamento professionale, ha definito come azioni principali del tutor:

- scortare: si tratta di una serie di comportamenti, atteggiamenti volti a proteggere e vigilare affinché il soggetto non incorra in problemi che sarebbero per lui insuperabili o, qualora dovesse imbattervisi, essere presenti per ascoltare, per assisterlo nelle difficoltà e quindi potenziare le sue possibilità di intervento;
- condurre: rimanda all'attenzione, tipica del tutor, di inviare il soggetto protagonista del percorso al monitoraggio costante delle sue azioni, fornendo dei feedback formativi in itinere;
- guidare: colui che accompagna favorisce e supporta la presa di decisioni da parte del soggetto, fornendo eventuali consigli, senza sostituirsi.

Ragionare, con degli ipotetici tutor, su cosa significa praticare una «postura di accompagnamento» potrebbe rappresentare l'occasione per problematizzare in cosa consiste la dimensione etica di questi percorsi e la valenza relazionale che, nel rapporto interpersonale, trova la possibilità di manifestarsi, anche attraverso una valorizzazione reciproca, nonostante tra i due soggetti vi sia un rapporto di asimmetria. Il processo di riconoscimento dell'altro e i feedback forniti sull'azione svolta sono fondamentali per alimentare lo sviluppo identitario: sono

esattamente questi i riferimenti di cui parlano i ragazzi all'interno dei focus group, sono questi gli elementi che consentono di costruire un'esperienza di senso.

## **2.2. L'orientamento come spazio di agency**

Un ulteriore nucleo centrale emerso dall'analisi dei focus group riguarda la possibilità di scelta e, più in generale, il tema della co-progettazione dei percorsi come condizione essenziale dell'orientamento inteso in termini di *agency*. Riprendendo Dewey (1916), sviluppare *agency* significa appropriarsi della conoscenza appresa e utilizzarla come strumento di comprensione critica e di intervento consapevole sulla realtà. Trasposta nell'ambito dell'orientamento, questa prospettiva implica il sostegno alla capacità degli studenti di assumere un ruolo progressivamente più attivo e riflessivo nelle scelte relative al proprio futuro formativo e professionale. È proprio questa dimensione di protagonismo consapevole che, secondo le parole dei ragazzi, tende frequentemente a mancare nella definizione delle proposte formative tra scuola e mondo del lavoro.

In 20 focus group su 27, infatti, i giovani partecipanti esprimono in modo esplicito la percezione di una limitata possibilità di incidere sulle decisioni relative ai percorsi di PCTO, spesso definiti «dall'alto» sulla base di criteri quali la disponibilità territoriale delle strutture ospitanti o esigenze di natura organizzativa, senza che vi sia stata una consultazione preliminare o un confronto con ragazzi e ragazze sui loro interessi, aspettative o bisogni.

Quando gli studenti vengono coinvolti, anche in forme minime, l'esperienza cambia significato: aumenta la motivazione, la partecipazione, la capacità di attribuire valore a ciò che si sta facendo. Difatti, la co-progettazione non è solo una metodologia partecipativa: è una forma di orientamento in sé, perché sostiene la capacità degli studenti di negoziare, argomentare, prendere decisioni, responsabilizzarsi – aspetti, questi, cruciali in una prospettiva di *lifelong learning* e *lifewide learning* (Boda, Mosiello, 2005):

È importante, oltre a proporre esperienze come ci sono state proposte a noi, proporle in modo mirato, cioè, cercare delle esperienze che siano diverse tra loro e soprattutto che, diciamo, coinvolgano diversi ambiti lavorativi. Ad esempio, propongo questo PCTO per chi vuol fare medicina, cioè, non lo so, si va in ospedale... propongo questo per chi vuole fare economia. Invece noi siamo andati in biblioteca, che è stato bello, perché comunque ti immerge nel campo del lavoro, però non è effettivamente l'esperienza che vorrei fare... Non abbiamo avuto molta scelta. Quindi [bisognerebbe] aumentare le scelte e iniziare prima. (I, Fg1B)

Bisogna fare proprio le attività concrete e bisogna dare ai ragazzi la possibilità di scegliere le attività... proporre alcune attività che i ragazzi scelgono, anche che non c'entrano con il proprio indirizzo, perché succede a volte che l'indirizzo lo si sbaglia... quindi si dà la possibilità di vedere altre cose. (C, Fg6M)

L'esperienza è stata positiva, però, sentendomi con dei miei amici di altre scuole o di altre classi, magari dello scientifico, loro magari hanno fatto esperienze più diversificate che magari non erano mirate all'ambito di studio ma era appunto per capire cos'altro può interessare agli studenti. Faccio un esempio personale. Io, facendo musica, con la scuola di musica sapevo che si poteva proporre un PCTO da parte degli studenti nei confronti della scuola. Infatti, avevo parlato con la direzione della scuola di musica per chiedere se si potesse fare e loro mi avevano detto che erano ben disposti. Poi ho parlato con il tutor della scuola che mi ha detto: «si potrebbe fare, però ci risulterebbe troppo difficile, dovremmo aprire una convenzione con la scuola di musica e non siamo in grado di farlo in questo momento, ci vuole troppo tempo, quindi non te lo facciamo fare». Quindi io avevo anche altre opportunità di mia iniziativa e, secondo me, si dovrebbero accogliere anche le iniziative degli studenti, oltre a quello che propone la scuola che sono poche. (M, Fg2B)

È importante non interpretare questa richiesta di agentività come un bisogno di vedere valorizzati atteggiamenti, vocazioni o interessi già dati. Studenti e studentesse, infatti, non concepiscono l'orientamento come un processo di mera conferma di inclinazioni o opportunità già individuate, bensì come un'apertura a possibilità talvolta mai immaginate. L'orientamento viene inteso come uno spazio di esplorazione capace di ampliare l'orizzonte del pensabile e di offrire occasioni concrete per sperimentarsi attivamente in contesti lavorativi reali. In questo quadro, pur apprezzando spesso le proposte avanzate dalla scuola, gli studenti chiedono di poter avere voce in capitolo e di contribuire in modo più significativo alla definizione di percorsi in grado di rispondere meglio ai loro interrogativi orientativi.

Dalle parole degli studenti emerge con chiarezza come la valenza formativa e orientativa dei PCTO non dipenda tanto dalla loro coerenza formale con il curriculum scolastico, quanto dalla significatività dell'esperienza vissuta. Le testimonianze mostrano, infatti, che percorsi pienamente coerenti con l'indirizzo di studi possono risultare poco utili sul piano orientativo; mentre esperienze apparentemente distanti o non allineate al percorso scolastico vengono talvolta valutate come particolarmente formative, proprio perché capaci di sollecitare riflessioni, interrogativi e ripensamenti su di sé e sul proprio futuro. Ciò che conta, agli occhi degli studenti, non è tanto «fare qualcosa che c'entra con la

scuola», quanto vivere esperienze che consentano di mettersi alla prova, di comprendere meglio i propri interessi e, anche attraverso il confronto con ciò che non funziona, di chiarire ciò che *non* si desidera diventare.

A questa visione dell'orientamento come costruzione di senso si intreccia strettamente la richiesta di diversificare le esperienze, emersa in 18 focus group su 27. Gli studenti sottolineano come un'unica esperienza di PCTO non sia sufficiente per sviluppare una visione consapevole di sé e delle possibili traiettorie future. L'orientamento viene così interpretato come un processo eminentemente esplorativo, che richiede la possibilità di attraversare contesti differenti nel corso del triennio. In tale cornice, anche esperienze inizialmente percepite come distanti o persino negative possono assumere un'elevata valenza formativa e orientativa, nella misura in cui diventano oggetto di riflessione e di risignificazione da parte degli studenti:

La mia esperienza è stata terribile e ho capito che il mondo del lavoro non fa per me per adesso, ancora no. Poi magari era proprio la mia azienda in cui sono capitata che era messa malissimo, però mi sono trovata male. Ho capito che voglio studiare e sapere ancora di più... e infatti ho scelto di andare avanti con gli studi universitari. (Yx, Fg3M)

### ***2.3. La valutazione come dispositivo trasformativo***

Queste considerazioni introducono una delle maggiori criticità emerse dalle parole dei ragazzi e delle ragazze intervistati, ossia la quasi totale assenza di momenti valutativi significativi:

Io ci ho pensato (al PCTO svolto). Nel senso, sono andato a fare una cosa, uno ci riflette su quello che fa, un pensiero generale magari. Però non ne abbiamo parlato (a scuola). (...) Cioè, [il PCTO] lo fai, aperto e chiuso. Basta. (E, Fg2R)

Nella maggior parte degli Istituti coinvolti, la valutazione del PCTO si riduce a un adempimento: fogli firme, attestati, relazioni finali spesso percepite come formali. Gli studenti chiedono qualcosa di diverso:

A me sarebbe piaciuto molto capire, perché io non è che avessi queste valutazioni così altre, capire in cosa calavo... invece ci sono stati dati dei punteggi, cioè, sì, tipo delle x, che erano stelline... (...) Secondo me, ci dovrebbe essere un confronto per capire e magari migliorare le carenze, perché quella appunto che ho ricevuto è stata una semplice valutazione... [...] però a me sarebbe servito avere un confronto anche sulla valutazione... (B, Fg4M)

La valutazione formativa (Scriven, 1967) – intesa come occasione per rileggere e risignificare l'esperienza – è pressoché assente. Eppure, è proprio in questi spazi che l'esperienza diventa orientativa. La valutazione non è un passaggio finale, ma un processo riflessivo che permette di attribuire senso allo svolto, anche quando l'esperienza non è stata soddisfacente.

Questo dato suggerisce la necessità di integrare nei PCTO dispositivi riflessivi regolari, strutturati e situati nel tempo educativo, non come aggiunta, ma come parte organica del percorso.

Sono gli stessi studenti a richiedere di essere coinvolti in processi di valutazione in itinere.

Come già accennato in precedenza (cfr. par. 2.1), la possibilità di ricevere dal tutor – interno o esterno, oppure da entrambi – dei feedback formativi (Hattie, 2012), in grado di restituire considerazioni riflessive prima, durante e dopo (Schon, 1983) le azioni degli studenti, diviene una condizione imprescindibile per restituire un ruolo attivo e di ricerca ai ragazzi nei confronti del proprio modo di apprendere e nella costruzione di senso, restituendo loro centralità e possibilità di decisione.

In questo quadro, risulta chiara la relazione tra valutazione formativa, regolazione e autoregolazione; in altre parole, attraverso una valutazione di questo tipo si incoraggia il soggetto in formazione ad auto-monitorare ciò che sta imparando e, soprattutto, la sua capacità di comprendere eventuali difficoltà e chiedere aiuto a riguardo.

L'accompagnamento del tutor – anche dal punto di vista valutativo – sostiene il percorso di apprendimento del soggetto nella possibilità di elaborare scelte sempre più consapevoli, attraverso la sperimentazione di processi di immersione nell'azione e distanziamento da essa. Questo allontanamento dall'agito costituisce il momento necessario alla concettualizzazione dell'azione, al farla diventare risorsa da spendere in una nuova situazione, aumentando, di fatto, la competenza nel rispondere a nuove sfide.

In questo senso l'autovalutazione, nominata e auspicata dagli studenti, rappresenta, nello stesso tempo il punto di partenza e il punto di arrivo (Hadji, 2012) per costruire percorsi di orientamento efficace.

### **3. Ripensare la Formazione Scuola-Lavoro a partire dalle voci degli studenti**

Gli elementi emersi dai focus group non devono essere letti come semplici impressioni soggettive, ma come indicatori di natura strutturale, capaci di interrogare il dispositivo dei percorsi di formazione tra scuola e mondo del lavoro nel suo complesso. Le esperienze e le storie dei singoli studenti che hanno

partecipato alla ricerca, per quanto non generalizzabili, ci parlano in modo più ampio e trasversale di una precisa idea di orientamento e di formazione. Analizzarli significa, dunque, interrogarsi criticamente su quale modello di Formazione Scuola-Lavoro sia oggi in gioco e su quale dovrebbe essere promosso.

Le criticità rilevate non riguardano tanto il *cosa* delle esperienze proposte, quanto piuttosto il *come* e il *perché* esse vengono progettate e vissute. Anche esperienze non esenti da difficoltà, se accompagnate da una relazione tutoriale attenta e da spazi di riflessione, possono essere percepite come altamente significative; al contrario, attività apparentemente coerenti con il curriculum, ma prive di senso relazionale o riflessivo, risultano spesso poco utili sul piano formativo e orientativo.

Le evidenze emerse indicano come il PCTO, prima, e la Formazione Scuola-Lavoro, oggi, non possano essere ridotti a una mera procedura organizzativa, ma debbano essere riconosciuti come pratiche pedagogiche complesse. Se la qualità dell'esperienza risulta fortemente dipendente dal ruolo svolto dal tutor, dalle opportunità offerte agli studenti di esercitare scelte, dal loro coinvolgimento attivo e dalla riflessione sull'azione, allora i percorsi di formazione tra scuola e mondo del lavoro dovrebbero essere progettati e vissuti come autentici percorsi formativi, e non semplicemente come attività da adempiere o rendicontare:

Tutti [i docenti] ci hanno detto: «dovete fare un tot di ore perché senno non siete ammessi all'esame». Quindi, noi facciamo un tot di ore altrimenti non siamo ammessi all'esame. Quindi, diciamo, è tipo un po' una strada che tu percorri, però non vedi a cosa ti serve o dove vai. (Ax, Fg3R)

Ignorare questa dimensione nella Formazione Scuola-Lavoro significa concentrarsi prevalentemente sugli aspetti procedurali – ore, contesti, adempimenti – trascurando il cuore educativo del dispositivo: il significato attribuito all'esperienza dagli studenti e dalle studentesse.

È proprio a partire dall'ascolto delle parole degli studenti che diventa possibile individuare nuove traiettorie per ripensare e ri-progettare percorsi di senso nella definizione della nuova Formazione Scuola-Lavoro. In questa direzione, l'adozione della prospettiva della *Student Voice* non rappresenta soltanto un punto di partenza conoscitivo, ma può configurarsi come una vera e propria scelta metodologica. Valorizzare la voce degli studenti significa, infatti, assumere il loro punto di vista come elemento strutturante dell'intero percorso, immaginando forme autentiche di co-progettazione e co-valutazione delle diverse fasi, attraverso una partecipazione attiva e continuativa degli studenti stessi.

Questo nuovo assetto permetterebbe di identificare nuove traiettorie di approfondimento possibili, quali:

- ideare percorsi di formazione specifici, rivolti ai tutor interni ed esterni, ai fini di promuovere competenze specifiche di osservazione, di comunicazione e di valutazione, funzionali alla costruzione di percorsi di accompagnamento significativi;
- prevedere un maggiore coinvolgimento dei consigli di classe come interlocutore possibile dello sviluppo dei percorsi di orientamento degli studenti; potenziando le connessioni e le interrelazione tra percorsi di apprendimento in ambito scolastico ed extra-scolastico, come accade per i PCTO;
- potenziare il dialogo con i partner esterni, superando una comunicazione limitata al mero adempimento degli obblighi previsti dalla normativa, per valorizzarla invece come spazio di restituzione formativa dell'esperienza dello studente e come occasione per raccogliere nuovi spunti utili alla progettazione di futuri percorsi di collaborazione, rafforzando così la rete tra scuola ed extra-scuola;
- investire tempo e risorse a sostegno e supporto della costruzione di percorsi di valutazione formativa in itinere, sperimentando, attraverso la prospettiva della Student Voice, il coinvolgimento degli studenti nel monitoraggio delle diverse fasi del percorso;
- ipotizzare un maggior grado di personalizzazione della scelta dei percorsi, a partire dal dialogo attivo con gli studenti, fino ad immaginare una vera e propria co-progettazione del percorso con gli studenti stessi.

#### **4. Verso un orientamento che ritrovi la sua vocazione educativa**

L'insieme delle evidenze raccolte porta a un messaggio univoco: per essere davvero efficace, la Formazione Scuola-Lavoro deve tornare a essere un percorso educativo orientato al futuro, non una mera procedura amministrativa.

Gli studenti chiedono sostanzialmente quattro cose: essere ascoltati, essere accompagnati, essere messi nella condizione di scegliere, essere aiutati a riflettere. Queste richieste non possono essere considerate opzionali, ma rappresentano il cuore per la ri-progettazione di percorsi di orientamento efficaci.

Ripensare la Formazione Scuola-Lavoro, alla luce di queste evidenze, significa ripensare la Scuola stessa: una scuola che aiuta a immaginare, che mette

nelle condizioni di poter scegliere, di provare, di sbagliare; una scuola che aiuta a riflettere sulle scelte e sulle azioni intraprese; una scuola che non dà solo informazioni, ma che crea occasioni di apprendimento; una scuola che non anticipa il mondo del lavoro, ma forma alla vita adulta offrendo strumenti ed esperienze per orientarsi nella complessità.

In una società che chiede ai giovani di essere flessibili, creativi, capaci di navigare nel cambiamento e di tollerare un crescente grado di incertezza (Bauman, 2012), l'orientamento non può configurarsi come un dispositivo informativo, ma deve essere progettato come un percorso di crescita identitaria.

Le voci degli studenti mostrano chiaramente la strada: costruire una Formazione Scuola-Lavoro capace di coltivare partecipazione, agency e senso. Una scuola che accompagni non solo verso il lavoro, ma verso la conoscenza e costruzione di sé, sostenendo esplorazione, capacità decisionale e assunzione di responsabilità.



# COMPETENZE TRASVERSALI E ORIENTAMENTO PROFESSIONALE: UNO STUDIO SULL'EFFICACIA DEI PERCORSI DI FORMAZIONE TRA SCUOLA E LAVORO A PARTIRE DALL'ANALISI DEGLI INDICATORI DI QUALITÀ

*Alice Femminini e Sara Germani<sup>1</sup>*

## **1. Competenze trasversali e orientamento professionale tra raccomandazioni europee e linee guida nazionali**

Il tema delle competenze trasversali e dell'orientamento professionale sta assumendo un ruolo sempre più centrale nel dibattito educativo e pedagogico, in relazione ai profondi mutamenti che continuano a caratterizzare i contesti sociali, culturali ed economici contemporanei (OECD 2025a), in cui persiste una limitata consapevolezza delle competenze effettivamente richieste in termini di occupabilità e inserimento professionale (Pellerey 2016). In tale scenario, emerge la necessità per i governi di saper anticipare i futuri fabbisogni di competenze e di orientare, in misura adeguata, i sistemi educativi e formativi, così come le scelte degli studenti, verso percorsi coerenti con l'evoluzione del mercato del lavoro. Parallelamente, anche le pratiche di orientamento sono chiamate a rinnovarsi, adattandosi ai nuovi modelli di carriera e alle sfide poste dalla transizione scuola-lavoro (OECD 2025b; Simões 2022). Le trasformazioni dell'attuale contesto lavorativo, l'innovazione tecnologica, la crescente complessità delle professioni e la frammentazione delle traiettorie biografiche hanno dunque reso evidente la necessità di una formazione che prepari i giovani non solo a «sapere» e «saper fare», ma anche a «saper essere», mobilitando conoscenze e abilità attraverso atteggiamenti e disposizioni che consentano loro l'adattamento, il pensiero critico e la progettualità personale. In questa prospettiva, le competenze trasversali rappresentano un elemento decisivo per l'occupabilità e per la connessione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro (Majid *et al.* 2019; Pellerey 2016; Rao 2010), costituendo una leva strategica per i processi di *lifelong learning*. A fronte di

---

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto del lavoro in comune delle due autrici. Tuttavia, si attribuiscono ad Alice Femminini i paragrafi 2, 3, 4, 4.1 e 4.2; a Sara Germani i paragrafi 1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 e 3.7; a entrambe le autrici il paragrafo 5.

queste esigenze formative, la Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea 2018) individua il quadro di riferimento europeo, definendo otto competenze fondamentali. Tali competenze non si limitano alla dimensione cognitiva, ma includono aspetti personali, sociali e metacognitivi, tra cui la competenza imprenditoriale, la cittadinanza attiva e la capacità di imparare a imparare, sottolineando la necessità di integrare conoscenze, abilità e atteggiamenti all'interno dei percorsi educativi. La scuola è quindi chiamata a diventare il luogo in cui gli studenti apprendono a orientarsi, riconoscono le proprie potenzialità e costruiscono percorsi coerenti con interessi e valori personali, sviluppando una visione progettuale che li accompagni nelle transizioni formative e professionali. A rafforzare questo quadro, la più recente Raccomandazione europea per il successo scolastico (Consiglio dell'Unione europea 2022) sottolinea con maggiore enfasi il ruolo dell'orientamento professionale come processo continuo e strutturato. Il documento richiama esplicitamente la necessità di sostenere gli studenti nello sviluppo di competenze e abilità utili alla gestione della carriera, promuovendo esperienze formative che permettano di esplorare contesti professionali reali, integrare attività curricolari ed extracurricolari quali l'apprendimento basato sul lavoro, le visite ai luoghi di lavoro, l'affiancamento professionale, ponendo l'accento sul valore dell'esperienza come strumento orientativo e motivazionale. Questa prospettiva si intreccia con la tradizione pedagogica dell'apprendimento esperienziale (Dewey 1938; Kolb 1984), secondo cui l'apprendimento nasce dall'interazione tra azione e riflessione, consentendo agli studenti di attribuire senso alle proprie esperienze e trasformarle in conoscenze utilizzabili (Fedeli, Tino 2017). In questa direzione, la possibilità di sperimentarsi in contesti reali favorisce *agency*, autonomia e la capacità di progettare il proprio percorso, ponendo le basi per un orientamento realmente formativo. In linea con gli orientamenti europei, anche il sistema di istruzione e formazione italiano ha progressivamente riconosciuto il valore dell'orientamento e delle competenze trasversali come leve strategiche per la formazione e l'inserimento professionale. Un passo rilevante in questa direzione è rappresentato dalle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014, successivamente aggiornate e integrate nel 2022, che delineano una visione dell'orientamento non come intervento episodico, ma come processo continuo e progressivo lungo l'intero percorso scolastico. Tale prospettiva supera l'idea di un orientamento confinato all'ultimo anno di studi o a singole attività isolate, proponendo invece un accompagnamento sistematico degli studenti nel riconoscimento delle proprie risorse, nella maturazione delle scelte e nella costruzione dei propri progetti di vita. In questa cornice, l'orientamento assume una valenza educativa più ampia, ovvero quella di sostenere il benessere dell'esperienza scolastica, rafforzare

L'autoconsapevolezza e la capacità decisionale e contribuire a prevenire fenomeni di esclusione e dispersione, promuovendo percorsi di crescita coerenti con le potenzialità individuali. A questo quadro si affianca l'evoluzione della *certificazione delle competenze*, sviluppata con gradualità fino all'adozione del modello nazionale di certificazione per il primo ciclo di istruzione nel 2017, che ha valorizzato lo sviluppo globale degli studenti, attraverso la valutazione di aspetti trasversali come responsabilità, autonomia e capacità relazionali. Tale processo è stato esteso al secondo ciclo con il recente aggiornamento normativo (D.M. n. 14/2024), segnando un ulteriore passo verso una valutazione centrata sui processi e non soltanto sugli esiti disciplinari. Parallelamente, va riconosciuto lo sforzo del sistema italiano nel favorire concretamente esperienze dirette con il mondo del lavoro, iniziato con i percorsi di alternanza scuola-lavoro introdotti nel 2003 e poi riformati nel 2015, fino alla loro evoluzione nei *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO), che formalizzano l'obiettivo di integrare le esperienze pratiche con una dimensione riflessiva e orientativa. A dare ulteriore valenza pedagogica a queste esperienze formative è il recentissimo Decreto-legge 127/2025, che con la ridenominazione dei PCTO in *Formazione Scuola-Lavoro* (FSL), riafferma l'idea di un'esperienza di sviluppo globale degli studenti che integra apprendimento teorico e dimensione operativa. In questa logica, le esperienze di formazione tra scuola e lavoro assumono pienamente il ruolo di dispositivi pedagogici finalizzati a integrare teoria e pratica, sapere e saper fare, costituendo non solo un ponte tra scuola e mondo del lavoro, ma soprattutto un contesto formativo in cui gli studenti possono sperimentarsi, scoprire i propri interessi, mettersi alla prova e sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie competenze e alle proprie scelte future.

## **2. Lo studio sull'efficacia dei percorsi di formazione tra scuola e lavoro**

Per comprendere in che modo le esperienze di PCTO contribuiscano allo sviluppo delle competenze trasversali e dell'orientamento professionale, in questo capitolo si prendono in considerazione parte dei risultati quantitativi della seconda linea di ricerca del Progetto PRIN oggetto del volume. Nello specifico, in questa seconda linea di ricerca sono stati condotti studi di caso in alcune scuole secondarie di secondo grado in tre diverse regioni (Emilia-Romagna, Lazio, Lombardia), coinvolgendo sia gli studenti del triennio (terze, quarte e quinte) sia i docenti responsabili dei PCTO (referenti e tutor interni). In una prima fase, gli studenti hanno compilato un questionario strutturato durante l'orario scolastico, utilizzando i propri dispositivi digitali. In una seconda fase, un gruppo più ristretto di studenti volontari ha partecipato a focus group per approfondire i risultati emersi e dare voce alle loro esperienze dirette. Nel presente capitolo

verranno discussi i risultati della prima fase che ha coinvolto complessivamente 2.102 studenti<sup>2</sup> di cui 1.327 maschi e 773 femmine, con un'età media di circa 17 anni. Il 58,5% di loro frequenta un Istituto tecnico, il 32,7% un Liceo e l'8,8% un Istituto professionale. Il questionario ha indagato diversi aspetti: dati socio-anagrafici e informazioni sul contesto scolastico; natura e caratteristiche dei PCTO, valutate attraverso indicatori costruiti ad hoc sulla base delle linee guida; competenze trasversali; risorse di carriera; misure di benessere; e alcuni indicatori legati al rischio di dispersione scolastica. In questo capitolo l'attenzione è rivolta in particolare agli indicatori di qualità dei percorsi e alle misure relative allo sviluppo delle competenze trasversali e delle risorse personali, con l'obiettivo di comprendere il funzionamento e l'efficacia delle esperienze formative dentro e fuori la scuola, mettendo in evidenza quali dimensioni organizzative, formative e relazionali contribuiscono alla crescita delle competenze e allo sviluppo delle risorse personali di carriera attivate dagli studenti. Nei paragrafi che seguono verranno presentati e descritti nel dettaglio gli indicatori di qualità per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi, costruiti a partire dalle linee guida ministeriali e integrati con i risultati della ricerca condotta nelle scuole. In una prima fase, tali indicatori saranno analizzati attraverso analisi descrittive, al fine di restituire un quadro complessivo dei livelli medi di qualità percepiti nei diversi contesti scolastici. In particolare, i punteggi medi degli indicatori verranno confrontati, attraverso analisi della varianza (ANOVA), tra licei, istituti tecnici e istituti professionali, con l'obiettivo di evidenziare eventuali differenze legate al tipo di percorso formativo. Successivamente, sarà esplorato il ruolo delle esperienze formative nello sviluppo delle competenze trasversali e delle risorse di carriera. A tal fine, verranno analizzate le relazioni tra gli indicatori di qualità e le competenze trasversali, così come tra gli indicatori e le risorse orientative e di carriera, per comprendere in che misura una maggiore qualità dei percorsi si associ a livelli più elevati di sviluppo personale e orientativo degli studenti. Infine, verrà adottato un modello interpretativo complessivo che consentirà di esaminare in modo integrato le relazioni dirette e indirette tra gli indicatori di qualità, le competenze trasversali e le risorse di carriera, offrendo una lettura sistemica dei meccanismi attraverso cui la qualità dei percorsi può contribuire ai processi di crescita, orientamento e progettazione del futuro degli studenti.

---

<sup>2</sup> Si precisa che i risultati che verranno presentati si riferiscono a un totale di 1.992 studenti, ovvero coloro che hanno già avuto almeno un'esperienza di PCTO.

### **3. Progettazione, monitoraggio e valutazione delle esperienze: gli indicatori di qualità**

Le Linee guida ministeriali emanate con il D.M. 774/2019 definiscono la struttura pedagogica e organizzativa dei PCTO, delineandoli come esperienze curriculari integrate che devono svolgersi attraverso attività graduali, diversificate e coerenti con l'indirizzo di studi. Il documento ministeriale insiste in primo luogo sulla necessità di garantire una progettazione flessibile, capace di adattarsi alle peculiarità del contesto scolastico e territoriale, ai programmi formativi e alle esigenze specifiche degli studenti. Tale flessibilità non implica una frammentarietà, bensì la possibilità di costruire percorsi differenziati e personalizzati che accompagnino lo studente nel triennio, offrendo esperienze progressive in contesti molteplici (scolastici, professionali, laboratoriali o simulati) attraverso cui maturare competenze tecniche e trasversali. Le Linee guida richiamano, inoltre, l'importanza della coerenza curricolare, poiché ogni attività dovrebbe essere strettamente collegata alle competenze previste dal piano di studi, così da garantire un apprendimento autentico e significativo. In quest'ottica, gli studenti sono chiamati a partecipare attivamente alla costruzione del loro percorso, riflettendo sulle proprie aspettative, interessi e obiettivi formativi. Questo coinvolgimento contribuisce a sostenere la consapevolezza di sé, l'autonomia decisionale e la responsabilità nell'apprendimento, che fanno parte di una delle competenze chiave richieste ai cittadini del ventunesimo secolo, quella dell'imparare ad imparare (Sala *et al.* 2020). Un altro elemento centrale è rappresentato dal sistema di tutoraggio, che richiede, oltre al tutor interno, figura docente nominata dalla scuola con compiti di accompagnamento, monitoraggio, mediazione e riflessione formativa, anche la presenza di un tutor esterno individuato dall'ente ospitante, che supporta lo studente nel contesto operativo e svolge un ruolo complementare nella guida dell'esperienza. La qualità dei percorsi dipende dunque dalla collaborazione tra queste figure e dalla capacità della scuola di assicurare una comunicazione chiara sugli obiettivi formativi, sui compiti richiesti e sul ruolo degli studenti, favorendo processi di documentazione e di condivisione dei risultati. Le Linee guida sottolineano, inoltre, la necessità di prevedere pratiche di valutazione e autovalutazione che permettano agli studenti di riflettere sulle competenze acquisite, di analizzare le difficoltà incontrate e di cogliere il valore orientativo delle esperienze svolte. Nonostante il quadro normativo offra indicazioni puntuali, la sua applicazione concreta varia sensibilmente tra le scuole, a causa di molteplici fattori, come ad esempio le differenze nelle risorse disponibili, nelle competenze dei docenti e nella capacità di attivare collaborazioni territoriali, che rendono talvolta complessa la piena realizzazione della co-progettazione e della personalizzazione (Baschiera 2023;

Giannoni *et al.* 2024; Stanzione 2025). Alla luce di tali considerazioni, risulta necessario disporre di strumenti che permettano di osservare come le direttive ministeriali vengano recepite e trovino applicazione concreta e quali elementi dei percorsi siano riconosciuti dagli studenti come significativi per il loro apprendimento, per l'orientamento e per lo sviluppo delle competenze trasversali. Per rispondere a questa esigenza, è stato sviluppato un insieme di indicatori di qualità dei PCTO, costruiti a partire dalle Linee guida ministeriali e operazionalizzati attraverso la percezione degli studenti. Tali indicatori consentono di analizzare in modo sistematico la qualità delle esperienze, considerando sia gli aspetti progettuali e organizzativi sia le dimensioni relazionali, formative e orientative dei percorsi. In particolare, sono stati individuati sette macro-indicatori: (1) *Coinvolgimento degli studenti nella pianificazione dei percorsi*, per misurare la partecipazione attiva alla definizione degli obiettivi e la chiarezza delle informazioni ricevute; (2) *Diversità delle esperienze*, per rilevare la molteplicità delle attività svolte dagli studenti; (3) *Supporto generale dei docenti*, per valutare la presenza e la qualità del sostegno offerto dall'intero corpo docente; (4) *Supporto e relazione con i tutor interni ed esterni*, per misurare l'efficacia del supporto e della relazione educativa lungo tutte le fasi del percorso; (5) *Coerenza con l'indirizzo di studi e utilità per l'orientamento di carriera*, per esaminare il legame tra esperienza pratica, curriculum scolastico e scelte future; (6) *Processi di valutazione e monitoraggio*, per analizzare la qualità della valutazione formativa e la presenza di pratiche di monitoraggio e auto-monitoraggio; e infine (7) *Soddisfazione per l'esperienza*, per cogliere la percezione globale dell'esperienza da parte degli studenti. Nei paragrafi successivi verranno descritti e analizzati nel dettaglio i sette macro-indicatori e le relative componenti.

### ***3.1. Coinvolgimento degli studenti nella pianificazione dei percorsi***

Per valutare il grado di partecipazione attiva degli studenti alla pianificazione del proprio percorso, sono state formulate due domande specifiche: (1) «*Quanto sei stato coinvolto/a nella progettazione del tuo PCTO?*» e (2) «*Ti sono stati comunicati in maniera chiara gli obiettivi di apprendimento che dovrei raggiungere all'interno del tuo PCTO?*». Entrambe le domande prevedevano una scala di risposta da 1 (*per niente*) a 5 (*del tutto*). La prima è stata elaborata per cogliere in che misura gli studenti abbiano avuto un ruolo attivo nei processi decisionali e nella definizione del percorso formativo, un aspetto ritenuto essenziale dalle Linee guida ministeriali, che sottolineano l'importanza della co-progettazione per promuovere responsabilità, motivazione e consapevolezza rispetto ai propri interessi, attitudini e bisogni formativi. La seconda permette invece di valutare la chiarezza e la trasparenza comunicativa iniziale. Conoscere gli obiettivi di apprendimento

è un prerequisito fondamentale affinché lo studente possa orientarsi all'interno del percorso, comprendere il senso delle attività proposte e monitorare i propri progressi, elementi che concorrono ad aumentare il valore formativo e orientativo delle esperienze tra scuola e mondo del lavoro. Insieme, le due domande consentono di misurare quanto gli studenti percepiscano tali esperienze come un percorso condiviso e co-costruito, piuttosto che come un'esperienza imposta dall'alto, offrendo un indicatore chiave della qualità progettuale del percorso. Il valore complessivo dell'indicatore evidenzia un livello moderato di coinvolgimento percepito ( $M = 2,74$ ;  $DS = 0,93$ ), segnalando che, nel complesso, gli studenti riferiscono una partecipazione solo parziale alle fasi iniziali del percorso. Analizzando le due componenti, il punteggio medio relativo al coinvolgimento nella progettazione risulta più elevato ( $M = 3,05$ ;  $DS = 0,91$ ), mentre quello della comunicazione degli obiettivi è inferiore ( $M = 2,84$ ;  $DS = 0,92$ ), suggerendo che le finalità del percorso non sempre vengono presentate in modo chiaro e condiviso. Considerando le differenze tra indirizzi di studio (Tabella 1), gli studenti dei licei riportano livelli più bassi sia di coinvolgimento nella progettazione sia di chiarezza nella comunicazione degli obiettivi, seguiti dagli studenti degli istituti tecnici, mentre i punteggi medi più elevati emergono negli istituti professionali ( $M = 3,39$ ;  $DS = 0,76$  per il coinvolgimento;  $M = 3,02$ ;  $DS = 0,89$  per la comunicazione degli obiettivi). Le Analisi della varianza confermano la significatività statistica di tali differenze, sia per la progettazione ( $F(2, 678) = 30.25, p < .001$ ) sia per la comunicazione degli obiettivi ( $F(2, 645) = 6.53, p = .002$ ), evidenziando una progressione costante con i licei come indirizzo meno coinvolto e gli istituti professionali come contesto in cui gli studenti percepiscono il maggiore livello di coinvolgimento.

*Tabella 1 Punteggi medi di coinvolgimento e comunicazione nei diversi indirizzi di studio*

	Indirizzi di studio	Media (Range 1-5)	Dev. Standard
Coinvolgimento nella progettazione	Liceo	2,91	0,995
	Istituto Tecnico	3,05	0,869
	Istituto Professionale	3,39	0,763
Comunicazione degli obiettivi	Liceo	2,78	0,967

Indirizzi di studio	Media (Range 1-5)	Dev. Standard
Istituto Tecnico	2,83	0,888
Istituto Professionale	3,02	0,887

Queste differenze, in particolare per quanto riguarda il coinvolgimento nella progettazione, che comprende anche la possibilità per gli studenti di esprimere preferenze o scegliere la sede nella quale svolgere l'attività, sono strettamente legate al contesto socioeconomico locale. In aree con scarsa presenza di aziende o con servizi di trasporto limitati, ad esempio, le scuole dispongono di un ventaglio di opportunità più ridotto e sono spesso costrette a orientare gli studenti verso le poche esperienze accessibili. Come sostengono Giannoni e colleghi (2024), il contesto territoriale gioca un ruolo chiave nel facilitare o limitare le opportunità di realizzazione dei PCTO, influenzando di conseguenza anche il raggiungimento degli obiettivi formativi previsti. In questo senso, il grado di coinvolgimento degli studenti non riflette solo le scelte pedagogiche delle scuole, ma anche i vincoli territoriali e organizzativi che definiscono e, talvolta, limitano la possibilità di realizzare una reale co-progettazione.

### ***3.2. Diversità delle esperienze***

Il secondo indicatore prende in esame una dimensione considerata fondamentale dalle Linee guida ministeriali: la diversità delle esperienze. Tale aspetto riguarda la molteplicità dei contesti e delle attività in cui gli studenti hanno svolto il PCTO, che valuta la gradualità e la progressiva esposizione a situazioni di apprendimento differenti. Per rilevare questa dimensione, è stato chiesto agli studenti di indicare il tipo di PCTO svolto attraverso la domanda: «*Svolgi un PCTO interno o esterno alla scuola?*», con tre possibili risposte: *interno* (ad esempio, in aula o in un laboratorio scolastico), *esterno* (presso un'organizzazione ospitante), oppure *entrambi*, nel caso di esperienze miste. A questa informazione è stata affiancata una misura del numero di esperienze distinte, intese come attività che differiscono per obiettivi, contesto e progettazione, tramite la domanda: «*Quante esperienze diverse di PCTO hai avuto modo di fare?*», alla quale gli studenti potevano rispondere indicando un valore numerico. Insieme, queste misure consentono di valutare la ricchezza e la strutturazione dei percorsi formativi svolti dagli studenti, fornendo indicazioni sulla capacità delle scuole di offrire esperienze diversificate.

La distribuzione dei contesti in cui gli studenti svolgono le loro attività risulta diversa a seconda dell'indirizzo di studio (Tabella 2). Nei licei, le attività si concentrano soprattutto all'interno della scuola, mentre le esperienze esterne risultano meno frequenti e solo una parte degli studenti dichiara di aver svolto percorsi che combinano attività interne ed esterne. Negli istituti tecnici, la maggior parte degli studenti riporta percorsi misti, che uniscono attività scolastiche e attività svolte presso enti o organizzazioni esterne, indicando una maggiore presenza di proposte integrate. Negli istituti professionali, invece, la distribuzione si caratterizza per una prevalenza di esperienze svolte interamente all'esterno, con una quota minore di attività interne o miste. La distribuzione dei contesti suggerisce dunque che gli studenti dei percorsi tecnici e professionali hanno maggiori opportunità di sperimentare ambienti di apprendimento esterni alla scuola, mentre nei licei si tende ancora a sviluppare i percorsi prevalentemente nel setting scolastico.

*Tabella 2 Contesto di svolgimento dei PCTO*

Indirizzi di studio	Contesto di svolgimento dei PCTO	Frequenze	% del Totale
Liceo	Interno	258	13,0 %
	Esterno	36	1,8 %
	Entrambi (sia interno sia esterno)	349	17,5 %
Istituto Tecnico	Interno	171	8,6 %
	Esterno	315	15,8 %
	Entrambi	622	31,2 %
Istituto Professionale	Interno	44	2,2 %
	Esterno	104	5,2 %
	Entrambi (sia interno sia esterno)	93	4,7 %

Per quanto riguarda il numero di esperienze diverse svolte dagli studenti, i dati mostrano valori medi simili tra i tre indirizzi. Gli studenti dei licei riportano una media di 3,73 esperienze (DS = 2,62), con un range che varia da 1 a 20 esperienze. Negli istituti tecnici la media sale a 4,08 esperienze (DS = 3,89), con una variabilità ampia, da 1 a 30, mentre negli istituti professionali il valore medio è di 4,15 esperienze (DS = 4,16), con un range compreso tra 1 e 25. Questi risultati

indicano che studenti dei diversi indirizzi hanno avuto opportunità relativamente simili in termini di numero di esperienze svolte. Le ampie deviazioni standard evidenziano tuttavia una forte eterogeneità interna ai tre indirizzi, suggerendo che alcuni studenti hanno preso parte a un numero molto limitato di attività, mentre altri hanno accumulato un ventaglio di esperienze più ricco e articolato. Tale variabilità dipende anche dall'anno di corso frequentato, poiché gli studenti del quinto anno riportano inevitabilmente un numero maggiore di esperienze rispetto a quelli del terzo e del quarto. In generale, analisi precedenti condotte sia sul piano quantitativo che qualitativo (Germani *et al.* 2025; Pagani *et al.* 2025; Stanzone *et al.* 2024) hanno mostrato come la possibilità di svolgere più esperienze in contesti diversi rappresenti un elemento particolarmente significativo. Svolgere attività in ambienti differenti, infatti, può talvolta ridurre la percezione di coerenza o di utilità immediata ai fini dell'orientamento, ma allo stesso tempo favorisce una maggiore esplorazione di sé e delle proprie prospettive future. Mettersi alla prova in ruoli o settori professionali anche non direttamente collegati al proprio indirizzo di studi permette agli studenti di valutare meglio attitudini, interessi e competenze, aprendo la strada a nuove possibilità formative e professionali e contribuendo, nel lungo periodo, allo sviluppo di una scelta di carriera più consapevole.

### ***3.3. Supporto generale dei docenti***

Il terzo indicatore nasce dalla necessità di concepire l'orientamento come un processo continuo e integrato, che attraversa l'intero percorso scolastico e non si esaurisce in momenti isolati o in attività circoscritte (Margottini 2024; MIM 2022). In questa prospettiva, i PCTO rappresentano uno degli strumenti attraverso cui tale processo si concretizza, rendendo indispensabile il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe affinché gli studenti possano sentirsi accompagnati, sostenuti e guidati durante l'esperienza. Per rilevare il livello di supporto percepito dagli studenti da parte dei docenti, è stata utilizzata la domanda: «*All'inizio e durante la tua esperienza di PCTO ti sei sentito supportato dai tuoi docenti?*», con una scala di risposta da 1 (*per niente*) a 5 (*del tutto*). L'indicatore consente quindi di rilevare la presenza di un sostegno diffuso e condiviso, valutando l'integrazione dell'esperienza nel percorso formativo complessivo dello studente. Le medie registrate nei tre indirizzi mostrano livelli di supporto generale percepito piuttosto simili e complessivamente medio-bassi: gli studenti dei licei riportano una media di 2,98 (DS = 0,888), seguiti da quelli degli istituti professionali (M = 2,95, DS = 0,891) e degli istituti tecnici (M = 2,90, DS = 0,909). Inoltre, dall'ANOVA non emergono differenze statisticamente significative tra licei, istituti tecnici e istituti professionali ( $F(2, 653) = 1,51, p =$

.223), suggerendo che la percezione di un supporto docente limitato rappresenta una condizione comune ai diversi indirizzi di studio.

### **3.4. Supporto e relazione con i tutor interni ed esterni**

Il quarto indicatore prende in esame il ruolo dei tutor interni ed esterni, figure centrali nei PCTO poiché responsabili dell'accompagnamento e del supporto orientativo e formativo degli studenti. Per valutare la qualità del sostegno ricevuto e della relazione instaurata con queste due figure, sono state utilizzate sei domande complessive, tutte con una scala di risposta da 1 (*per niente*) a 5 (*del tutto*). In particolare, sia per il tutor interno (nominato dalla scuola tra i docenti della classe) sia per il tutor esterno (individuato dall'ente o dall'azienda ospitante) sono stati indagati gli stessi tre aspetti attraverso tre domande volte a rilevare: (1) il supporto percepito durante l'intera esperienza, (2) la soddisfazione per la relazione instaurata e (3) l'utilità riconosciuta al tutor nel processo di orientamento. La dimensione relativa al supporto e alla relazione con il tutor interno mostra, considerando le tre domande complessivamente, un valore medio pari a 2,82 (DS = 0,851), indicativo di una percezione moderata del sostegno ricevuto. Anche osservando le tre domande separatamente, i punteggi tendono a mantenersi su livelli simili nei diversi indirizzi di studio (Tabella 3), suggerendo una certa omogeneità nella valutazione del tutor interno tra licei, istituti tecnici e professionali. Le ANOVA confermano l'assenza di differenze statisticamente significative tra gli indirizzi per il supporto percepito ( $F(2, 647) = 1.59, p = .206$ ) e per l'utilità orientativa del tutor ( $F(2, 664) = 2.55, p = .079$ ). Anche la soddisfazione per la relazione con il tutor interno, pur mostrando un valore vicino alla soglia di significatività ( $F(2, 636) = 3.03, p = .049$ ), non evidenzia differenze rilevanti tra i gruppi.

La dimensione relativa al tutor esterno presenta una media complessiva pari a 3,18 (DS = 0,843), un valore più elevato rispetto a quello registrato per il tutor interno. Diversamente da quanto osservato per il tutor interno, le ANOVA evidenziano differenze statisticamente significative tra gli indirizzi di studio per tutte e tre le dimensioni: supporto percepito ( $F(2, 493) = 6.38, p = .002$ ), soddisfazione nella relazione ( $F(2, 504) = 9.76, p < .001$ ) e utilità per l'orientamento ( $F(2, 494) = 10.63, p < .001$ ). In tutti i casi, gli studenti dei licei riportano i punteggi più bassi, seguiti da quelli degli istituti tecnici, mentre i valori più alti emergono negli istituti professionali (Tabella 4).

*Tabella 3 Punteggi medi Tutor interno*

	Indirizzi di studio	Media (Range 1-5)	Dev. Standard
Supporto dal Tutor interno	Liceo	2,89	0,983
	Istituto Tecnico	2,81	0,932
	Istituto Professionale	2,86	0,934
Soddisfazione nella relazione con il Tutor interno	Liceo	2,83	1,000
	Istituto Tecnico	2,83	0,900
	Istituto Professionale	2,99	0,951
Utilità del Tutor interno per l'orientamento	Liceo	2,71	1,027
	Istituto Tecnico	2,77	0,948
	Istituto Professionale	2,86	0,881

Il tutor esterno risulta quindi percepito in modo più favorevole dagli studenti rispetto al tutor interno, indicando che emerge anche una migliore qualità relazionale nei contesti più orientati alla pratica professionale.

*Tabella 4 Punteggi medi Tutor esterno*

	Indirizzi di studio	Media (Range 1-5)	Dev. Standard
Supporto dal Tutor esterno	Liceo	3,14	0,903
	Istituto Tecnico	3,20	0,908
	Istituto Professionale	3,41	0,880
Soddisfazione nella relazione con il Tutor esterno	Liceo	3,05	0,950
	Istituto Tecnico	3,18	0,916
	Istituto Professionale	3,38	0,816

	Indirizzi di studio	Media (Range 1-5)	Dev. Standard
Utilità del Tutor esterno per l'orientamento	Liceo	3,00	1,021
	Istituto Tecnico	3,17	0,979
	Istituto Professionale	3,39	0,928

### 3.5. Coerenza con l'indirizzo di studi e utilità per l'orientamento di carriera

Il quinto indicatore riguarda il *valore orientante* dei percorsi ed è stato costruito a partire da tre domande volte a misurare la percezione di coerenza tra l'esperienza svolta e il percorso scolastico, nonché la sua utilità per le scelte future. Agli studenti è stato infatti chiesto: «*Il tuo PCTO è coerente con il tuo attuale indirizzo di studi?*», «*Pensi che il PCTO che stai frequentando sia per te utile a fini di un tuo orientamento di carriera (scelta lavorativa e/o universitaria)?*» e «*Le attività realizzate nel PCTO ti sono sembrate coerenti con quello che stavi studiando in quel momento?*», con risposte su scala da 1 (*per niente*) a 5 (*del tutto*). Analizzando le tre domande separatamente (Tabella 5), emerge che in tutti e tre gli aspetti gli studenti del liceo sono quelli con una percezione più bassa di coerenza e utilità, al contrario gli studenti del professionale sono quelli con percezioni più positive. Prima di procedere all'analisi dell'indicatore complessivo, è utile sottolineare che la coerenza tra attività svolta e percorso di studi non coincide necessariamente con il valore orientante attribuito all'esperienza. Infatti, come dimostrato con analisi precedenti, coerenza e capacità orientativa dei PCTO possono combinarsi in quattro scenari distinti – esperienze simultaneamente coerenti e orientanti; coerenti ma non orientanti; non coerenti ma comunque orientanti; oppure né coerenti né orientanti (Germani *et al.* 2025; Stanzione *et al.* 2024). Nelle presenti analisi si è scelto di adottare una lettura unitaria, concentrandosi sull'indicatore aggregato di *valore orientante* (esperienze simultaneamente coerenti e orientanti), al fine di analizzare in modo chiaro e coerente la capacità del PCTO di sostenere le scelte formative e professionali degli studenti. L'indicatore complessivo mostra una media pari a 3,04 (DS = 0,889), corrispondente a un livello moderato di percezione orientativa. Considerando i diversi indirizzi scolastici, gli studenti dei licei riportano valori più bassi (2,74; DS = 0,875), seguiti dagli studenti degli istituti tecnici (3,14; DS = 0,873) e da quelli degli istituti professionali (3,39; DS = 0,761). L'ANOVA conferma differenze statisticamente significative tra i tre

indirizzi ( $F(2, 680) = 70,6, p < .001$ ). Questo indicatore mostra, dunque, che gli studenti degli indirizzi tecnici e soprattutto professionali percepiscono i percorsi come più utili, coerenti e orientanti rispetto ai loro colleghi dei licei, suggerendo che la struttura più applicativa e professionalizzante di tali indirizzi possa favorire un riconoscimento più immediato del legame tra esperienza svolta, competenze acquisite e scelte educative/professionali future.

*Tabella 5 Punteggi medi Coerenza e utilità per indirizzo di studio*

	Indirizzi di studio	Media (Range 1-5)	Dev. Standard
Coerenza dei percorsi con l'indirizzo di studio	Liceo	2,99	1,090
	Istituto Tecnico	3,37	1,045
	Istituto Professionale	3,69	0,978
Utilità dei percorsi per l'orientamento	Liceo	2,39	1,077
	Istituto Tecnico	2,97	1,024
	Istituto Professionale	3,19	0,963
Coerenza dei percorsi con le materie studiate	Liceo	2,83	0,955
	Istituto Tecnico	3,09	0,967
	Istituto Professionale	3,28	0,892

### ***3.6. Processi di valutazione e monitoraggio***

Il sesto indicatore prende in esame le pratiche valutative e riflessive che accompagnano il percorso. Agli studenti è stato chiesto se avessero ricevuto una valutazione intermedia sugli obiettivi di apprendimento raggiunti («Hai ricevuto una valutazione intermedia sugli obiettivi di apprendimento che avevi raggiunto?») e se avessero ricevuto una valutazione finale («Hai ricevuto una valutazione finale sugli obiettivi di apprendimento che hai raggiunto?»), entrambe con risposta «sì/no». È stato inoltre chiesto quanto la valutazione ricevuta si sia rivelata utile per orientare le scelte future attraverso la domanda «Quanto la valutazione che hai ricevuto ti ha saputo

*orientare nella tua scelta di carriera?»*, con risposta su scala da 1 (*per niente*) a 5 (*del tutto*). Infine, per approfondire l'uso di strumenti di monitoraggio del percorso, è stata proposta la domanda *«Hai utilizzato strumenti per monitorare il tuo percorso all'interno del PCTO?»*, che prevedeva la possibilità di indicare una o più tra diverse tipologie di strumenti (rubriche, schede di osservazione, diari di bordo, portfolio o altro). L'attenzione a questi aspetti risponde alla funzione formativa della valutazione e del monitoraggio nei contesti educativi, in cui pratiche strutturate di feedback e auto-riflessione rappresentano elementi essenziali per aiutare gli studenti a comprendere i propri progressi, riconoscere le competenze sviluppate e attribuire un significato più consapevole al percorso svolto, nell'ottica di un apprendimento autoregolato (Scierri 2021). In particolare, il feedback ricevuto sulle esperienze può contribuire a trasformare il percorso in un processo orientativo più consapevole e continuo, spostando l'attenzione dagli esiti finali ai processi di apprendimento che li generano. Tale prospettiva permette di incrementare l'efficacia formativa dell'esperienza, favorire una maggiore consapevolezza metacognitiva su «come» si impara e aiutare gli studenti a riconoscere con più chiarezza i progressi compiuti nel tempo (Margottini, Rossi 2019).

*Tabella 6 Valutazione ricevuta*

Indirizzi di studio	Valutazione ricevuta	Frequenze	% del Totale
Liceo	Nessuna valutazione	277	13,9 %
	Almeno una valutazione (Intermedia o finale)	159	8,0 %
	Entrambe le valutazioni (Intermedia e finale)	207	10,4 %
Istituto Tecnico	Nessuna valutazione	370	18,6 %
	Almeno una valutazione (Intermedia o finale)	312	15,7 %
	Entrambe le valutazioni (Intermedia e finale)	425	21,4 %
Istituto Professionale	Nessuna valutazione	37	1,9 %
	Almeno una valutazione (Intermedia o finale)	62	3,1 %
	Entrambe le valutazioni (Intermedia e finale)	141	7,1 %

Per quanto riguarda il processo di valutazione, poiché l'obiettivo è fornire una visione complessiva delle pratiche valutative adottate nei PCTO, nel testo non vengono presentate le risposte alle due domande separatamente, ma la loro combinazione. Nella Tabella 6 i risultati vengono distinti tra studenti che non hanno ricevuto alcuna valutazione, studenti che hanno ricevuto almeno una valutazione (intermedia o finale) e studenti che dichiarano di aver ricevuto entrambe le valutazioni.

Nei licei, la quota più consistente degli studenti, pari al 43,1%, dichiara di non aver ricevuto alcun tipo di valutazione, mentre solo il 32,2% riferisce di aver ottenuto sia una valutazione intermedia sia una valutazione finale e il 24,7% almeno una delle due. Dunque, per una parte rilevante degli studenti del liceo il percorso non viene accompagnato da alcun processo valutativo. Negli istituti tecnici il quadro appare in parte più favorevole, con il 38,4% di studenti che dichiara di aver ricevuto entrambe le valutazioni, anche se c'è una parte consistente di studenti (33,4%) che riferisce di non aver ricevuto nessuna valutazione e una parte (28,2%) che indica almeno una tra intermedia e finale, suggerendo una certa disomogeneità nelle pratiche valutative adottate. Pratiche di valutazione più sistematiche emergono negli istituti professionali, dove oltre la metà degli studenti (58,8%) dichiara di aver ricevuto sia la valutazione intermedia sia quella finale, mentre solo il 15,4% riporta l'assenza di qualsiasi valutazione e il 25,8% indica di aver ricevuto almeno una delle due.

Passando all'utilità percepita della valutazione ai fini dell'orientamento, emerge una percezione complessivamente bassa in tutti e tre gli indirizzi, con punteggi medi inferiori al tre. Gli studenti non considerano quindi la valutazione ricevuta come un supporto realmente significativo per orientarsi nelle proprie scelte future, con gli studenti del liceo che mostrano i punteggi medi più bassi (2,07; DS = 0,89) mentre quelli del professionale i punteggi medi più alti (2,75; DS = 0,96); differenze statisticamente confermate dai risultati dell'analisi della varianza ( $F(2,461) = 41,1, p < .001$ ). In sintesi, emerge che l'utilità orientativa della valutazione risulta generalmente limitata, suggerendo che il suo potenziale formativo non viene pienamente riconosciuto dagli studenti. Un limite da riconoscere alla componente sulla valutazione di questo indicatore riguarda la natura delle informazioni raccolte, poiché i dati consentono di stabilire se gli studenti abbiano ricevuto o meno una valutazione intermedia e/o finale, ma non permettono di distinguere la tipologia di valutazione adottata (ad esempio attraverso feedback orali, rubriche di valutazione, ecc.). Questo aspetto risulta rilevante perché pratiche valutative differenti possono produrre effetti molto diversi sul significato attribuito all'esperienza e sul suo potenziale orientativo.

Per integrare questa prospettiva, i prossimi dati mostrano gli strumenti di monitoraggio utilizzati dagli studenti per riflettere sul proprio percorso e

documentarne l'andamento. In generale, gli strumenti maggiormente utilizzati (Tabella 7) sono i diari di bordo, le schede di osservazione e, con frequenze più contenute, il portfolio.

Tabella 7 Frequenze degli strumenti di monitoraggio utilizzati

	Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale
Rubriche	24	83	6
Schede di osservazione	134	262	80
Diari di bordo	165	348	119
Portfolio	92	176	21

Le rubriche valutative compaiono con minore regolarità, soprattutto nei licei e nei professionali, mentre la categoria «altro» risulta particolarmente ampia, includendo strumenti informali o non standardizzati (ad esempio applicazioni digitali, moduli interni alle aziende, registro elettronico, appunti o altri materiali autoprodotti dagli studenti). Un elemento trasversale riguarda l'uso frequente di più strumenti in combinazione, soprattutto negli istituti tecnici e professionali. Questa eterogeneità nei tipi di strumenti che vengono utilizzati, sia tra indirizzi sia all'interno dello stesso indirizzo, suggeriscono che il monitoraggio non segue un modello simile tra scuole e che la documentazione del percorso è spesso affidata a pratiche non sempre formalizzate. Questo dato andrebbe tuttavia letto insieme ai dati sulle valutazioni ricevute, poiché, sebbene gli studenti dichiarino di utilizzare diversi strumenti di monitoraggio, una quota molto elevata riferisce di non aver ricevuto alcuna valutazione, né intermedia né finale. Ciò solleva un interrogativo fondamentale sull'effettivo uso formativo di questi strumenti di auto-valutazione: se mancano momenti strutturati di feedback e valutazione con i docenti, resta difficile comprendere in che modo tali strumenti di monitoraggio contribuiscano realmente alla riflessione, alla consapevolezza dei progressi e, più in generale, alla funzione orientativa delle esperienze di formazione nei contesti professionali.

### 3.7. Soddisfazione per l'esperienza

L'ultimo indicatore è stato costruito per indagare il livello di soddisfazione degli studenti rispetto alle esperienze svolte nei diversi contesti. Sono state poste due domande: «*Complessivamente, quanto ti senti soddisfatto/a della tua esperienza nei PCTO?*», che chiedeva una valutazione generale su una scala da 1 (*per niente soddisfatto*) a 5 (*del tutto soddisfatto*); e «*La tua esperienza nei PCTO ha soddisfatto le tue*

*aspettative iniziali?»*, con scala di risposta da 1 (*per niente*) a 5 (*del tutto*). Queste due domande hanno l'obiettivo di cogliere, da un lato, la soddisfazione complessiva e, dall'altro, la coerenza percepita tra aspettative e realtà, offrendo così una lettura più completa della qualità soggettiva dell'esperienza. Si tratta di un aspetto particolarmente rilevante, poiché la soddisfazione non rappresenta soltanto una misura sintetica della riuscita del percorso, ma costituisce anche un indicatore del suo potenziale impatto motivazionale, orientativo e formativo. Come mostrato da precedenti analisi (Benvenuto, Femminini, Germani *under review*; Stanzione *et al.* 2025), la soddisfazione per l'esperienza di PCTO risulta infatti associata allo sviluppo delle competenze trasversali, alla soddisfazione scolastica generale e, seppure in misura più contenuta, a minori intenzioni di abbandono. Questo indicatore permette quindi di cogliere una dimensione più ampia di «benessere educativo» (Stanzione 2021), offrendo uno sguardo sulla qualità percepita dell'esperienza e sul modo in cui essa contribuisce, o meno, a sostenere il percorso educativo degli studenti. Dai dati emerge, sia per la soddisfazione rispetto alle aspettative iniziali sia per la soddisfazione complessiva, un livello tendenzialmente medio-basso nei licei e nei tecnici e un punteggio medio più alto nei professionali (Tabella 8).

*Tabella 8 Punteggi medi nella Soddisfazione*

	Indirizzi di studio	Media (Range 1- 5)	Dev. Standard
Soddisfazione aspettative iniziali	Liceo	2,79	1,047
	Istituto Tecnico	3,04	0,917
	Istituto Professionale	3,22	0,856
Soddisfazione complessiva	Liceo	2,71	0,973
	Istituto Tecnico	3,03	0,853
	Istituto Professionale	3,29	0,795

Il punteggio generale di soddisfazione per l'esperienza, ottenuto combinando le due domande, mostra dunque un livello complessivo moderatamente positivo ( $M = 2,97$ ;  $DS = 0,86$ ), ma con differenze tra gli indirizzi di studio. L'ANOVA conferma la significatività statistica di queste differenze ( $F = 37,9$ ,  $p < .001$ ),

indicando che gli studenti dei tre indirizzi hanno una diversa percezione complessiva del percorso svolto. Nello specifico, sono gli studenti del professionale a risultare i più soddisfatti. In generale, questo andamento è coerente con il profilo emerso dagli altri indicatori. Infatti, negli istituti professionali si osservano, ad esempio, livelli più elevati di percezione di coerenza delle attività, una maggiore chiarezza del ruolo del tutor esterno e una maggiore regolarità nei processi valutativi. L'insieme di questi elementi sembra favorire un vissuto più positivo dei percorsi, suggerendo che pratiche più strutturate, un maggiore raccordo tra scuola e contesto lavorativo e un monitoraggio più continuo possano tradursi in un miglior livello di soddisfazione soggettiva dell'esperienza.

#### **4. Sviluppo di competenze trasversali e orientamento professionale: il ruolo delle esperienze formative fuori e dentro la scuola**

In questo paragrafo vengono presentati e discussi i risultati che evidenziano il ruolo delle esperienze formative nello sviluppo delle competenze trasversali e nella promozione dell'orientamento professionale. Dopo aver introdotto gli strumenti utilizzati per la valutazione, l'analisi si concentra dunque su due aspetti principali: le relazioni tra competenze trasversali, orientamento di carriera e indicatori di qualità delle esperienze, al fine di comprendere i legami tra caratteristiche organizzative, progettuali, relazionali e formative dei percorsi e i risultati attesi; e le relazioni dirette e indirette attraverso cui la qualità percepita delle esperienze influisce sullo sviluppo delle competenze e sull'orientamento di carriera.

Per rilevare le competenze trasversali è stato utilizzato un questionario validato (*Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire*; Lucisano, Rubat Du Merac 2019) che permette di esplorare diverse dimensioni del «saper essere» e del «saper fare» in contesti formativi e professionali. Lo strumento è composto da 43 item e considera diversi aspetti come la fiducia in sé, l'apertura verso gli altri, la collaborazione, la leadership, l'empatia, l'impegno, l'autonomia, la curiosità, il problem-solving e la resilienza. Il formato di risposta è su scala Likert a cinque punti (da 1 = *mai* a 5 = *quasi sempre*).

L'orientamento di carriera, inteso come preparazione alla transizione scuola-lavoro, è stato valutato attraverso una scala che indaga alcune risorse fondamentali per la progettazione del futuro professionale (versione italiana di Pace e Sciotto 2023 del *Career Resources Questionnaire – Adolescent version*, Marciniak *et al.* 2021). Le dimensioni considerate riguardano l'esplorazione di sé, intesa come la capacità di riflettere sui propri interessi e valori; il coinvolgimento nella carriera, che esprime l'importanza attribuita alla formazione e allo sviluppo

professionale; la fiducia nella possibilità di realizzare i propri obiettivi professionali e la chiarezza degli obiettivi di carriera. Anche in questo caso, il formato di risposta è su scala Likert a 5 punti (da 1 = *completamente falso* a 5 = *completamente vero*).

#### ***4.1. Le relazioni tra indicatori di qualità dei percorsi, le competenze trasversali e le risorse di carriera***

Dall'analisi dei punteggi medi emerge un quadro complessivamente positivo, che mostra come gli studenti riportino livelli buoni di competenze trasversali e risorse di carriera, con differenze tra indirizzi scolastici generalmente contenute. In particolare, gli studenti dei licei tendono a presentare valori leggermente più elevati in molte dimensioni, soprattutto per autonomia (M = 4,01; DS = 0,739), impegno (M = 3,88; DS = 0,767) e problem solving (M = 3,81; DS = 0,738). Gli istituti tecnici si collocano in posizione intermedia, mostrando livelli comparabili ai licei per alcune competenze, come impegno (M = 3,85) e autonomia (M = 3,94), mentre gli istituti professionali presentano punteggi leggermente inferiori, soprattutto per leadership (M = 3,23) ed empatia (M = 3,18), ma senza scostamenti eccessivamente marcati rispetto agli altri indirizzi.

Allo stesso modo, rispetto alle risorse di carriera, le differenze tra indirizzi risultano limitate. Gli studenti dei licei riportano un più alto orientamento (M = 4,12; DS = 0,803) e coinvolgimento nella costruzione del proprio percorso di carriera (M = 4,04; DS = 0,783), indicando una percezione più chiara e strutturata delle opportunità di sviluppo professionale. I punteggi osservati negli istituti tecnici e professionali si collocano su valori leggermente inferiori per queste dimensioni (Coinvolgimento: M = 3,87 e 3,85; Orientamento: M = 3,85 e 3,86), ma comunque indicano una buona consapevolezza delle opportunità future. La fiducia nella possibilità di realizzare i propri obiettivi presenta valori molto simili in tutti gli indirizzi, segnalando una percezione diffusa di autoefficacia rispetto al futuro. In generale, rispetto alla chiarezza degli obiettivi, la variabilità dei punteggi osservati nei licei e nei tecnici, suggerisce che gli studenti vivono questa dimensione in modo più eterogeneo, probabilmente anche in relazione alla complessità delle scelte post-diploma.

Le correlazioni tra competenze trasversali e indicatori di qualità dei PCTO (Tabella 9), confermano il ruolo centrale della qualità percepita delle esperienze. La soddisfazione generale per i percorsi risulta associata in modo significativo a competenze trasversali come impegno ( $r = 0,202$ ), curiosità ( $r = 0,183$ ) e resilienza ( $r = 0,140$ ), indicando che quando l'esperienza è vissuta come utile, ben organizzata e coerente con i propri interessi, gli studenti tendono a sentirsi più motivati, più disponibili a esplorare e più capaci di affrontare le difficoltà. Il

coinvolgimento attivo mostra legami con fiducia ( $r = 0,139$ ) e impegno ( $r = 0,164$ ), evidenziando che la partecipazione diretta e significativa alle attività rappresenta un fattore decisivo per la crescita personale. Anche il valore orientante del percorso risulta associato a competenze come l'impegno ( $r = 0,171$ ) e la curiosità ( $r = 0,155$ ) suggerendo che le esperienze percepite come utili per comprendere il proprio futuro professionale stimolano l'interesse e la motivazione. La qualità della relazione con i tutor, pur mostrando correlazioni più contenute, risulta associata a competenze come fiducia ( $r = 0,130$  per tutor interno;  $r = 0,103$  per tutor esterno) e collaborazione ( $r = 0,119$  per tutor interno e  $r = 0,162$  per tutor esterno), confermando l'importanza del supporto educativo e professionale nella costruzione delle soft skills. Nel complesso, i risultati indicano che la qualità percepita delle esperienze formative, in termini di coinvolgimento, orientamento e supporto, rappresenta un elemento chiave per lo sviluppo delle competenze trasversali e delle risorse di carriera. Le dimensioni motivazionali e relazionali risultano particolarmente sensibili alla qualità dei percorsi, evidenziando la necessità di progettare esperienze che siano non solo organizzate in modo efficace, ma anche capaci di coinvolgere attivamente gli studenti e di offrire un accompagnamento significativo.

*Tabella 9 Correlazioni tra competenze trasversali e indicatori di qualità. \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$*

	Coinvolg. attivo	Valore orientante	Tutor interno	Tutor esterno	Soddisf. generale
Apertura	0,102***	0,131***	0,104***	0,192***	0,120***
Impegno	0,164***	0,171***	0,089***	0,154***	0,202***
Leadership	0,071**	0,040	0,043	0,048	0,065**
Problem solving	0,103***	0,103***	0,086***	0,082**	0,113***
Autonomia	0,074***	0,056*	0,029	0,078**	0,088***
Curiosità	0,117***	0,158***	0,091***	0,126***	0,183***
Collaborazione	0,137***	0,109***	0,119***	0,162***	0,141***

	Coinvolg. attivo	Valore orientante	Tutor interno	Tutor esterno	Soddisf. generale
Empatia	0,056*	0,057*	0,083***	0,108***	0,072**
Fiducia	0,139***	0,108***	0,130***	0,103***	0,136***
Resilienza	0,119***	0,098***	0,121***	0,115***	0,140***

Allo stesso modo, l'analisi delle correlazioni tra risorse di carriera e indicatori di qualità dei PCTO (Tabella 10) evidenzia relazioni positive e significative, seppure di entità contenuta. In particolare, tra gli indicatori, la soddisfazione generale del percorso mostra le associazioni più forti con tutte le risorse di carriera, con valori più elevati per fiducia ( $r = 0,127$ ) e chiarezza ( $r = 0,120$ ) e valori di poco inferiori per coinvolgimento nella carriera ( $r = 0,103$ ) e orientamento di carriera ( $r = 0,102$ ). Questo risultato suggerisce che quando l'esperienza è percepita come complessivamente positiva, gli studenti tendono a definire meglio i propri obiettivi, a sentirsi più coinvolti nel percorso e a nutrire maggiore fiducia nel proprio futuro. Anche il coinvolgimento attivo nei percorsi mostra associazioni positive e significative con tutte le risorse di carriera, in particolare con fiducia e coinvolgimento nella carriera ( $r = 0,115$  per entrambe), indicando che la partecipazione diretta e consapevole delle esperienze rappresenta un fattore importante per sostenere la motivazione e la capacità degli studenti di immaginare e progettare il proprio percorso professionale.

Alla luce di queste evidenze, appare fondamentale valorizzare il coinvolgimento attivo degli studenti, promuovendo attività che richiedano partecipazione diretta, responsabilità e autonomia, poiché tali aspetti risultano strettamente collegati allo sviluppo di impegno, fiducia e resilienza. Allo stesso modo, risulta importante rafforzare la dimensione orientativa dei percorsi, assicurando che le esperienze siano percepite come coerenti con gli interessi e le aspirazioni degli studenti, così da stimolare curiosità, motivazione e capacità di progettazione.

Un ulteriore elemento riguarda la relazione educativa con i tutor interni ed esterni, che si conferma un fattore significativo per la crescita delle competenze sociali e per la costruzione di un senso di autoefficacia. Curare la qualità del supporto offerto, garantendo ascolto, disponibilità e continuità, contribuisce infatti a rendere l'esperienza più significativa e formativa.

Infine, risulta utile prevedere una progettazione chiara e trasparente dei percorsi, accompagnata da momenti strutturati di riflessione e rielaborazione, che

aiutino gli studenti a riconoscere le competenze sviluppate e a collegarle al proprio percorso di carriera. Tali accorgimenti permettono di trasformare le esperienze in reali occasioni di crescita personale e professionale, capaci di sostenere gli studenti nelle scelte future e nelle transizioni formative.

Tabella 10 Correlazioni tra risorse di carriera e indicatori di qualità. \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

	Coinvol. attivo	Valore orient.	Tutor interno	Tutor esterno	Utilità valutaz.	Soddisf. generale
Fiducia di riuscire nella carriera	0,115***	0,090***	0,099***	0,099***	0,088**	0,127***
Coinvolg. nella carriera	0,115***	0,077***	0,071**	0,100***	0,040	0,103***
Chiarezza nella carriera	0,096***	0,054*	0,097***	0,075**	0,113***	0,120***
Orient. di carriera	0,093***	0,080***	0,053*	0,086***	-0,019	0,102***

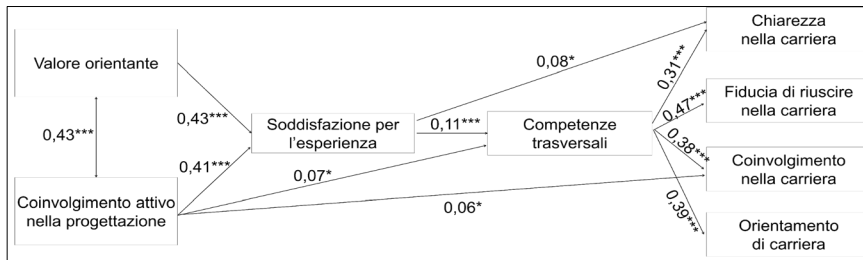
#### 4.2. Relazioni dirette e indirette tra indicatori di qualità, competenze trasversali e orientamento

Per comprendere in che modo la qualità percepita dei percorsi si traduca nello sviluppo di competenze trasversali e risorse di carriera, è stato costruito e testato un modello di path analysis. L'ipotesi alla base del modello è che gli aspetti di qualità dei percorsi, in particolare il loro valore orientante e il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione, non agiscano in maniera diretta sulle risorse di carriera, ma attraverso processi mediati. Per questo motivo, il modello prevede due mediatori: la soddisfazione per l'esperienza, intesa come valutazione complessiva del percorso e confronto con le aspettative iniziali, e le competenze trasversali, considerate come un punteggio globale che sintetizza le diverse dimensioni delle soft skills (approccio coerente con studi recenti, ad esempio

Aryani *et al.* 2021; Feraco *et al.* 2023; Germani, Marini, Stanzone 2025). Secondo questa impostazione, si ipotizza che la percezione di qualità dei percorsi favorisca la soddisfazione e lo sviluppo di competenze trasversali, che a loro volta promuovono e rafforzano le risorse di carriera (chiarezza degli obiettivi, fiducia nella carriera, coinvolgimento nella carriera e orientamento di carriera). Il modello consente quindi di osservare sia gli effetti diretti degli indicatori di qualità, sia gli effetti indiretti, mediati dalla soddisfazione e dalle competenze trasversali, offrendo una visione più completa dei processi attraverso cui le esperienze formative incidono su questi risultati attesi. Dai risultati della path analysis (Figura 1) emerge un modello coerente con le ipotesi di partenza, mostrando relazioni significative tra la qualità percepita dei percorsi, lo sviluppo delle competenze trasversali e le risorse di carriera. In particolare, il valore orientante e il coinvolgimento attivo nella progettazione esercitano un impatto diretto e positivo sulla soddisfazione per l'esperienza (rispettivamente  $\beta = 0,43$  e  $\beta = 0,41$ ). La soddisfazione a sua volta ha un impatto diretto sullo sviluppo delle competenze trasversali ( $\beta = 0,11$ ). Le competenze trasversali mostrano effetti diretti su tutte le risorse di carriera: fiducia nella carriera ( $\beta = 0,47$ ), coinvolgimento nella carriera ( $\beta = 0,38$ ), orientamento di carriera ( $\beta = 0,39$ ) e chiarezza nella carriera ( $\beta = 0,31$ ). Il modello mostra, poi, un effetto diretto, seppure molto debole, del coinvolgimento attivo su una delle risorse di carriera ( $\beta = 0,06$  per coinvolgimento nella carriera), indicando che la partecipazione alla progettazione dell'esperienza contribuisce, seppure minimamente, in modo indipendente alla definizione degli obiettivi professionali e di carriera. Nel complesso, i risultati evidenziano che la qualità percepita dei percorsi, in termini di valore orientante e coinvolgimento nella progettazione, agisce principalmente attraverso le competenze trasversali sulle risorse di carriera, delineando un percorso di influenza che integra aspetti organizzativi, esperienziali e formativi. Gli effetti indiretti, pur essendo di entità molto contenuta, risultano statisticamente significativi e confermano il ruolo di mediazione svolto dalla soddisfazione per l'esperienza e dalle competenze trasversali, nel collegare gli indicatori di qualità dei percorsi alle risorse di carriera. In particolare, tra gli effetti indiretti più rilevanti emerge che il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione e il valore orientante dei percorsi, contribuiscono a una maggiore chiarezza sugli obiettivi di carriera, attraverso l'aumento della soddisfazione per l'esperienza. Inoltre, la soddisfazione per l'esperienza favorisce lo sviluppo di competenze trasversali, che a loro volta incrementano la fiducia, il coinvolgimento e l'orientamento di carriera.

Figura 1 Modello di path analysis

Note: \*\*\* $p < .001$ ; \* $p < .05$ . Le doppie frecce ( $\Leftrightarrow$ ) indicano una correlazione. La figura mostra solo le associazioni statisticamente significative, riportando i coefficienti standardizzati ( $\beta$ ). Adattamento del modello: TLI e CFI=1; RMSEA e SRMR=0



In conclusione, questi risultati indicano che il potenziamento delle risorse di carriera passa principalmente attraverso la soddisfazione percepita dell'esperienza e lo sviluppo di competenze trasversali. Sebbene gli effetti indiretti siano piccoli, sono tutti significativi, suggerendo che i PCTO possono agire come dispositivi di qualità in grado di attivare processi di apprendimento che si riflettono sulla costruzione del futuro professionale. In altre parole, quando i PCTO sono vissuti come utili, coerenti con i propri obiettivi e capaci di coinvolgere attivamente gli studenti, aumenta la soddisfazione per l'esperienza, che diventa un elemento chiave nel favorire la definizione di obiettivi professionali, la fiducia nelle proprie capacità e nel saper pianificare il futuro. La soddisfazione, inoltre, sostiene lo sviluppo delle competenze trasversali, che rendono gli studenti più fiduciosi, proattivi e partecipi nella costruzione del proprio percorso, facilitando decisioni più consapevoli e informate rispetto alle scelte formative e professionali. Questi risultati rafforzano l'idea che la qualità percepita dei percorsi non agisca in modo isolato, ma attraverso un insieme di processi interconnessi che coinvolgono aspetti organizzativi, relazionali ed esperienziali, delineando un modello di intervento che valorizza il ruolo attivo degli studenti e la dimensione riflessiva dell'apprendimento.

## 5. Conclusioni

Nel complesso, i risultati mostrano una forte eterogeneità nella qualità delle esperienze tra i diversi indirizzi di studio. Negli istituti professionali, dove la cultura della formazione tra scuola e lavoro è radicata da più tempo e in modo più sistematico, gli studenti riportano esperienze complessivamente più soddisfacenti, coerenti e utili, accompagnate da pratiche di monitoraggio e

valutazione più regolari. Al contrario, nei licei emergono le maggiori criticità, con una più bassa percezione di coinvolgimento nella progettazione, minore chiarezza del ruolo del tutor esterno e, soprattutto, un numero elevato di studenti che dichiara di non ricevere alcuna valutazione. Gli istituti tecnici si collocano in una posizione intermedia, mostrando una maggiore strutturazione rispetto ai licei, ma ancora una significativa disomogeneità nelle pratiche di implementazione dei percorsi. Alcuni elementi critici risultano trasversali ai tre indirizzi, ovvero la scarsa percezione di coinvolgimento nella progettazione dei percorsi e il supporto limitato da parte dei docenti e dei tutor interni, a fronte di un quadro normativo in cui il ruolo della scuola, della co-progettazione e dell'accompagnamento riflessivo è centrale. Questi risultati, seppur non generalizzabili in quanto hanno coinvolto un campione di convenienza, suggeriscono che un miglioramento significativo potrebbe passare prima di tutto dal rafforzamento della formazione docente, in particolare sulle pratiche di orientamento e valutazione formativa, che allo stato attuale sembrano poco consolidate nonostante le numerose indicazioni ministeriali. Offrire percorsi capaci di consentire agli studenti di attribuire senso ai propri apprendimenti, collegandoli ai propri obiettivi futuri, favorisce la fiducia nelle proprie capacità e rende più fluide le transizioni tra scuola, formazione e lavoro. Quando scuola, tutor e contesti professionali collaborano in modo integrato, i giovani riescono a interpretare più chiaramente il valore delle esperienze svolte e a orientarsi con maggiore consapevolezza. Estendere tale approccio anche oltre i percorsi tradizionalmente professionalizzanti potrebbe rafforzare il ruolo dell'orientamento come leva per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (OECD 2025c).

In termini formativi, i PCTO sembrano avere un ruolo moderato ma significativo nello sviluppo di competenze trasversali, soprattutto quando gli studenti percepiscono di essere parte attiva nella costruzione del proprio percorso. In queste condizioni, le competenze trasversali contribuiscono a chiarire gli obiettivi di carriera, ad aumentare la fiducia nella propria capacità di realizzarli e a sostenere scelte educative e professionali più consapevoli, che rappresentano alcuni degli obiettivi principali dei percorsi per garantire benessere e transizioni scuola-formazione-lavoro sostenibili. Infine, l'analisi degli indicatori di qualità, insieme al più ampio quadro già emerso dalla ricerca (Stanzione 2025), confermano una significativa mancanza di equità nei percorsi offerti. Tale disomogeneità è spesso legata alla disponibilità di reti aziendali, all'accessibilità dei luoghi di lavoro e alle infrastrutture territoriali, generando una disparità esperienziale e formativa tra scuole e contesti, come documentato anche da altri studi (ad esempio: Giannoni *et al.* 2024; Giannoni *et al.* 2025). Ciò implica che il miglioramento dei percorsi non può essere affidato soltanto alle singole scuole,

ma richiede interventi di sistema a livello istituzionale e di governance locale. La recente normativa che ha sancito la ridenominazione dei PCTO in Formazione Scuola-Lavoro ribadisce l'importanza di tali percorsi, confermandone l'impianto pedagogico complessivo, ma lasciando ancora aperta la questione di come renderli realmente più efficaci. In questa direzione, il Decreto Ministeriale 133/2025, che istituisce l'Albo nazionale delle buone pratiche dei PCTO con l'obiettivo di valorizzare e diffondere le esperienze di successo, potrà rappresentare un passaggio cruciale per comprendere come le scuole interpretano la relazione tra formazione e lavoro e quali modelli risultano più efficaci e sostenibili nel supportare lo sviluppo e l'orientamento dei giovani, rilanciando al contempo la necessità di interventi mirati per migliorarne qualità e impatto formativo.



## CONCLUSIONI

*Irene Stanzione, Elisa Truffelli, Valentina Pagani*

Il progetto di ricerca «I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca-formazione nella scuola superiore», ha interrogato gli ormai ex PCTO (ora FSL) da prospettive intrecciate: la cornice normativa, quella teorica legata all'orientamento e all'adolescenza, la dimensione organizzativa delle scuole, la qualità pedagogica delle esperienze e la valutazione del percorso e delle ricadute percepite.

L'impianto del lavoro di ricerca realizzato ha seguito un disegno piuttosto articolato, perseguendo di conseguenza molteplici obiettivi tra loro complementari: comprendere il recepimento delle Linee Guida ministeriali (D. M. 774/2019) nei documenti programmatici delle scuole; indagare, dal punto di vista degli attori coinvolti, l'impatto a breve e medio termine di questi percorsi sui processi di sviluppo di competenze trasversali, benessere e capacità di orientarsi; tradurre la conoscenza scientifica in strumenti concreti per le scuole. Tale lavoro, sviluppato lungo un arco temporale pluriennale, non è stato privo di difficoltà. Esso si è svolto sullo sfondo di un quadro di policy mobile, segnato da diverse ridenominazioni dei dispositivi (da «Alternanza» a «PCTO», fino alla recente introduzione della dicitura «Formazione Scuola-Lavoro»), e conseguenti loro reinterpretazioni pedagogiche. Questo tratto che potremmo quasi definire di «volatilità» non favorisce la sedimentazione delle pratiche né la costruzione di una cultura dell'apprendimento realmente distribuita tra scuola e territorio. E i dati analizzati in questa ricerca suggeriscono, proprio al contrario, la necessità di intraprendere una direzione diversa: i percorsi che si sviluppano dentro e fuori dalla scuola dovrebbero essere sostenuti da investimenti mirati nella formazione dei tutor e da un impianto organizzativo stabile a supporto delle istituzioni scolastiche. Tale impianto dovrebbe intervenire sia sugli aspetti pedagogici (come la documentazione e la valutazione delle esperienze), sia su quelli amministrativi, promuovendo una maggiore armonizzazione delle risorse e una semplificazione degli adempimenti burocratici richiesti.

Il lavoro di ricerca si è sviluppato all'interno di un quadro di riferimento che intreccia i temi dell'orientamento e dell'adolescenza. In particolare, una chiave di lettura trasversale, assunta come presupposto delle diverse azioni di indagine, ha

riguardato la centralità della dimensione psicologica connessa all'adolescenza. In questa fase dello sviluppo, caratterizzata come tutti sappiamo dalla ricerca di senso, il futuro risulta spesso incerto e difficilmente rappresentabile. Il disorientamento è dunque una componente strutturale di questa fase di vita, che le istituzioni educative sono chiamate a riconoscere e accompagnare. I percorsi PCTO andrebbero quindi interpretati innanzitutto come occasioni di sviluppo identitario. Essi possono costituire, in questo quadro, uno spazio potenzialmente significativo di mediazione tra mondo interno e realtà esterna, ma ciò può avvenire a condizione che siano realmente integrati nel percorso formativo attraverso riflessioni e rielaborazioni mediate dagli insegnanti. Il gruppo dei pari e la presenza di tutor capaci di sostenere e offrire letture più complesse dell'agito costituiscono l'infrastruttura psico-pedagogica necessaria affinché l'esperienza non si esaurisca nel fare, ma diventi occasione di riorganizzazione del sé, di costruzione di senso, di fiducia nel futuro.

In linea con quanto delineato, l'orientamento è stato inteso come un processo riflessivo e intenzionale. I dati mostrano infatti una distanza significativa tra la valutazione complessivamente positiva dei PCTO da parte degli studenti e la loro effettiva incidenza sulle scelte future. Molti ragazzi ricordano l'esperienza come interessante o utile, ma non come decisiva nel chiarire interessi, attitudini o progetti. Questo scarto evidenzia come l'orientamento non possa essere affidato al solo 'fare esperienza', ma richieda momenti strutturati di accompagnamento, riflessione e rielaborazione.

Passando dal piano teorico e istituzionale ai dati all'analisi dei dati empirici il quadro che emerge rimane altrettanto complesso e, sotto alcuni aspetti, frammentato.

L'analisi documentale dei PTOF mette in evidenza, da un lato, che la grande maggioranza dei documenti richiama con puntualità le indicazioni ministeriali, segno di un allineamento formale che testimonia l'importanza delle policy nel guidare i comportamenti organizzativi. Dall'altro lato, fa emergere criticità che riguardano il profilo pedagogico dei percorsi: l'integrazione curricolare si presenta ancora intermittente; la partecipazione attiva degli studenti alla co-progettazione risulta meno diffusa di quanto auspicabile; il ruolo delle figure tutoriali non sempre è chiaramente definito o formalizzato nei processi; soprattutto, permane una cultura valutativa che fatica a spostarsi da logiche prevalentemente sommative verso approcci maggiormente formativi e riflessivi.

A partire da queste evidenze, l'intreccio tra dati quantitativi e qualitativi consente di mettere a fuoco alcune ambiguità e criticità ricorrenti, che attraversano i contesti indagati in modo trasversale. Pur nella consapevolezza del rischio di una semplificazione, di seguito vengono proposte in sintesi quattro aree problematiche che sembrano essere le principali: il peso delle scelte organizzative, il ruolo

attribuito ai docenti tutor, il livello di integrazione curricolare dei percorsi e le reali possibilità di partecipazione e scelta offerte agli studenti.

Rispetto al primo elemento trasversale, il peso delle scelte organizzative, la ricerca mostra come la qualità dei PCTO non dipenda tanto dalle caratteristiche o dalla tipologia di istituto, quanto piuttosto dal modo in cui i percorsi vengono pensati, accompagnati e valutati. Quando i percorsi sono inseriti in una cornice chiara e riconosciuti come parte integrante dell'offerta formativa, risultano più comprensibili per gli studenti, più sostenibili per i docenti e più «densi» dal punto di vista educativo. Al contrario, quando vengono gestiti come attività aggiuntive, collocate ai margini del curriculum tendono a perdere significato e ad essere vissuti di conseguenza come un carico aggiuntivo.

Strettamente connesso a questo aspetto è il ruolo dei docenti tutor interni. La ricerca mette in luce come la funzione di tutoraggio sia spesso fatta coincidere con compiti prevalentemente organizzativi, a scapito della dimensione educativa e orientativa. Eppure, sono proprio l'accompagnamento, l'ascolto e la capacità di aiutare gli studenti a dare senso all'esperienza a fare la differenza nella percezione di utilità dei PCTO. Quando il tutor riesce ad assumere un ruolo di mediazione tra esperienza, apprendimento e riflessione, il percorso viene vissuto come più significativo. Per questo, la formazione dei tutor rappresenta una condizione chiave, indispensabile per sostenere in modo efficace la dimensione pedagogica del loro ruolo.

Un ulteriore nodo critico riguarda l'integrazione curricolare dei percorsi. I PCTO continuano a essere, nella maggior parte dei casi, poco connessi a quanto si fa nelle aule scolastiche. Questa separazione contribuisce a rafforzare l'idea che si tratti di esperienze extracurricolari, di minor importanza rispetto agli apprendimenti per così dire «scolastici». L'integrazione curricolare offrirebbe invece la possibilità di utilizzare l'esperienza come occasione di riflessione anche in ambito più strettamente disciplinare e parallelamente di valorizzare ciò che gli studenti apprendono fuori dall'aula. In assenza di questo lavoro, il potenziale formativo dei PCTO rimane in larga parte inespresso.

Dal punto di vista degli studenti, emerge infine il tema della partecipazione e della scelta. Il coinvolgimento nella progettazione dei percorsi risulta ancora limitato, nonostante sia associato a esiti più positivi in termini di motivazione e utilità percepita. Offrire reali possibilità di scelta non significa delegare agli studenti decisioni complesse senza supporto, ma accompagnarli in un processo guidato di esplorazione, che richiede però tempo, strumenti e reti territoriali diversificate, elementi di cui i docenti d'altro canto lamentano la scarsità.

Un'attenzione particolare merita poi il problema della garanzia del rispetto dei valori dell'inclusione, di fronte al quale le istituzioni scolastiche sembrano essere lasciate a loro stesse. Le riflessioni riportate nel volume invitano a vigilare contro

il rischio di traiettorie segreganti per gli studenti con disabilità o per coloro che vivono condizioni di vulnerabilità. L'approccio inclusivo non coincide con l'aggiunta di attenzioni individuali, ma con la progettazione di contesti accessibili, compiti autentici graduati, tutoraggio specifico, raccordi con i servizi e le reti territoriali, integrazione tra PEI e percorsi PCTO.

Di fronte a questo insieme di criticità, appare evidente come non sia sufficiente individuare cosa non funziona. Diventa invece centrale interrogarsi su come accompagnare le scuole nel leggere questi nodi e nel trasformarli in occasioni di riflessione e confronto, attraverso forme di ricerca-intervento capaci di sostenere processi di trasformazione nei contesti reali. In questa prospettiva, la R-F si configura come una leva per sostenere il cambiamento dall'interno, valorizzando il sapere professionale degli insegnanti e promuovendo una cultura scolastica orientata all'apprendimento continuo. Certamente le difficoltà organizzative e burocratiche, spesso al centro dei confronti avviati con gli insegnanti sui PCTO, costituiscono un elemento non eludibile delle pratiche quotidiane. Tuttavia, ciò che appare particolarmente rilevante è il modo in cui tali criticità vengono affrontate e rielaborate nei percorsi di R-F. Quando gli insegnanti sono accompagnati in processi di riflessione condivisa, gli ostacoli tendono a perdere il loro carattere «paralizzante» e vengono ricollocati all'interno di una cornice di senso più ampia. Il confronto con i dati, la discussione collegiale e l'analisi delle pratiche consentono di distinguere con maggiore chiarezza tra limiti strutturali, difficilmente aggirabili nel breve periodo, e margini di azione educativa sui quali è possibile intervenire (l'impiego dell'analisi SWOT è andato proprio in questa direzione). Questo spostamento di sguardo rappresenta uno degli esiti più significativi del progetto, perché contribuisce a ridurre la percezione di isolamento professionale e a rafforzare una lettura più sistemica dei contesti.

Nel loro insieme, i risultati restituiscono l'immagine dei PCTO come uno strumento ricco di potenzialità, ma ancora fragile nella sua attuazione. Essi possono rappresentare un'opportunità significativa di apprendimento e orientamento, ma perché ciò accada, sono necessarie alcune condizioni di base: integrazione curricolare, tutoraggio con una chiara valenza riflessiva, pratiche valutative orientate all'apprendimento, assetti organizzativi stabili, attenzione all'equità di accesso e una maggiore continuità delle policy. In presenza di queste premesse, i PCTO (ora FSL) possono essere percepiti non come aggravio extracurricolare ma come un dispositivo capace di educare alla scelta, alla responsabilità e alla costruzione del futuro. In questa prospettiva, la sfida che emerge è trasformare la qualità dei percorsi da obiettivo dichiarato a pratica agita, riconoscibile e condivisa, capace di sostenere il successo formativo e il contrasto alla dispersione.

## BIBLIOGRAFIA

- ALIPRANDI, M.T., E. PELANDA, T. SENISE 1990, *Psicoterapia breve di individuazione. La metodologia di Tommaso Senise nella consultazione con l'adolescente*, Milano: Feltrinelli.
- ARYANI, F., et al. 2021, *From High School to Workplace: Investigating the Effects of Soft Skills on Career Engagement Through the Role of Psychological Capital in Different Age Groups*, «Education+ Training» 63 (9), pp. 1326–1345. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2021-0087>.
- ASQUINI, G. 2018 (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- ASSOCIAZIONE TREELLE, CARITAS, FONDAZIONE AGNELLI, 2011, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento: Erickson.
- BADIOU, A. 2023, *Osservazioni sul disorientamento del mondo*. Neri Pozza Editore.
- BALL, S. J. 1993, *Education policy, power relations and teachers' work.*, «British Journal of Educational Studies» 41(2), pp. 106-121.
- BALL, S.J., et al. 2002, *Classification and Judgement: Social Class and the Cognitive Structures of Choice of Higher Education*, «British Journal of Sociology of Education», 23(1), pp. 51-72.
- BARONE, C., et al. 2017, *Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment*, «European Sociological Review» 33(1), pp. 84-96.
- BASCHIERA, B. 2023, *Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio con gli studenti della Secondaria di secondo grado*, «LLL», 20(43), pp. 186-198.
- BATINI, F. 2024, *Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale*, in G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna: Il Mulino, pp. 13-54.
- BAUERLEIN, M. 2011, *The Digital Divide: Arguments for and Against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking*, London: Penguin.
- BAUMAN, Z. 2012, *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.
- BEANE, J.A. 1997, *Integrazione curriculare: progettare il nucleo dell'educazione democratica*, New York Teachers College.

- BENADUSI, L., O. GIANCOLA 2024, *Saggio introduttivo: Sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità*, «Scuola democratica» 2, pp. 461-82.
- BENVENUTO, G., A. FEMMININI, S. GERMANI settembre 2025 (*under review*), *L'efficacia dei PCTO nello sviluppo delle competenze trasversali: il punto di vista degli studenti*, in Atti del Convegno Internazionale SIRD - Sinestesia, un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi, ricerche, pratiche e policy-making in campo educativo e formativo, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 25-27.
- BERNSTEIN, B. 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>.
- BERNSTEIN, B. 2000, *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*, Revisited edition, Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- BION, W. R. 1961, *Experiences in groups and other papers*, London: Tavistock Publications (Trad. it.: Bion W. R. 1971, *Esperienze nei gruppi e altri scritti*, Roma: Armando Editore).
- BLACK, P., D. WILLIAM 1998, *Valutazione e apprendimento in classe*, «Valutazione nell'istruzione: principi, politiche e pratiche» 5 (1), pp. 7-74.
- BLOS, P. 1962, *On adolescence: A psychoanalytic interpretation.*, New York: Free Press (Trad. it.: Blos, P. 1985, *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*, Milano: Feltrinelli).
- BLOS, P. 1967, *The second individuation process of adolescence*, «Psychoanalytic Study of the Child» 22, pp. 162–186 (Trad. it.: Blos, P. 1998, *Il processo di seconda individuazione nell'adolescenza*, in P. Blos 1998, *L'adolescente e il suo mondo interiore*, Roma: Armando Editore, pp. 87–112).
- BODA, G., F. MOSIELLO 2005, *Life Skills: il pensiero critico*, Roma: Carocci.
- BONAIUTI, G., P. MAGNOLER, R. TRINCHERO 2018, *I rischi della Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- BOOTH, T., M. AINSCOW 2014, *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci.
- BORNENGO, M., M. CANAUZ 2002, *Anatomia della negoziazione sindacale*, Milano: FrancoAngeli.
- BOUDON, R. 1974, *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, London: Wiley.
- BOURDIEU, P., J.-C. PASSERON 1970, *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Édition de Minuit.

- BRAUN, A., S. J. BALL, M. MAGUIRE 2011, *Introduzione alle politiche scolastiche: verso una cassetta degli attrezzi per la teoria e la ricerca*, «Discorso: studi sulla politica culturale dell'istruzione» 32 (4), pp. 581-583.
- BRAUN, V., V. CLARKE 2021, *Thematic analysis: A practical guide*, London-Thousand Oaks: Sage.
- BRONFENBRENNER, U. 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- BRONFENBRENNER, U. 2005, *Making Human Beings Human*, London: Sage Publications.
- BRUNER, J. 1997, *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- CANGIANO, C. 2025, *Come sta cambiando l'orientamento universitario? Processi, contesti e attori*, in A. Casavecchia, M. Pitzalis, D. Poliandri, *Tra autonomia ed eteronomia: alla ricerca di un equilibrio. L'università dall'autonomia all'eteronomia? Come riequilibrare un percorso critico*, Roma: Edizioni Roma Tre Press.
- CATALDI, S., M. PITZALIS 2014, *Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici*. In *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali*, Franco Angeli, pp. 17-54.
- CESA-BIANCHI, M. 1997, *Le nuove concezioni dell'orientamento*, in A.A.V.V. *Problemi e prospettive dell'orientamento universitario oggi*, Milano, Regione Lombardia, Giunta Regionale.
- CHIURAZZI, G. 2002, *Il Postmoderno*, Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- COLEMAN, J.S. 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, «American Journal of Sociology» 94, S95-S120.
- COMMISSIONE EUROPEA 2001, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP 2014, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA 2002, *Risoluzione del consiglio 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA 2018, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01)*.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA 2018, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea» C 189, 4.6.2018, pp. 1-13.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA 2022, *Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico e che sostituisce la Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per ridurre l'abbandono scolastico*, 2022/C 469/01, «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea» C 469, 13.12.2022, pp. 1-15. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C .2022.469.01.0001.01.ITA>.
- COOK-SATHER, A. 2006, *Sound, presence, and power: «Student voice» in educational research and reform*, «Curriculum inquiry» 36(4), pp. 359-390.
- COOK-SATHER, A. 2014, *Student-facility partnership in explorations of pedagogical practice: A threshold concept in academic development*, «International Journal of Academic Development» 19 (3), pp. 186-198.
- CORTE DEI CONTI 2018, *Rapporto sul coordinamento della funzione pubblica*, <https://www.corteconti.it/Home/Organizzazione/UfficiCentraliRegionali/UffSezRiuniteSedeControllo/RappCoord/RappCoord2018> (ultimo accesso 31/12/2025).
- CROCETTI, G. 1996 (a cura di), *La noia in adolescenza*, Roma: Borla.
- CROCETTI, G., G. MANCINI, G. PALLAORO 2023 (a cura di), *Per la cultura del benessere bambino: Nuovi orientamenti di psicopedagogia psicoanalitica per la prevenzione dei disagi dell'età evolutiva nel tempo della complessità*, libreriauniversitaria.it edizioni.
- D. L. 9 SETTEMBRE 2025, n. 127, *Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026 (25G00135) – Decreto Scuola 2025*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» Serie Generale, n. 209.
- D. LGS. 15 APRILE 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- D. LGS. 9 APRILE 2008, n. 81, *Testo unico sulla salute e sicurezza sul lavoro*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana».
- D. LGS. 13 APRILE 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo di esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- D. LGS. 96/2019, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- D. M., 7 OTTOBRE 2010, n. 211, *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3,*

- del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.*
- D. M. 4 SETTEMBRE 2019, n. 774, *Linee guida in merito ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - Definizione dei requisiti di accesso ai percorsi di formazione iniziale e tirocinio.*
- D. M. 22 DICEMBRE 2022, n. 328, *Linee guida per l'orientamento formativo.*
- D. M. 5 APRILE 2023, n. 63, *Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonché di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, ai sensi dell'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023.*
- D. M. 1° AGOSTO 2023, n. 153, *Disposizioni correttive al D.I. n. 182 del 29/12/2020, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66».*
- D. M. 30 GENNAIO 2024, n. 14, *Adozione dei modelli di certificazione delle competenze.*
- D. M. 8 LUGLIO 2025, n. 133, *Concernente le modalità del monitoraggio qualitativo dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), l'istituzione e il funzionamento dell'Albo nazionale delle buone pratiche dei PCTO e l'Osservatorio nazionale dei PCTO.*
- DE FEO, A., M. PITZALIS 2018, *Il mercato dell'orientamento: scuola, famiglie, istituzioni*, «Sociologia dell'educazione» 10(1), pp. 25-40.
- DE LANDSHEERE, V. 1991, *Far riuscire/far fallire. La competenza minima e la sua valutazione*, Roma: Armando.
- DECI, E., R. RYAN 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.*, New York: Plenum Press.
- DECI, E., R. RYAN 2017, *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness.*, New York: Guilford Press.
- DEWEY, J. 1916, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York: Macmillan.
- DEWEY, J. 1938, *Experience and education*, New York: Macmillan (Trad. it.: Dewey, J. 1938, *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia).
- DIAMOND, M., J. HOPSON 1998, *Magic trees of mind*, New York: Dutton Books Penguin-Putnam Group.

- DODMAN, M. 2025, *Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante*, in M. Dodman, et al. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*, Milano: FrancoAngeli, pp. 11–12.
- DOMENICI, G. 2009, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare.*, Roma-Bari: Laterza.
- D. P. C. M. 21 NOVEMBRE 2019, *Linee di indirizzo per progetti di vita indipendente*.
- D. P. R. 21 NOVEMBRE 2007, n. 235, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti per la scuola secondaria di secondo grado*.
- D. P. R. 15 MARZO 2010, n. 87, *Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali*.
- D. P. R. 15 MARZO 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*.
- ERIKSON, E. H. 1950, *Childhood and society*, New York: W. W. Norton. (Trad. it.: Erikson, E. H. 1966, *Infanzia e società*, Roma: Armando Editore).
- ERIKSON, E. H. 1968, *Identity: Youth and crisis*, New York: W. W. Norton (Trad. It.: Erikson, E. H. 1974, *Gioventù e crisi d'identità.*, Roma: Armando Editore).
- EU COUNCIL 2004, *Council Resolution on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe* (Doc. ST-9286/04), «Official Journal of the European Union».  
<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9286-2004-INIT/en/pdf>
- EU COUNCIL 21 novembre 2008, *Council of the European Union, Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, Brussels: 2905th Education, Youth and Culture Council meeting.
- FASANELLA, A, et al. 2025, *La (ri) produzione delle disuguaglianze sociali nella scuola italiana attraverso la lente dei PCTO: uno studio multilivello sulla dimensione orientativa dei percorsi*, «Rivista Trimestrale Di Scienza Dell'amministrazione» (2), pp. 1-29.
- FEDELI, M., C. TINO 2017, *Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica*, «Formazione & Insegnamento» 15(3), pp. 213-224.
- FERACO, T., et al. 2023, *An Integrated Model of School Students' Academic Achievement and Life Satisfaction: Linking Soft Skills, Extracurricular Activities, Self-Regulated Learning, Motivation, and Emotions*, «European Journal of Psychology of Education = Journal Europeen de Psychologie de l'Education» 38 (1), pp. 109–130, <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>.
- FERRARO, S. 2011a, *Il Piano Nazionale Orientamento*, in S. Ferraro (a cura di), *Piano Nazionale Orientamento Risorsa per l'innovazione e per il governo della*

- complessità*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», Firenze: Le Monnier, pp.7-29.
- FERRARO, S. 2011b, *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», Firenze: Le Monnier.
- FIELDING, M. 2011, *Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship.*, in N. Mockler, J. Sachs (a cura di) *Rethinking educational practice through reflexive inquiry: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith*, Netherlands: Dordrecht: Springer, pp. 61-75.
- FIELDING, M. 2012, *Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy*, «Revista de Education» 359, pp. 45-65.
- FREUD, A. 1958, *L'adolescente come problema psicoanalitico.*, in A. Freud, *Scritti psicoanalitici*, Torino: Boringhieri, pp. 255-267 (Titolo originale dell'articolo: «*The Adolescent as a Psychoanalytic Problem*», 1958).
- FREUD, S. 1926, *Inibizione, sintomo e angoscia.*, in *Opere*, vol. 10, Torino: Bollati Boringhieri, pp. 295-366.
- GALIMBERTI, U. 1999, *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica.*, Milano: Feltrinelli.
- GAVIRIA, A., S. RAPHAEL 2001, *School-based peer effects and juvenile behavior*, «Review of economics and statistics» 83(2), pp. 257-268.
- GERMANI, S., et al. 2025, *Involving students in the design of pathways for transversal competencies and orientation (PCTOs) to enhance the guiding value of the experience: A mixed methods study*, «Italian Journal of Educational Research» 34, pp. 150–163. <https://doi.org/10.7346/sird-012025-p150>
- GERMANI, S., M. MARINI, I. STANZIONE 2025, *The Role of Internship Programs in Fostering School-to-Work Transitions in Secondary Schools: Paths for Transversal Skills and Orientation (PCTOs)*, «Journal of Adolescence» 97, pp. 1738-1748. <https://doi.org/10.1002/-jad.12531>
- GIANCOLA, O., L. SALMIERI 2020, *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Carrocci.
- GIANCOLA, O., L. SALMIERI 2022, *Chain Effects in Diachronic Perspective. Social Inequalities and School-tracks-choices Affecting Educational Outcomes in Italy*, «Scuola democratica» 2, pp. 385-409.
- GIANCOLA, O., L. SALMIERI 2023, *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carrocci.
- GIANCOLA, O., L. PIROMALLI 2024, *Capitale informativo, orientamento e percorsi scolastici*, in O. Giancola, L. Salmieri (a cura di), *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano: FrancoAngeli.

- GIANCOLA, O., L. SALMIERI 2024, *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano: FrancoAngeli.
- GIANCOLA, O., M. BONANNI, I. MORESCHINI 2025, *The Effect of the Structure of Secondary Education in Europe. A Perspective in Terms of Effectiveness and Equity*, «Scuola democratica» 2, pp. 359-382.
- GIANCOLA, O., L. PIROMALLI 2026, *Capitale informativo e capitale relazionale nelle scelte educative*, in O. Giancola, L. Salmieri, *Le disuguaglianze educative come processo. Risultati, scelte e aspettative*, Milano: Franco Angeli.
- GIANNONI, P., et al. 2024, *Territorial Disparities in the Governance of Policies Promoting the School-to-Work Transition: An Analysis of the Italian Case*, «Education Sciences» 14(3), pp. 260. <https://doi.org/10.3390/educsci14030260>
- GIANNONI, P., et al. 2025, *Governance challenges in school-to-work programs: Exploring PCTOs in Italy*, «Scuola democratica. Learning for Democracy» speciale 2/2025, pp. 23-45, doi: 10.12828/118597.
- GINEVRA, M.C., et al. 2016, *Promuovere l'inclusione lavorativa e sociale*, in S. Soresi (a cura di), *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*, Bologna: Il Mulino, pp. 291-301.
- GRION, V. 2017, *'Student Voice' in Italy: the state of the art*, «Teaching and Learning Together in Higher Education» 1(20), 3.
- GUSKEY, T.R. 2000, *Evaluating professional development*, Corwin Press.
- HADJI, C. 2012, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages?*, Paris: ESF éditeur.
- HATTIE, J. 2012, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, London-New York: Routledge.
- HATTIE, J. 2012, *Foreword*, in C. Boyle, K. Topping (eds.), *What works in Inclusion?*, Mainhead: Open University Press, pp. XVI – XX.
- HEDSTRÖM, P., R. SWEDBERG 1996, *Social Mechanisms*, «Acta Sociologica» 39(3), pp. 281-308.
- HEDSTRÖM, P. 2005, *Dissecting the social: On the principles of analytical sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HEDSTRÖM, P., P. YLIKOSKI 2014, *Analytical sociology and rational-choice theory*, in G. Manzo (a cura di), *Analytical sociology*, Chichester: Wiley, pp. 53-70.
- INVALSI 2017, *Le Rubriche del RAV Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*.
- ISTAT 2024, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*.
- JEAMMET, P. 2009, *Adulti senza riserva. Quel che aiuta un adolescente*, Raffaello Cortina.
- KAËS, R. 1994, *Il gruppo e il soggetto del gruppo. Elementi per una teoria psicoanalitica del gruppo*, Roma: Borla.

- KAËS, R., *et al.* 1995., *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Roma: Borla.
- KERR, J. F. 1968, *Changing The Curriculum*, University of London Press.
- KESTEMBERG, E. 1962, *L'adolescente e la psicoanalisi*, «Revue Française de Psychanalyse» 26(3), pp. 411–434. (Trad. it.: Kestemberg E. 1972, *L'adolescente e la psicoanalisi*, in A. Semi (a cura di), *Psicoanalisi e adolescenza*, Torino: Boringhieri).
- KOLB, D.A. 1984, *Experiential Learning: Experiences as the source of learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- KOMLJENOVIC, J., S. L. ROBERTSON 2016, *The Dynamics of «market-making» in Higher Education*, «Journal of Education Policy» 31(5), pp. 622-36.
- KREISBERG, S. 1992, *Transforming power: Domination, empowerment, and education*, Albany: SUNY Press.
- LA ROCCA, C. 2015, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa» (VIII), 14, pp. 157-174.
- LA ROCCA, C. 2018, *Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio*, «Ricerche Pedagogiche» (LII), 208-209, pp. 107-127.
- LA ROCCA, C. 2020, *ePortfolio: Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi Narrare, condividere, includere in epoca digitale*, Roma - Università degli Studi Roma Tre: TrePress.
- LANCINI, M. 2019 (a cura di), *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Raffaello Cortina Editore.
- LANCINI, M., *et al.* 2020, *L'adolescente. Psicopatologia e psicoterapia evolutiva*, Raffaello Cortina Editore.
- LAVE, J., E. WENGER 1991, *Apprendimento situato: partecipazione periferica legittima*. Cambridge University Press.
- LEGGE 104/1992, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- LEGGE 30 DICEMBRE 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 – Legge di bilancio 2019*.
- LUCISANO, P., E. E. RUBAT DU MERAC 2019, «*Soft Skills SelfEvaluation Questionnaire (3SQ): Characteristics and Psychometric Properties*», in P. Lucisano, A. Notti (a cura di), «*Training Actions and Evaluation Processes: Proceedings of the SIRD International Conference*», Pensa MultiMedia Editore, pp. 609–622.

- MAHLER, M. S., F. PINE, A. BERGMAN 1975, *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation.*, New York: Basic Books (Trad. it.: Mahler M. S., F. Pine, A. Bergman 1978, *La nascita psicologica del bambino: Simbiosi e individuazione*, Torino: Bollati Boringhieri).
- MAJID, S., C. M. EAPEN, K. T. OO 2019, *The Importance of Soft Skills for Employability and Career Development: Students and Employers' Perspectives*, «IUP Journal of Soft Skills» 13(4).
- MANCINELLI, M. R. 2002, *L'orientamento dalla A alla Z*, Milano: Vita e Pensiero.
- MANCINELLI, M. R. 2003 (a cura di), *L'orientamento come promozione all'inserimento occupazionale*, Milano: Vita e Pensiero.
- MANCINELLI, M. R., E. BONELLI 2005, *Orientare nella scuola del preadolescente. Percorsi e strumenti*, Brescia: La Scuola.
- MANCINI G., et al. 2018, *Riflessioni su alcuni principi di tecnica nella psicoterapia psicoanalitica con l'adolescente*, in G. Crocetti, G. Pallaoro, R. Agosta, *La psicoterapia psicoanalitica per l'infanzia e l'adolescenza nei contesti socio-culturali attuali*, Roma: Armando, pp. 183 – 207.
- MANCINI, G., R. AGOSTA, A. NALDI 2023, *Strumenti e progettualità dello psicologo a scuola.*, Bologna: Il Mulino.
- MARCINIAK, J., et al. 2021, *Measuring Career Preparedness Among Adolescents: Development and Validation of the Career Resources Questionnaire — Adolescent Version.*, «Journal of Career Assessment» 29, no. 1: 164–180, 2021. <https://doi.org/10.1177/1069072720943838>.
- MARGOTTINI, M., C. LA ROCCA, F. ROSSI 2019, *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento.*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline» anno X, pp. 43–61.
- MARGOTTINI, M., F. ROSSI 2019, *Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro*, «Italian Journal of Educational Research», pp. 223-240.
- MARGOTTINI, M. 2023, *Orientare e orientarsi: una lettura critica delle «Linee guida per l'orientamento»*, «Pedagogia oggi» 21(2), pp. 201–206.
- MARGOTTINI, M. 2024, *Orientare e orientarsi: quale orientamento nelle «Linee guida»?*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» 16 [28 (supplemento)], pp. 51-61. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2965>
- MARGOTTINI, M. 2024, *Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida.*, in G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna: Il Mulino, pp. 99-115.

- MARMOCCHI, C., E. DALL'AGLIO, M. TANNINI 2004, *Educare Le Life Skills, Come Promuovere Le Abilità Psico-Sociali Affettive Secondo l'Organizzazione Mondiale Della Sanità.*, Erickson.
- MAROSTICA, F. 2011, *Lo sguardo di venire. Orientamento formativo o didattica orientativa/ orientante per la costruzione di competenze orientative di base.*, Bologna: Labanti e Nanni.
- MIM, *Nota Prot. n. 6013 – Attivazione delle Linee guida per l'orientamento* (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328): *indicazioni per l'avvio dell'attività nell'a.s. 2025/26.*
- MINGIONE, L. 2023, *Lavoro: la grande trasformazione*, Milano: Feltrinelli.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI & OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA CONDIZIONE DELLE PERSONE CON DISABILITÀ 2016, *Proposta di II programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità in attuazione della legislazione nazionale e internazionale ai sensi dell'art. 3, co. 5, della legge 3 marzo 2009, n. 18.*
- MITRA, D. L. 2004, *The significance of students: Con increasing «student voice» in schools lead to gains in youth development?*, «Teachers college record» 106 (4), pp. 651-688.
- MIUR 15 APRILE 2009, *Circolare ministeriale n. 43: Piano nazionale di orientamento - Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale.*
- MIUR 2009, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*
- MIUR 2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione.*
- MIUR 19 FEBBRAIO 2014, *Nota n. 4232 - Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente.*
- MIUR 2015, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.*
- MIUR 2016, *Guida operativa per la scuola sull'attività di alternanza scuola lavoro.*
- MIUR 2018a, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.*
- MIUR 2018b, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida.*
- MIUR 2018c, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2019/2020. Circolare prot. n. 18902 del 7 novembre 2018.*
- MORGAN, S. L. 2005, *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*, Stanford: Stanford University Press.
- MORTON, S. 2015, *Progressing research impact assessment: A 'contributions' approach*, «Research Evaluation» 24, pp. 405–419.
- MPI 1997, *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti. Direttiva 6 agosto 1997, n. 487.*

- MPI 2001, *Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - Anno scolastico 2000-2001*. Ordinanza Ministeriale 21 maggio 2001, n. 90.
- MURST-MPI 1997, *L'orientamento nelle scuole e nelle università. Documento del gruppo consultivo informale sull'orientamento*.
- NGUYEN, T. 2020, *Teacher-research: Agency of Practical Knowledge and Professional Development*, «National Research University Higher School of Economics Research Paper Series». URL: <https://doi.org/10.17323/jle.2020.9913>
- NICOLÒ, A. M. 2021, *Rotture evolutive. Psicoanalisi dei breakdown e delle soluzioni difensive*, Milano: Raffaello Cortina.
- NIGRIS, E. 2018, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- NUSSBAUM, M. 2011, *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 256 (Trad. it.: Nussbaum, M. 2012, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino).
- OECD 2025a, *Empowering the Workforce in the Context of a Skills-First Approach*, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/345b6528-en>.
- OECD 2025b, *Trends Shaping Education 2025*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.
- OECD 2025c, *Education Policy Outlook 2025: Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>.
- ONU 1948, *Dichiarazione dei diritti umani*.
- ONU 1989, *Dichiarazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- ONU 2006, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- OZGA, J. 2009, *Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation*, «Journal of education policy» 24(2), pp. 149-162.
- PACE, F., G. SCIOTTO 2023, *Undergraduate Students' Career Resources: Validation of the Italian Version of the Career Resources Questionnaire*, «International Journal for Educational and Vocational Guidance», pp. 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09616-9>.
- PAGANI, V. 2020, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Parma: Junior-Spaggiari.
- PAGANI, V., et al. 2025, *Rethinking PCTO with Student Voice: opportunities, challenges, and perspectives for combating school dropout*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete» 25(2), pp. 143-158.

- PARSONS, T. 1951, *The social system*, New York: Free Press.
- PARZIALE, F. 2021, *Nuove attività di learning, aspirazioni professionali e diseguaglianze sociali*, «Scuola democratica» 12, 2: 231.
- PASTORI, G., V. PAGANI 2021, *Ricerca partecipativa, pratiche di vita democratica, benessere e inclusione a scuola. Apprendimenti dei bambini e competenze degli insegnanti*, in P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021*, Lecce: Pena MultiMedia, II tomo, Panel 1-2-3, pp. 283-295.
- PASTORI, G. 2022, *Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 195-205.
- PASTORI, G., et al. 2023, *La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La prospettiva e i vissuti degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022 sul territorio di Milano*, «Ricercazione» (XV) 2, pp. 205-224.
- PASTORI, G., V. PAGANI in press, *Ripensare la cultura della scuola attraverso la Student Voice: partecipazione, benessere e trasformazione educativa nella scuola secondaria di II grado*, «Pedagogia Oggi».
- PAUL, M. 2004, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris: L'Harmattan.
- PAVONCELLO, D., D. FONZO 2013, *L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: prospettive di sviluppo*, «Rassegna CNOS» (3), pp. 39-55.
- PELLEREY, M. 2006, *Dirigere il proprio apprendimento.*, Brescia: La Scuola.
- PELLEREY, M. 2016, *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*, «Rassegna CNOS» 32(1), pp. 41-50.
- PELLEREY, M. 2017 (Ed.), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP.
- PELLEREY, M. 2020, *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro*, in M. Pellerrey et al., *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni*, Roma: RomaTre-Press, pp. 17-28.
- PITZALIS, M. 2012, *Effetti di campo: spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze*, «Scuola Democratica: Learning for Democracy» 3, pp. 26-45.
- PITZALIS, M., L. NOTA 2025, *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili.*, Milano: Mondadori.
- POLÁČEK, K. 2005, *Storia ed evoluzione dell'orientamento*, in COSPES (a cura di), *Orientare alle scelte. Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma: LAS, pp. 15-17.
- POMBENI, M. L. 1996, *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna: Il Mulino.

- POMBENI, M. L., M. G. D'ANGELO 1998, *L'orientamento di gruppo*, Roma: Carocci.
- POMBENI, M. L., D. GUGLIEMI 2000, *Competenze Orientative: costrutti e misure*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento» 1(3), pp. 26-37.
- POMBENI, M. L. 2001, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, «Professionalità», pp. 1-6.
- POMBENI, M. L. 2003, *La definizione delle diverse tipologie di azioni orientative: i sistemi, i servizi, le professionalità. Relazione al Convegno Orientamento al plurale sistemi servizi, professionalità*, Bologna, 19, pp. 83-91.  
<https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2003%20bologna%20convegno%20pombeni.pdf>, (ultimo accesso il 31/12/2025).
- PORTES, A. 1998, *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, «Annual Review of Sociology» 24(1), pp. 1-24.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO 2021, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.
- RACAMIER, P.-C. 1973, *Le psychanalyste sans divan*, Paris: Payot (Trad. it.: Racamier P.-C. 1976, *Lo psicoanalista senza divano*, Torino: Boringhieri).
- RAO, M. S. 2010, *Soft skills embracing employability: Connecting campus with corporate*, International Publishing House.
- REED, M., et al. 2021, *Evaluating impact from research: A methodological framework*, «Research Policy» 50(21), pp. 1-14.
- RIVA, G. 2018, *Nativi digitali. Crescere e vivere nel mondo digitale*, Bologna: Il Mulino.
- RIVA, G. 2019, *Fake news. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità*, Bologna: Il Mulino.
- RIZZO, A. L., M. TRAVERSETTI 2024, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, Milano: FrancoAngeli.
- ROMITO, M. 2016, *L'orientamento scolastico come dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze*, «Scuola democratica» 1, pp. 67-84.
- SACERDOTE, B. 2001, *Peer Effects with Random Assignment: Results from Dartmouth Roommates*, «Quarterly Journal of Economics» 116(2), pp. 681-704.
- SALA A., et al. 2020, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- SCHÖN, D. A. 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- SCHWAB, J.J. 1973, *La pratica 3: traduzione nel curriculum*, «La revisione della scuola» 81 (4), pp. 501-522.
- SCIERRI, I. D. M. 2021, *Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche*, «Journal

- of Educational, Cultural and Psychological Studies» (ECPS Journal) (24), pp. 213-227.
- SCRIVEN, M. 1967, *The Methodology of Evaluation*, in R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- SILVERMAN, D. 2015, *Interpreting Qualitative Data*, 5th edition, London: Sage.
- SIMÕES, F. 2022, *School to Work Transition in the Resilience and Recovery Facility Framework*, Brussels: European Parliamentary Research Service (EPRS).  
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022\\_-/699552/IPOL\\_STU\(2022\)699552\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/-/699552/IPOL_STU(2022)699552_EN.pdf)
- SOLAZZI, R., J. L. MURE 1999, *L'orientamento oggi in un mondo complesso e incerto*, «Orientamento Scolastico e Professionale» 3, pp- 7-21.
- SORESI, S., L. NOTA 2020, *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna: Il Mulino.
- SPILLANE, J. P. 2006, *Distributed leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- STANZIONE, I. 2021, *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*, Roma: Edizioni Nuova Cultura, pp. 1-153.
- STANZIONE, I., et al. 2024, *La percezione degli studenti su progettazione, utilità e coerenza dei PCTO: Primi risultati del progetto PRIN 2022 «I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione»*, in R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (a cura di), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie. Atti del Convegno Internazionale SIRD (Università degli Studi di Salerno, 26–28 giugno 2024)*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 847-854.
- STANZIONE, I., et al. 2025, *PCTO quality indicators, student satisfaction, and school dropout: a study in three Italian regions*, «Form@re–Open Journal per la formazione in rete» 25(2), pp. 125-142.
- STANZIONE, I. 2025 (a cura di), *I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione: Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione nella scuola superiore*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- SUPER, D. E. 1969, *Vocational Development Theory: Persons, Positions, and Processes*, in J.M. Whitelet e A. Resnikoff (a cura di), *Perspective on Vocational Development*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
- TABA, H., W. B. SPALDING 1962, *Curriculum development: Theory and practice* (Vol. 37), New York: Harcourt, Brace, World.
- TODESCHINI, M. 2007, *Progettare e valutare il curricolo: la mappa di Kerr applicata ai piani dell'offerta formativa*, Milano: FrancoAngeli.

- TRAAG, T., R. K. W. VAN DER VELDEN 2011, *Early school-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education*, «Irish Educational Studies» 30(1), pp. 45-62.
- TRIVENTI, M. 2014, *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica» 2: 321.
- TYLER, R. W. 2013, *Basic principles of curriculum and instruction.*, in S. J. Thornton, D. J. Flinders (a cura di), *Curriculum studies reader E2*, New York: Routledge, pp. 60-68.
- UNESCO 1970, *Raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco*, Bratislava.
- UNESCO 2005, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris.
- UNESCO 2020, *Global Education Monitoring Report*, Paris.
- VANNINI, I. 2018, *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il «qui ed ora» del Centro CRESPI*, «Ricerca e Formazione», pp. 13–26.
- VIGLIETTI, M. 1989, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, Torino: SEI.
- WINNICOTT, D. W. 1965, *The maturational processes and the facilitating environment*, London: Hogarth Press (Trad. it.: Winnicott, D. W. 1974, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma: Armando).
- WINNICOTT, D. W. 1969, *The use of an object*, «International Journal of Psychoanalysis» 50, pp. 711–716. (Trad. It.: Winnicott, D. W. 1971, *L'uso di un oggetto*, in *Gioco e realtà*, Roma: Armando, pp. 105-120).
- WINNICOTT, D. W. 1974, *Fear of breakdown*, «International Review of Psychoanalysis» 1, pp. 103–107. (Trad. it.: Winnicott, D. W. 1986, *La paura del crollo*, in *Scritti scelti: Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Roma: Armando).
- WORLD HEALTH ORGANIZATION 1992, *Skills for life*, «Programme on Mental Health» Report n.1, Ginevra.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION 1997, *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, WHO/MNH/PSF/93.7A Rev.2, Geneva.
- ZANNIELLO, G. 1998 (a cura di), *Orientare insegnando: esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Napoli: Tecnodid.
- ZIMMERMAN, B. J. 2000a, *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic press, pp. 13-39.
- ZIMMERMAN, B. J. 200b, *Self-efficacy: An essential motive to learn*, «Contemporary educational psychology» 25(1), pp. 82-91.



Finito di stampare nel mese di marzo 2026  
per i tipi di Bologna University Press