

RICERCHE

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.

Co-designing Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO) to be the main players of their own future: a study with secondary school students.

Barbara Baschiera, Università Cà Foscari di Venezia.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo approfondisce la valenza orientativa, inclusiva e di empowerment dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Si dà qui voce a sedici studenti della secondaria di secondo grado che, dopo aver frequentato il corso "Lifecomp e nuove tecniche di apprendimento per il life design", hanno partecipato a tre focus groups per analizzare gli obiettivi raggiunti, le criticità e il senso dei PCTO nella propria formazione. I dati, trattati tramite una analisi tematica, rivelano che i PCTO sviluppano senso del dovere, responsabilità, adattamento, empatia, intraprendenza, consapevolezza, autostima, autonomia e capacità critica. Tra le criticità i partecipanti indicano: la competenza delle figure di riferimento, gli atteggiamenti dei tutors aziendali e la coerenza tra l'esperienza fatta e il proprio corso di studi. Enfatizzano che i PCTO devono essere frutto di una co-progettazione che li veda designer e protagonisti del proprio progetto di vita.

ENGLISH ABSTRACT

The paper explores the guidance and empowerment value of the Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO) and presents the perspectives of sixteen secondary school students who participated in the training "Lifecomp and new learning strategies for life design". They took part in three focus groups aimed at analysing their expectations, goals achieved, critical issues and the meaning of PCTOs. Data were processed through a thematic analysis. The findings show the significance of PCTOs to develop of a sense of responsibility, adaptability, empathy, entrepreneurship, awareness, self-esteem, autonomy and critical thinking abilities. Among the critical aspects, the participants highlighted some inadequate expertise of reference staff, the superficial behaviour of the tutors and inconsistencies between the experience and their own studies. They remarked that PCTOs should be co-designed proposals which see them as designers of their own life project.

Introduzione

Nelle società attuali connotate da complessità e da sempre più rapidi cambiamenti nell'economia, nelle tecnologie, nelle politiche, nelle relazioni e nei bisogni educativi, l'orientamento rappresenta un elemento cruciale. rientare significa mettere l'individuo nella condizione di prendere consapevolezza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione in relazione alle esigenze della vita, in modo da contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona (UNE-

SCO, 1970; Associazione Italiana Orientatori, 2020).

Significa aiutarlo a governare una fase transitoria, garantirgli l'opportunità di misurarsi con le proprie capacità e potenzialità in previsione delle scelte da sostenere e assicurargli un supporto per affrontare la costruzione del proprio percorso di sviluppo (Riva, 2020), indipendentemente dalle sue condizioni di salute, socio-economiche o culturali (Amatori, 2022).

L'orientamento viene considerato fondamentale per il sistema di istruzione italiano; ne sono una dimostrazione il tempo e le risorse che gli sono dedicate e attribuite nei provvedimenti normativi nazionali. Dalla Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti, al Congresso internazionale dell'UNESCO di Bratislava si sono, infatti, susseguiti numerosi decreti ministeriali e Linee Guida Nazionali (MIUR, 2014) con i quali si ribadisce la necessità che esso sia sempre più un processo accessibile a tutti in maniera permanente e trasversalmente a tutte le discipline (Piccione, 2020), secondo l'ottica richiamata dal paradigma del Life Design (Cecalupo, 2022). Da un punto di vista più marcato dall'impronta della Pedagogia Speciale, potremmo leggere l'orientamento come un dispositivo formativo atto a garantire a tutte le persone la possibilità di vivere pienamente la propria esistenza, di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari biografici, di sviluppare la propria identità personale e professionale, in un'ottica di autodeterminazione (Amatori, 2022).

Come mezzo tramite cui sviluppare le competenze che servono ad auto-orientarsi e ad assumere il controllo delle proprie scelte e della propria vita nelle sue diverse fasi (Batini, 2015), l'orientamento ha una funzione di empowerment, indispensabile per l'emancipazione delle persone, la consapevolezza del proprio valore e delle proprie potenzialità.

Numerose sono le organizzazioni, gli enti, le istituzioni che hanno concorso alla realizzazione di azioni di orientamento, così come i target a cui si sono rivolte, coinvolgendo le persone nelle fasi di transizione formativa e professionale lungo l'arco della propria vita.

Un esempio è l'istruzione secondaria superiore, che è chiamata a compiere numerose e diversificate azioni di orientamento in ingresso, in itinere ed in uscita verso l'università, o il mondo del lavoro. Tra queste azioni possiamo annoverare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), dispositivi didattici promossi dalle istituzioni scolastiche affinché tutti gli studenti maturino una graduale consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull'auto-orientamento (Sicurello, 2020; Passalacqua et al., 2022).

Il dispositivo formativo dei PCTO deriva da quello dell'Alternanza scuola-lavoro (ASL) introdotto in Italia con il D. Lgs. 77/2005 ed esteso agli studenti dei Licei dalla riforma Gelmini (L. 133/2008 e D.P.R. del 15 marzo 2010).

Con la Legge 107/2015, la cosiddetta Buona Scuola, l'ASL diviene un elemento strutturale del curriculum scolastico in tutte le scuole secondarie di secondo grado, al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti.

Riconfigurare i sistemi di istruzione e formazione secondo il paradigma dell'apprendimento permanente promosso dall'UE (Magaraggia, 2019), creando un legame solido tra il mondo lavorativo e quello scolastico, rappresenta un obiettivo in linea con quelli di riforma dei sistemi di istruzione europei, volti a conciliare gli obiettivi educativi con le esigenze del mercato del lavoro (Musset & Kureková, 2018).

La nuova denominazione di PCTO, Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, viene introdotta con il Decreto ministeriale 774 del 4 settembre 2019.

Si tratta di percorsi che mirano a sviluppare le competenze delineate nel profilo educativo, culturale e professionale di ogni corso di studio, a rendere consapevoli tutti i ragazzi nella scelta del percorso scolastico da intraprendere, ma anche a fargli acquisire le competenze trasversali (Benadusi & Molina, 2018; Riva, 2020; Zanniello & De Vita, 2019) utili ad affrontare i frequenti cambiamenti che investono società e mondo del lavoro.

Congiuntamente competenze trasversali e orientamento servono, quindi, a maturare un atteggiamento di comprensione delle proprie aspirazioni personali, sviluppando capacità di autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative (L. 145/2018, art.1 co.785).

La normativa attualmente in vigore prevede una durata minima, seppure sempre trasversale al triennio, di 210 ore per gli istituti professionali, 150 ore negli istituti tecnici e 90 ore per i Licei.

Le linee della ricerca

All'interno di questa cornice normativa, sulla base del DM 934/2022 relativo all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università, l'Università Ca' Foscari di Venezia ha predisposto progetti formativi diversi per ambito di interesse e metodologia di approccio, tra i quali il percorso "LifeComp e nuove tecniche di apprendimento per il life design". Quest'ultimo nasce dall'istanza di far conoscere agli studenti il contesto della formazione superiore, attraverso una esperienza didattica partecipativa, volta a consolidare competenze riflessive e trasversali, utili alla costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale.

Si tratta di una proposta pedagogica che ha come valore di fondo l'educazione alle LifeComp. Il progetto, valido ai fini dei PCTO, ha coinvolto 125 studenti delle classi 3a, 4a e 5a di istituti secondari della Provincia di Venezia e Treviso, allo scopo di sviluppare in modo armonico le competenze personali, sociali e di apprendimento, necessarie per fronteggiare le sfide di oggi.

I formatori hanno accompagnato i discenti in un percorso didattico trasformativo di 15 ore (Mezirow, 2003), durante il quale questi ultimi hanno condiviso vissuti, narrazioni e commenti, facendo emergere bisogni, dubbi, timori e sogni, rispetto al proprio processo emancipatorio (Dato et al., 2023).

Attraverso gli incontri teorico-laboratoriali (con gruppi di una ventina di partecipanti ciascuno), volti al potenziamento delle competenze trasversali e di auto-orientamento, i ragazzi sono stati accompagnati con metodi attivi (brainstorming, role playing, analisi di caso, dibattiti, cooperative learning, simulazioni) a individuare responsabilità, impegni, compiti da assumere e imprese da avviare per un futuro migliore.

L'approccio utilizzato, sempre seguito da momenti di riflessione e dialogo comune, ha centrato l'azione orientativa sul processo di empowerment, inteso come sviluppo di una persona in grado di dare senso e prospettiva alla propria vita. La consapevolezza di sé, delle proprie propensioni, attitudini e talenti e il controllo sulle proprie scelte, sono infatti tappe imprescindibili per soddisfare il proprio bisogno di autorealizzazione.

Il percorso si è tenuto fra Marzo e Maggio 2023 e si è concluso con il completamento di un questionario a domande chiuse e aperte, volto ad indagare il ruolo della formazione scolastica nello sviluppo delle Lifecomp e le condizioni formative che fanno del PCTO un'esperienza dalla valenza inclusiva, orientativa e di empowerment.

Per quanto i risultati rispetto alla cura rivolta da scuola e docenti alla acquisizione delle competenze trasversali non siano assolutamente incoraggianti, la realtà scolastica viene percepita come un contesto privilegiato per promuovere l'orientamento, sia per la possibilità di coinvolgere una grande quantità di studenti, sia per il suo valore educativo, come contesto in cui ragazzi e ragazze incontrano modelli di comportamento che possono ispirarne la crescita (Restiglian et al., 2020). Essendo oggetto di un altro studio, non ci si sofferma qui sulla descrizione del percorso, né sui risultati dei questionari, ma sulla analisi dei successivi tre focus groups tenuti con sedici dei 125 studenti descritti, frequentanti il quarto anno di due Licei delle Scienze Umane e il quinto di un Liceo linguistico. Tra loro sono presenti tre studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e due con svantaggio sociale.

Con il presente studio si vogliono indagare i significati attribuiti dagli studenti all'esperienza dei PCTO in termini di obiettivi raggiunti e di apprendimenti conseguiti, ma anche svelare le lacune che rischiano di rendere poco efficace una esperienza potenzialmente arricchente.

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti dai focus groups è di tipo tematica (Braun & Clarke, 2006). Per ogni domanda sono stati evidenziati i significati ricorrenti. La codifica ha previsto la lettura delle risposte e la costruzione di una tassonomia, secondo aree concettuali omogenee. Sono state poi individuate delle tematiche relative a specifiche aree di significato, dalle quali si è generato un insieme di categorie.

Risultati

Di seguito si riporta una sintesi dei risultati emersi, suddivisi in base alle seguenti specifiche aree di significato: apprendimenti e competenze trasversali, rappresentazione e senso del PCTO, aree di miglioramento e punti di forza dell'intervento formativo e considerazioni sulla propria preparazione di base. L'aspetto relativo alla consapevolezza degli apprendimenti e delle competenze sviluppate o consolidate, è stato esplorato attraverso la domanda: "Cosa vi ha lasciato, in termini di apprendimenti e competenze trasversali, l'esperienza dei PCTO?"

Le risposte mettono in luce l'acquisizione di skills di efficacia personale (autocontrollo, resistenza allo stress, gestione di situazioni difficili, fiducia in se stessi):

«Mi sono resa conto di potercela fare e di avere fiducia in me stessa.» (Studente 1)

«Sono riuscito a controllare un po' la mia timidezza e insicurezza e ho fatto meno fatica a parlare alle persone in pubblico!» (Studente 4)

«L'esperienza del PCTO mi ha portato a conoscere e rispettare il senso del dovere e della responsabilità, aspetti cruciali in ottica professionale e di vitale importanza nella nostra quotidianità, in quanto pilastri alla base della coesistenza tra individui, nella realtà collettiva in cui tutti devono necessariamente prendere parte.» (Studente 2)

«Ho affinato una certa capacità critica, gestendo situazioni difficili.» (Studente 6)

Le voci dei partecipanti evidenziano anche l'acquisizione di skills relazionali (sviluppo dell'empatia, delle capacità di ascolto, cooperazione, lavoro di squadra), di skills collegate alla consapevolezza organizzativa e di skills orientate alla realizzazione (autonomia, presa di iniziativa, problem solving, gestione dei compiti):

«Ho imparato ad avere un approccio aperto alla novità, rispettando regole imposte e opinioni differenti.» (Studente 5)

«Ho imparato l'autogestione, ho migliorato la determinazione, le capacità relazionali e la presa di decisione.» (Studente 1)

«Ho appreso qualche competenza in ambito organizzativo e tecnico.» (Studente 10)

«Ho imparato a gestire i compiti che mi sono stati dati e a relazionarmi con gli altri, sviluppando capacità organizzative e autonomia.» (Studente 14)

«Ho imparato a lavorare meglio in gruppo e a comunicare coi superiori e col mio tutor. Nonostante mi lasciassero autonomia, la responsabilità era comunque soggetta alle decisioni di altri sopra di me.» (Studente 11)

«Ho imparato il valore dell'empatia dai medici. Come skills ho appreso il lavoro di squadra e la capacità di ascolto.» (Studente 13)

Le studentesse che hanno svolto parte dei PCTO all'estero hanno anche maturato un approccio aperto alla novità, la voglia di conoscere il mondo e le culture e un forte spirito di adattamento. Quasi tutti i partecipanti sottolineano di essere maturati e di aver acquisito maggiore autostima.

«Ho avuto l'opportunità di entrare in contatto per undici mesi con una cultura completamente diversa dalla nostra, di sperimentare un sistema scolastico altrettanto diverso e conoscere persone di altre nazionalità.» (Studente 3)

«Una delle cose che ho imparato è riuscire ad adattarmi in qualsiasi contesto. Sono riuscita a relazionarmi con la nuova famiglia e i compagni, ad abituarli alla nuova routine e a vivere in autonomia.» (Studente 16)

«Ho acquisito una maggiore stima, intraprendenza e voglia di conoscere il mondo e altre culture, oltre che una maggiore abilità linguistica.» (Studente 9)

Per quanto concerne la seconda domanda, quella sulla rappresentazione e il senso del PCTO, alcuni studenti lo considerano fortemente vincolato al ruolo di introduzione al mondo del lavoro (soprattutto gli studenti con svantaggio sociale), altri ad un'idea correlata alla comprensione dei possibili ambiti lavorativi futuri, o della scelta universitaria:

«Ho imparato un lavoro che mi piace e che tuttora esercito e con esso tutte le competenze che sono necessarie come problem solving, sviluppo dell'intraprendenza e indipendenza, adattabilità alle condizioni, team working.» (Studente 15)

«L'esperienza in sé mi ha sicuramente fatto capire [...] quale è un ambito in cui io non vorrò lavorare.» (Studente 1)

«Ho capito cosa mi piace o no.» (Studente 6)

«Ho capito che il lavoro che avrei voluto fare è destinato a rimanere un hobby.» (Studente 9)

«Grazie all'esperienza del PCTO [...] ho capito che l'insegnamento è una strada che può fare a caso mio.» (Studente 13)

«Il progetto che ho seguito mi ha indirizzato molto nella scelta in merito al mio percorso universitario.» (Studente 8)

A seguito dell'esperienza dei PCTO, alcuni studenti riconoscono l'acquisizione di una più profonda comprensione personale:

«È stata una esperienza che considero utile alla consapevolezza di sé.» (Studente 1)

«Ho avuto l'opportunità di maturare e conoscere meglio me stessa.» (Studente 3)

«L'esperienza dei PCTO mi ha permesso di mettermi in discussione, sia dal punto di vista personale, che relazionale.» (Studente 5)

«Ho lavorato in un contesto che mi ha permesso di capire quale carico emotivo sono in grado di sopportare.» (Studente 6)

Altri studenti arrivano alla consapevolezza della propria crescita personale:

«Ho dovuto affrontare molte difficoltà che mi hanno aiutato a crescere.» (Studente 3)

«Ho maturato la consapevolezza che sono capace di affrontare e risolvere i problemi.» (Studente 11)

Le risposte relative alla domanda sulle criticità rilevate nell'esperienza dei PCTO, evidenziano delle carenze di ambito organizzativo imputabili, secondo i ragazzi, alla scuola:

«Credo che nei PCTO dovrebbe trovare spazio una formazione sul lavoro più in sintonia con i nostri studi. Ho sentito tanti compagni che si sono trovati a fare fotocopie per ore. Mi chiedo come questo possa essere utile, se non ai fini di imporre un certo mindset aziendalistico ai giovani.» (Studente 1)

«Alcuni miei compagni si sono sentiti soli di fronte a compiti non contestualizzati e calati dall'alto.» (Studente 6)

«La scuola avrebbe dovuto verificare i nostri desideri e i nostri obiettivi, invece i ragazzi da noi non hanno avuto voce in capitolo sulle attività; solo io sono riuscito ad attivarmi in autonomia!» (Studente 6)

«Scegliere tra venti/trenta possibili posti in cui fare il PCTO, senza sapere cosa andrai a fare non è facile. Avremmo avuto bisogno di qualche informazione in più, per decidere più consapevolmente.» (Studente 8)

«Sentite le esperienze effettivamente lavorative di alcuni compagni, mi sarebbe piaciuto svolgere qualcosa di più pratico.» (Studente 7)

«Le ore di PCTO dovrebbero essere comprese nell'orario scolastico e non durante le vacanze estive.» (Studente 11)

«All'ultimo anno bisognerebbe pensare all'esame e non ai PCTO. Ma tanto, gli studenti non si consultano mai!» (Studente 6)

«Alcune ore del PCTO sono state fatte in aula con modalità non molto diverse da quelle utilizzate di norma durante le ore di laboratorio.» (Studente 14)

Alcune partecipanti hanno sottolineato forti perplessità nei confronti del rapporto con gli adulti incontrati nel loro percorso:

«Mi sono sentita spesso la ruota di scorta, il salvagente pronto ad operare nel momento di necessità.» (Studente 5)

«Non sempre gli adulti da cui si dovrebbe imparare qualcosa, sono all'altezza. Non mi è piaciuta l'indifferenza mostrata da alcuni nei confronti del loro stesso lavoro e dovere.» (Studente 12)

«I titolari erano poco collaborativi e poco disponibili al confronto. Da un lato questo aspetto è stato, per me, formativo in quanto mi ha preparato a situazioni comuni che potranno succedermi ancora.» (Studente 15)

Tra i punti di forza dell'intervento formativo, solo due studenti sottolineano il ruolo di accompagnamento e di sostegno degli insegnanti, sia al momento della scelta della tipologia di esperienza da fare, che durante l'esperienza stessa:

«Rispetto alla scelta di dove fare i PCTO, la prof. ci ha suggerito di parlare con le ragazze degli altri anni, poi ha discusso con noi le diverse opzioni.» (Studente 16)

«Durante i PCTO i prof. ci aiutavano tantissimo e ci seguivano tutti i giorni. Ci incontravamo, ci chiedevano come fosse andata, se ci fossero delle problematiche, se fossimo ben accolti e quindi io mi sono sentito seguito!» (Studente 2)

Tra i punti di forza, altri studenti indicano la specificità ed utilità dell'esperienza pratica fatta:

«Mi sono state date da subito le responsabilità previste per il ruolo che ricopro, cosa non sempre scontata per gli studenti in ASL.» (Studente 15)

«Il PCTO è un ottimo modo per allargare la visuale, portando lo studente nel mondo vero.» (Studente 4)

«Mi sono misurato con compiti e attività concrete, in un ambiente inclusivo e stimolante.» (Studente 2)

Alla domanda: "Ti sei sentito sufficientemente preparato, dal punto di vista formativo, per affrontare l'esperienza dei PCTO?" qualcuno evidenzia un approccio critico rispetto alla propria formazione scolastica:

«Quando ho dovuto leggere e firmare il contratto di lavoro, mi sono resa conto di non avere nessuna formazione a riguardo.» (Studente 1)

«A livello linguistico, non è che avessi questa grande competenza per affrontare il percorso dei PCTO.» (Studente 7)

Qualcun altro, invece, ne dà una valutazione positiva:

«Nella mia scuola e specialmente nel mio indirizzo è data grandissima importanza al percorso PCTO, tanto che ho accumulato un monte ore che è quasi il doppio di quello richiesto dal Ministero.» (Studente 8)

«Sono stato preparato correttamente perché ogni cosa che mi hanno richiesto la sapevo fare!» (Studente 10)

Tra gli aggettivi utilizzati per qualificare l'esperienza del PCTO spiccano: «interessante, formativa, molto utile, essenziale alla didattica, all'orientamento e allo sviluppo delle soft e hard skills, trasformativa e motivante.»

Discussione

In linea generale i PCTO, se ben progettati e monitorati, rappresentano per il mondo della scuola una concreta opportunità per rendere i giovani protagonisti nel loro processo decisionale e autonomi nel portare a compimento il loro progetto di vita (Restiglian et alii, 2020). Possono rappresentare una reale opportunità per intercettare gli studenti che rischiano di uscire anticipatamente dal sistema scolastico e i cui talenti restano sopiti, o non valorizzati (Bembich, 2022).

Di fronte a percorsi concepiti ad esclusivo appannaggio degli adulti, gli studenti manifestano il desiderio di decidere in modo autonomo, e non come spettatori passivi, l'itinerario da intraprendere. Consci che la dimensione della progettualità di sé è innanzitutto attuazione della predisposizione di ciascuno a realizzare la propria unicità, ribadiscono che, per non trasformarsi in una occasione perduta, i PCTO non dovrebbero essere frutto di una proposta pre-confezionata, tipica di un approccio top-down, ma di una co-progettazione, che li veda designer ed interpreti del proprio percorso.

Di fronte ad una esperienza scolastica che, nei focus groups, quasi tutti i ragazzi definiscono caratterizzata da una didattica perlopiù frontale e trasmissiva, volta a valutare conoscenze anziché a sviluppare competenze; dalla relazione e dallo scambio con pochi docenti empatici e appassionati della propria disciplina, i PCTO rappresentano una opportunità insostituibile per vivere esperienze di segno opposto rispetto a quelle vissute, per sentirsi supportati nei processi di costruzione del proprio progetto di vita (Carli et al., 2022), per affacciarsi ad altre realtà e prepararsi gradualmente alla vita adulta (Pavone, 2008).

La co-progettazione dovrebbe partire dall'analisi dei bisogni - personali, sociali e di apprendimento - avvertiti dagli studenti come rilevanti e urgenti, dai loro interessi e capacità personali, in modo da incrociarli con conoscenze e competenze relative al percorso scolastico e con le offerte delle istituzioni accoglienti. Essere co-designer e protagonisti del proprio progetto formativo, secondo un approccio di tipo bottom-up, renderebbe consapevoli i ragazzi che i PCTO non sono una proposta pedagogica calata dall'alto, ma un'esperienza da co-costruire attivamente.

Se l'orientamento è finalizzato a capacitare l'individuo nell'elaborazione del proprio progetto di vita, nella scoperta del proprio talento come capitale umano connotato all'essere persona, allora tutti gli studenti dovrebbero essere lasciati liberi di poter scegliere e decidere per sé come e attraverso quali steps costruire la propria persona.

Di fronte ad una scuola ritenuta da molti partecipanti luogo in cui si studia per il voto, in cui non si insegna a sognare il proprio futuro, né a scoprire le proprie predisposizioni e talenti, l'occasione di sentirsi sceneggiatori e registi del proprio percorso, rappresenterebbe la leva per sostenere motivazione ed interesse lungo tutto il processo (Culcasi et al., 2022).

In accordo con Cecalupo (2022) e con le indicazioni delle Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014), in cui si sottolinea la necessità di un sistema sinergico di orientamento capace di coinvolgere tutti gli attori del processo, si ritiene che la co-progettazione dovrebbe prevedere anche il coinvolgimento di tutte le famiglie (Caldin, 2018). Indipendentemente dall'età dello studente e dalle sue condizioni di salute, il supporto dei genitori (o di chi per essi) contribuisce a infondere fiducia nelle proprie possibilità e nelle capacità di affrontare anche la sfida di un futuro incerto e complesso, favorendo la crescita della persona in termini di autonomia e di autodeterminazione.

La qualità e la funzionalità dei percorsi effettuati dagli studenti sono stati spesso compromessi dalle difficoltà organizzative e gestionali delle scuole, chiamate a far fronte all'attuazione dei PCTO senza la dovuta preparazione e senza il necessario supporto (il tutor scolastico assolve un impegno aggiuntivo quasi non-retribuito). L'obbligatorietà delle attività di PCTO ha costretto le scuole a scelte non sempre valide sul piano formativo, impedendo di poter scegliere i soggetti ospitanti in base alle effettive esigenze degli studenti e in coerenza con gli indirizzi di studio. A questo proposito, anche la durata temporale (Russo, 2022) del percorso non sempre ha reso l'esperienza significativa. Uno dei partecipanti ha raccontato di aver sperimentato incertezza e disorientamento di fronte alle proposte formative della scuola. A questo scopo un monitoraggio da parte dei docenti responsabili dell'orientamento in uscita sulle sfide che gli studenti incontrano, sui progressi raggiunti nelle aree di interesse e sull'impatto del percorso, sarebbe fondamentale per generare un apprendimento autentico.

Progettare e realizzare un percorso di orientamento efficace e innovativo, capace di porre attenzione ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze, nel passaggio dalla secondaria di secondo grado all'università e nella transizione al mondo del lavoro, è un compito stimolante, ma non facile. Le variabili connesse alla dimensione soggettiva dei partecipanti sono moltissime e la loro gestione richiede un professionista esperto in grado di governare i processi.

Purtroppo è stata osservata da alcuni studenti una scarsa competenza del tutor di istituto nel coordinare la relazione con i soggetti esterni coinvolti nel PCTO. Cecalupo (2022), a tal proposito, evidenzia che i docenti responsabili dell'orientamento in uscita lamentano difficoltà connesse ad un carico di lavoro troppo elevato, se sostenuto da una sola persona. L'aspetto, però, che sembra più critico è la lacuna formativa che essi stessi ammettono (De Pietro & Capalbo, 2023). Anche i risultati dell'indagine TALIS del 2018 (OECD, 2019) evidenziano che il tema dell'orientamento in ambito formativo è poco approfondito e che manca una formazione in grado di attrezzare gli insegnanti in servizio di strumenti adatti a passare da una didattica tradizionale, ad una didattica orientativa (La Marca, 2020; Raimondo, 2020). Per quanto la normativa europea insista sull'avvicinare i docenti in formazione a questo tema, anche le iniziative a tal proposito risultano inadeguate.

I referenti all'orientamento in uscita lamentano anche la mancanza di raccordo con le istituzioni e le figure esterne, le difficoltà di integrare l'esperienza di PCTO all'interno dell'impianto didattico curricolare e di renderne effettiva la funzione orientativa.

A tale scopo, potrebbe essere utile investire risorse nell'inserimento di pedagogisti nelle scuole, sia a supporto di studenti ed insegnanti, che a sostegno della stesura e del monitoraggio dei progetti formativi.

Se è vero che è nei contesti di lavoro che gli studenti possono esercitare l'autodeterminazione divenendo agenti causali del processo decisionale (Friso, 2017), è anche vero che due studenti hanno descritto il proprio disagio nel trovarsi in un ambiente chiuso e non al passo con i tempi, in cui si sono sentiti la ruota di scorta della situazione.

Alcuni hanno, invece, sperimentato l'incontro con professionisti che con il loro entusiasmo e la passione per la propria professione, hanno fatto sorgere in loro nuovi interessi e aperto nuovi orizzonti di possibilità.

Durante i focus groups è emerso che i ragazzi si sono sentiti a loro agio nel raccontare la propria esperienza ai compagni e ai docenti; hanno spiegato come si sono misurati con compiti, attività concrete e difficoltà, hanno condiviso emozioni e pensieri e rinegoziato i propri punti di vista. L'elaborazione, l'interiorizzazione e la narrazione del proprio vissuto, come cura di sé (Mortari, 2019) e attribuzione di significato e coerenza al proprio agire (Dato et al., 2023). li ha condotti a sviluppare consapevolezza metacognitiva e senso di responsabilità, e a misurarsi con un effetto di realtà che li ha fortemente motivati (Amoretti et al., 2005).

Perché il tema dell'orientamento venga preso in considerazione come strumento attraverso cui supportare gli studenti nei processi di scelta e di crescita, un primo passo dovrebbe essere un cambio di paradigma nella formazione degli insegnanti, in modo che divengano competenti nel saper affrontare le sfide che i rapidi cambiamenti culturali impongono al mondo della scuola. Lavorare sulla qualità professionale dei docenti rappresenta la condizione per attribuire alla scuola nuova linfa (De Santis & Bianchi, 2023). I partecipanti ai focus groups, infatti, richiedono ai docenti di ripensare la didattica, di prendere in considerazione le loro esigenze, opinioni e bisogni, per porre le basi di un dialogo fruttuoso con il mondo del lavoro, chiamato a contribuire allo sviluppo di competenze utili per i futuri cittadini e lavoratori (Sicurello, 2020). I giovani hanno bisogno che la loro voglia di autorealizzazione sia ascoltata, per alimentare la dimensione del desiderio che li spinge a sperimentarsi e a mettersi alla prova.

Conclusioni

Lo studio qui condotto, seppure nel limite del campione di riferimento, evidenzia il potenziale in termini di empowerment dei PCTO. Ne sottolinea anche alcuni nodi critici, tra cui il problema del monitoraggio e della valutazione dei percorsi da parte degli stessi protagonisti. In particolare supporta con forza l'istanza dei partecipanti allo studio, nei confronti della costruzione di un progetto di vita autodeterminato, riprendendo un tema caro alla Pedagogia Speciale (Wehmeyer et al., 2000).

Affinché ogni studente divenga agente causale primario nella propria vita, l'orientamento non va pensato solo come un dispositivo funzionale a gestire la transizione tra scuola, lavoro e formazione (Friso & Caldin, 2022), ma soprattutto come un presidio pedagogico irrinunciabile (Raimondo, 2020), come uno strumento attraverso cui supportare in modo sistematico gli studenti nei processi di scelta e di crescita a partire

dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini.

Accanto ad una revisione dei contenuti dei curricoli che includa anche le LifeComp (Lucisano, 2018; Perla, 2019; Decarlo, 2022), gli sviluppi della ricerca futura non potranno non tenere in considerazione la progettazione di interventi a supporto dei docenti referenti; la costituzione di una rete per l'orientamento strettamente connessa alle risorse del territorio e la progettazione di azioni rivolte al coinvolgimento delle famiglie.

L'orientamento deve divenire un processo educativo olistico e integrale; solo così si potranno davvero sostenere i giovani ad essere attori nella scelta del proprio futuro (Riva, 2020; Cecalupo, 2022), come disegno pienamente consapevole di vita, collocazione e di impegno (Raimondo, 2020).

Bibliografia

Amatori, G. (2022). Orientamento e vita affettiva. Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita. *STUDIUM EDUCATIONIS*, XXIII (1), 102-108.

Amoretti, G. & Rania, N. (2005). *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*. Carocci. <https://doi.org/10.7346/SE-012022-10>

Associazione Italiana Orientatori. (2020). *Cos'è l'orientamento*. <https://www.asitor.it/>

Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. I Quaderni della Ricerca, 24. Loescher.

Bembich, C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé. *STUDIUM EDUCATIONIS*, XXIII (2), 64-76.

Benadusi, L. & Molina, S. (eds.) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Caldin, R. (2018). Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola. In AA.VV., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 131-136). Lecce: Pensa Multi-Media.

Carli, S., Caselli, P., & Tempesti, M. (2022). Orientamento e valorizzazione delle competenze trasversali negli under 20: Il progetto "Barriera" della Andrea Bocelli Foundation. *STUDIUM EDUCATIONIS*, XXIII (2), 44-53. <https://doi.org/10.7346/SE-022022-05>

Cecalupo, M. (2022). Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita. *Atti del Convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 Giugno-1/2 Luglio*. Salerno: Università degli Studi di Salerno, 956-967. Retrieved from <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1665060>

Culcasi, I., Russo, C., & Cinque, M. (2022). *L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*. *Atti del Convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 Giugno-1/2 Luglio*. Salerno: Università degli Studi di Salerno, 745-758. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/361878501_PCTO_nella_scuola_secondaria_L'impatto_dell'e-Service-Learning_sulle_soft_skills_e_sull'orientamento_in_adolescenza

- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). Educating to choose for the future: an active guidance programme towards school-university transition (PNRR). *QTimes*, XV(3), 156-168. doi: 10.14668/QTimes_15313
- De Pietro, O., & Capalbo, M. (2023). School and lifelong guidance: A sample survey in Calabria. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 149-154. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_19
- De Santis, M. & Bianchi, L. L. (2023). The training needs of in-service teachers. *QTimes*, XV(2), 226-235. doi: 10.14668/QTimes_15155
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133.*
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della Legge del 28 marzo 2003, n. 53.*
- Decreto Ministeriale n. 774. Del 4 settembre 2019. Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Linee Guida.* <https://www.miur.gov.it/-/decretoministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>.
- Decreto Ministeriale n. 934. Del 3 agosto 2022. Orientamento attivo nella transizione scuola-università.* <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20934%20del%2003-08-2022.pdf>
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità.* Milano: Guerini Scientifica.
- Friso, V. & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *STUDIUM EDUCATIONIS*, XXIII (1), 48-56. DOI: 10.7346/SE-012022-05
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *PEDAGOGIA OGGI*, 1, 115-137. Retrieved from <https://iris.unipa.it/handle/10447/125012>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Legge del 30 dicembre 2018, n. 145. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.* (18G00172). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf>.
- Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente.* UNESCO.
- Magaraggia, S. (2019). L'educazione liceale ai tempi dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *STUDIUM EDUCATIONIS*, XX (2), 119-128. <https://doi.org/10.7346/SE-022019-10>
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti.* Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.* https://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf
- MIUR. (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida, decreto 774 del 4 settembre 2019.* <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeria>
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina.
- Musset, P. & Kureková, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement.* *OECD Education Working paper No. 175*, doi: <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing.

Passalacqua, F., Flammia, M., & Paciletti, P. (2022). Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti. *Atti del Convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 Giugno-1/2 Luglio. Salerno: Università degli Studi di Salerno*, 879-890. Retrieved from <https://boa.unimib.it/handle/10281/392970>

Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2), 120-125.

Piccione, A. (2020). Pensiero, significato, cura, ovvero restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 399-409. <https://doi.org/10.19241/III.v16i35.517>

Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento (1970), Bratislava.

Raimondo, E. M. (2020). Il senso dell'orientamento nel processo di insegnamento-apprendimento: una riflessione fenomenologica. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 110-120. <https://doi.org/10.19241/III.v16i35.486>

Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero S. & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214. <https://doi.org/10.19241/III.v16i35.494>

Riva, M. G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Didattica più Pedagogia*, 6, 37-50. <https://doi.org/10.14605/PD622003>

Russo, V. (2022). Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di apprendimento. *STUDIUM EDUCATIONIS*, XXIII (2), 139-149. <https://dx.doi.org/10.7346/SE-022022-14>

Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 93-109. <https://doi.org/10.19241/III.v16i35.493>

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.

Zanniello, G., & De Vita, A. (2019). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Lecce: Pensa Multimedia Editore 1, 73-81.