

Rethinking PCTO with Student Voice: opportunities, challenges, and perspectives for combating school dropout

Ripensare i PCTO con la Student Voice: opportunità, criticità e prospettive per il contrasto alla dispersione scolastica

Valentina Pagani^a, Martina Rossi^b, Giuliana Viscuso^c, Guido Benvenuto^d, Giulia Pastori^{e,1}

^a Università degli Studi di Milano-Bicocca, valentina.pagani@unimib.it

^b Università degli Studi di Milano-Bicocca, martina.rossi2@unimib.it

^c Università degli Studi di Bologna, giuliana.viscuso2@uniobo.it

^d Università “La Sapienza” di Roma, guido.benvenuto@uniroma1.it

^e Università degli Studi di Milano-Bicocca, giulia.pastori@unimib.it

Abstract

Career guidance and the enhancement of transversal skills are essential tools for preventing early school leaving and fostering active student engagement in their educational paths. In this context, the Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO) represent a strategic opportunity. This paper presents the findings of an idiographic Student Voice study involving 297 students from five upper secondary schools. It highlights considerable variability in experiences, influenced by the level of student involvement in pathway design and the support provided by tutors. Furthermore, the paper explores the role of Student Voice in rethinking PCTO, emphasizing its potential to foster training-research initiatives with teachers and drive tangible changes in schools.

Keywords: PCTO; early school leaving; Student Voice.

Sintesi

L’orientamento e il rafforzamento delle competenze trasversali costituiscono strumenti fondamentali per prevenire la dispersione scolastica e favorire un coinvolgimento attivo degli studenti nel proprio percorso formativo. In questo quadro, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento (PCTO) si configurano come un’opportunità strategica. Il presente contributo illustra i risultati di uno studio idiografico di Student Voice, che ha coinvolto 297 studenti di cinque scuole secondarie di secondo grado, evidenziando una marcata eterogeneità nelle esperienze, influenzata dal grado di partecipazione attiva nella progettazione del percorso e dal supporto ricevuto dai tutor. Il contributo analizza inoltre il ruolo della Student Voice nel ripensamento dei PCTO, sottolineandone il potenziale nel promuovere percorsi di Ricerca-Formazione con gli insegnanti e generare cambiamenti concreti nelle scuole.

Parole chiave: PCTO; dispersione scolastica; Student Voice.

¹ Pastorì e Pagani hanno definito la metodologia. Tutti gli autori hanno contribuito all’analisi e discussione dei risultati. La stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Pagani ha scritto i paragrafi 2, 3, 4 e 5; Viscuso ha scritto il paragrafo 1.1; Rossi ha scritto il paragrafo 1.2.

1. Introduzione

1.1. PCTO e contrasto alla dispersione scolastica

Il sistema educativo svolge un ruolo cruciale nella società garantendo un'istruzione di qualità e promuovendo inclusione sociale, esercizio dei diritti e partecipazione attiva alla vita civile (Batini, 2023b). Tuttavia, la dispersione scolastica ostacola questo obiettivo, caratterizzandosi per un accesso discontinuo o insufficiente ai servizi educativi da parte dei giovani in età scolare (AGIA, 2022). Oltre a compromettere i percorsi individuali, questo fenomeno alimenta povertà ed esclusione sociale (EC, 2017; Nadirova & Burger, 2014).

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multisfaccettato che, come evidenziato da Batini (2023b), determina un vero e proprio “paesaggio lunare” in cui le opportunità formative risultano inaccessibili per molti giovani. Non si limita, infatti, all'abbandono degli studi, ma include bassi rendimenti, ripetenze, assenze frequenti e interruzioni, che nei casi più gravi sfociano nell'abbandono definitivo (Biagioli et al., 2022). Particolarmente insidiosa è la dispersione implicita, ossia la mancata acquisizione di competenze fondamentali per un'efficace integrazione nel mondo del lavoro e nella società nonostante il completamento del percorso scolastico (Invalsi, 2021; 2022).

Per contrastare questo fenomeno, occorre un approccio strategico e multidisciplinare che favorisca lo sviluppo personale, rispondendo ai bisogni di identità, appartenenza e riconoscimento (EC, 2013; Miatto et al., 2024). Tuttavia, la misurazione attuale della dispersione, basata su dati *ex post* e sugli abbandoni formali, offre una visione parziale e orienta gli interventi verso strategie riparative piuttosto che preventive (Batini, 2023b). Ciò limita l'individuazione precoce del fenomeno, ostacolando l'adozione di strategie efficaci per prevenirlo (Batini, 2023b).

In questo contesto, l'orientamento assume un ruolo chiave, non solo come supporto nella scelta scolastica e professionale, ma anche come processo educativo essenziale per la costruzione dell'identità individuale, il rafforzamento della motivazione e lo sviluppo di competenze strategiche per il futuro (De Pieri, 2015). Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014) ne riconoscono il valore strategico a livello individuale e sociale. A livello europeo, l'orientamento è considerato essenziale nella prevenzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso formativo, riducendo il rischio di abbandono e promuovendo percorsi più in linea con le inclinazioni degli studenti (EC, 2013; Scierri et al., 2018). Oltre a facilitare le scelte educative e professionali, l'orientamento sviluppa autodeterminazione e consapevolezza, incoraggiando gli studenti a progettare il proprio futuro (Batini, 2023a). Secondo una prospettiva di *lifelong learning* e *lifewide learning* (Boda & Mosiello, 2005), un orientamento efficace deve essere integrato, coerente e continuo, promuovendo autonomia decisionale e capacità di gestione delle transizioni scolastiche e professionali (Guglielmi & Chiesa, 2021; Pombeni & Guglielmi, 2000).

In tale contesto, i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), introdotti dalla Legge 145/2018 in sostituzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), rappresentano una risposta concreta per rafforzare l'orientamento e l'acquisizione di competenze trasversali o *soft skills* da parte degli studenti (Tino & Grion, 2018). Questi percorsi forniscono competenze chiave che vanno oltre la dimensione tecnica, promuovendo un apprendimento esperienziale che stimola motivazione, autoefficacia e capacità di progettazione del futuro (Bembich, 2022; Carletti, 2023). L'apprendimento esperienziale si rivela una metodologia efficace per incentivare la partecipazione attiva

degli studenti, valorizzandone attitudini e interessi (Fedeli & Tino, 2017). Attraverso percorsi personalizzati e attività concrete, i PCTO consentono agli studenti di esplorare le proprie aspirazioni, rafforzando la fiducia nelle loro capacità e migliorando la preparazione per il mondo del lavoro. Inoltre, promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali (Cecalupo, 2022), contribuiscono all'integrazione di sapere, saper fare e saper essere (Marzana et al., 2018) – aspetto essenziale per affrontare le sfide della società contemporanea (Batini, 2023a). Ponendo al centro lo studente e le sue inclinazioni, i PCTO possono quindi contribuire a ridurre la dispersione scolastica, offrendo esperienze formative che rendono più consapevole e solida la progettazione del proprio futuro (Cecalupo, 2022).

1.2. PCTO tra opportunità e limiti: verso un coinvolgimento attivo degli studenti

Diversi studi hanno cercato di esplorare le percezioni degli studenti rispetto al valore orientativo e formativo dei PCTO, mettendo in luce sia i punti di forza sia le criticità di tali esperienze. Tra gli aspetti positivi, emerge il potenziale dei PCTO nel favorire lo sviluppo di competenze trasversali (Tino & Grion, 2018), stimolare strategie metacognitive e autovalutative (Flammia & Paciletti, 2022) e rafforzare la motivazione scolastica (Bembich, 2022). Inoltre, alcuni studi riconoscono un valore orientativo nell'esperienza, che consente agli studenti di comprendere meglio il funzionamento del mondo del lavoro (Cecalupo, 2022) e di affinare le proprie aspirazioni professionali (Poliandri et al., 2024). Tuttavia, le criticità rilevate sono numerose e ricorrenti. Tra queste, si evidenziano la scarsa coerenza tra le attività svolte e gli interessi degli studenti (Baschiera, 2023), la limitata personalizzazione dei percorsi (Bembich, 2022) e una visione frammentata e poco condivisa dei PCTO all'interno delle istituzioni scolastiche (Carletti, 2023). Le esperienze risultano spesso percepite come poco incisive e scarsamente formative, con difficoltà nell'acquisizione di nuove competenze e nello sviluppo di una maggiore consapevolezza di sé (Cecalupo, 2022). Inoltre, la qualità dell'esperienza dipende in larga misura dal supporto ricevuto e dal livello di coinvolgimento dei docenti e dei tutor aziendali (Poliandri et al., 2024). L'assenza di una formazione adeguata per gli insegnanti e la mancanza di strategie didattiche e valutative efficaci costituiscono ulteriori elementi di criticità, che limitano l'impatto dei PCTO e ne riducono la capacità di rispondere realmente alle esigenze degli studenti (Carletti, 2023). In questo contesto, appare essenziale un ripensamento dei PCTO, che preveda una maggiore attenzione alle esigenze individuali, un più efficace coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei percorsi e una formazione adeguata per gli attori coinvolti. Ciò contribuirebbe a rendere l'esperienza più significativa e coerente con gli obiettivi formativi e orientativi dichiarati e a valorizzarne appieno il potenziale protettivo nei confronti della dispersione scolastica (EC, 2013).

Sebbene l'analisi delle percezioni studentesche costituisca una risorsa fondamentale per comprendere le dinamiche scolastiche (Smyth & McInerney, 2012), la maggior parte delle ricerche si è limitata a raccogliere le opinioni degli studenti, senza coinvolgerli attivamente nei processi decisionali. Tuttavia, un approccio meramente consultivo risulta insufficiente, poiché non riconosce gli studenti come attori competenti e in grado di contribuire alla progettazione e al miglioramento dei percorsi formativi (Grion & Cook-Sather, 2013; Lundy, 2007; Welty & Lundy, 2013). La sfida consiste nel promuovere un modello partecipativo, in cui gli studenti siano coinvolti non solo come destinatari delle politiche educative, ma come soggetti in grado di riflettere criticamente sul proprio percorso e di formulare proposte per la sua ottimizzazione (Pastori et al., 2020). Tale approccio, oltre a favorire un sistema educativo più inclusivo e responsabile, si configura come un elemento chiave per la costruzione di una scuola autenticamente democratica (Fielding, 2012). Dato

il ruolo dei PCTO nello sviluppo personale e professionale, diventa essenziale garantire agli studenti e alle studentesse spazi di partecipazione concreta, favorendo la co-progettazione di esperienze più significative in collaborazione con tutti gli attori coinvolti e stimolando la riflessione critica sul loro valore e impatto (Bembich, 2022). Sebbene la letteratura riconosca l'importanza di questa prospettiva, le ricerche che indagano il coinvolgimento attivo degli studenti nella ridefinizione dei PCTO e nella promozione di processi trasformativi risultano ancora limitate.

Il presente contributo si propone di colmare tale lacuna, non solo analizzando le percezioni studentesche, ma anche esplorando possibili strategie per il miglioramento dei percorsi, promuovendo un cambiamento che includa il coinvolgimento attivo degli adulti di riferimento.

2. Metodo

2.1. Obiettivi e disegno di ricerca

Il presente studio si inserisce all'interno del più ampio 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”. Il progetto mira ad analizzare l'influenza dei PCTO sui percorsi educativi e personali degli studenti, con un focus sulla riduzione della dispersione scolastica.

Tra le diverse azioni previste, è stato condotto uno studio di caso multiplo in tre regioni (Lazio, Lombardia ed Emilia-Romagna) coinvolgendo cinque Istituti di Istruzione Superiore. L'obiettivo era duplice: da un lato, indagare il ruolo dei PCTO nello sviluppo delle risorse personali e delle competenze degli studenti, nonché nelle loro scelte educative e/o professionali al termine della scuola secondaria di secondo grado; dall'altro, esplorare il potenziale dei PCTO nel contrastare la dispersione scolastica.

Lo studio ha adottato un disegno mixed-methods di triangolazione convergente (*concurrent triangulation design*) (Creswell & Plano Clark, 2006), in cui l'indagine quantitativa, realizzata tramite una survey, è stata affiancata da un approfondimento qualitativo. Quest'ultimo è stato condotto attraverso 27 focus group all'interno di una cornice partecipativa e di Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013; Pastori et al., 2020), volta a valorizzare il ruolo attivo degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento e a riconoscerli come stakeholder della scuola, capaci di offrire valutazioni e riscontri significativi sull'esperienza scolastica. Tale approccio promuove, infatti, un ascolto attivo e trasformativo da parte dell'adulto, che non si limita a raccogliere le voci degli studenti, ma mira a far sì che esse abbiano un impatto concreto, contribuendo al cambiamento e al miglioramento reale dei loro contesti scolastici (Welty & Lundy, 2013).

La raccolta del punto di vista degli studenti, tramite survey e focus group, ha costituito il punto di partenza per il successivo coinvolgimento dei docenti degli istituti partecipanti in un processo di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), tuttora in corso. A partire dai dati raccolti, i docenti sono stati invitati a riflettere criticamente e a individuare possibili azioni per rendere più efficace e significativa l'esperienza dei PCTO.

Il presente contributo, in particolare, si soffermerà ad analizzare i principali risultati emersi dai focus group condotti con gli studenti.

2.2. Raccolta e analisi dei dati

I 27 focus group si sono svolti tra aprile e giugno 2024 durante l'orario scolastico, coinvolgendo complessivamente 297 studenti e studentesse (selezionati su base volontaria) delle classi terze, quarte e quinte nei cinque istituti partecipanti. Questo metodo è stato preferito alle interviste individuali non solo per offrire a un numero maggiore di studenti la possibilità di esprimere la propria voce, ma anche e soprattutto per favorire il confronto e l'interazione, facilitando così l'emergere di nuovi significati e traiettorie di senso.

Le discussioni si sono focalizzate su tre aree chiave:

- l'esperienza vissuta nei PCTO;
- il ruolo dei PCTO nell'orientamento e nello sviluppo delle competenze trasversali;
- idee e proposte per migliorare e rendere più significativa l'esperienza.

Tutti gli incontri sono stati audio-registrati e trascritti integralmente. Successivamente, l'intero corpus testuale è stato sottoposto a un'analisi tematica riflessiva di natura semantica, seguendo un approccio induttivo (Braun & Clarke, 2021; Pagani, 2020). In particolare, è stata adottata una logica *bottom-up*, sviluppando codici e temi a partire dai dati raccolti, per garantire la massima aderenza alle parole e alle prospettive dei partecipanti.

L'analisi, sviluppata attraverso il confronto e la riflessione congiunta dei ricercatori, è stata supportata dal software NVivo 14 Plus. Questo strumento ha consentito di tracciare e documentare le operazioni e le scelte analitiche, garantendone trasparenza e favorendo un continuo confronto e discussione all'interno del gruppo di ricerca (Pagani, 2020).

3. Le voci degli studenti e delle studentesse

3.1. “Un’esperienza fantastica... o assolutamente negativa”

Quale opinione hanno dunque gli studenti rispetto ai PCTO? Quale valore riconoscono a queste esperienze in termini di orientamento e di sviluppo di competenze trasversali?

Non è possibile dare una risposta univoca a queste domande. Un primo aspetto evidenziato dall'analisi dei dati riguarda, infatti, l'estrema variabilità di questa esperienza in termini di contesti, attività svolte, coerenza con il percorso scolastico e, in ultima analisi, livello di soddisfazione. Tale variabilità, emersa in tutti gli istituti coinvolti, è presente sovente all'interno della stessa classe, con studenti che riportano percezioni e vissuti molto diversi tra loro. Inoltre, perfino uno stesso ragazzo può vivere esperienze contrastanti nei tre anni di PCTO², alcune altamente formative e altre contrassegnate da profonde criticità.

Alcuni giovani partecipanti tracciano un bilancio complessivamente positivo dei loro PCTO. La finestra che si apre sul mondo oltre la scuola (15 occorrenze in 14 focus group) e la chiave che schiude nuove prospettive e consapevolezze per il futuro (15 occorrenze in 9 focus group) emergono come metafore ricorrenti nei brainstorming con cui si sono aperti

² Il monte ore stabilito a livello ministeriale viene spesso suddiviso lungo il triennio, in modo da svolgere più esperienze in differenti contesti.

i focus group³, a testimonianza del valore attribuito a questa esperienza:

I PCTO mi stanno aiutando a capire anche cosa voglio fare in un futuro. [...] Frequentando più PCTO puoi trovare la chiave giusta per il tuo futuro. (E, Fg3R⁴)

Io pure ho scelto [l’immagine con] la bambina alla finestra perché considero la stanza come uno spazio senza alcuna via che rappresenta un’indecisione. La finestra rappresenta il PCTO che ti mostra una strada. (A, Fg11R)

La collegherei all’immagine con le tre chiavi come se si aprisse una porta e ogni giorno andassi a scoprire qualcosa per costruire un futuro ed essere più consapevole di un’eventuale scelta futura. (Xx, Fg3M)

Questi studenti e studentesse descrivono l’esperienza dei PCTO come un’opportunità preziosa per mettersi in gioco e sperimentarsi in contesti diversi da quello scolastico. La possibilità di approfondire e, talvolta, “toccare con mano” gli argomenti e le discipline studiate a scuola favorisce una maggiore consapevolezza del mondo del lavoro e delle opportunità di studio e professionali – un aspetto, questo, cruciale per compiere scelte più informate al termine della scuola secondaria:

Prima dell’esperienza di PCTO non sapevo cosa avrei fatto una volta finita la scuola, invece, dopo il PCTO, dopo averne fatti molti di PCTO, ho capito cosa mi piace fare nella vita, ho capito anche come ci si relaziona nel mondo del lavoro [...]. Quindi mi ha aperto gli occhi. (F, Fg8R)

Secondo me, è fondamentale come progetto proprio per vedere come è fuori, come si lavora. [...] Io in un mese ho imparato molto di più, riguardo all’argomento che studio a scuola, molto di più dei mesi passati a studiare, perché tanta roba teorica che studi sui libri, magari, facendola nella pratica, la impari molto più velocemente. (B, Fg1M)

Il PCTO rappresenta inoltre un’occasione di “crescita personale” (G, Fg1M), una palestra in cui gli studenti possono mettersi alla prova in situazioni nuove e sviluppare un’ampia gamma di competenze trasversali (Tino & Grion, 2018), fondamentali non solo per il percorso scolastico, ma anche per il loro futuro personale e professionale:

Mi ha aperto molto la mente. Mi fatto capire meglio, diciamo, le situazioni, le persone. (C, FG1R)

Le esperienze di PCTO mi hanno aiutato molto a sbloccarmi. Grazie ai PCTO ho imparato a parlare tanto con le altre persone e a raccontare le cose. (Cx, Fg10R)

A me personalmente ha fatto sviluppare molto spirito critico. (Hx, Fg8M)

Sicuramente è un’attività che ti fa uscire dalla comfort zone e quindi ti fa sviluppare altre capacità, fai altre attività, capisci più cose. (Ax, Fg2B)

³ Come stimolo iniziale, sono state proposte otto carte Dixit (Pagani et al., 2022), selezionate per offrire un’ampia gamma di sfumature emotive e un immaginario variegato. Agli studenti è stato chiesto di pensare al percorso di PCTO svolto fino a quel momento e selezionare l’immagine in cui si riconoscevano maggiormente, motivando le ragioni della loro scelta. Grazie alla loro ambivalenza semantica e alla forte valenza proiettiva, le carte si sono rivelate strumenti efficaci per stimolare il racconto del proprio punto di vista e favorire un’espressione libera e personale.

⁴ La sigla identificativa include una lettera assegnata a ciascun partecipante, a garanzia dell’anonimato, e il codice corrispondente al focus group.

Accanto a queste voci che tratteggiano un’immagine positiva e ricca del percorso, tuttavia, ce ne sono altrettante che parlano di un’esperienza deludente, frustrante, poco coinvolgente, inutile, al punto che “quando ero in PCTO dicevo: ‘vorrei tornare a scuola’” (A, Fg5M):

Ho fatto zero, cioè, erano cose che sapevo già fare, ripetitive, noiose, e appunto la tristezza perché alla fine non ho imparato nulla. (A, Fg1M)

Tutti [i docenti] ci hanno detto: “dovete fare un tot di ore perché sennò 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)

Se stai due mesi, come una persona che conosco, che è stata un mese a contare delle schede in un magazzino, che a fine giornata si è chiuso una volta in bagno per non farsi vedere perché era stato lì a contare dei chip su una scheda su pallet di migliaia di schede... se lo fai due mesi ti ammazzi. (D, Fg1M)

3.2. “Vorrei essere un po’ più seguito”: il ruolo centrale dei tutor

Cosa rende, quindi, queste esperienze così diverse?

Uno dei fattori che, dal punto di vista dei giovani partecipanti, maggiormente influisce sulla variabilità delle esperienze nei PCTO è il ruolo svolto dai tutor, sia interni sia esterni alla scuola, nell’accompagnarli lungo il percorso formativo:

Non sai cosa ti aspetta. Cioè, potresti vivere un’esperienza fantastica o un’esperienza assolutamente negativa. Dipende dalle persone che ti capiteranno nel percorso. (Ax, Fg2B)

[Vorrei essere] un po’ più seguito dai tutor... sia interno all’azienda che esterno a scuola... cioè, una maggior presenza fisica, nel senso, ti chiamo, come sta andando, cosa avete fatto, passare magari in azienda se è possibile. (I, Fg1M)

Il tutor esterno, quando presente e attivamente coinvolto, può rappresentare un punto di riferimento essenziale per gli studenti, offrendo supporto, rispondendo ai loro dubbi e assegnando loro compiti che favoriscano una reale crescita professionale e personale. Alcuni studenti raccontano di aver instaurato un rapporto positivo con il proprio tutor esterno (61 occorrenze in 20 focus group), il quale ha svolto un ruolo di guida, fornendo spiegazioni, incoraggiandoli e stimolandone l’interesse per il settore di riferimento:

Sono stato in realtà molto seguito dal tutor, mi ha trattato come un dipendente normale d’azienda. Ero nella sala programmatore, 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 di programmazione utilizzato, sia in realtà [a livello] personale su come sono andato ad affrontare i diversi problemi e svolgere quello che mi veniva assegnato. (E, Fg1M)

Sono stato molto coinvolto dal tutor esterno. È stato sempre presente. (F, Fg2B)

Tuttavia, questa esperienza non è uniforme. Numerosi studenti (62 occorrenze in 16 focus group) segnalano difficoltà legate all’assenza o alla scarsa disponibilità del tutor esterno. In molti casi, il tutor risulta poco presente o troppo impegnato per seguire adeguatamente

gli studenti, limitandosi talvolta ad assegnare loro mansioni semplici e poco significative:

Più che altro vorrei criticare anche l'azienda [...]. Se c'è un tutor deve essere presente. Non possono accadere situazioni dove dire "sì [il tutor] te lo diamo ma in realtà non può seguirti perché è impegnato, ha 84 lavori...". Tu devi essere parte del suo lavoro, cioè, deve considerare che il tutor almeno due ore in otto ore lavorative al giorno deve seguire quella persona... (A, Fg1M)

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)

Non ho capito niente di quello che ho fatto perché mi hanno fatto fare varie cose e non mi spiegavano a cosa sarebbero servite. Quindi non ho capito nulla, non saprei nemmeno dire a cosa servissero. (Sx, Fg7B)

Il problema è proprio quello: non avevano tempo per seguirmi. Cioè, c'era del potenziale, purtroppo non è stato sfruttato. (F, Fg1M)

In alcune situazioni, i tutor esterni non dispongono di un piano chiaro su come coinvolgere attivamente gli studenti, lasciandoli in una posizione marginale, privandoli di un effettivo percorso di apprendimento e dando loro la percezione di essere un peso più che una risorsa:

Credo che questa esperienza venga presa sul serio da noi [studenti], ma poi da quelli che ci sono dall'altra parte... l'1% la prende sul serio e ti spiega le cose. Secondo me siamo proprio un po' di peso... (C, Fg5M)

Questa mancanza di accompagnamento evidenzia un limite strutturale di molti PCTO, ovvero la scarsa comunicazione tra scuola e professionisti coinvolti nel ruolo di tutor e, di conseguenza, l'assenza di un progetto formativo condiviso. Spesso, infatti, nella percezione degli studenti, non esistono obiettivi chiari e concordati tra le parti, con il rischio che l'esperienza si riduca a un'attività isolata e poco significativa. L'istituzione di un dialogo più strutturato tra scuole e professionisti, finalizzato alla definizione di un percorso formativo chiaro e condiviso, potrebbe rappresentare un passo fondamentale per migliorare la qualità di queste esperienze:

Secondo me ci vorrebbe anche una maggiore comunicazione tra tutor interno ed esterno perché, nella mia esperienza [di PCTO] alle elementari, per capire cosa farmi fare potevano mettersi d'accordo tra di loro e magari dire: "noi potremmo fargli fare questo, questo e quest'altro" e il tutor interno poteva dire: "sì, questo lo può fare e questo no" e quindi cercare degli obiettivi comuni per avere un piano più definito. (B, Fg2B)

Io [di proposte di miglioramento] ne avrei a migliaia però se devo sceglierne una o due, proprio la soluzione dell'organizzazione. Le scuole devono essere più professionali sulla ricerca delle aziende; quindi, devono anche andare direttamente lì a parlare, fare un colloquio con la persona e dire: "che cosa fate in questa azienda? Se noi vi mandiamo un ragazzo di informatica, cosa gli fate fare? Se vi mandiamo un ragazzo di meccanica, cosa gli fate fare?" (B, Fg3M)

Oltre ai tutor esterni, un ruolo cruciale è svolto anche dai tutor scolastici, che possono rappresentare un riferimento essenziale per gli studenti prima, durante e dopo il PCTO (Poliandri et al., 2024). In fase di selezione, il docente tutor può guidare gli studenti e le studentesse nella scelta di contesti più in linea con le loro aspirazioni, ascoltando i loro interessi e cercando di individuare opportunità formative stimolanti. Durante il percorso, può raccogliere il feedback degli studenti, monitorare il loro andamento e intervenire per risolvere eventuali criticità, facendo sentire loro che non sono soli nell'esperienza.



Terminato il PCTO, il tutor scolastico può favorire una riflessione strutturata sull'esperienza vissuta, stimolando un bilancio critico che aiuti gli studenti a trarre valore anche da esperienze meno positive:

Per me [il PCTO] è stato totalmente positivo, anche per il rapporto con i tutor perché io a certo punto, non mi ricordo bene per cosa, ma avevo bisogno e ho scritto al tutor interno e mi ha comunque risposto. Poi ci aveva dato da fare il diario di bordo e quello è stato molto utile. (Gx, Fg2B)

Il mio tutor interno, siccome gli ho parlato del fatto che mi piacerebbe intraprendere un percorso orientato verso la pedagogia, mi ha proposto di fare due o anche più settimane in una scuola dell'infanzia, visto che sono aperte fino alla fine di giugno, e quindi stiamo provando a verificare la disponibilità. (Ex, Fg1B)

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

Tuttavia, anche nel caso del tutor scolastico, emerge nuovamente il leitmotiv che sembra caratterizzare costantemente l'esperienza dei PCTO – un'elevata variabilità nelle forme e nelle modalità con cui si concretizza il ruolo di accompagnamento del tutor:

Secondo me dipende anche dal prof che hai. Cioè, per esempio, loro [indicando altri partecipanti al focus group] hanno la sfortuna di avere un prof pessimo che non sa cosa sta spiegando e non sa gestire. Invece, noi abbiamo una prof che prima di andare a fare Simulimpresa ci ha spiegato tutto ed era sempre disponibile e riesce a gestirci. Ci aveva dato tutti i fogli con le spiegazioni di quello che dobbiamo fare, quindi c'erano proprio i protocolli. (Gx, Fg7B)

Cambia molto da professore a professore. L'ho visto abbastanza bene con la professoreessa che comunque si interessava a tutti i nostri percorsi, ci veniva incontro, ci chiedeva cosa volevamo fare. Quindi dipende dal docente. (F, Fg3R)

Come già rilevato da Carletti (2023), nonostante il ruolo centrale del tutor interno, molti studenti segnalano la carenza di un adeguato supporto, percependo i PCTO come un'attività marginale e poco valorizzata nel percorso scolastico. In particolare, nei licei l'esperienza viene spesso vissuta come un mero adempimento burocratico e, talvolta, addirittura come un onere aggiuntivo da parte dei docenti non direttamente coinvolti:

È vissuto anche un po' come un peso dai professori... anche perché gli altri professori non sapevano cosa stavamo facendo, non provavano a interessarsi... (Fx, Fg6M)

I PCTO alla fine sono una cosa che sono obbligatori per fare gli esami e stop, cioè questo lo sappiamo noi, lo sanno i professori. Quindi i professori ce lo fanno fare e basta, senza voglia, perché anche i PCTO... cioè, non c'è stato mai spiegato a cosa ci serve fondamentalmente, cioè perché dobbiamo farli, perché sono obbligatori. (Ax, FG3R)

Così, una volta concluso, il PCTO difficilmente diventa oggetto di una riflessione condivisa, privando studenti e docenti di un'opportunità preziosa per valorizzarne l'impatto formativo e orientativo, sia nell'analisi delle esperienze positive sia nell'elaborazione di quelle più critiche:

Alla fine quello che interessa, almeno ai miei professori... [...] interessa solo che hai quelle ore [di PCTO]. Non ci hanno mai chiesto: "Com'è andato? Cosa avete fatto? Vi è interessato? Vi ha cambiato qualche idea?" Non ci hanno mai chiesto niente. (Cx, Fg3B)

In questa prospettiva, come sottolineato con lucidità da alcuni partecipanti, investire in una formazione più strutturata per i tutor, supportandoli nello svolgimento di un ruolo tanto cruciale quanto complesso, potrebbe contribuire a ridurre le disomogeneità riscontrate e a migliorare la qualità e l'efficacia dell'esperienza PCTO:

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. [...] Non essendo i professori formati a riguardo non sanno come creare qualcosa di più specifico. Quindi [servirebbe] formare i tutor sia interni sia esterni. (Ex, Fg2B)

3.3. Non è questione di coerenza, ma di senso

Accanto al ruolo del tutor, un secondo elemento cruciale per comprendere la diversità delle esperienze degli studenti riguarda la valenza formativa dei PCTO, che, a differenza di quanto rilevato da Baschiera (2023), non dipende necessariamente dalla coerenza con l'indirizzo di studi. Agli occhi degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato allo studio, coerenza e valore formativo si configurano, infatti, come dimensioni distinte: esperienze perfettamente in linea con il percorso scolastico possono risultare poco significative, mentre attività non strettamente correlate all'ambito di studi possono rivelarsi altamente formative. Queste ultime, infatti, favoriscono l'acquisizione di nuove competenze, stimolano l'interesse per ambiti inesplorati e permettono di confrontarsi con contesti inediti. In tal modo, i PCTO possono diventare occasioni preziose per una riconsiderazione critica delle proprie scelte educative e professionali, ampliando prospettive e mettendo in discussione traiettorie spesso date per scontate:

Il punto critico del PCTO in generale è che dà un orientamento solo in una direzione, che è normale, perché comunque noi abbiamo scelto una determinata scuola e un determinato indirizzo che ci porta in un determinata direzione; però comunque non sai mai, vuoi cambiare all'ultimo, cambi completamente visione però non c'è una scelta così ampia. [...] Di sicuro se mi iscrivo a scienze umane non vado a fare un PCTO dentro un'azienda dove vado a fare dei bulloni, per dire; però comunque magari fare determinati PCTO che possono essere anche più orientativi anche verso altri tipi di futuro e altri tipi di lavori, anche sempre relativi a scienze umane, perché scienze umane non significa fare solo l'insegnante. Noi PCTO su magari il lavoro dello psicologo, dell'antropologo e queste cose qua non ne abbiamo fatto neanche... cioè, niente. Quindi, secondo me, questo è il punto critico. (D, Fg2B)

Anche esperienze percepite come distanti dal proprio percorso formativo o non pienamente soddisfacenti possono assumere un ruolo significativo nell'orientamento, poiché consentono di escludere direzioni non in linea con le proprie aspirazioni e di ampliare la gamma delle possibilità future:

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)

Del resto, la scelta della scuola secondaria, pur rappresentando un passaggio cruciale, “non sempre avviene con una consapevolezza matura e con conoscenze approfondite di sé e delle proprie inclinazioni” (Cecalupo, 2022, p. 75):

[Alcuni PCTO] non sono coerenti, però ci sta, perché comunque quando arrivi qua dalla terza media non sai quello che vuoi fare. Quindi [...] ci sta comunque fare qualcosa di vario [nei PCTO]. (A, Fg4R)

In questo senso, i PCTO non solo favoriscono un processo decisionale più consapevole, offrendo agli studenti un confronto concreti con possibili sbocchi professionali, ma, attraverso esperienze anche estranee al loro percorso di studi, possono contribuire all'emersione di nuove traiettorie formative e professionali precedentemente inesplorate. Questo processo favorisce l'individuazione di percorsi più in linea con le inclinazioni individuali, promuovendo così il pieno sviluppo della persona (*flourishing*; Kristjánsson, 2017), che dovrebbe rappresentare il fine ultimo dell'educazione stessa (Kristjánsson, 2017).

Non è dunque sufficiente valutare l'efficacia dei PCTO esclusivamente in termini di coerenza con il percorso di studi; è fondamentale considerare il significato che queste esperienze assumono per gli studenti. In questo senso, la riflessione di Kristjánsson (2017) risulta particolarmente pertinente: sebbene la percezione di significatività delle attività proposte dalla scuola non garantisca di per sé la piena realizzazione degli studenti, essa rappresenta comunque una precondizione fondamentale per il loro sviluppo personale e formativo. Diventa, dunque, strategico diversificare maggiormente le esperienze offerte, permettendo agli studenti di confrontarsi con contesti eterogenei e sperimentarsi in ambiti differenti. Tale approccio non solo arricchirebbe il loro percorso di crescita, ma costituirebbe anche un primo passo per rafforzare il valore formativo e orientativo dei PCTO:

Secondo me in tre anni di PCTO bisognerebbe provare tre esperienze diverse. (I, Fg11R)

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)

Bisogna fare esperienza sempre, in qualsiasi campo. Che sia un bar o un magazzino, uno deve fare esperienza in tutte le cose per vedere cosa gli piace. (A, Fg8R)

Un aspetto strettamente connesso alla necessità di diversificazione è la possibilità, per gli studenti, di esprimere le proprie preferenze nella scelta dei percorsi. Tuttavia, questa opportunità risulta spesso limitata: molti studenti percepiscono la selezione del PCTO come una decisione imposta dall'alto, senza margini di negoziazione o personalizzazione (il codice “Scelta imposta dall'alto” compare 48 volte in 20 dei 27 focus group analizzati):

Una delle criticità più importanti è che non c'è molta scelta nel percorso di PCTO. (F, Fg2B)

Non avremmo scelto questo progetto se ce l'avessero proposto. [...] Ha scelto il professore che la nostra classe e un'altra, che è sempre sua, doveva fare questo lavoro perché era innovativo. (Gx, Fg6M)

Tale vincolo, determinato spesso da esigenze di carattere organizzativo, incide negativamente sul valore formativo e orientativo dell'esperienza, impedendo agli studenti di trarre il massimo beneficio dal percorso. La mancanza di possibilità di scelta preclude loro l'opportunità di sperimentarsi in settori più vicini ai propri interessi e costringe studenti e studentesse a una posizione di passività, negando spesso un'esplorazione libera di possibilità nuove per il proprio futuro. Questa rigidità, oltre a compromettere la percezione di significatività dell'esperienza, rappresenta una contraddizione rispetto agli obiettivi

stessi dei PCTO, che dovrebbero invece promuovere la crescita personale attraverso il confronto con diverse realtà professionali:

Fare un PCTO personalizzato sarebbe stato bello, in modo da poter scegliere qualcosa che interessa di più, per essere messo dentro a una situazione che era più adatta a te. (Fx, Fg4B)

Secondo me è proprio il sistema di PCTO che non è adatto proprio agli studenti poi. Secondo me dovrebbe essere una cosa anche un po' personale [...] e ognuno può scegliere quello che gli piace di più. È una cosa un po' più personalizzata, ma almeno magari positiva. (C, Fg1R)

[Proporrei di] chiedere che cosa piace all'alunno e quali sono i suoi interessi. (A, Fg8R)

4. Dalle voci degli studenti alla Ricerca-Formazione

In linea con l'approccio della Student Voice (Welty & Lundy, 2013), che vede l'ascolto delle opinioni degli studenti come il punto di partenza per una trasformazione effettiva delle pratiche educative, nell'anno scolastico 2024/2025 sono stati avviati percorsi di Ricerca-Formazione in tre dei cinque istituti coinvolti nello studio, tuttora in corso. L'obiettivo di tali percorsi è stato quello di superare una logica meramente consultiva, traducendo le percezioni degli studenti in leve di cambiamento concreto all'interno delle scuole. Il processo ha preso avvio da un momento di restituzione dei dati raccolti – sia di natura qualitativa che quantitativa – che ha costituito la base per una riflessione congiunta tra docenti e ricercatori sui punti di forza e sulle criticità emerse. Tale confronto ha evidenziato una significativa convergenza tra le esperienze studentesche e il vissuto professionale degli insegnanti, rivelando l'esigenza di ripensare il ruolo dei PCTO non solo come adempimento formale, ma come esperienza realmente formativa e orientativa.

A partire da questa analisi, i docenti hanno individuato alcune aree prioritarie su cui intervenire per rendere i PCTO più efficaci e coerenti con i bisogni formativi degli studenti. Un primo aspetto emerso riguarda la necessità di rafforzare il coinvolgimento partecipativo degli studenti non solo nella progettazione dei percorsi, ma più in generale nella definizione delle pratiche didattiche, riconoscendoli come interlocutori attivi e competenti. In secondo luogo, è emersa l'importanza di assicurare momenti strutturati di riflessione e metacognizione sull'esperienza dei PCTO, affinché gli studenti possano maturare una consapevolezza più approfondita del valore formativo di tali percorsi, sia in termini di orientamento professionale sia di sviluppo di competenze trasversali. Un ulteriore nodo critico individuato riguarda la valutazione e l'autovalutazione dell'esperienza, che spesso risulta marginale o poco significativa: i docenti hanno quindi discusso strategie per rendere questi processi più incisivi, trasformandoli in strumenti di apprendimento autentico e di crescita personale.

5. Conclusioni

L'analisi delle esperienze degli studenti e delle studentesse nei PCTO ha messo in evidenza sia criticità che opportunità, delineando un quadro complesso di questi percorsi formativi. In particolare, è emersa una marcata eterogeneità nell'efficacia percepita dei PCTO, determinata in gran parte dal livello di coinvolgimento e supporto fornito dai tutor, tanto scolastici quanto esterni. Sebbene alcuni studenti abbiano riportato esperienze altamente

arricchenti, caratterizzate da tutor attenti, disponibili e capaci di valorizzare adeguatamente il loro percorso; molti altri hanno evidenziato la mancanza di un accompagnamento adeguato. Tale evidenza sottolinea l'urgenza di implementare una formazione più strutturata per i tutor, affinché possano esercitare in modo efficace il loro ruolo di guida e supporto.

Parallelamente, è emersa una forte richiesta da parte degli studenti di un maggiore margine di autonomia nella definizione del proprio percorso, al fine di renderlo più pertinente e rispondente alle proprie inclinazioni e aspirazioni. Attualmente, la percezione prevalente è che la selezione delle esperienze venga imposta dall'alto, senza un autentico coinvolgimento degli studenti nel processo decisionale. Un aumento della personalizzazione e una maggiore possibilità di scelta potrebbero dunque accrescere significativamente il valore formativo e orientativo dei PCTO, favorendo peraltro maggiore consapevolezza e *agency* da parte di ragazze e ragazzi – aspetti, questi, cruciali in una prospettiva di lifelong learning ed essenziali per contrastare la dispersione scolastica, in particolare quella implicita (Batini, 2023a).

Un ulteriore elemento critico riguarda la scarsa valorizzazione dell'esperienza PCTO all'interno delle scuole. In molti casi, una volta concluso il percorso, non sono previste occasioni strutturate di riflessione e rielaborazione collettiva, il che limita il potenziale di apprendimento e orientamento che queste esperienze potrebbero offrire. L'introduzione di momenti di discussione e bilancio, con il supporto dei docenti tutor, potrebbe rappresentare un'opportunità significativa per dare maggiore valore all'esperienza vissuta, anche quando non pienamente soddisfacente, e trarre indicazioni utili per il futuro.

Infine, lo studio ha evidenziato come l'integrazione della prospettiva degli studenti, in ottica di Student Voice, possa rappresentare un punto di partenza significativo per attivare processi di riflessione e formazione rivolti ai docenti, costituendo un'opportunità strategica per il miglioramento dei PCTO. Pur nella consapevolezza della difficile trasferibilità dell'impianto di Ricerca-Formazione qui presentato ad altri contesti scolastici, emerge l'importanza di prevedere, all'interno della scuola, spazi stabili di dialogo e confronto costruttivo tra studenti e insegnanti – leve strategiche per promuovere benessere, inclusione e apprendimento (OECD, 2024) – che permettano di ripensare, in un'ottica partecipativa, percorsi più efficaci e rispondenti ai bisogni formativi.

Sebbene l'impianto qualitativo dello studio non consenta, né ambisca alla generalizzazione dei risultati, le evidenze discusse suggeriscono la necessità di un ripensamento dei PCTO in una direzione più inclusiva e formativa, che preveda un rafforzamento della collaborazione tra scuole e professionisti, un maggiore coinvolgimento degli studenti nella scelta dei percorsi e una valorizzazione più attenta dell'esperienza all'interno dell'istituzione scolastica. Solo attraverso un'azione coordinata su questi fronti sarà possibile trasformare i PCTO in un'efficace occasione di crescita e orientamento per gli studenti, massimizzando il loro potenziale nel contrasto alla dispersione scolastica e favorendo un percorso di apprendimento più significativo e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*.

- 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), 186–198. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.813>
- Batini, F. (2023a). Orientare per non disperdere. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & I. Vannini (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 85–88). Società Italiana di Pedagogia.
- Batini, F. (2023b). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaZione*, 15(1), 19–31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Bembich, C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé. *Studium Educationis – Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 64–76. <https://doi.org/10.7346/SE-022022-07>
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91–102. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_08
- Boda, G., & Mosiello, F. (2005). *Life Skills: il pensiero critico*. Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: l'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287–310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>
- Cecalupo, M. (2022). La necessità di riforma del sistema di orientamento e l'importanza di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole. *La scuola che verrà*, 75.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- De Pieri, S. (2015). *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale: Fondamenti teorici e buone pratiche*. FrancoAngeli.
- EC. European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Publications Office of the European Union.
- EC. European Commission. (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/637740>
- Fedeli, M., & Tino, C. (2017). Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro: Riflessioni e Implicazioni per la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 213–224.
- Fielding, M. (2012). Student Voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Connect*, (197), 10–15.
- Flammia, M., & Paciletti, P. (2022). *Il ruolo del PCTO nella promozione delle capacità di autovalutazione: il punto di vista di studenti e docenti*. Intervento presentato a: Cantieri Aperti e scuola in costruzione, Università di Milano-Bicocca, Milano.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini.

- Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: Modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo e di Istruzione. (2021). *Risultati delle prove Invalsi 2021*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo e di Istruzione. (2022). *Risultati delle prove Invalsi 2022*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87–107.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Marzana, D., Poy, S., Rosina, A., & Sironi, E. (2018). Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: Un’indagine sulle attese dei giovani. *RicercaZione*, 10(2), 187–201. <https://doi.org/10.32076/RA10212>
- Miatto, E., Pellizzari, C., & Marco, Z. (2024). Un approccio integrato contro la dispersione scolastica: L’orientamento prospettico progettuale. *Q-Times*, 16(3), 265–276.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2014). *Linee Guida Nazionali per l’Orientamento Permanente*. MIUR.
- Nadirova, A., & Burger, J. M. (2014). Assessing Student Orientation to School to Address Low Achievement and Dropping Out. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 300–321. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i2.55821>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2024). *Teaching for agency and engagement: Trends and tools in school practices*. OECD.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L’analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior-Spaggiari.
- Pagani, V., Maiorano, A. A., & Pastori, G. (2022). “La scuola in presenza dovrebbe essere qualcosa di più della DAD”: Riflessioni sulla scuola in pandemia di studenti di scuola superiore in Lombardia. *Scholé – Rivista di Educazione e Studi Culturali*, LX, 2(2022), 241–255.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A. S. (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica: Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *RicercaZione*, 12(1), 107–128. <https://doi.org/10.32076/RA12101>
- Poliandri, D., et al., (2024). *Convegno conclusivo, “Valutare i PCTO: indicazioni da un Progetto di ricerca di Rilevante interesse Nazionale”*, Roma. <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php?page=Convegno%20PRIN>
- Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, 3, 26–37.
- Scierrì, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: Gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e*



Didattica: Journal of Theories and Research in Education, 13(1), 1–28.
<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>

Smyth, J., & McInerney, P. (2012). *From silent witnesses to active agents: Student voice in re-engaging with learning*. Peter Lang.

Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121–149.
<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7740>

Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making, *JCOM*, 12(3), C02. <https://doi.org/10.22323/2.12030302>