

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

From the acquisition of soft and life skills to the personal development: implementing an experiential approach through PCTO to build a new gaze on the world

Chiara Carletti^a

^a Università degli Studi di Firenze, chiara.carletti@unisi.it

ABSTRACT

The Pathways for Transversal Skills and Career Guidance (PCTO) program aims not only to bring young people closer to the world of work, but also to create training experiences that enable them to acquire life and soft skills. These work experience pathways complement classroom learning, thus offering students the possibility of developing a more balanced and aware self, capable of observing the world from different perspectives. This calls for an educational ecosystem capacious of involving the various formal, non-formal and informal educational contexts, starting with territorial alliances.

A PCTO experience involving 12 secondary schools in Rome will be presented in order to show, through a quantitative-qualitative analysis of the data, the correlation between an experiential teaching approach and the acquisition of transversal skills.

SINTESI

I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) hanno come obiettivo avvicinare i giovani al mondo del lavoro e creare esperienze formative che consentano loro l'acquisizione delle *life e soft skills*, attraverso percorsi didattici esperienziali integrati alla formazione in aula, offrendo così agli studenti la possibilità di sviluppare un sé più armonico e consapevole, capace di osservare il mondo da differenti prospettive. Ciò richiede un ecosistema educativo in grado di coinvolgere i diversi contesti della formazione, formali, non formali e informali, a partire da alleanze con i territori.

Verrà di seguito presentata un'esperienza di PCTO, che ha coinvolto 12 istituti secondari di II grado di Roma, al fine di mostrare, attraverso l'analisi quantitativa-qualitativa, la correlazione esistente tra un approccio didattico esperienziale e l'acquisizione delle competenze trasversali.

KEYWORDS: school-work alternation, transversal skills, guidance, education, educating community

PAROLE CHIAVE: alternanza scuola-lavoro, competenze trasversali, orientamento, formazione, comunità educante

Introduzione

In linea con l'obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030, la scuola dovrebbe fornire competenze specifiche, anche tecnico-professionali, per soddisfare le esigenze di un mercato del lavoro sempre più competitivo e complesso (ONU, 2015). Questo, però, è solo uno dei tanti aspetti che oggi un'istruzione di qualità deve garantire. Non è, infatti, sufficiente fornire conoscenze, abilità e competenze funzionali a un efficace inserimento dei giovani e delle giovani nel mondo del lavoro; occorre, piuttosto, andare più a fondo alla questione e ripartire da quelli che sono i bisogni, le aspirazioni e i talenti degli studenti e delle studentesse, accompagnandoli nel processo di scoperta di sé, per poi orientarli con maggiore consapevolezza verso la costruzione di una cittadinanza attiva e critica e di un progetto di vita dotato di senso.

Molti sono stati i tentativi fatti negli ultimi decenni per avvicinare ragazzi e ragazze al mondo del lavoro e ridurre il tasso della disoccupazione giovanile. *In primis*, si è cercato di limitare questo divario attraverso la realizzazione di progetti in grado di aiutare la scuola a trasformare i saperi in competenze e, dall'altro, si è tentato di avvicinare il mondo del lavoro alle nuove generazioni e alle loro realtà, a partire dallo sviluppo e dalla valorizzazione delle competenze digitali e imprenditoriali. Queste ultime, però, non sono sufficienti se si vuole promuovere un'identità non solo professionale, ma anche personale. Per fare questo è necessario, già a partire dalla scuola dell'infanzia, lavorare allo sviluppo sia delle cosiddette competenze trasversali, o *soft skills*, sia delle competenze di vita, o *life skills*, entrambe fondamentali per sapersi orientare in contesti, professionali o sociali, problematici.

In questo ambito, rientrano l'autodeterminazione, ovvero la capacità di prendere decisioni in maniera attiva e consapevole, e l'auto-regolazione, che consente al soggetto di gestire sé stesso al fine di realizzare quanto si è prefissato, con sistematicità e continuità. Inoltre, vi sono l'autonomia, la creatività e il pensiero laterale, la capacità di *problem solving* e *decision making*, la comunicazione efficace, la capacità di lavorare in gruppo, la conoscenza di sé, l'empatia, le competenze interpersonali, la capacità di gestire le emozioni e lo stress, la flessibilità e l'adattabilità. Si tratta di competenze e capacità fondamentali per affrontare efficacemente le incessanti sfide della società del XXI secolo, che gli studenti possono apprendere a scuola, ma anche in ogni altro momento o contesto di vita, in un'ottica di *lifelong learning* e *lifewide learning* (Boda & Mosiello, 2005).

La cornice legislativa, all'interno della quale tutto questo ha trovato una propria sistematizzazione, è la legge n. 107 del 2015 (la cosiddetta "Buona Scuola"), la quale ha introdotto per gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado, l'obbligo di svolgere in alternanza scuola-lavoro un minimo di 400 ore per gli istituti tecnici e professionali e di 200 ore per i licei in modo da poter accedere all'esame di Stato. Il percorso, inserito all'interno del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), aveva come obiettivo quello di costruire una fattiva collaborazione tra scuola e mondo del lavoro, secondo un

modello formativo integrato capace di valorizzare l'apprendimento formale e informale (Di Nubila, 2004). Qualche anno dopo, con la legge di bilancio del 2019, all'articolo 57, comma 18, l'ASL (Alternanza Scuola-Lavoro) è stata modificata in PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), riducendo significativamente il numero di ore (90 ore per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per i professionali), nel tentativo di agire più efficacemente sull'orientamento, l'autonomia e la crescita dell'adolescente. Almeno nelle intenzioni, i PCTO vogliono contribuire alla creazione di un curriculum in cui lo studente possa svolgere un ruolo attivo, avendo la possibilità di mettere al centro dell'azione formativa il proprio progetto di vita, sperimentandosi così in modo autonomo e responsabile. Si tratta, dunque, di una conoscenza co-costruita, dove la specificità del singolo si va ad aggiungere al sapere tradizionale e a quello agito.

Recentemente, dopo alcuni drammatici fatti di cronaca che hanno visto giovani studenti perdere la vita durante le ore di PCTO, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha presentato un pacchetto di misure che entreranno in vigore nell'anno scolastico 2023/2024, mirate a garantire una maggiore sicurezza ed efficacia in questo tipo di percorsi. Oltre a muoversi sul piano della sicurezza, gli interventi aspirano a una maggiore coerenza dei PCTO con il PTOF dei singoli istituti, ma anche con il profilo culturale, educativo e professionale dei vari percorsi di studio. A questo scopo, verrà introdotta una nuova figura all'interno del corpo docente, quella dell'insegnante coordinatore di progettazione, e anche un sistema costante di monitoraggio, in grado di verificare la qualità o meno delle proposte. Tutto ciò va a integrarsi con il cosiddetto Albo delle buone pratiche dei PCTO, il quale ha lo scopo di raccogliere e documentare le azioni più efficaci messe in campo dalle istituzioni scolastiche per promuovere e diffondere le esperienze d'eccellenza.

Con queste ultime modifiche di legge, ma soprattutto con l'aumento della consapevolezza da parte degli insegnanti circa le possibilità che questi percorsi formativi possono offrire, i PCTO vanno sempre più configurandosi come una metodologia didattica integrata alla formazione in aula, con l'obiettivo di creare esperienze formative volte a trasferire agli studenti e alle studentesse conoscenze e abilità curricolari, per avvicinarli al mondo del lavoro, ma soprattutto per far acquisire loro quelle *life* e *soft skills*, spendibili sia dentro sia fuori il contesto scolastico, in un'ottica di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*, quest'ultimo inteso come un apprendimento profondo e consapevole. Il fine della formazione, infatti, non risiede più nei processi di insegnamento/apprendimento di nozioni, abilità o procedure, quanto piuttosto nel saper cogliere tutte le opportunità di sapersi interrogare, riflettere e trovare soluzioni di fronte ai problemi di cui quotidianamente gli individui si trovano a fare esperienza nei diversi contesti di vita (Aleandri, 2003).

I percorsi di PCTO non sono solo un'importante occasione per consentire ai giovani e alle giovani di abitare consapevolmente il proprio territorio, ritagliandosi un proprio spazio di riconoscimento sociale e professionale all'interno della comunità, ma, se ben strutturati, si rivelano anche come un'opportunità estremamente efficace per migliorare le competenze degli studenti. Agire su questo

fronte, innanzitutto, richiede all'adolescente di riflettere su sé stesso, prendendo consapevolezza dei propri limiti, così come dei propri punti di forza, in un percorso guidato verso l'acquisizione di una maggiore autonomia e coscienza. Ciò implica una riflessione da parte di ogni studente e studentessa per meglio individuare le risorse individuali maggiormente spendibili nella propria vita quotidiana. Si tratta di un aspetto fondamentale per promuovere l'orientamento dei discenti a partire dai loro interessi, aspirazioni e stili di apprendimento personali.

Un altro aspetto importante di cui occorre tenere conto è proprio quello legato alla socializzazione e alla relazione. I percorsi di PCTO sono esperienze formative personalizzate, che offrono agli/alle adolescenti importanti occasioni per scambiarsi impressioni e punti di vista, prendendo maggiore consapevolezza di sé come individui, ma anche come membri di un gruppo in cui ciascuno apprende in situazione l'importanza del confronto, della sospensione del giudizio, della gestione del conflitto e, anche, eventuali capacità di *leadership*. Sono tutti aspetti fondamentali per la formazione della persona nella sua unicità e complessità. Ciò si riflette inevitabilmente anche sull'autostima del ragazzo o della ragazza, che inizia a percepirsi non solo come soggetto di apprendimento, ma anche come persona che può, a sua volta, insegnare qualcosa, sia all'interno del gruppo dei pari, sia nei contesti professionali in cui si trova ad agire.

Si tratta, infine, di percorsi che, per essere compresi in tutto il loro potenziale, vanno pensati all'interno di una logica di comunità educante, dove la scuola e l'università si trovano a dialogare, da un lato, con il mondo del lavoro e, dall'altro, con la società civile, nel tentativo di promuovere e proporre un'offerta formativa capace di incidere sullo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio di riferimento. È grazie a questa valorizzazione dell'alleanza con il territorio che lo studente ha l'opportunità di agire da protagonista all'interno dei contesti di vita, promuovendo l'autodeterminazione e facilitando i processi di inclusione (Mantovani & Santangelo, 2020). Una tale collaborazione tra enti è fondamentale per offrire risposte maggiormente sistemiche e organiche, in grado di mettere al centro i bisogni degli studenti.

Dare valore al contesto è un aspetto importante anche per la scuola stessa, la quale ha in questo modo la possibilità di fare sistema e uscire da una certa autoreferenzialità che, talvolta, sembra contraddistinguerla, per aprirsi a un dialogo e a un confronto sempre più consapevole con le realtà produttive – e non solo – presenti nella società. La scuola è, infatti, una realtà complessa, la cui funzione va ben oltre la logica del profitto.

Essa ha prima di tutto il compito di rimuovere quegli ostacoli che impediscono lo sviluppo delle persone e limitano la loro partecipazione attiva all'interno della società. La sua, evidentemente, è una funzione – prima di ogni altra cosa – democratica, che per essere preservata, necessita di menti critiche, creative, capaci di assumere il punto di vista dell'altro e di pensarsi come cittadini del mondo (Nussbaum, 2011).

1. La formazione della persona: tra professionalità e cittadinanza

La scuola secondaria di II grado si trova oggi a dover rispondere a richieste sempre più pressanti da parte tanto della società quanto del mondo del lavoro, come conseguenza dell'aumento della disoccupazione, in particolare quella giovanile¹, della crisi economica in corso e della sofisticazione delle competenze richieste per far fronte all'emergere di professionalità inedite, che richiedono non solo competenze specifiche, ma, soprattutto, menti flessibili e creative, capaci di abitare la complessità e governare il cambiamento in atto.

La formazione della persona reclama, dunque, una cornice più ampia, che va ben oltre il contesto scolastico. Per superare quella parcellizzazione delle conoscenze di cui parla Edgar Morin (1993; 2000; 2017) occorre adottare uno sguardo sistemico e relazionale, che vede il territorio come una risorsa e si attiva per superare gli steccati disciplinari, guardando a un fatto o un fenomeno da diverse prospettive. Di conseguenza, anche l'apprendimento acquisisce una valenza sociale, orientandosi verso la costruzione di un bene comune.

È proprio negli anni dell'adolescenza che professionalità e cittadinanza devono svilupparsi, di pari passo, all'interno del processo formativo. Questo significa concorrere, insieme, alla costruzione di un sé consapevole dei propri diritti e doveri, delle proprie responsabilità e impegni, così come dei propri bisogni e aspirazioni. Lo scopo della scuola superiore deve, dunque, continuare a essere «la formazione umana dell'uomo» o *Bildung* (De Nicolò, 2009; Cambi, 2017; Fadda, 2002), nella consapevolezza, però, che quest'ultima interessa, oltre all'identità personale, anche quella sociale e professionale del soggetto, il quale si trova ad abitare un mondo in cui scienza e tecnica ricoprono un ruolo sempre più centrale. Tutto ciò richiede di ripensare l'educazione a partire da un modello formativo integrato, basato su un dialogo con tutta la società civile: genitori, enti locali, associazioni e agenzie educative. Occorre, infatti, lasciare spazio a nuove forme di apprendimento situato, capaci di promuovere riflessività e metacognizione, così come la capacità di “imparare a imparare” lungo tutto l'arco della vita, affiancando ai saperi formali quelli informali (Di Nubila, 2004), in un'ottica di promozione di un modello di cittadinanza attiva e democratica (Dewey, 1983). La scuola ha da sempre un compito che non è solo educativo e formativo, ma anche sociale: quello di costruttrice di comunità.

Queste e altre riflessioni rendono oggi il tema dell'alternanza scuola-lavoro molto complesso. Non è semplice definirne le modalità di realizzazione, le finalità e le implicazioni. In Italia, così come nel resto d'Europa, questo aspetto è stato oggetto di dibattiti socio-economici e pedagogici importanti che ne hanno messo in luce criticità e punti di forza. Tra i vantaggi, vi è certamente il potere educativo e formativo che i contesti lavorativi esercitano sul soggetto. Gli studi condotti sulle esperienze di *Work-Based Learning* (WBL) e *Work-Related Learning* (WRL) dimostrano l'efficacia dell'apprendimento situato che permette non solo di

¹ Secondo i dati ISTAT risalenti a marzo 2023, il tasso di disoccupazione giovanile si attesta al 22,3%.

conoscere il mondo del lavoro, ma anche di sviluppare competenze trasversali utili in ogni contesto e per tutta la vita (Lave & Wenger, 1991; Raelin, 2008).

WBL, WRL e PCTO sono, non a caso, in grado di promuovere una conoscenza co-costruita, relazionale e negoziata, frutto di modalità di apprendimento inclusive, attive ed esperienziali, che coinvolgono la totalità della persona. Alla conoscenza generalizzata e decontestualizzata, questi modelli oppongono un sapere sistemico frutto della partecipazione degli studenti a una comunità di pratiche (Wenger, 1998), in cui a essere valorizzate sono la collaborazione e la condivisione, il dialogo e il confronto tra due mondi distanti, che però possono trovare dei punti di incontro in grado di portare un valore aggiunto a entrambi. Da un lato, il mondo del lavoro deve abbandonare le derive neoliberiste a favore di un modello di sviluppo capace di porre al centro la persona e la qualità della sua vita; dall'altro, invece, la scuola deve smettere di inseguire le trasformazioni in atto nella società e farsi essa stessa guida e forza propulsiva, faro valoriale, spazio di incontro e dialogo; in altre parole, garante di una società democratica. Solo in questo modo, i due ambiti saranno in grado – ciascuno dalla propria prospettiva – di fronteggiare adeguatamente le sfide del XXI secolo.

2. PCTO: presentazione di un'esperienza significativa

Una delle proposte contenute nel nuovo pacchetto presentato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito riguarda la creazione di un albo in cui raccogliere le buone pratiche realizzate dalle scuole nei percorsi di PCTO, in un'ottica di trasferibilità e disseminazione delle migliori esperienze. Tra queste, meriterebbe certamente una menzione il progetto *Student Doc Fest* promosso a partire dal 2016 dall'associazione culturale *Spin Off*, composta da docenti ed esperti di comunicazione. Questa iniziativa associativa ha come obiettivo la promozione, lo sviluppo, la fruizione e la diffusione del documentario e del linguaggio audiovisivo nelle scuole; nello specifico, vuole promuovere una vera e propria «cultura dell'audiovisivo intesa come mezzo per mettere in relazione mondi diversi e apparentemente lontani»². Ciò viene fatto attraverso l'organizzazione di eventi e rassegne cinematografiche, volte a rivitalizzare il mondo letterario, a sviluppare la creatività e a educare al linguaggio filmico. Particolare attenzione viene dedicata nel progetto attivato con le scuole ai temi di stretta attualità, quali i diritti umani, l'ecologia e lo sviluppo sostenibile.

È con questi obiettivi che lo *Student Doc Fest* si inserisce all'interno dei percorsi di PCTO, coinvolgendo negli ultimi cinque anni 13 istituti secondari di II grado di Roma³, per un totale di circa 700 studenti e studentesse coinvolti. Solo nell'ultima

² Per maggiori informazioni si rimanda al sito dell'associazione culturale *Spin Off*: <https://www.studentdocfest.it/p/chi-siamo.html>.

³ Gli Istituti Superiori coinvolti nel corso delle varie edizioni sono stati: Liceo Scientifico “Plinio Seniore”, Liceo Ginnasio Statale “Orazio”, Liceo Classico, Linguistico e Scientifico “Lucio Anneo Seneca”, Liceo Statale “Maria Montessori”, IIS “Croce-Aleramo”, Liceo Statale “Niccolò Machiavelli”, Istituto Cine-TV “Roberto Rossellini”, Liceo Scientifico “Nomentano”, Liceo

edizione è stata inserita all'interno del percorso un'azione che prevedeva un monitoraggio quanti-qualitativo, in cui si è stabilito di prendere come criteri di riferimento quelli dell'efficacia, dell'efficienza, della rilevanza, della coerenza, dell'utilità e dell'equità del progetto.

2.1. Strumenti di analisi: questionario per gli studenti, *focus group* di studenti ed esperti e interviste in profondità ai docenti

Nell'ultima edizione del progetto *Student Doc Fest*, ci si è posti come obiettivo quello di consentire lo sviluppo e la realizzazione di attività di metacognizione e riflessione di quanto fatto fino a quel momento. Il processo di valutazione si è svolto nella parte conclusiva del progetto, risalente ai primi mesi del 2023, con un'attenzione specifica all'ultima fase delle azioni previste. Le rilevazioni sono state fatte in modalità *blended*, sia in presenza che a distanza. Per quanto riguarda la parte in presenza, dopo la giornata conclusiva del progetto, che prevedeva la proiezione dei cortometraggi e la premiazione dei lavori realizzati, è stato condotto un primo *focus group* con gli studenti.

Per effettuare la misurazione, sono stati utilizzati strumenti di tipo quali-quantitativo (*mixed method*), integrando etero e autovalutazione, entrambe necessarie per la crescita e il senso di responsabilità, in grado di determinare cambiamenti e miglioramenti nel soggetto e nel contesto (Creswell, 2013). Nello specifico, nella scelta degli strumenti di indagine si è cercato di tenere conto di 3 livelli: la rispondenza dei programmi e delle azioni rispetto al progetto; il grado di consapevolezza degli apprendimenti realizzati e della sostenibilità delle nuove conoscenze, dell'*empowerment* soggettivo e del contesto-classe; il valore del progetto in termini di efficacia sociale, cambiamento culturale e sistemico apportato, in particolare rispetto agli obiettivi dell'Agenda 2030.

A questo scopo, si è scelto di utilizzare come strumenti di analisi quantitativa un questionario online, a cui hanno risposto 87 studenti e studentesse appartenenti a cinque scuole secondarie di II grado di Roma: Liceo Classico, Linguistico e Scientifico "Lucio Anneo Seneca", Liceo Artistico "Via di Ripetta", Liceo Classico e Linguistico "Aristofane", IIS "Pacinotti-Archimede" e Liceo Scientifico "Nomentano". La parte qualitativa, invece, si è sviluppata attraverso 4 interviste in profondità, svolte a distanza su piattaforma digitale, che hanno visto come protagonisti i docenti coinvolti nell'ultima edizione, e 3 *focus group*, di cui uno in presenza, a cui hanno aderito sia gli studenti partecipanti al percorso di PCTO sia lo *staff* dell'associazione *Spin Off*. Nella traccia delle domande delle interviste e dei *focus group* si è cercato di tenere conto di alcuni indicatori utili a rilevare il grado di cambiamento in termini di acquisizione delle *life e soft skills* nei beneficiari del progetto e, per quanto riguarda il contesto scolastico, in relazione al territorio di riferimento. Tra gli indicatori attinenti vi sono: la capacità di risposta ai bisogni

Scientifico Statale "Camillo Cavour", Liceo Artistico "Via di Ripetta", Liceo Classico e Linguistico "Aristofane", IIS "Pacinotti-Archimede", IIS "Donato Bramante".

individuati; il cambiamento nel gruppo dei beneficiari (mutamenti emotivi, relazionali, dell'agito) e in riferimento alle competenze acquisite; i cambiamenti nella percezione e nell'uso in ambito scolastico dell'immagine e dell'audiovisivo; le strategie di consolidamento del progetto; la consapevolezza del grado di interesse al tema audiovisivo; l'orientamento delle proprie scelte future; il dialogo tra scuola e territorio, in particolare in riferimento al mondo del lavoro.

2.2. Analisi quanti-qualitativa dei dati raccolti

Il questionario è stato somministrato online (tramite *Google Form*) a 87 studenti e studentesse, di cui il 64,4 % femmine e 34,5% maschi (Figura 1).

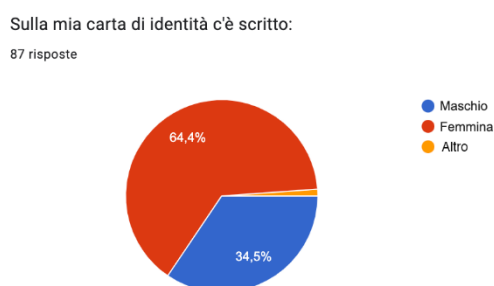


FIGURA 1 – GRAFICO RELATIVO AL GENERE DEGLI STUDENTI

Il 42,5 % degli studenti partecipanti alla rilevazione ha 16 anni, il 41,4% 17 anni, mentre percentuali minori hanno dai 18 ai 19 anni di età (Figura 2).

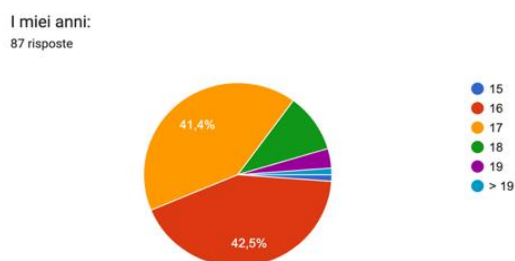


FIGURA 2 – GRAFICO RELATIVO ALL'ETÀ DEGLI STUDENTI

Il 48,3% del campione frequenta la classe terza della scuola secondaria di II grado, mentre il 42,5% frequenta la classe quarta e l'8% la classe quinta (Figura 3).

Classe frequentata
87 risposte

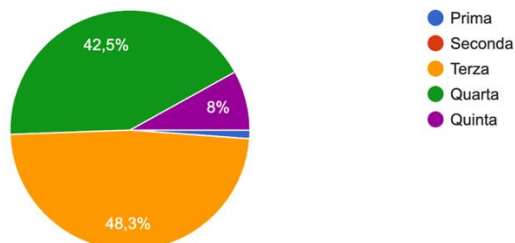


FIGURA 3 – GRAFICO RELATIVO ALLA CLASSE FREQUENTATA

La maggior parte dei ragazzi e delle ragazze vive a Roma (74,7 %), alcuni anche in zone molto lontane dal luogo dove si sono svolti gli incontri formativi, altri provengono da città limitrofe, come emerge dalla Figura 4.

Città in cui vivo:
87 risposte

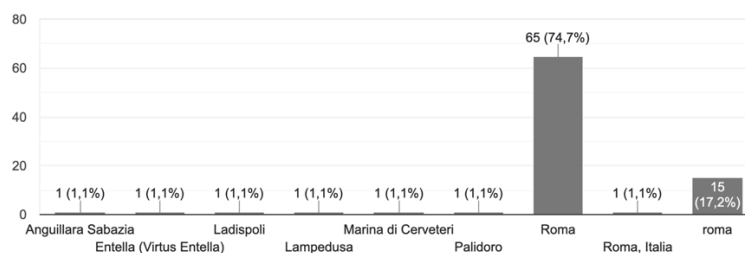


FIGURA 4 – GRAFICO RELATIVO ALLA CITTÀ DI PROVENIENZA DEGLI STUDENTI

Dalle risposte del questionario emerge che 64 studenti e studentesse, su una base dati di 87 persone, si mostra “d’accordo” rispetto al livello di soddisfazione dell’esperienza svolta, mentre altri 13 studenti dichiarano di essere “completamente d’accordo” (Figura 5).

Sono complessivamente soddisfatto/a dell’esperienza svolta



FIGURA 5 – GRAFICO RELATIVO AL LIVELLO DI SODDISFAZIONE DELL’ESPERIENZA SVOLTA

C'è dunque un livello di soddisfazione molto elevato che risulta evidente anche dai *focus group* con gli studenti: alcuni di loro hanno particolarmente apprezzato i temi affrontati nei film e nei documentari, altri hanno valutato positivamente l'utilità del progetto per la scelta del proprio percorso universitario e professionale; altri ancora hanno focalizzato l'attenzione sull'acquisizione delle *soft e life skills*, tra cui si annoverano il pensiero critico, la capacità di risolvere i problemi, la creatività, la comunicazione, la gestione del gruppo e la competenza interpersonale. Quasi tutti gli studenti e le studentesse coinvolte hanno poi sottolineato quanto il progetto abbia rafforzato la coesione del gruppo, attraverso una modalità di lavoro tra pari (*peer education*), che è stata fondamentale per creare legami o saldare quelli già esistenti.

A integrazione di quanto emerso dall'analisi dei dati del questionario, di seguito si riportano alcuni estratti tratti dal *focus group* con gli studenti, svoltosi l'8 febbraio 2023. Alcune riflessioni si soffermano sulla scelta dei documentari e delle tematiche, mettendone in luce l'originalità e l'approfondimento critico:

- «I documentari scelti non erano mai banali. Se posso fare un esempio, nell'ultima giornata di festival il tema era quello dell'ambiente e dell'ecologia e ci è stato mostrato un film molto bello, che appunto prendeva una prospettiva molto diversa rispetto a quella che solitamente viene insegnata durante le ore di Educazione Civica, trattata nei media o in generale nelle testate giornalistiche. Penso che comunque i film che sono stati scelti prendessero il tema in maniera molto originale, ecco»;
- «I temi che sono stati proposti diciamo che li abbiamo affrontati molto spesso e anche molto approfonditamente in classe. E la visione di questi film che ha fatto anche cambiare la prospettiva in cui si affronta il tema, però lasciando comunque l'importanza del tema e del fatto di essere insegnato a noi giovani».

Questo aspetto viene sottolineato anche nel corso del *focus group* con gli esperti dell'associazione *Spin Off*:

- «C'è un grande bisogno da parte delle ragazze e dei ragazzi di approfondire, di interrogarsi, di confrontarsi su quelli che sono i temi del mondo contemporaneo. Quindi credo che [...] il grande valore di questa esperienza risiede proprio nell'allacciare dei legami e nel confrontarsi su cose sulle quali a scuola c'è poco spazio».

Sono anche gli insegnanti a sottolineare l'utilità del progetto, proprio a seguito del riscontro positivo avuto da parte degli studenti che vi hanno aderito:

- «Allora diciamo che mi è particolarmente piaciuto il fatto che i ragazzi si sono sentiti molto coinvolti. Lo hanno apprezzato moltissimo. Quelli miei (gli studenti) che hanno partecipato hanno detto che vorrebbero continuare, costruendo qualcosa anche all'interno del nostro percorso didattico».

Rispetto alla prospettiva del cambiamento, è stato chiesto agli studenti e alle studentesse se e cosa avessero imparato da questa esperienza; nello specifico, se il

progetto li/le avesse cambiati/e. Anche in questo caso, dal *focus group* sono emerse risposte molto interessanti che mettono in evidenza la complicità creatasi con i propri compagni/e, la collaborazione e lo spirito di squadra, contribuendo a comprendere l'importanza del lavoro di gruppo, indispensabile anche per rendere le classi maggiormente inclusive:

- «Lasciando da parte l'aspetto del cinema, devo dire che la cosa che insegna di più il progetto è che bisogna essere in grado di accettare le idee degli altri e non darle per scontate. Il progetto iniziale del mio gruppo si è modificato nel tempo, è stato un po' lavorato dal gruppo ed è migliorato. Questa è la cosa più importante che io penso di avere imparato attraverso questo progetto, ovvero che le cose non sempre si possono fare da soli e che, soprattutto, le cose che si pensano da soli solitamente hanno una prospettiva un po' soggettiva. E quindi bisogna anche condividere le cose in modo che possano essere migliorate insieme agli altri».

Rispetto alla prospettiva del cambiamento, 37 studenti hanno dichiarato di essere "d'accordo" con l'*item* volto a indagare questo aspetto, invece altri quattro si sono detti "completamente d'accordo" (Figura 6).

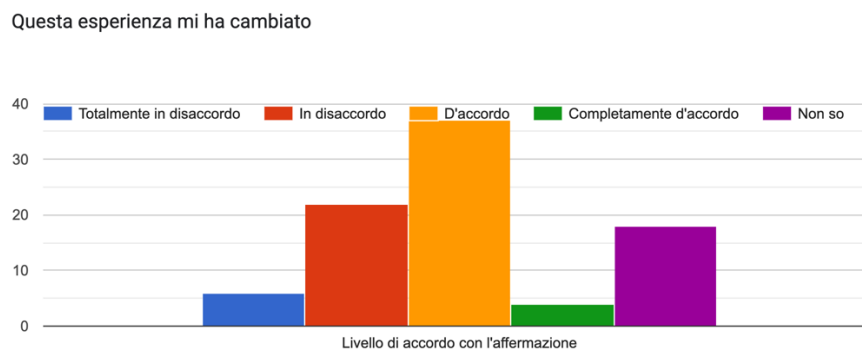


FIGURA 6 – GRAFICO RELATIVO ALLA PROSPETTIVA DEL CAMBIAMENTO

Tra i diversi *item* del questionario, uno in particolare ha cercato di esplorare la relazione collaborativa con il gruppo dei pari: dalle risposte emerge che si è trattato di un aspetto molto interessante che quasi tutti gli studenti e le studentesse coinvolti/e hanno evidenziato (Figura 7).

Con i miei compagni/e c'è stata una relazione collaborativa durante tutto il percorso

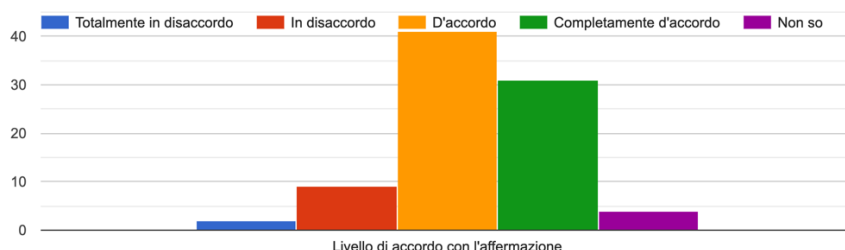


FIGURA 7 – GRAFICO RELATIVO ALLA COLLABORAZIONE TRA PARI

Anche dalle risposte date nel corso dei *focus group* con gli studenti, è emersa l'importanza dell'imparare a lavorare in gruppo, ovvero del confronto e dello scambio di punti di vista diversi:

- «Si è creato un senso di comunità più stretto e credo che siamo tutti migliorati nel lavoro di gruppo»;
- «Il progetto è stato molto educativo nel senso che abbiamo imparato a collaborare, a dividerci i ruoli, insomma a confrontarci»;
- «Ah sì, volevo dire che personalmente ho imparato a delegare un pochino agli altri, perché di base sono una persona che tende a fare sempre tutto da sola, non mi faccio mai aiutare»;
- «Si è creato comunque un legame con il gruppo con cui ho fatto il mio cortometraggio»;
- «Ho avuto la possibilità di conoscere anche persone sia del mio liceo che di altri licei, che comunque non avrei avuto la possibilità di conoscere se non avessi partecipato a questo progetto».

Lavorare in gruppo ha consentito dunque di rafforzare la coesione tra i partecipanti e i legami amicali: ciò è risultato particolarmente importante soprattutto dopo l'isolamento e il distanziamento sociale che ha fortemente limitato la socialità degli/delle adolescenti durante il periodo pandemico:

- «Soprattutto dopo la situazione di pandemia è stato ancora più bello conoscere gente nuova di altre scuole, che altrimenti sarebbe stato impossibile incontrare»;
- «Fare il cortometraggio insieme ai miei compagni è stato molto bello, interessante, divertente e anche abbastanza educativo. [...] Ci siamo divisi bene i ruoli, siamo stati molto cool, abbiamo cooperato in maniera molto produttiva e mi è piaciuto molto come il progetto finale sia venuto»;
- «Questa cosa è servita molto a unirci, perché comunque prima non è che avevamo un legame molto forte e quindi c'è stato un miglioramento rispetto all'amicizia e questa cosa è servita anche magari a me, in particolare per la mia timidezza».

L'aspetto relazionale, così come quello legato all'acquisizione delle competenze, è emerso anche dalle parole del personale dell'associazione *Spin Off*, coinvolto nell'organizzazione del progetto:

- «Quest'anno i ragazzi sono riusciti a interagire molto di più tra loro e a darci spunti diversi, non era mai successo e, soprattutto, anche a sviluppare ancora di più un pensiero critico»;
- «Secondo me è un bellissimo percorso per i ragazzi, perché, oltre ad acquisire delle conoscenze tecniche per capire meglio un film o una serie tv quando la vedono, possono creare qualcosa riuscendo a esprimersi meglio, perché quello che vedo tanto in questi ragazzi è che non riescono a esprimersi. Sono molto isolati ed è fondamentale anche per loro stare tutti insieme e avere dei contatti»;
- «E notiamo proprio come in questi tre/quattro anni la mentalità sia cambiata veramente tanto e quindi anche secondo me il COVID ha parecchio influito su come i ragazzi hanno lavorato e il tipo di atteggiamento che hanno avuto, non solo nei nostri confronti, ma soprattutto tra di loro»;
- «Evidentemente c'è questo sguardo sul mondo che si è aperto da dopo la pandemia, è vero che ha chiuso un sacco di cose, però ha anche aperto nuovi orizzonti. C'è un senso di fragilità in tutti e quindi questo permette pure di essere più empatici rispetto alle fragilità altrui, no? C'è però poca consapevolezza di questo. Secondo me sono più consapevoli delle fragilità, anche perché poi non si fa altro che ripetere che non hanno futuro, che non hanno prospettive, quindi io ci credo che uno si senta un po' alienato e scoraggiato».

Dall'analisi qualitativa dei *focus group*, si ricava poi un altro dato estremamente interessante, ovvero quello che riguarda l'utilità del progetto rispetto alla scelta del proprio percorso universitario e professionale e l'acquisizione di competenze più specialistiche:

- «Ora quando guardiamo dei film con la classe, io e i miei compagni che hanno svolto questo progetto notiamo molto spesso le tecniche utilizzate per realizzare una determinata scena»;
- «Fino a questo progetto ero indecisa tra il campo della musica e il campo della recitazione-spettacolo e cinema in generale. Con questo progetto sono riuscita ad approfondire di più le mie conoscenze e a oggi sono molto più chiare le mie idee e, infatti, vorrei proprio sperimentare questa idea del cinema»;
- «Grazie a questo progetto sto anche pensando di intraprendere magari una carriera che riguarda cose del cinema, diciamo mi ha aiutato in questo anche se comunque io sono al terzo anno, quindi è presto per dire che cosa voglio fare».

Dall'analisi del questionario, così come da quanto affermato dagli studenti nel corso del *focus group*, il progetto dimostra inoltre di saper contribuire alla promozione delle *soft e life skills* (Figura 8).

Quali competenze ho acquisito da questo percorso (è possibile più di una risposta):

87 risposte

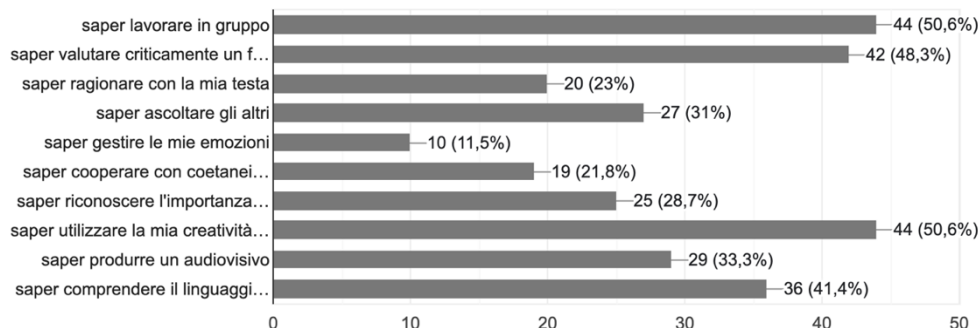


FIGURA 8 – GRAFICO RELATIVO ALL'ACQUISIZIONE DI COMPETENZE

Ancora una volta, le risposte emerse dal questionario vengono riprese e consolidate anche nel corso dei *focus group* con gli studenti:

- «Quindi diciamo che ci sono stati molti momenti in cui c'erano degli ostacoli e invece che arrenderci abbiamo deciso di pensare un po' di più, agire un po' di più. Penso che questa sia stata la parte più, diciamo più significativa, almeno del nostro lavoro»;
- «Allora l'ho trovato utile semplicemente per comprendere cose che magari normalmente ci passano per la testa. Così, invece, dovendoci girare un cortometraggio a turno, ci si riflette per più tempo e anche capendole meglio alla fine»;
- «Questo progetto e vedere i film così costantemente mi ha aiutato a sviluppare un pensiero critico sui film e la realtà di cui parlano. E adesso quando vado al cinema vedo i film in maniera molto diversa rispetto a prima, perché prima andavo al cinema più per stare con gli amici. Adesso invece sono anche molto severo con dei film che prima mi sarebbero piaciuti e adesso, riguardandoli, non mi piacciono più»;
- «Non dico che è l'unico progetto con cui si può fare questo, però con il cinema, che è un tipo di linguaggio diciamo molto, molto esteso, è più facile sviluppare un pensiero critico».

Gli esperti che hanno partecipato al *focus group* hanno più volte ribadito quelli che sono gli obiettivi e, in generale, i valori che il progetto intende coltivare, *in primis* quello dello sviluppo del soggetto nella sua globalità, oltre che la promozione di un'idea di cittadinanza attiva:

- «Io credo che fondamentalmente alla base del lavoro che facciamo ci sia il concetto di persona nella sua molteplicità, anche di espressione delle varie soggettività. E quindi credo che i valori che noi promuoviamo direttamente o indirettamente siano proprio valori che tendono a valorizzare queste differenze, a cercare i rispettivi punti di forza, perché poi la cooperazione

permette di mettere insieme tutto e di considerare le fragilità come un valore aggiunto»;

- «I bisogni e valori rientrano un po' tutti nella cittadinanza, quindi contro la violenza, il rispetto dell'ambiente, della disabilità o anche la forza che ha l'arte».

Nel corso della valutazione finale si è cercato anche di dare conto delle criticità rilevate: in particolare, sono state indagate le difficoltà riscontrate dai ragazzi e dalle ragazze nel portare a termine l'intero percorso. Le problematiche riguardano principalmente l'aspetto logistico e organizzativo. Gli studenti hanno svolto circa 120 ore di formazione sull'audiovisivo, di cui 90 direttamente presso le scuole coinvolte e altre 30 nella sala cinema dell'*Institut Français Centre Saint-Louis de France* di Roma.

- «Anche il fatto di pranzare in effettivi dieci minuti non è stato organizzato bene sotto questo punto di vista perché comunque come ha detto già G. arrivare dopo sei ore di scuola, correre anche il pomeriggio, tornare a casa tardi, personalmente tornavo alle 21:00, era un disagio anche per la mia famiglia»;
- «Essendo io pendolare (abito fuori Roma), finivo che tornavo a casa molto molto tardi e anche per tutti gli altri che fanno il mio stesso tragitto non è molto comodo».

Su 87 partecipanti al questionario, 48 studenti hanno comunque dichiarato di non aver avuto difficoltà durante lo svolgimento del progetto all'interno del PCTO (Figura 9).

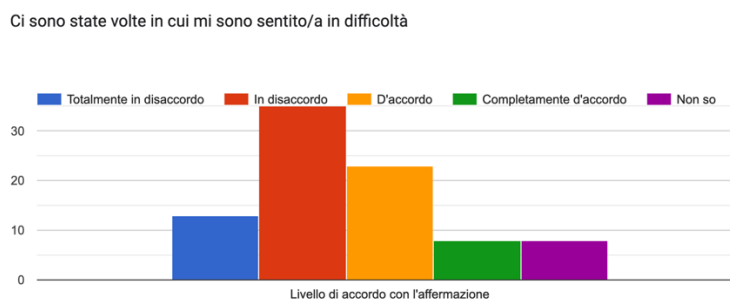


FIGURA 9 – GRAFICO RELATIVO ALLE DIFFICOLTÀ PERCEPITE DAGLI STUDENTI NELLO SVOLGIMENTO DEL PERCORSO

Un altro aspetto critico, che va a confermare la letteratura scientifica e le riflessioni da parte degli studiosi sull'argomento, riguarda il coinvolgimento degli insegnanti. Sia dal questionario che dal *focus group* con gli studenti, si nota infatti che il loro coinvolgimento – sebbene ci sia stato – avrebbe però potuto essere maggiore. Nello specifico, sono 27 gli studenti che si dichiarano in “disaccordo” o “completamente in disaccordo” rispetto all’*item* “I miei insegnanti sono stati partecipi durante l’intero percorso” (Figura 10).

I miei insegnanti sono stati partecipi durante l'intero percorso

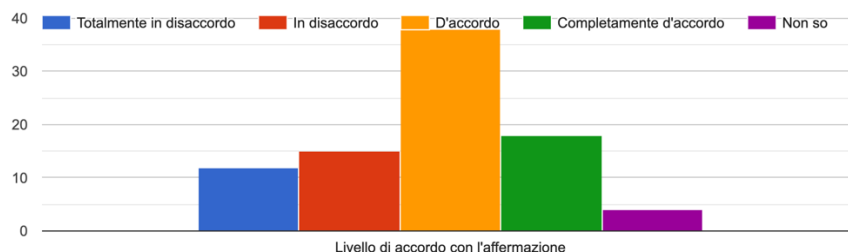


FIGURA 10 – GRAFICO RELATIVO AL COINVOLGIMENTO DEGLI INSEGNANTI AL PERCORSO

Nonostante, in generale, i docenti abbiano promosso e sostenuto l'iniziativa, alcuni studenti sottolineano come sia necessario un cambio di paradigma rispetto alla didattica tradizionale, perlopiù frontale e legata al curriculum e alla programmazione.

- «Molti sono attaccati a quei programmi e quindi, forse, hanno anche paura di perdere in qualche modo le ore, quando in realtà secondo me non sarebbero ore perse, ma anzi potrebbero anche rafforzare il rapporto all'interno della classe, perché molto spesso le classi sono anche un po' divise. Credo che questi lavori potrebbero aiutare anche a creare delle classi più unite. Sicuramente molti professori vorrebbero magari farlo, però non vogliono perdere ore o pensano che sarebbe appunto uno spreco e rimarrebbero indietro col programma»;
- «Io penso che sia una bella esperienza questa di provare metodi alternativi, anche attraverso videoconferenze fatte in classe o anche andare al cinema e non stare sempre seduti davanti alla cattedra, anche se alcuni professori sono molto legati a questa lezione frontale, con interrogazione e verifica»;
- «Purtroppo i professori sono abbastanza legati al sistema scolastico, se si può dire, antico, quindi è un po' difficile che questo accada. Già con le uscite didattiche è molto difficile. Molto spesso i professori non vogliono nemmeno acconsentire all'uscita, proprio perché hanno paura di perdere delle ore per poter spiegare, però penso che in realtà sarebbe una buona aggiunta che possa giovare sia ai professori che agli studenti».

Dagli insegnanti intervistati affiorano, invece, voci piuttosto consapevoli rispetto all'importanza di una didattica attiva e laboratoriale:

- «Il linguaggio audiovisivo è sicuramente più vicino a loro, proprio oggi parlavo con una prima, loro vedono sempre delle serie su Netflix e quindi il linguaggio delle immagini è oggi molto più vicino agli studenti. Poi nell'attesa in questi giorni ho fatto anche una mini intervista a questi miei ex alunni perché li avevo in seconda. Adesso fanno il terzo. E loro mi hanno detto che il corso gli è piaciuto tantissimo, sia per le tematiche trattate che per

i film scelti, sia quelli italiani che stranieri. E la parte comunque più interessante è stata la parte pratica, cioè il laboratorio, perché loro hanno bisogno non solo di studiare, di vedere, ma anche di mettere in pratica come si fa un film»;

- «Innanzitutto loro (gli/le adolescenti) sono sensibili a questo tipo di messaggi, li vivono sul web, vivono di immagini, però ecco questo progetto secondo me – e me l’hanno confermato anche loro – gli ha dato la possibilità di vedere quello che hanno sempre visto, ma di guardarlo in modo diverso, cioè con una preparazione maggiore. E poi, comunque, in questo caso, secondo me, c’è l’obbligo di riflettere su alcune cose, quindi il soffermarsi in modo diverso rispetto a quanto avviene nella lezione frontale»;
- «Certo, poi è un linguaggio appunto molto vicino a quello dei ragazzi, delle ragazze, degli adolescenti, quindi probabilmente se lo sentono addosso».

Molti studenti sottolineano sia attraverso il questionario, sia nel corso del *focus group*, come avrebbero desiderato un maggiore dibattito e approfondimento dei temi trattati, soprattutto in classe, da parte degli insegnanti. 30 studenti si dichiarano, infatti, “in disaccordo” o “totalmente in disaccordo” rispetto all’item “I miei insegnanti mi hanno consentito di capire meglio i temi trattati dai film attraverso incontri, dibattiti e altri approfondimenti” (Figura 11).

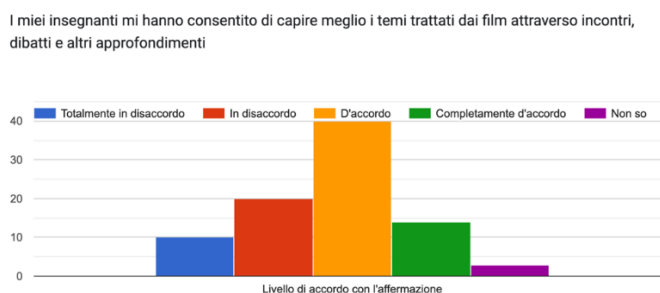


FIGURA 11 – GRAFICO RELATIVO ALLA DISPONIBILITÀ DA PARTE DEGLI INSEGNANTI AD APPROFONDIRE I TEMI TRATTATI

Questo elemento appare quindi come un aspetto da migliorare, per rendere la didattica più interattiva, coinvolgente e accrescere così la partecipazione della classe.

Gli studenti hanno inoltre offerto il proprio punto di vista su altri fattori che ritengono possano essere corretti. Si tratta della durata della visione dei film e della mancanza di un tempo di riflessione e dibattito adeguato:

- «Colleghi, diciamo che ci sono da fare delle critiche anche un po’ negative rispetto a questo progetto: perché 4 ore di film non stop? Perché alla fine la pausa non dura abbastanza da permettere di ragionare sul film che ho appena visto in un posto che per molti, penso praticamente tutti, si trova lontano da casa ed è difficile da raggiungere. Forse la parte più brutta del progetto è

proprio questa, però l'idea in sé è ottima, ma occorre ridurre le ore di film. E metterei anche un dibattito più intenso durante la visione».

Proposte per migliorare ulteriormente il progetto sono emerse anche dalle interviste con i docenti:

- «La difficoltà in una città come Roma che è veramente grandissima... e noi siamo anche un po' diciamo nella periferia, non siamo in centro, anche se abbiamo vicino la metro. Io farei casomai un incontro nelle scuole. Noi, per esempio, abbiamo l'aula magna con 90 posti, abbiamo la LIM, abbiamo tutto e quindi realizzare questo progetto a scuola, quindi anche ridurlo nei tempi, facendo vedere dei documentari, dei film proprio all'interno della scuola potrebbe essere utile. Forse in quel modo gli organizzatori riescono a raggruppare molte più persone, però ecco la difficoltà è questa».

Nel corso dell'analisi dei dati, si è cercato anche di approfondire il rapporto che si è creato con il personale dell'associazione *Spin Off*: dall'indagine viene fuori un ottimo giudizio rispetto ai temi e ai film scelti dai responsabili del progetto e anche alla relazione che si è venuta a creare tra studenti ed esperti. Nello specifico, 73 studenti si dichiarano contenti delle proposte cinematografiche, che consistono in 82 film documentari, di cui 59 italiani e 39 internazionali, fruiti in lingua originale con sottotitoli (Figura 12).

Sono soddisfatto/a delle proposte cinematografiche che gli esperti/e mi hanno mostrato:

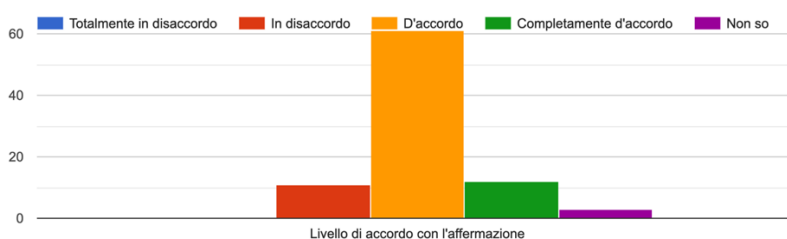


FIGURA 12 – GRAFICO RELATIVO AL LIVELLO DI SODDISFAZIONE DELLE PROPOSTE CINEMATOGRAFICHE

Allo stesso modo, 66 studenti su 87 dichiarano di essere soddisfatti del rapporto e della relazione stabiliti con gli esperti dell'associazione promotrice del progetto (Figura 13).

Sono soddisfatto/a del rapporto e della relazione che ho stabilito con gli esperti/e e operatori/operatorici dell'Associazione:

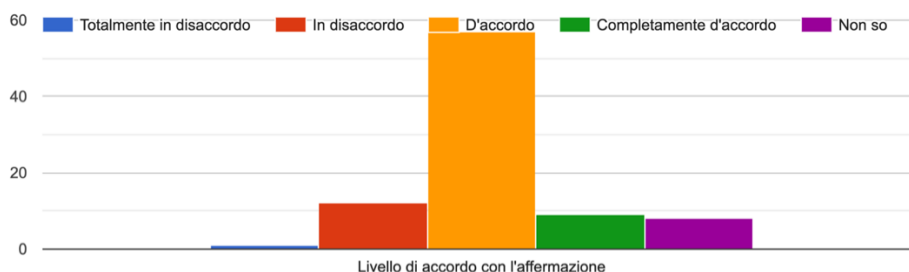


FIGURA 13 – GRAFICO RELATIVO AL LIVELLO DI SODDISFAZIONE RISPETTO AL RAPPORTO CON GLI ESPERTI

In riferimento agli obiettivi iniziali stabiliti dal percorso di PCTO, emergono alcuni aspetti significativi, tra cui l'accrescimento del senso di responsabilità; l'incremento della collaborazione e della relazione positiva tra pari, a partire dalla capacità di cooperare con coetanei e adulti; lo sviluppo della capacità di riconoscere il valore degli altri e delle loro opinioni; il rispetto per le diversità individuali; la valorizzazione del soggetto, così come delle diversità culturali, intese come risorse del patrimonio umano; l'efficacia nella costruzione di uno spazio relazionale, emozionale e creativo, finalizzato alla crescita armonica e globale della personalità del soggetto; lo sviluppo delle capacità tecniche nell'ambito della produzione audiovisiva e di competenze trasversali e professionali, a partire da quelle creative.

In generale – a conclusione di questa analisi – si può affermare che la quasi totalità degli/delle adolescenti coinvolti/e mostra un alto livello di apprezzamento del progetto, sebbene con delle proposte di miglioramento che interessano principalmente l'aspetto organizzativo e logistico. Ciò mostra da parte dei giovani e delle giovani coinvolti anche una certa consapevolezza e maturità, acquisita proprio grazie al percorso di PCTO. Molto alto è stato l'incremento del senso di collaborazione tra pari, ma anche tra gli/le adolescenti e gli adulti immersi a più livelli nel progetto (*staff*, registi, docenti). Il confronto con il gruppo ha inoltre accresciuto il riconoscimento del valore degli altri, insegnando – come osservato chiaramente durante il *focus group* – ad ascoltare nuovi punti di vista, a saper delegare e prendere in considerazione prospettive inedite. Ciò mostra anche una valorizzazione e un'apertura verso le diversità altrui, ma anche una maggiore consapevolezza dei propri limiti e punti di forza, dunque una presa di coscienza del soggetto nel suo complesso.

Il progetto si è rivelato, inoltre, efficace per quanto riguarda la costruzione di uno spazio relazionale, emozionale e creativo, finalizzato alla crescita armonica e globale della personalità del ragazzo e della ragazza. Ancora – oltre ad aver fatto sviluppare competenze tecniche inerenti alla produzione del linguaggio audiovisivo – il progetto ha senz'altro promosso l'acquisizione e lo sviluppo di potenzialità e

abilità creative, ma soprattutto di *soft e life skills* fondamentali per il benessere dell'individuo e della società.

Conclusioni

Nel paragrafo precedente è stata presentata un'esperienza di PCTO che ha visto il coinvolgimento di alcuni istituti superiori di Roma aderenti al percorso denominato *Student Doc Fest*, promosso dall'associazione culturale *Spin Off*.

I dati raccolti – seppure limitati al campione a disposizione – risultano comunque in linea con quelli di ricerche più ampie e consolidate, che hanno analizzato i PTOF, evidenziando alcune criticità relative ai PCTO (Bianquin, Besio, Giraldo & Sacchi, 2018): dall'obbligatorietà alle difficoltà a lavorare in sinergia con il territorio, dalla scarsa formazione dei *tutor* alla genericità delle strategie didattiche e valutative proposte, dallo scarso coinvolgimento dei docenti alla carenza di informazioni adeguate. Risulta, inoltre, evidente la mancanza di una visione condivisa e unitaria dei PCTO, indispensabile per fornire a questa iniziativa un orientamento valoriale condiviso, finalizzato sì all'acquisizione di competenze, ma anche capace di guardare alla formazione della persona nella sua specificità e totalità.

Andando più nel dettaglio, la figura del *tutor* è sì importante, ma non sufficiente se non c'è una condivisione dell'esperienza da parte di tutti i docenti dell'istituto. È proprio quando manca questa condivisione di intenti che viene meno anche quella visione unitaria del percorso, fondamentale per il successo stesso dell'iniziativa.

È necessaria dunque una formazione diffusa degli insegnanti, basata sull'interesse e sulla motivazione, per offrire loro gli strumenti utili a realizzare un dialogo costruttivo con il mondo del lavoro, ma anche con quello della cultura, attraverso un coinvolgimento diretto degli/delle adolescenti con le realtà del Terzo settore, dell'associazionismo e del *no profit*. Il tutto a partire da quelle che sono le sensibilità e le specificità individuali.

Alla luce dei dati raccolti e delle valutazioni maturate, appaiono ancora come estremamente attuali le riflessioni contenute nel volume di Nicoli e Salatin (2018) che rimandano alla necessità di valorizzare e promuovere una conoscenza frutto della sintesi tra i saperi di base, i saperi pratici e le novità di cui gli studenti sono portatori. Allo stesso modo, la ricerca-azione dovrebbe trovare all'interno del sistema scolastico uno spazio maggiore: la scuola andrebbe, infatti, concepita come un laboratorio in cui, a partire dalle esperienze concrete e quotidiane di docenti e studenti, si arriva all'elaborazione teorica, in un confronto costante tra il mondo della ricerca e quello della didattica. Un ruolo altrettanto attivo la scuola dovrebbe averlo anche all'interno del territorio, in una logica di comunità educante in grado di dialogare con gli attori sociali, istituzionali ed economici che agiscono all'interno della società. In quest'ottica, sarebbe interessante proporre al MIM uno scambio di sguardi capace di superare quella logica classista, basata sulla separazione tra luoghi della formazione che preparano alle professioni più liberali e luoghi che preparano, invece, a professioni più esecutive. Ribaltare gli sguardi e i punti di vista significherebbe proprio offrire agli studenti dei licei esperienze capaci di far

apprezzare i compiti maggiormente legati alla produzione e alla manualità, mentre agli studenti degli istituti tecnici e professionali sarebbe utile proporre occasioni di valorizzazione della parte umanistica e culturale. Come ricorda, infatti, Nussbaum (2011; 2012), conoscere il proprio passato, attraverso la Letteratura, la Storia, la Filosofia e le altre discipline umanistiche, è fondamentale per la formazione intellettuale e civile delle nuove generazioni, le quali sono chiamate a vivere all'interno di società pluralistiche, in cui la democrazia può essere preservata solo coltivando il confronto, il dialogo, la conoscenza e la comprensione dell'altro.

Questa integrazione di saperi, inoltre, consentirebbe di superare sia la scissione sociale tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, sia l'incapacità dei sistemi educativi di far fronte alle esigenze di un mercato lavorativo sempre più difficile. Non c'è solo un sapere socialmente disponibile e condivisibile: spesso si dimentica come il mondo del lavoro richieda oggi una serie di competenze che toccano tanto la sfera cognitiva, quanto quella emotiva, soprattutto perché – come ci ricordano da tempo le Neuroscienze – queste dimensioni sono intrinsecamente legate l'una all'altra.

In conclusione, i PCTO andrebbero in parte ripensati alla luce di un cambio di paradigma tanto necessario quanto ancora aleatorio. Quest'ultimo dovrebbe innanzitutto superare gli steccati disciplinari, per aprirsi a forme di sapere complesso, fondamentali per mantenere viva la democrazia. Inoltre, è sempre più indispensabile abbandonare la logica dell'insegnamento per lasciare spazio a quella dell'apprendimento, a partire da un approccio relazionale in cui i vari attori presenti sul territorio dialogano tra loro, mettendo a disposizione degli studenti risorse, opportunità ed esperienze che – se ben orientate – possono avere per loro una portata tanto educativa quanto formativa. Si tratta di un aspetto fondamentale per promuovere lo sviluppo di un'identità personale e professionale, capace di rendere i giovani e le giovani non solo dei professionisti esperti, ma anche dei cittadini consapevoli, attivi e critici.

In questo senso, la promozione delle competenze trasversali va oltre la mera idea del profitto, aprendo la strada alla costruzione di un percorso di vita in cui tutte le risorse vengono valorizzate al massimo del loro potenziale.

Bibliografia

ALEANDRI, G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del lifelong learning*. Armando Editore.

BERTAGNA, G. (2020). *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Edizioni Studium Srl.

BIANQUIN, N., BESIO, S., GIRALDO, M., & SACCHI, F. (2018). L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Italian Journal of Educational Research*, 21, 51–72.

<http://hdl.handle.net/10446/139263>

BODA, G., & MOSIELLO, F. (2005). *Life Skills: il pensiero critico*. Carrocci.

BOFFO, V. (Ed.). (2012). *Di lavoro e non solo*. Simplicissimus.

CAMBI, F. (2001). *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Carrocci.

CAMBI, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi sulla Formazione*, 20(2), 21–28.

DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22166.

CAMBI, F. (2018). L'alternanza scuola-lavoro. *Studi sulla Formazione*, 21(1), 233–235.

DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23102

CHIANESE, G. (2016). *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*. FrancoAngeli.

CRESWELL, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

DE NICOLÒ, M. (2009). *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*. CLUEB.

DEWEY, J. (1983). *Scuola e società*. La Nuova Italia.

DI NUBILA, R. D. (2004). *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni. Manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*. Cedam.

EUROPEAN COMMISSION (EC). (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. European Council 7–8 February 2013, Brussels.

FADDA, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Armando Editore.

GIACONI, C., SOCCI, C., FIDANZA, B., DEL BIANCO, N., D'ANGELO, I., & CAPELLINI, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2), 274–291. DOI: <https://doi.org/10.30557/MT00147>

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

MANGIONE, G. R. J. (2018). *Istruzione adattiva. Evidenze e strategie didattiche*. Pensa Multimedia.

MANGIONE, G. R. J., CANNELLA, G., & CHIPA, S. (2022). *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In A. DI PACE, A. FORNASARI, & M. DE ANGELIS (Eds.), *Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica* (pp. 171–205). FrancoAngeli.

MANTOVANI, D., & SANTANGELO, F. (2020). I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine Talis 2018. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(2), 401–420.

MARGOTTINI, M., ROSSI, F., & DE CARLO, F. (2019). Competenze trasversali e di orientamento: un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro. Transversal and orientation skills: an experience in the field of work-related learning path. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 273.

MORIN, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer.

MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.

MORIN, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.

NICOLI, D., & SALATIN, A. (2018). *L'alternanza scuola lavoro. Esempi di progetti tra classe*. Erickson.

NUSSBAUM, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.

NUSSBAUM, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

PIGNALBERI, C. (2022). Plural Poverty as a New Form of Marginalization for Families: Investing in the Territory as an Educating Community in the Direction of Sustainability. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome I), 039–052.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_05

POSTIGLIONE, R. M. (2010). *Formazione e lavoro:(1861-2007): ipotesi sull'evoluzione storica e sui caratteri di fondo dei segmenti professionalizzanti del sistema formativo italiano*. Anicia.

SEN, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.

SEN, A. (2006). *Etica ed economia*. Laterza.

STRIANO, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.

RAELIN, J. A. (1998). Work-based Learning in Practice. *Journal of Workplace Learning*, 10(6/7), 280–283. DOI: <https://doi.org/10.1108/13665629810236183>

TINO, C., & FEDELI, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213–231.

DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-17177>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education; executive summary*. UN.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.
Harvard university press.

DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>