



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA

Un altro modo di apprendere:  
l'alternanza scuola – lavoro.  
Una proposta di valutazione della policy

**Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale  
Dottorato in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing  
Curriculum METODOLOGIA DELLE SCIENZE SOCIALI  
XXXII Ciclo**

Dottoranda  
Stefania Chimenti  
Matricola 1753553

Il Supervisore e Coordinatore  
Prof. Antonio Fasanella

## INDICE

<b>Introduzione .....</b>	<b>1</b>
CAPITOLO 1	
<b>Una ricostruzione del programma di alternanza scuola-lavoro in Italia.....</b>	<b>7</b>
1.1. Le sfide dell'istruzione nella società della conoscenza .....	7
1.2. Il modello italiano dell'alternanza scuola-lavoro.....	18
1.2.1. Una definizione dell'alternanza e le sue finalità .....	20
1.2.2. Fare alternanza: le fasi di raccordo scuola-lavoro e di gestione dei percorsi .....	28
1.2.3. Come valutare l'alternanza scuola-lavoro? .....	34
1.2.4. Le risorse dell'alternanza .....	39
1.3. La ricostruzione del quadro normativo europeo e nazionale .....	43
1.3.1. Il quadro normativo europeo .....	43
1.3.2. Il quadro normativo nazionale.....	45
1.4. Un confronto con i modelli di transizione scuola-lavoro in Europa .....	52
1.5. Ripensare la scuola: nuovi strumenti verso nuovi orizzonti per l'apprendimento.....	55
CAPITOLO 2	
<b>Un quadro teorico per l'interpretazione del modello normativo dell'alternanza scuola-lavoro .....</b>	<b>59</b>
2.1. L'alternanza scuola-lavoro e il rapporto tra educazione e società: un'introduzione del quadro teorico-interpretativo della policy .....	59
2.2. Dall'acquisizione di competenze allo sviluppo di capacità .....	64
2.2.1. L'alternanza scuola-lavoro come una politica di investimento sociale .....	64
2.2.2. Una possibile riconcettualizzazione dell'alternanza scuola-lavoro: dalla prospettiva dell'investimento sociale alla prospettiva del capability approach .....	68
2.2.3. L'alternanza scuola-lavoro e il capability approach: un'interpretazione integrativa della policy.....	74
2.2.4. Oltre le competenze. Quale sviluppo di capacità nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro? .....	79
2.2.5. I sentieri dell'apprendimento verso lo sviluppo di capacità nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro .....	86
2.2.6. Verso una definizione delle dimensioni configurative dell'alternanza scuola-lavoro ....	97
2.3. A che punto siamo? Una breve rassegna della letteratura .....	100
2.4. Verso una visione capacitante dell'alternanza scuola-lavoro .....	105

## CAPITOLO 3

### **Gli obiettivi, gli approcci e il metodo della ricerca ..... 108**

- 3.1. Quali obiettivi e quali domande per lo studio delle configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro?..... 108
- 3.2. Una mappa da seguire: quali fattori esplorare per definire l'alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane?..... 112
- 3.3. L'impostazione del disegno della ricerca..... 121
  - 3.3.1. *Una prospettiva valutativa per lo studio delle configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro* ..... 124
- 3.4. Un'ipotesi sulle possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane ..... 131
- 3.5. Le fasi della ricerca ..... 136

## CAPITOLO 4

### **I risultati della ricerca. Una definizione dei principali modelli dell'alternanza scuola-lavoro emergenti nelle scuole italiane ..... 147**

- 4.1. Quali risorse potenziali o emergenti per le esperienze di alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane? ..... 148
  - 4.1.1. *Il quadro di riferimento organizzativo e territoriale per l'alternanza scuola-lavoro nelle scuole* ..... 148
  - 4.1.2. *I processi attivati nel project making*..... 151
  - 4.1.3. *La declinazione operativa dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole* ..... 157
  - 4.1.4. *Il sistema di interazione attivato per l'alternanza scuola-lavoro fra la scuola e i soggetti ospitanti*..... 169
  - 4.1.5. *La qualità della tutorship nell'alternanza scuola-lavoro* ..... 182
  - 4.1.6. *Il ruolo chiave del referente scolastico nella gestione dell'alternanza scuola-lavoro*.. 183
- 4.2 Un'introduzione per l'analisi delle principali dimensioni descrittive e dei modelli di alternanza scuola-lavoro emergenti..... 186
- 4.3. Quali fattori emergenti nelle esperienze di alternanza per singoli scenari scolastici e territoriali?..... 186
- 4.4 Quali possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro?..... 198
- 4.5. Riflessioni conclusive sui risultati emergenti dall'indagine sull'alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane..... 208

### **Conclusioni ..... 210**

<b>Nota metodologica sul campione di scuole raggiunte dall'indagine sulla configurazione dell'alternanza scuola-lavoro .....</b>	<b>220</b>
<b>Appendici .....</b>	<b>228</b>
Appendice 1: Il questionario .....	228
Appendice 2: Elenco degli indici costruiti mediante l'analisi in componenti principali .....	243
Appendice 3: I modelli di regressione per individuare i fattori più rilevanti sulla variabile "Sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula a collezione" costruiti per scenari .....	246
Appendice 4: I risultati della procedura Defac per individuare le modalità-variabili attive e illustrative sui primi due fattori prodotti dall'analisi delle corrispondenze multiple.....	269
<b>Riferimenti bibliografici.....</b>	<b>271</b>

## Introduzione

Negli ultimi decenni, uno dei principali obiettivi strategici perseguiti dall'Unione Europea è diventare l'economia basata sulla conoscenza più dinamica del mondo. In tal senso, lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione professionale di qualità diventa cruciale in termini di promozione della cittadinanza attiva, della realizzazione personale e professionale, dell'adattabilità e dell'occupabilità del singolo cittadino. In un'epoca di intense e continue pressioni verso cambiamenti economici e socio-culturali, per le odierne società della conoscenza si rende necessario pertanto un ripensamento strategico del sistema educativo. L'istruzione diventa difatti un fattore chiave per il rafforzamento della competitività di un paese e per la garanzia di una maggiore coesione sociale e di un pieno sviluppo dei cittadini.

In uno scenario in cui a tassi elevati di abbandono scolastico si accompagna un alto tasso di disoccupazione giovanile, ancora più gravi nel contesto italiano rispetto alla media europea, si rende necessario, per un'ampia letteratura, ripensare a una scuola che favorisca l'integrazione del lavoro e ne colga il suo valore culturale e pedagogico verso una prospettiva di promozione dell'apprendimento permanente.

In Italia, d'altro canto, l'esperienza formativa degli studenti in età scolastica è spesso lontana dalla realtà lavorativa. Solo nell'ultimo decennio sembra si sia avvertita la necessità di un cambio di rotta verso un'azione educativa della scuola capace di fronteggiare i bisogni di competitività dei giovani e del Paese, che coesistono con la necessità di una maggiore equità sociale (Bottani, 2013; Palumbo e Pandolfini, 2015). Nel contesto italiano diversi interventi sono stati realizzati per avviare un'integrazione fra il contesto scolastico e il mondo del lavoro, tra i quali emerge l'alternanza scuola-lavoro (oggi rinominata Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento). L'alternanza scuola-lavoro rappresenta infatti uno dei tentativi di scardinamento del tradizionale sistema sequenziale di matrice neo-idealistica e gentiliana – che predilige un'istruzione generalista e poco pragmatica rinviando al periodo post-scolastico l'applicazione delle competenze “teoriche” al mondo del lavoro – a favore di un sistema scolastico di tipo duale, orientato a un'integrazione fra la teoria e la pratica. A seguito della riforma della Buona Scuola, l'alternanza diventa un modello didattico di tipo universalistico, sebbene sia interpretata in maniera diversa a seconda del tipo di istituto scolastico: negli istituti tecnici e professionali si configura come un vero e proprio modello educativo duale; mentre in altri tipi di scuole più generaliste, come i licei, il modello di alternanza è inteso come occasione di orientamento al lavoro (Indire, 2013a).

Nell'ambito delle recenti riflessioni sociologiche, l'obiettivo europeo di creare una società della conoscenza sembra presentare connotati contraddittori: l'istruzione è considerata una risorsa necessaria ai fini del modello economico e sociale dell'UE, per lo più al servizio alle imprese. L'ancoraggio al paradigma neoliberale del sistema sociale si ripercuote infatti anche sui processi di riforma dell'istruzione, a livello internazionale, nei caratteri di decentramento e di privatizzazione (Cobalti 2006; Serpieri 2009, 2013; Parziale 2016, 2019). Una minore capacità inclusiva della scuola e delle università deriva, in primo luogo, proprio dal processo di privatizzazione insito nella riforma "continua" del sistema educativo su scala globale (Serpieri e Grimaldi 2013), danneggiate nel tempo anche da tagli lineari alla spesa pubblica (Ascoli e Pavolini 2012); e, in secondo luogo, dal continuo prevalere del sapere tecnico sul sapere critico, riservando quest'ultimo a cerchie sempre più ristrette e limitate. I temi del dibattito pubblico odierno, concentrati solo sul mancato collegamento fra la scuola e il mercato del lavoro, tralasciano infatti la questione ormai permanente delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale, nonostante riguardi indistintamente tutti i Paesi più industrializzati. D'altra parte, la scuola moderna rappresenta ancora l'unico pilastro universalista del nostro welfare: seppure in maniera contraddittoria, la scuola agisce come agenzia di socializzazione e al contempo adotta strumenti di selezione sociale. È proprio su questi ultimi aspetti che diventa interessante tematizzare la questione relativa all'introduzione obbligatoria dell'alternanza scuola-lavoro. Se fino alla Riforma della Buona Scuola l'alternanza appariva un chiaro strumento di reiterazione dei processi di stampo neoliberale, il passaggio al rinnovato dispositivo dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento sembra invece essere un tentativo di allontanamento da tale logica, sebbene non basti da sola per il cambio di passo auspicabile.

In un quadro generale, pertanto, l'alternanza ha davanti a sé una sfida e a cui fanno seguito interessanti questioni interpretative. L'alternanza scuola-lavoro (d'ora in poi anche ASL) risponde a logiche selettive di riproduzione delle disuguaglianze sociali? Oppure si può trasformare in uno strumento socializzante in aiuto alla scuola, proponendosi come opportunità per il discente di diventare una persona pronta alla lettura critica del mondo?

Gli ampi margini d'interpretazione del dispositivo, lasciati dal legislatore, inducono a ipotizzare che vi sia una varietà di declinazioni possibili dell'alternanza scuola-lavoro lungo le due possibili vie interpretative nelle scuole italiane.

Lo studio presentato è orientato all'analisi critica del dispositivo normativo dell'alternanza scuola-lavoro, integrato successivamente da evidenze empiriche derivanti da un'indagine condotta sulle esperienze di ASL emergenti nelle scuole italiane. D'altra parte, si tiene conto anche del periodo di

cambiamento che ha attraversato l'alternanza, contestuale alla stesura di questo lavoro, ripreso dapprima nella sua veste normativa e successivamente nel confronto con il modello interpretativo proposto a livello teorico.

Il lavoro intende indagare sull'esistenza di disparità di condizioni e di risorse (materiali e delle pratiche culturali "locali") tra le scuole (diverse per tipo di indirizzo formativo) in un territorio eterogeneo come quello italiano, alle quali è stato imposto senza particolari differenziazioni di trattamento di policy (eccetto che per il monte ore minimo da rispettare per lo svolgimento di attività di alternanza). In ipotesi, l'efficacia delle iniziative di alternanza può essere particolarmente influenzata da fattori contestuali, come la dinamicità del tessuto produttivo e l'interconnessione del sistema di governance locale. Da ciò può scaturire una divaricazione sempre più accentuata fra contesti territoriali e scolastici differenti, che sembrerebbero, in una prospettiva più generale, in costante aggravamento negli ultimi anni (Pavolini, 2011; Cersosimo e Nisticò, 2013; Arlotti e Barberis, 2015; Svimez, 2018). La questione rilevata induce a porsi le cruciali domande che fanno da sfondo all'intero studio presentato.

*Le scuole italiane come hanno interpretato l'introduzione (obbligatoria dall'a.s. 2015/2016) dell'ASL nelle attività didattiche? Tenendo conto delle condizioni di contesto (il tipo di percorso formativo dell'istituto scolastico e il contesto territoriale) l'ASL è intesa come un'opportunità di integrazione dell'azione educativa oppure è intesa come un mero adempimento burocratico nel rispetto delle disposizioni della l. 107/2015?*

Se da una parte, la scelta è stata guidata da un interesse di ricerca emergente, considerato lo stato dell'arte sul tema, dall'altra si è rivelata una scelta di opportunità in mancanza di risorse disponibili a esaminare in maniera strutturata le esperienze di alternanza offerte dalle scuole italiane. Non solo manca una banca dati unitaria che raccolga, anche sinteticamente, aspetti essenziali e peculiari dei progetti di alternanza scuola lavoro; ma si registra al contempo una naturale e sistematica eterogeneità nell'interpretazione della policy in termini di contenuti progettuali, tale da rendere l'opera una prospettiva *altra* di ricerca.

Nelle pagine che seguono si presenta, nel primo capitolo, la ricostruzione del quadro di policy dell'alternanza scuola-lavoro in Italia. Si propone, dapprima, una riflessione concettuale sul quadro logico di policy, annoverandolo fra gli interventi tesi a soddisfare i fabbisogni generali nell'ambito del sistema educativo europeo e nazionale. Più nello specifico, si presenta il modello normativo italiano di ASL richiamando i principali approcci teorici dei processi di transizione scuola-lavoro basati sul principio della centralità del soggetto in apprendimento e della sua continuità rispetto ai molteplici contesti, di cui peraltro viene riconosciuta l'equivalenza formativa e la reciproca permeabilità. In seconda istanza, si propone una riflessione sulla sua funzione sociale chiarendone, successivamente,

i processi operativi, previsti dal dettato normativo, da attivare nelle scuole italiane. Segue, poi, una breve ricostruzione della normativa europea e nazionale in materia, per chiarire da *dove* e *quando* si è partiti e *dove* si è arrivati oggi. E, infine, un confronto tra i modelli europei di transizione scuola-lavoro completa la prima parte del quadro definitorio e di ricognizione della pratica di alternanza in Italia.

Nel secondo capitolo si propone un quadro teorico verso un'interpretazione evolutiva del modello normativo italiano dell'alternanza scuola-lavoro. Si presenta inizialmente una lettura della policy secondo il *social investment approach*, rimodulata e integrata successivamente sulla base del *capability approach*, spostando il focus dal processo di acquisizione di competenze in alternanza verso lo sviluppo di capacità specifiche da parte dello studente. Si continua proponendo un modello di operativizzazione di tale lettura associando, dapprima, gli obiettivi capacitanti ai principali obiettivi pedagogici dei modelli di apprendimento emergenti dal quadro normativo. Nell'intento di contribuire allo studio esplorativo dell'alternanza scuola-lavoro, questa ricerca si sofferma sul *se* e sul *come* le capacità possano essere acquisite al fine di definire le diverse configurazioni emergenti nella gestione dell'alternanza all'interno delle scuole italiane. Partendo da una riflessione articolata sulla declinazione dell'alternanza scuola-lavoro riferita a un quadro teorico integrato, si propone un'interpretazione della pratica dell'alternanza e dei suoi potenziali effetti all'interno di un quadro teorico alle capacità che sostiene la valenza formativa dell'apprendere attraverso l'esperienza (*situated learning approach*), il valore pedagogico del lavoro (*work based learning approach*) richiedendo l'*empowerment* dello studente e un suo ruolo attivo nel percorso di apprendimento (*student centered learning*). Si conclude, questa parte, con la presentazione di una breve rassegna della letteratura attorno al tema dell'alternanza scuola-lavoro, al fine di far emergere le questioni più rilevanti ed evidenziare al contempo il gap conoscitivo attuale in termini di studi strutturati di carattere generale sulle esperienze di alternanza nelle scuole italiane.

Il terzo capitolo presenta dapprima gli obiettivi dello studio, ossia capire come funziona il programma per determinati soggetti (le scuole differenziate per tipo di indirizzo formativo) in specifici contesti. Fa seguito la descrizione delle principali dimensioni che lo studio si propone di esplorare, e la presentazione delle principali ipotesi da cui si parte. Il modello di ipotesi generale delle configurazioni dell'ASL da verificare è declinato, nello specifico, su due poli opposti. Da una parte, l'ASL potrebbe essere interpretata dalla scuola come un'*opportunità* per lo sviluppo personale e professionale degli studenti, e quindi come un potenziale fattore di conversione delle risorse potenziali e disponibili per lo sviluppo delle loro capacità. Dall'altra, l'ASL potrebbe essere considerata invece come un *mero adempimento burocratico* all'obbligo della legge 107/2015, e quindi fine a sé stessa. Rivolgere l'attenzione verso l'implementazione della politica, infatti, non significa semplicemente



occuparsi del processo di attuazione, bensì rivolgere l'attenzione anche al legame tra i processi e i risultati (intesi come configurazioni emergenti dell'ASL). Lo studio del processo di implementazione in una chiave valutativa ci permette di capire anche come effettivamente il programma è reinventato dai processi di adattamento ai contesti, tenuto conto del fatto che il cambiamento non è un effetto del programma, bensì del modo in cui i soggetti decidono di agire. L'impostazione di uno studio di natura valutativa pertanto ci aiuta a rivolgere l'attenzione non solo *a ciò che i programmi fanno* ma anche *a come reagiscono i partecipanti* in determinati contesti. Segue una descrizione dettagliata delle fasi di ricerca, finalizzate alla raccolta delle informazioni mediante intervista con questionario (una Computer Assisted Web Interview), indirizzata al referente scolastico (unità di raccolta) delle scuole italiane (unità di analisi) con riferimento all'anno scolastico 2018-2019.

Il quarto capitolo è dedicato alla presentazione dei risultati dell'indagine orientati alla definizione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro in Italia, indagando sull'esistenza di disparità di condizioni e di risorse (materiali e delle pratiche culturali "locali") tra le scuole (diverse per tipo di indirizzo formativo) in un territorio eterogeneo come quello italiano. Si presenta dapprima il quadro generale in cui le scuole del nostro campione operano, tenendo conto a) delle caratteristiche del contesto organizzativo (scuola e soggetto ospitante) e del contesto territoriale; b) dell'atteggiamento verso l'ASL da parte degli attori coinvolti; c) dell'interazione tra sistemi (scuola e territorio) e quella tra i soggetti coinvolti (scuola e soggetto ospitante); e d) delle caratteristiche del processo di attuazione dell'alternanza nelle scuole del nostro campione. Per giungere alla definizione della densità di significato delle varie esperienze di alternanza scuola-lavoro, si propone infine un'analisi delle dimensioni concettuali, presentate nell'inquadramento teorico dello studio e differenziate per contesto di riferimento (scolastico e territoriale), riconducibili a una specifica configurazione semantica (opportunità *versus* adempimento burocratico), studiandone la consistenza sul piano empirico. La definizione delle dimensioni di sintesi più significative per l'ASL ci permette di proporre una classificazione delle configurazioni di alternanza scuola-lavoro emergenti, tenendo conto al contempo dei contesti in cui si sviluppano.

Il lavoro si conclude con la discussione critica dei principali risultati emersi e del significato che tali esiti assumono rispetto agli obiettivi cognitivi di partenza, rispondendo alle principali domande valutative, che seguono, alla base del nostro studio.

1. *Qual è la cornice interpretativa dell'alternanza scuola-lavoro in Italia, alla luce delle sfide dell'istruzione nella società della conoscenza?*
2. *Quali sono i possibili filoni interpretativi del modello normativo italiano dell'alternanza scuola-lavoro? E qual è lo stato dell'arte sulle esperienze di alternanza in Italia?*
3. *Quali dimensioni esplorare per definire le configurazioni emergenti dell'alternanza nelle scuole italiane?*

4. *Quali risorse potenziali o emergenti per le esperienze di PCTO nelle scuole italiane?*
5. *Quali fattori emergenti nelle esperienze di alternanza per singoli scenari scolastici e territoriali?*
6. *Quali possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro in Italia?*

## Una ricostruzione del programma di alternanza scuola-lavoro in Italia

### *1.1. Le sfide dell'istruzione nella società della conoscenza*

In un'epoca di intense e continue pressioni verso cambiamenti economici e socio-culturali, per le odierne società della conoscenza si rende necessario un ripensamento strategico del sistema educativo. L'istruzione è, difatti, considerata un fattore chiave per il rafforzamento della competitività di un paese e per la garanzia di una maggiore coesione sociale e di un pieno sviluppo dei cittadini. Questa è una delle sfide lanciate dal Consiglio Europeo all'alba degli anni Duemila a Lisbona, confermata nelle più recenti indicazioni comunitarie, tra cui la strategia "Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva"<sup>1</sup> (EUCOM 2009/C119/02). Essa continua a essere un obiettivo strategico anche a livello internazionale rientrando nei 12 pilastri dell'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile dell'ONU.

Negli ultimi decenni, uno dei principali obiettivi strategici perseguiti dall'Unione Europea è diventare l'economia basata sulla conoscenza più dinamica del mondo<sup>2</sup>. In tal senso, lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione professionale di qualità diventa cruciale in termini di promozione della cittadinanza attiva, della realizzazione personale e professionale, dell'adattabilità e dell'occupabilità del singolo cittadino. In linea con tale strategia, l'Unione Europea sottolinea

---

<sup>1</sup> La strategia Europa 2020 è il quadro di riferimento per le attività a livello comunitario, nazionale e regionale, orientato verso una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. In particolare, il programma è considerato uno strumento finalizzato alla stabilità economica e al progresso sociale dei paesi comunitari. In tale prospettiva, si delineano cinque obiettivi principali. Il primo fa riferimento al raggiungimento del tasso di occupazione pari al 75% per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni. Il secondo fissa la spesa in ricerca e sviluppo al 3% del PIL dell'Unione Europea. Il terzo fa riferimento, da una parte, ai cambiamenti climatici mirando alla riduzione delle emissioni di gas del 20% rispetto ai livelli del 1990, e, dall'altra parte, alle risorse energetiche fissando al 20% la soddisfazione del fabbisogno di energia da fonti rinnovabili e al 20% l'aumento dell'efficienza energetica. Il quarto obiettivo riguarda l'istruzione e, in particolare, mira a ridurre il tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% e portare almeno al 40% la quota di persone di età compresa tra 30 e 34 anni con un diploma d'istruzione superiore. Il quinto, infine, ambisce alla riduzione del numero di persone a rischio o in condizioni di povertà e di esclusione sociale di almeno 20 milioni di unità.

<sup>2</sup> Un obiettivo dell'UE da raggiungere entro il 2010 e assegnatosi nel marzo del 2000 in occasione del Consiglio di Lisbona. Tuttavia, ancora oggi disatteso.

il valore di promozione dell'apprendimento e il riconoscimento delle competenze nei suoi documenti strategici, tra i più recenti la *New Skills Agenda for Europe*, adottata dalla Commissione Europea il 10 giugno 2016, presentandosi come un piano di dieci mosse orientate alla risoluzione delle criticità che espongono fortemente i cittadini al rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale<sup>3</sup>.

Sotto questa prospettiva, oltre a fare attenzione alle complessità del mercato del lavoro, è importante tenere in considerazione anche le difficoltà affrontate dal contesto scolastico, strettamente connesse alle prime. Tale legame è evidenziato, nello scenario europeo, in primo luogo, dall'eterogeneità dei tassi di occupazione per livelli di competenza: già nel 2008, a elevate competenze corrispondeva un tasso di occupazione pari a circa l'84%, a livelli medi di abilità un tasso attorno al 70%, che scendeva per livelli di competenza più bassi al di sotto del 50% (fonte dati Oecd.stat). Negli ultimi dieci anni, a seguito della dura crisi economica, questa eterogeneità si mantiene: il numero di posti di lavoro ad alta intensità di conoscenza è diminuito, anche se in misura minore rispetto al numero di posti di lavoro scarsamente qualificati (rispettivamente -3% e -5%). Ciò evidenzia il valore delle qualifiche, soprattutto se si considera, da un lato, la loro resistenza alle gravi pressioni della crisi economica e, dall'altro, il progressivo avanzamento dei nuovi settori occupazionali basati sulle tecnologie più avanzate. In secondo luogo, l'influenza reciproca tra il contesto lavorativo e quello educativo è segnalata dall'alto tasso di disoccupazione che interessa i giovani tra i 25 e i 34 anni (in Italia sono circa il 16%), tra i quali emergono soprattutto quelli con un livello di istruzione basso, specialmente in quei paesi che registrano i peggiori risultati nell'indagine internazionale sugli apprendimenti OCSE-PISA<sup>4</sup>.

Lo scenario italiano si aggrava ulteriormente se si guarda alle fasce di età più giovani (15-24 anni): il tasso di disoccupazione giovanile per questa fascia di età raddoppia rispetto alla media europea. Sembra che a un elevato tasso di disoccupazione coesista un livello elevato di abbandono scolastico. Ciò che desta maggiore preoccupazione in Italia, come per altri paesi più industrializzati, è il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce, che coinvolge il 14,5% dei

---

<sup>3</sup> Tra i punti chiave della European Skills Agenda emerge la necessità di acquisire capacità imprenditoriali e competenze digitali, e alimentare il pensiero creativo.

<sup>4</sup> Si fa riferimento all'indagine internazionale sugli apprendimenti promossa annualmente dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) nell'ambito del cosiddetto *Programme for International Student Assessment* (PISA).

giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni<sup>5</sup>. Nel 2018, inoltre, circa il 20% dei giovani tra i 15 e i 24 anni vive una situazione di stallo (non sono in formazione e non lavorano), rappresentando la quota dei cosiddetti Neet (Not in Education, Employment or Training). Quest'ultimo fenomeno non riguarda esclusivamente l'Italia, ma rappresenta una piaga comune a tutti i paesi europei (coinvolgendo mediamente il 9,6% dei giovani nell'EU28<sup>6</sup>): l'Italia è uno dei paesi con l'incidenza maggiore, al contrario i Paesi Bassi, il Lussemburgo e la Germania registrano le quote percentuali di Neet più basse (rispettivamente il 4,2%, 5,3% e 5,9%). Una delle cause, come già accennato, può essere riconducibile alla qualità dell'istruzione e al livello di apprendimento dei giovani. Allo stato attuale, inoltre, l'Italia è ancora lontana dall'obiettivo fissato dalla strategia europea per il 2020<sup>7</sup>: sebbene vi sia stato un aumento di circa dieci punti percentuali dal 2006 a oggi, i giovani italiani tra i 30 e i 34 anni che hanno conseguito un diploma universitario o simili sono solo il 28% nell'anno 2018 a fronte della soglia-obiettivo del 40%.

La complessità del quadro europeo e nazionale suggerisce, dunque, un intervento sul lato della domanda (come la deregolamentazione dei mercati del lavoro, l'abbassamento del costo del lavoro, la fornitura di incentivi alle imprese per le assunzioni), senza sottovalutare, al contempo, la necessità di misure correttive e migliorative sul lato dell'offerta di lavoro in termini di investimento sull'apprendimento e sullo sviluppo delle competenze (Vandenbroucke *et al.*, 2011).

Il riconoscimento di quest'ultima necessità ha una storia lunga, che parte dal Libro Bianco di Jacques Delors presentato in Commissione Europea nel dicembre del 1993, nel quale si sottolinea l'inadeguato livello di istruzione e di formazione professionale della popolazione europea, interpretato come uno dei fattori determinanti la disoccupazione tecnologica contemporanea. L'educazione e la formazione, difatti, sono definite nel documento come strumenti utili

---

<sup>5</sup> I dati presentati sono frutto di una nostra rielaborazione delle informazioni fornite dalle banche dati di Oecd.stat.

<sup>6</sup> Le informazioni presentate sono frutto di una nostra elaborazione dei dati forniti dalle banche dati dell'Eurostat.

<sup>7</sup> Le conclusioni dell'incontro tenutosi a Bruxelles il 7 giugno 2010, ricostruite nel documento *New skills for new jobs: the way forward 39<sup>th</sup> employment social policy, health and consumer affairs, Council meeting*, sottolineano gli obiettivi da raggiungere espressi nella strategia Europa 2020 in materia d'istruzione: la riduzione dei tassi di abbandono scolastico al di sotto del 10% e l'aumento del 40% dei 30-34enni con istruzione universitaria (in base ai dati Eurostat, *employment rage*, dicembre 2015). Per raggiungere tali obiettivi si individuano alcune competenze chiave, tra le quali: comunicazione, matematica, scienze e tecnologie, imparare a imparare, competenze sociali, imprenditorialità, conoscenza interculturale, lavoro in gruppo, flessibilità e adattabilità al cambiamento, bilancio e consapevolezza competenze acquisite, formazione permanente.

per una politica attiva del mercato del lavoro in grado di agire sulla preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani adeguandola alle mutevoli esigenze del mercato.

Alla base di tale azione strategica vi è il principio di valorizzazione del capitale umano lungo tutto il periodo della vita attiva (apprendimento permanente o *life long learning*). In particolare, l'apprendimento permanente orientato a una crescita personale, civica, sociale e professionale dei cittadini è uno dei pilastri su cui si basa l'azione programmatica europea. Esso è definito, a livello normativo nazionale, dal Decreto legislativo n.13/2013, art. 2, comma 1, come una «qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale»<sup>8</sup>. Il *lifelong learning* si presenta, quindi, come un processo individuale basato sull'acquisizione di competenze adeguate rispetto ai nuovi bisogni sociali e lavorativi, e finalizzato, nello specifico, alla riduzione del rischio di disoccupazione prevalente nei settori lavorativi meno qualificati, come già evidenziato dalla Commissione Europea (COM(2008) 868).

Il processo del *lifelong learning* può essere stimolato, innanzitutto, da atteggiamenti di apertura da parte della scuola verso il mondo esterno (e viceversa), valorizzando in tal modo non solo i contesti formali di formazione bensì anche quelli non formali (come i luoghi di lavoro). Si fa avanti, in tal senso, l'idea di una cooperazione continua tra gli istituti di istruzione e formazione e il mondo del lavoro in cui i mondi dell'apprendimento e del lavoro si sovrappongono e si integrano sempre più (Vandenbroucke *et al.*, 2011). A tale riguardo, Giuseppe Bertagna si interroga sui possibili percorsi da seguire per capire quale sia «la cura giusta per guarire la malattia nazionale della “crescita scarsa” che affligge da tempo la nostra economia; quella per contrastare la progressiva, quasi preoccupante, “perdita dei legami tradizionali” che caratterizza

---

<sup>8</sup> Il Decreto legislativo n.13/2013, art. 2, comma 1, oltre fornire una definizione chiara del concetto di apprendimento permanente, chiarisce il significato delle tre forme di apprendimento: 1) l'*apprendimento formale* è riferito a quel tipo di «apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari»; 2) l'*apprendimento informale* fa riferimento a quel tipo di apprendimento che, a prescindere dalla scelta intenzionale, «si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero»; 3) l'*apprendimento non formale*, invece, è «caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi di apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese».

da altrettanti anni il nostro vivere sociale e, infine, quella indispensabile per rinvigorire una cultura sempre più infertile ed anemica» (Bertagna, 2011, p.7). Si propone un allontanamento dall'esaltazione cieca di una scuola e di un'università astratte e talvolta pretenziosamente intellettualistiche, a favore invece di un sistema che sia orientato verso beni materiali, sociali ed esistenziali in stretta connessione con i saperi critici che rendono possibile e non fine a sé stesso tale sistema. Lo studioso sostiene, in particolare, la necessità di una preparazione al lavoro e alla vita intera da avviare sin dal periodo scolastico, ritenendo indispensabile "apprendere lavorando" e, reciprocamente, "lavorare apprendendo". Nella sua concezione di integrazione tra scuola e lavoro, la dimensione professionale non può e non deve essere l'unica ed esclusiva qualificazione di ogni persona e neppure la sua ricchezza personale, sociale e culturale, ma deve integrarsi con tutte le altre (dimensione personale e sociale) che contraddistinguono la persona stessa. Pertanto, a suo avviso, scuola e lavoro o stanno insieme oppure si danneggiano a vicenda.

Da tali premesse emerge, quindi, l'impellente necessità di pensare a una scuola che favorisca l'integrazione del lavoro e ne colga il suo valore culturale e pedagogico verso una più ampia prospettiva di promozione dell'apprendimento permanente. In questa prospettiva, il *lavoro* si configura, difatti, come un valore in sé e come «la condizione normale di tutti gli esseri umani» (Bauman, 2004, p. 20)<sup>9</sup>.

Stare al di fuori di un contesto lavorativo e occupazionale significa, in altre parole, vivere situazioni ai margini della normalità (Gulisano, 2017). Il progetto di un futuro lavorativo e ancor di più la scelta di una carriera professionale diventano, pertanto, determinanti per il passaggio all'età adulta da parte dei giovani (Miatto, 2012). Acquisire ed esercitare una professione, oltre a fornire un sostegno materiale, influenza, da un lato, la vita quotidiana rappresentando una fonte importante di identità personale, e, dall'altro, struttura le relazioni sociali contribuendo al benessere psicosociale individuale (Maslach, 1982; Karasek e Theorell, 1990; Bandura, 1997; Bandura *et al.*, 2001).

---

<sup>9</sup> In tal senso, una definizione del lavoro declinata sulla sfera personale e sociale di ogni individuo, è stata proposta da Gianni Agnelli. «Il lavoro è quella fondamentale dimensione dell'agire umano con la quale ogni persona esprime la sua intelligenza, le sue conoscenze, la sua capacità di iniziativa e la sua creatività nel soddisfare, da sola o con altri, i bisogni propri o altrui. Non a caso nelle società in cui più forte è il riconoscimento del lavoro come valore etico, sociale e civile e come occasione di promozione civile lì è anche più radicata l'idea della libertà degli individui, più tenace è la pianta della democrazia, più determinato è il cammino verso la riduzione delle iniquità e verso il miglioramento del benessere generale» (in Lucas, 2000, p. 116).

Per favorire l'integrazione tra teoria e pratica, e, più in generale, tra il contesto scolastico e quello lavorativo, in letteratura si propone un modello educativo centrato, da una parte, sull'*apprendimento situato* (Lave e Wenger, 1991), valorizzando il contributo formativo dell'esperienza svolta nei luoghi di lavoro in cui il giovane ha l'opportunità di avere un confronto diretto con le pratiche lavorative e sperimentare immediatamente i saperi teorici; e, dall'altro, sull'*apprendimento basato sul lavoro*, ossia sulla valorizzazione del contributo pedagogico del lavoro e di nuove forme di apprendimento, non più solo quelle formali legate ai contesti formativi tradizionali (come la scuola), bensì riferite anche a forme di apprendimento non formali e informali da poter sviluppare in contesti lavorativi, rendendo in tal modo le competenze acquisite riconoscibili all'esterno. Questo modello educativo, pertanto, parte dal presupposto che l'acquisizione delle competenze<sup>10</sup> avvenga soprattutto se associata a un'esperienza reale e pratica, allontanandosi dalla concezione tradizionale di trasmissione dei saperi. Come già confermato da una vasta letteratura internazionale<sup>11</sup>, le esperienze basate sull'apprendimento situato e sul *work-based learning* possono rappresentare un'effettiva opportunità per gli studenti di acquisire competenze trasversali e professionali, e di valorizzarne le vocazioni e gli interessi personali, contribuendo altresì al miglioramento dell'orientamento professionale e formativo dello studente. La presenza di altri elementi qualificanti per l'apprendimento, come l'interazione con adulti motivati rispetto al tema che si affronta o alla disciplina trattata, la possibilità di utilizzare spazi che non siano le aule scolastiche, il confronto e la cooperazione con i pari, può fare dell'alternanza scuola-lavoro un'occasione per l'*empowerment*<sup>12</sup> dei più giovani e per lo sviluppo

---

<sup>10</sup> Il concetto di competenza è definito dal Miur (2015) come la «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale, presuppone l'integrazione di conoscenze con abilità personali e relazionali» (p. 22-3). Si veda il d.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13 “Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze”, a norma dell'art. 4, cc. 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. Si veda fra gli altri, per una chiara e puntuale trattazione del concetto di competenza Benadusi e Molina (2018).

<sup>11</sup> Per alcuni casi esemplificativi cfr. Brush e Saye (2000); Hendricks (2001); Estes (2004); Gruber *et al.* (2008); Prakash (2014); Parkinson *et al.* (2018); Santoso *et al.* (2018).

<sup>12</sup> Cfr. tra gli altri Urbani (2018, §3.1.2.) per una rassegna esaustiva circa il concetto di *empowerment* nell'ambito del *capability approach*.



delle loro capacitazioni<sup>13</sup> (Sen, 2001; Nussbaum, 2012), come si discuterà nel secondo capitolo di questo lavoro.

In Italia però l'esperienza formativa degli studenti in età scolastica è spesso lontana dalla realtà lavorativa. Nel nostro Paese prevale, difatti, un'impostazione orientata alla netta separazione tra la dimensione economica del lavoro (insieme a quella professionale della formazione) e la dimensione etica e pedagogica dell'istruzione (scuola e università) (Gentili, 2016). È una questione culturale e solo alla fine del secolo scorso in Italia si è iniziato ad avvertire la necessità di un cambio di rotta<sup>14</sup>. Nell'ultimo decennio vi è stato un notevole sforzo verso la formulazione di interventi, differenziati e complementari, basati sull'idea di integrazione tra teoria e pratica e sull'impellente necessità, più in generale, di un cambio di rotta verso un'azione educativa della scuola capace di fronteggiare i bisogni di competitività dei giovani e del Paese, che coesistono con la necessità di una maggiore equità sociale (Bottani, 2013; Palumbo e Pandolfini, 2015).

Gli sforzi verso un cambio di rotta, nel contesto italiano, si ravvedono in diversi interventi tesi all'integrazione del contesto scolastico e del mondo del lavoro tra i quali emergono 1) la costruzione di Poli tecnico professionali<sup>15</sup> finalizzata all'attivazione di filiere formative e filiere produttive, e di reti tra gli istituti tecnici, gli istituti professionali, le realtà produttive e i centri di formazione professionali; 2) l'incentivazione di Istituti Tecnici Superiori<sup>16</sup> che mirano alla creazione e al consolidamento di nuovi percorsi educativi di tipo terziario non universitario, orientati verso un'istruzione tecnica in linea con le esigenze di innovazione delle imprese in

---

<sup>13</sup> Il termine capacitazioni è riconducibile al concetto di *capability* proposto da Amartya Sen e Martha Nussbaum, con il quale si sottolinea il ruolo attivo dell'individuo nella promozione e nello sviluppo delle competenze per la vita, individuando un orizzonte più ampio delle semplici competenze funzionali al mondo tecnico professionale, come quelle ad esempio indicate in molti documenti europei sotto l'etichetta "new skills for new jobs". Si rimanda al capitolo 2 la definizione puntuale del concetto di *capability*, e la necessaria distinzione rispetto al concetto di competenza.

<sup>14</sup> Tra i primi interventi legislativi che mostrano un cambio di rotta e soprattutto un riconoscimento della necessità di un'integrazione tra il mondo dell'educazione e il mondo del lavoro vi sono: a) la legge n. 236/1993 "Interventi urgenti a sostegno dell'occupazione"; e b) l'*Accordo per il lavoro* tra il Governo e le Parti sociali del settembre 1996, da cui nasce in seguito la legge n. 196 del 24 giugno 1997 "Norme in materia di promozione dell'occupazione" che riordina i contratti di formazione lavoro (art. 15), l'apprendistato (art. 16), la formazione professionale regionale (art. 17) e norma i tirocini formativi e di orientamento (art. 18).

<sup>15</sup> Disciplinati dall'art. 52 del d.l. n.5/2012 "Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo", convertito in seguito in legge n. 35/2012.

<sup>16</sup> Previsti dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 25 gennaio 2008, recante "Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori".

termini di sviluppo di nuove ed elevate competenze tecniche e tecnologiche; e 3) l'alternanza scuola-lavoro<sup>17</sup> (oggi rinominata come Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, d'ora in poi PCTO).

In questa prospettiva, l'alternanza (prima e poi i PCTO), in particolare, rappresenta uno dei tentativi di scardinamento del tradizionale sistema sequenziale di matrice neo-idealista e gentiliana, che predilige un'istruzione generalista e poco pragmatica rinviando al periodo post-scolastico l'applicazione delle competenze "teoriche" al mondo del lavoro, a favore di un sistema scolastico di tipo duale, orientato a un'integrazione fra la teoria e la pratica. L'alternanza, quindi, offre potenzialmente la possibilità agli studenti di sperimentare «il rapporto tra pensare e fare, tra la conoscenza acquisita e il suo valore d'uso, che si tratti dell'esecuzione di un compito o della risoluzione di un problema», e di sperimentare «in prima persona il diverso ruolo formativo che possono assumere una situazione vissuta in classe ed una situazione vissuta in un luogo di lavoro» (Indire, 2013b, p. 6).

A seguito della riforma della Buona Scuola, l'alternanza diventa un modello didattico di tipo universalistico, sebbene sia interpretata in maniera diversa a seconda del tipo di istituto scolastico: negli istituti tecnici e professionali si configurano come un vero e proprio modello educativo duale; mentre in altri tipi di scuole più generaliste, come i licei, il modello di alternanza è inteso come occasione di orientamento al lavoro (Indire, 2013a).

Più in generale, l'alternanza scuola-lavoro, oltre a essere interpretati come un segnale di ripensamento della scuola, può rappresentare un'occasione di orientamento del progetto di crescita personale, culturale e professionale degli studenti, contribuendo, in generale, alla formazione del capitale umano 'a tutto tondo' (Pastore e Maisto, 2017; Morselli, 2016). Si tratta, in particolare, di un nuovo modello formativo incentrato sulla dimensione metacognitiva, ossia sugli aspetti riflessivi del controllo e della variazione dei contesti di applicazione. Il contatto

---

<sup>17</sup> Nell'ambito di questo lavoro, si useranno indistintamente i termini alternanza scuola-lavoro e percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) per riferirsi alla politica studiata. Dopo un'attenta analisi dei due documenti ministeriali (Linee guida ASL e Linee guida PCTO; Miur 2015, 2019), è evidente che le importanti rimodulazioni rispetto al passato riguardano per lo più gli obiettivi generali della policy, tutti aspetti emergenti nella fase di concettualizzazione (capp. 1 e 2). Questa scelta è giustificata dal fatto che l'ambito temporale di riferimento della nostra indagine è l'a.s. 2018/19, anno in cui le scuole hanno recepito solo le modifiche formali in termini di cambio della denominazione e del monte ore previsto. La rimodulazione concettuale e operativa verso la fattispecie attuale dei PCTO è successiva (ottobre 2019). Riteniamo pertanto che ciò non abbia particolare rilevanza ai fini del nostro studio e che non vi sia necessità di distinguerle, almeno nell'ambito di questo lavoro. Si rimanda al §1.3.2. per un breve focus sui principali aspetti innovativi prodotti dall'intervento del legislatore.

con realtà lavorative durante il periodo scolastico può avere altresì effetti positivi sulle opportunità occupazionali future dei giovani, soprattutto perché consente di stabilire un primo contatto con le imprese e il mondo delle professioni.

Con tale strumento, il contesto lavorativo diventa, accanto alla scuola, uno degli spazi centrali del vissuto di un giovane, alimentando così l'idea di equivalenza del valore formativo dell'esperienza scolastica rispetto a quello dell'esperienza lavorativa. Nei contesti lavorativi, infatti, si può creare, potenzialmente, un ambiente di apprendimento in cui i giovani possano acquisire nuove conoscenze e imparare a comportarsi in modo responsabile e autonomo. In letteratura l'alternanza è considerata, infatti, un'occasione per riconoscere il lavoro come mezzo educativo e culturale per la crescita equilibrata della persona (Bertagna, 2011) che favorisca l'acquisizione, da un lato, delle competenze tecnico-professionali e, dall'altro, delle competenze per la vita<sup>18</sup> (e non interpretata, come sovente accade, un'autorizzazione allo sfruttamento a basso costo della manodopera giovanile). Le esperienze di alternanza scuola-lavoro, d'altro canto, possono rappresentare (per le imprese e, più in generale, per i contesti lavorativi) un'opportunità di accreditamento come organizzazioni formative, oltre a essere un vantaggio in termini di investimento strategico in capitale umano.

Pensando all'alternanza in un'ottica più generale, se, per un verso, può essere intesa come una possibile declinazione dell'interazione tra la scuola e il mondo del lavoro (Arlotti e Barberis, 2015), per un altro verso, può essere considerata uno strumento utile per incidere in maniera diretta sulla questione del disallineamento delle competenze, il cosiddetto *skill mismatching*<sup>19</sup> (Green *et al.*, 2003; Froy *et al.*, 2009; Caputo e Capecchi 2016), e indirettamente sulle problematiche del sistema educativo citate sopra (la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile). Le prime reazioni all'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro in Italia non sono state positive e né orientate a un loro pieno sviluppo, sia per ragioni meramente culturali sia per ragioni ideologicamente e politicamente trasversali (Bertagna, 2011).

---

<sup>18</sup> In questo caso, si fa riferimento alle cosiddette competenze del saper vivere ossia alla capacità di evitare il più possibile di ingannarsi, riconoscere le fonti e le cause dei nostri errori e delle nostre illusioni, cercare in ogni occasione la conoscenza più pertinente possibile, avere una personalità, avere la possibilità di un'esistenza che renda capaci di confrontarsi in modo non subalterno con l'economia, e di vivere il lavoro come parte di sé e come acquisizione di cittadinanza (Ferroni, 2015; Morin, 2015).

<sup>19</sup> A tal proposito, preme sottolineare che nel 2017 i giovani italiani tra i 15 e i 34 anni con competenze inadeguate rispetto a quelle richieste dal mercato rappresentano oltre il 33%, superando la media europea (circa il 27%).

Nelle riflessioni sociologiche più recenti si fanno avanti però analisi critiche attorno alla dimensione ideologica della società della conoscenza. Nell'ambito dell'istruzione, l'obiettivo europeo di creare una società della conoscenza sembra presentare connotati contraddittori: l'istruzione è considerata una risorsa necessaria ai fini del modello economico e sociale dell'UE, sebbene il mancato investimento nel welfare sembra connotare un orientamento della società, interpretando l'istruzione per lo più come un servizio alle imprese. L'ancoraggio al paradigma neoliberale si ripercuote anche sui processi di riforma dell'istruzione, a livello internazionale, nei caratteri di decentramento e di privatizzazione (Cobalti, 2006; Serpieri, 2009, 2013; Parziale, 2016, 2019). Questa logica di fondo appare ancora più evidente nei processi di riforma dell'istruzione sia nel processo di riforma globale dell'istruzione (Bell 1973; Cobalti e Schizzarotto, 1994; Apple, 2004), sia a livello nazionale nel cosiddetto processo di riforma continua dell'istruzione (Parziale, 2019) – inteso come quel processo che parte dalla riforma Moratti alla Buona Scuola. Questi processi infatti hanno contribuito all'estensione della logica di mercato in ogni sfera della vita, acuendo le contraddizioni del sistema educativo. Emerge pertanto la necessità di un vero e proprio intervento strutturale: da una parte l'assenza di una linearità tra il livello di istruzione acquisito, il ritardo relativo all'inserimento nel mercato del lavoro e la condizione economica raggiunta (non sempre coerente con le aspettative iniziali) spingono verso politiche non meramente compensatorie, bensì che agiscano sul serio sulla struttura di contesto (Piketty, 2016); e dall'altra, l'elevata importanza attribuita alla competitività delle imprese e alla formazione del bambino (come futuro lavoratore dedito ai bisogni dell'impresa) alimentano investimenti sociali seppur declinati in una logica neoliberale. In questo ultimo caso, la promessa dell'impresa di un lavoro creativo (lontano dal modello neofordista, senza ripetizioni) porta con sé una richiesta di maggiore disponibilità da parte dei cosiddetti lavoratori della conoscenza<sup>20</sup>. Dietro a questi processi si cela un ulteriore scenario critico: una minore capacità inclusiva della scuola e delle università deriva dal processo di privatizzazione insito nella riforma “continua” del sistema educativo su scala globale (Serpieri e Grimaldi, 2013; Parziale, 2016, 2019), danneggiate nel tempo anche da tagli lineari alla spesa pubblica

---

<sup>20</sup> «Nella maggior parte dei lavoratori della conoscenza convive la condizione borghese tradizionale, ascrivibile all'esercizio di un'attività intellettuale e a uno stile di vita individualistico e volto a premiare alti consumi culturali, con una situazione di mercato basata sulla vendita di un servizio esperto ad organizzazioni dalle quali queste figure professionali dipendono economicamente» (Parziale, 2019, p. 24).

(Ascoli e Pavolini, 2012). A ciò si lega anche il continuo prevalere del sapere tecnico sul sapere critico, alimentando in tal modo il processo sociale più generale indirizzato a circoscrivere la condivisione del sapere più teorico fra cerchie più ristrette e limitate.

Attualmente, i temi del dibattito pubblico rimangono concentrati solo sul mancato collegamento fra scuola e mercato del lavoro, tralasciando invece la questione ormai permanente delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale, nonostante coinvolga indistintamente tutti i Paesi più industrializzati. D'altra parte, la scuola moderna rappresenta ancora l'unico pilastro universalista del nostro welfare: la scuola agisce come agenzia di socializzazione e al contempo adotta strumenti di selezione sociale<sup>21</sup>. È proprio su questi ultimi aspetti che diventa interessante tematizzare la questione relativa all'introduzione obbligatoria dell'alternanza scuola-lavoro. Se fino alla Riforma della Buona Scuola l'alternanza appariva un chiaro strumento di reiterazione dei processi di stampo neoliberale, il passaggio al rinnovato dispositivo dei PCTO sembra invece essere un tentativo di allottamento da tale logica, sebbene sia ancora da definire e non basti da sola per il cambio di passo (v. cap. 2). In un quadro generale, pertanto, l'alternanza ha davanti a sé una sfida: che funzione generale può assolvere l'ASL? quali possibili declinazioni? Si delineano due possibilità: a) può rispondere a esigenze selettive di riproduzione delle disuguaglianze sociali, oppure b) può assumere i connotati di uno strumento socializzante in aiuto alla scuola, proponendosi come opportunità per il discente di diventare una persona pronta alla lettura critica del mondo. Gli ampi margini d'interpretazione del dispositivo, lasciati dal *legislatore*, inducono a pensare a una varietà di declinazioni possibili dell'alternanza scuola-lavoro lungo le due possibili vie interpretative.

---

<sup>21</sup> «La riforma, come il disegno istituzionale che l'ispira, si poggia sulla confusione tra socializzazione volta all'integrazione e selezione sociale, funzioni entrambe attribuite alla scuola: la riforma non si occupa del problematico rapporto tra queste due attività. In una più complessiva "funzione nomica": la scuola è concepita come agenzia di socializzazione, che a un tempo integra e seleziona in funzione della legittimazione dell'ordine sociale esistente, permette di comprendere l'ambivalenza di questa istituzione e le disuguaglianze di classe ad essa associate. A questo proposito il caso italiano è esemplare. Infatti, da un lato si assiste alla riproduzione delle disuguaglianze scolastiche, mentre dall'altro lato si registra una quota non irrilevante di studenti di modesta origine sociale con lunghi percorsi scolastici. Quest'ultimo aspetto conferma come la scuola pubblica, insieme alla sanità, rappresenti in Italia una sfera universalista all'interno di un sistema di welfare particolaristico. Nonostante i potenti condizionamenti sociali di cui si fa portatrice, la scuola offre risorse di promozione proprio agli studenti delle classi subalterne» (Parziale, 2016, pp. 44-5).

Come emerge di seguito, lo studio presentato è orientato all'analisi critica del dispositivo normativo dell'alternanza scuola-lavoro, integrato da evidenze empiriche derivanti da un'indagine condotta sulle esperienze emergenti nelle scuole italiane. D'altra parte, il periodo di cambiamento che ha attraversato l'alternanza, contestuale alla stesura di questo lavoro, è ripreso dapprima nella sua veste normativa e successivamente nel confronto con il modello interpretativo proposto.

Nelle pagine che seguono si presenta, in prima istanza, il modello italiano di alternanza scuola-lavoro richiamando i principali approcci teorici dei processi di transizione scuola-lavoro basati sul principio della centralità del soggetto in apprendimento e della sua continuità rispetto ai molteplici contesti, di cui peraltro viene riconosciuta l'equivalenza formativa e la reciproca permeabilità; e, in seconda istanza, si propone una riflessione sulla sua funzione sociale chiarendone, successivamente, i processi operativi, previsti dal dettato normativo, da attivare nelle scuole italiane. Segue, poi, una breve ricostruzione della normativa europea e nazionale in materia, per chiarire da *dove* e *quando* si è partiti e *dove* si è arrivati oggi. E, infine, un confronto tra i modelli europei di transizione scuola-lavoro completa la prima parte del quadro definitorio e di ricognizione della pratica di alternanza in Italia.

### *1.2. Il modello italiano dell'alternanza scuola-lavoro*

La configurazione italiana dell'alternanza si propone di contribuire al progressivo collegamento tra la scuola, ancorata a strutture cognitive rigide e parcellizzate, e il mondo del lavoro, sempre più orientato a ruoli professionali flessibili e distanti dall'idea di meri esecutori di azioni ripetitive (Serpieri e Grimaldi, 2013; Parziale, 2016, 2019). Attuare il modello dell'alternanza, quindi, significa, per un verso, contribuire all'ampliamento del ventaglio di contesti per l'apprendimento, avviando nuovi processi educativi più flessibili che facilitino l'inclusione sociale e professionale dei giovani; e, per l'altro verso, significa alimentare nuove cooperazioni tra istituzioni scolastiche e parti interessate, orientate verso una concreta rimodulazione dell'offerta formativa per favorire una maggiore corrispondenza tra le competenze scolastiche e quelle richieste dal mondo dell'impresa tecnologicamente avanzato (Indire, 2013b). Si intende, in altri termini, conciliare l'azione educativa della scuola, i fabbisogni professionali delle imprese del territorio, le personali esigenze formative degli studenti riferite ai loro orientamenti e alle loro

aspirazioni professionali in un paradigma sociale orientato a un'impostazione neoliberale (Cobalti, 2006; Serpieri, 2009, 2013; Parziale, 2016, 2019).

L'alternanza, come è già emerso, si inserisce nel contesto scolastico italiano come strumento teso a incidere sulle gravi problematiche affrontate dai più giovani, per le quali si registra ancora oggi un triste primato in Europa: gli alti tassi di abbandono scolastico e di disoccupazione giovanile, e la quota sempre più crescente dei Neet. Queste difficoltà sembrano in parte alimentate da un sistema scolastico in cui non sempre si ha «una diretta congruenza tra acquisizione dei saperi scolastici e passaggio sul mercato del lavoro: a questo si arriva attraverso tutta una serie di mediazioni, di corsi ed esperienze intermedie, tanto più in un momento difficile come quello attuale» e, in tal modo, diventa ancora più difficoltoso per la scuola profilare «forme di coscienza e di resistenza, capacità critiche e problematiche» per gli studenti (Ferroni 2015, p.19).

Come è stato già ricordato, con l'avvio dell'alternanza curriculare si tenta di avviare un cambiamento verso «una scuola più *viva*, in grado di assicurare ai giovani un curriculum per la vita, ricco di risorse culturali, di esperienze autentiche e di apprendimenti che consentano loro di assumere in modo autonomo e responsabile il proprio progetto di vita e di lavoro» (Salatin, 2018, p. 400).

Il modello italiano di alternanza appare un progetto ambizioso di rinnovamento del sistema scolastico basato su una cultura molto diversa da quella radicata. Si fanno avanti, a questo punto, interrogativi fondamentali utili per riflettere sulle possibilità di sviluppo delle pratiche di alternanza nel sistema scolastico italiano: è «possibile realizzare *sensate esperienze*<sup>22</sup> che comprendano periodi di apprendimento in aula e di apprendimento in contesti di lavoro? È possibile introdurre nelle discipline curriculari contenuti che si riferiscano ai temi del lavoro? È l'alternanza scuola-lavoro la risposta a queste domande?» (Indire, 2013a, p. 5).

Prima di rispondere a questi interrogativi, è utile definire l'alternanza scuola-lavoro presentando gli aspetti peculiari emergenti dal quadro normativo.

---

<sup>22</sup> In questo caso, progettare e/o realizzare *esperienze sensate* significa prevedere percorsi e compiti *adeguati* a coloro che imparano, e *graduati* che conducano gli studenti da un approccio esplorativo alla costruzione di un pensiero consapevole e critico, con l'obiettivo di far sentire utili coloro che per la prima volta si confrontano con nuove attività. Come avviene, ad esempio, nei laboratori artigiani o in diverse forme di apprendistato di un mestiere dove non è previsto un'osservazione senza coinvolgimento, perché si richiede al novizio di fare comunque qualcosa che sia funzionale all'attività, anche se non direttamente centrale rispetto allo svolgimento della performance del mestiere (Ajello, 2017).

### 1.2.1. Una definizione dell'alternanza e le sue finalità

In generale, l'alternanza scuola-lavoro è intesa come un programma di rinnovamento scolastico orientato alla creazione di un ambiente di apprendimento in cui scuola e lavoro interagiscono per creare e rafforzare le *soft skills* degli studenti (Kautz *et al.*, 2014; Poy *et al.*, 2018) e per incoraggiare, in alcune situazioni, la definizione di un più chiaro profilo formativo specialistico (Allulli e Farinelli, 2018).

Nel sistema scolastico italiano, l'alternanza scuola-lavoro è definita formalmente come una “metodologia didattica innovativa”<sup>23</sup> destinata agli studenti dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado. All'articolo 4 della legge n. 53/2003 essa è definita come una particolare «modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro».

L'impostazione del disegno dei PCTO si può ricondurre, come già accennato, a un modello educativo fondato sugli approcci teorici orientati all'*apprendimento situato* (Brown, *et al.*, 1989; Hanks, 1991; Lave e Wenger, 1991; Hendricks, 2001; Gee, 2004 e 2008; Gruber *et al.*, 2008; Parkinson *et al.*, 2018), alle esperienze di *work based learning* (d'ora in poi WBL) (Raelin, 1997; Edmunds, 2007; Lemanski *et al.*, 2011; Commissione Europea, 2013 e 2016; Dalrymple *et al.*, 2014; Sicurello, 2014; Sweet, 2018) e al coinvolgimento attivo del soggetto in formazione (*student centered learning approach*) (MacHemer e Crawford, 2007; ESU e EI, 2010). Di seguito, si propone una definizione del modello italiano di alternanza scuola-lavoro secondo tali approcci teorici, e nel secondo capitolo verranno presentati i relativi processi attivabili per il funzionamento dei progetti di PCTO così come previsto a livello teorico (e che saranno essenzialmente gli aspetti indagati empiricamente dal lavoro di ricerca presentato).

In primo luogo, l'alternanza scuola-lavoro così come definita sembra assumere il carattere

---

<sup>23</sup> Il termine metodologia didattica è stato virgolettato in quanto si riporta l'espressione adottata dal Miur per definire lo strumento dei PCTO. Si ritiene più adeguato a designare questo nuovo modo di fare didattica il termine *metodo* didattico. Per un approfondimento in merito si rimanda al saggio di Alberto Marradi (1996), che definisce finemente i tratti che contraddistinguono e differenziano i termini di metodo e di metodologia: il primo rivolto alle pratiche e alle tecniche, mentre il secondo termine invece alla scienza che studia le pratiche e le tecniche, ossia riflette attorno al metodo.



di processo *partecipativo e situato dell'apprendimento* (Salatin, 2017a), poiché si evidenzia il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento. Questa impostazione dell'alternanza si può ricondurre alla prospettiva di Lave e Wenger (1991), secondo i quali l'apprendimento avviene secondo un processo di acquisizione delle conoscenze all'interno di una cornice partecipativa. L'interrogativo di fondo, quindi, non riguarda i processi cognitivi e le strutture concettuali che si attivano nella persona, ma si sposta l'attenzione verso le forme di partecipazione sociale che possono favorire le condizioni per la creazione di un contesto adeguato all'avvio del processo di apprendimento. Nello specifico, Lave e Wenger individuano le opportunità di apprendimento per le persone che imparano (nel nostro caso gli studenti) nella possibilità di accedere a determinati ruoli partecipando alle attività insieme agli esperti. In tal senso, la capacità di apprendere si sviluppa in stretto rapporto, per un verso, con la capacità di svolgere dei compiti, e, per un altro, con la capacità di partecipare alle attività dei professionisti in determinati contesti. Per specificare meglio il concetto di apprendimento situato, i due autori propongono un *ponte concettuale*: la partecipazione periferica legittima a una comunità di pratica<sup>24</sup>. In questo caso, si fa riferimento alla comunità di pratica intesa come luogo privilegiato di apprendimento, in passato legato più che altro al lavoro artigianale, più di recente riconducibile alla natura situata della conoscenza legata a un contesto sociale dotato di significato, e alla possibilità di imparare attraverso la relazione con altri (Ribolzi, 2004). Per definire il concetto di apprendimento situato, inoltre, i due studiosi fanno riferimento alla teoria della pratica sociale di Bourdieu (1977) secondo la quale l'esperienza sociale, mediata culturalmente, diventa accessibile alle persone solo nella pratica, nella quale l'apprendimento, il pensiero e il sapere rappresentano relazioni fra persone attive *nel e con* il mondo socialmente e culturalmente strutturato. William F. Hanks, nell'introduzione del lavoro di Lave e Wenger, chiarisce ulteriormente il concetto di apprendimento adottato.

---

<sup>24</sup> Il ponte concettuale di partecipazione periferica legittima fa riferimento al processo partecipativo alle pratiche socioculturali di una comunità in cui sono coinvolte le persone che apprendono, finalizzato a una piena acquisizione di conoscenze e di abilità. Per i due studiosi, l'appartenenza a una comunità di pratica implica la «partecipazione a un sistema di attività in cui si condivide una stessa rappresentazione di ciò che si sta facendo e di cosa esso significhi nella vita personale e della propria comunità. Una comunità di pratica è una serie di relazioni fra alcune persone, un'attività e il mondo, sia nel loro divenire sia in rapporto ad altre comunità di pratica tangenziali e in parte sovrapposte. La struttura sociale di questa pratica, le sue relazioni di potere e le sue condizioni di legittimità definiscono le possibilità di apprendimento (cioè di partecipazione periferica legittima)» (Lave e Wenger, 1991, trad. it. 2006, p. 64)

L'apprendimento è un modo di essere nel mondo sociale, non un modo di conoscerlo. Le persone che imparano partecipano sia ai contesti del loro apprendimento sia al mondo sociale più ampio in cui questi contesti si producono. Senza tale partecipazione non c'è apprendimento, e laddove una persona continua a partecipare in modo adeguato ci sarà apprendimento (Hanks, 1990, trad. it. 2006, p. 17 in Lave e Wenger, 1991, trad. it. 2006).

L'alternanza scuola-lavoro, in secondo luogo, come definita dal quadro normativo, assegna un valore educativo alle esperienze vissute se declinate secondo il modello di *apprendimento basato sul lavoro* (*work-based learning, o WBL*), ossia se si tratta di esperienze capaci di attivare processi di ricomposizione critica dei saperi e delle conoscenze acquisite nei contesti scolastici (Bertagna, 2013; Commissione Europea, 2013; Dalrymple *et al.*, 2014, Morselli e Costa, 2014), favorendo, in tal modo, processi di attivazione lavorativa e di acquisizione di una identità sociale consapevole nei più giovani. In questo caso, si fa riferimento a un tipo di conoscenza che viene intesa come qualcosa da costruire e non solo da trasferire.

La valorizzazione di nuove forme di apprendimento (non formali e informali) si avvia in una società in cui i ruoli professionali si configurano non solo in termini di competenze tecniche performanti, ma anche sulla base della capacità di cogliere i molteplici significati dell'agire e di mobilitare in modo proattivo le proprie vocazioni in un progetto di vita (Loiodice, 2009). Infatti, si tratta di acquisire competenze relative al potenziamento di «padronanza personale (sapere e aver voglia di imparare); modelli mentali (avere consapevolezza di dove si va); visione condivisa (sapersi proiettare nel futuro); apprendimento di gruppo (imparare insieme); pensiero sistematico (saper guardare oltre il proprio lavoro particolare e integrarlo nell'insieme)» (Salatin, 2016, p. 36). In questa prospettiva, l'apprendimento basato sul lavoro, più nello specifico l'alternanza, ha un suo valore formativo. Appare utile, quindi, sottolineare i tre principi pedagogici fondamentali individuati da Morselli e Costa (2014, p. 194) riconducibili alle potenzialità del metodo didattico dei PCTO: «a) centralità della persona, ponendo il primato della risorsa umana (riferita a una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire) come condizione primaria per lo sviluppo sociale e quindi economico; b) unitarietà del sapere, capace di superare la separazione tra *theoria* e *téchne*, promuovendo un processo circolare tra saperi concettuali e abilità pratiche in prospettiva di apprendimento permanente; c) affermazione del valore pienamente culturale e educativo dell'attività pratica colta nella sua portata capacitante». In questa prospettiva, come evidenzia la Commissione Europea (2013), il

modello di WBL ha dei chiari vantaggi sia per il singolo attore coinvolto sia per la collettività. Per il *discente*, le esperienze di WBL, da un lato, danno la possibilità di facilitare (potenzialmente) l'ingresso nel mondo del lavoro grazie all'offerta di percorsi professionali e specialistici che consentono loro di acquisire competenze trasversali e quelle più specifiche richieste dal mondo del lavoro; e, dall'altro lato, consentono di avere più coscienza riguardo alle possibilità di carriera professionale presenti nel mercato del lavoro, oltre che migliorare la propria autostima e la propria motivazione. L'*organizzazione coinvolta* in esperienze di WBL, d'altro canto, ha la possibilità di generare manodopera qualificata in modo che risponda alle reali esigenze di mercato e migliori la propria produttività e la propria performance. Le *istituzioni formative*, invece, possono trarre vantaggio in termini di migliore attrattività dei cosiddetti programmi *Vocational Education and Training* (VET), che a loro volta stimolano a migliorare la qualità dei programmi stessi e dei risultati di apprendimento, e più in generale la collaborazione tra le scuole di VET e il mondo del lavoro. La Commissione Europea, infine, segnala i vantaggi anche per la *società* in termini di lavoratori più abili a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro, contribuendo potenzialmente all'innalzamento dell'occupazione giovanile e al rafforzamento dell'inclusione sociale e al miglioramento dell'equità sociale. Non si tralasciano, però, i benefici anche per la gestione dei programmi VET: lo sviluppo di modelli educativi basati sul WBL, infatti, possono contribuire all'abbattimento dei costi da sostenere in quanto vi è un incentivo alla condivisione di tali costi tra Stato e il mondo del lavoro, traendo, al contempo, benefici anche in termini di governance combinata per la gestione VET.

Infine, l'intento dichiarato nella definizione dei PCTO di coinvolgere attivamente lo studente nel processo formativo fa chiaro riferimento all'approccio pedagogico dello *student centered learning* (MacHemer e Crawford, 2007; ESU e EI, 2010). Si tratta di un metodo di apprendimento/insegnamento che mette al centro lo studente e i suoi bisogni formativi, riconoscendone la diversità e considerando, allo stesso tempo, di realizzare a pieno il loro potenziale. È un apprendimento attivo che cerca di aiutare gli studenti a imparare anche in maniera autonoma (MacHemer e Crawford, 2007; ESU e EI, 2010).

In una prospettiva pedagogica, secondo la definizione presentata dei modelli di alternanza scuola-lavoro, questi ultimi non forniscono competenze tecnico-professionali *tout court*, bensì possono contribuire, per un verso, alla costruzione di un progetto personale e professionale

degli studenti, e, per un altro verso, possono rappresentare un'occasione di attivazione delle reti territoriali socialmente impegnate (Loiodice *et al.*, 2018).

Prima di giungere a una riflessione sul sistema relazionale potenzialmente attivabile dall'alternanza, sembra utile ai fini dell'analisi partire da alcune funzioni generali rinvenibili dal disegno di policy dell'alternanza, formulate da Salatin (2017a) che riprende, a sua volta, un lavoro di Gentili (2002). Queste hanno una natura: 1) *orientativa* in quanto stimolano la progettazione di esperienze di socializzazione al lavoro da parte degli studenti, prevalente nelle filiere formative con prospettiva di sbocco immediato sul mercato del lavoro; 2) *professionalizzante*, specialmente per quelle pratiche che danno valore formativo all'esercizio concreto di un'attività professionale, ossia esperienze di apprendimento dei mestieri artigianali e di praticantato professionale; 3) *duale*, per le esperienze che prevedono lo svolgimento di attività formalizzate sotto un contratto lavorativo (apprendistato) presso un'impresa (si fa riferimento in particolare a quelle esperienze orientate al primo inserimento lavorativo); 4) *compensativa* che, inserendosi nel disegno più ampio di intervento di contrasto alla dispersione scolastica, è propria di quelle esperienze finalizzate a garantire una "seconda opportunità" agli studenti svantaggiati o in difficoltà scolastica che considerano i contesti lavorativi come luoghi educativi, di apprendimento e di rimotivazione; e, infine, 5) *culturale e di ricerca*, soprattutto per quelle attività di alternanza che avviano riflessioni di natura operativa delle nozioni apprese nel contesto scolastico<sup>25</sup>.

Partendo da questo quadro di sintesi delle funzioni associate ai PCTO, si propone di seguito un'articolazione di tali funzioni attraverso una ricostruzione delle finalità (la costruzione di un progetto personale e professionale degli studenti e l'attivazione delle reti territoriali capacitanti e socialmente impegnate) di tre livelli differenti di analisi: individuale (gli studenti), macro-strutturale (il rapporto fra il mondo scolastico e il mondo del lavoro) e organizzativo (la scuola e i soggetti ospitanti).

Sul piano *individuale*, la costruzione di un progetto personale e professionale si avvia grazie alle esperienze di alternanza vissute non come un mero adempimento formale, ma al contrario

---

<sup>25</sup> È interessante considerare come queste funzioni dell'alternanza si distribuiscono nelle scuole italiane in base al tipo di percorso formativo: negli istituti tecnici e professionali sono prevalenti le prime tre funzioni e la quarta, e nei licei soprattutto la quinta funzione. Negli istituti tecnici, infatti, l'alternanza è considerata prevalentemente come una strategia didattica per il potenziamento delle capacità di metodo degli studenti. Negli istituti professionali, invece, l'alternanza è intesa come un'ulteriore opportunità di orientamento al lavoro. Nei licei, oltre ad assumere un valore orientativo, l'alternanza è interpretata come un'opportunità di fare ricerca favorendo in tal modo una centratura delle competenze del "saper fare" basate su un solido sapere teorico (Salatin, 2017a).

come un'opportunità formativa e di orientamento. Si tratta in particolare di un processo diacronico finalizzato alla costruzione della carriera degli studenti, nella prospettiva della *construction de soi* e della *career construction* (Savickas, 2005; Guichard, 2010)<sup>26</sup> che necessita di un impegno interistituzionale integrale e integrato tra la scuola e i diversi attori coinvolti nella progettazione, gestione e valutazione dei percorsi (Loiodice *et al.*, 2018). È proprio l'immersione nella realtà viva dei contesti lavorativi e professionali attivata dall'alternanza che «incentiva l'attraversamento di una realtà viva del lavoro in cui lo studente può ritrovare un significato autentico per orientare il proprio progetto di crescita culturale, professionale e personale» (Salatin, 2017a, p. 3). Più nello specifico, la promozione di un *progetto personale* si avvia in primo luogo se vi è un orientamento delle loro traiettorie di vita, ossia se influenza la scelta professionale e/o formativa futura dei giovani<sup>27</sup>. Si rendono necessari, quindi, dei PCTO che siano basati su un modello di apprendimento esperienziale, che valorizzano l'esperienza lavorativa dando la possibilità di conoscere contesti nuovi e diversi da quello scolastico. Si contribuisce al progetto personale, inoltre, anche se vi è la promozione delle già citate competenze per la vita. In questo caso, si necessita, invece, di un'alternanza ben strutturata che tenda di fatto a orientare la scuola verso un ripensamento radicale dell'organizzazione curriculare e a sviluppare le *capacitazioni* oggi indispensabili per l'inserimento sociale e occupazionale (Salatin, 2017a)<sup>28</sup>. La promozione della costruzione del *progetto professionale*, invece, è favorita da esperienze di alternanza basate sul modello dell'apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991) e del *work-based learning* (Commissione Europea, 2013) che, come si vedrà più avanti, sono utili soprattutto per favorire e migliorare l'orientamento professionale e formativo degli studenti aiutandoli

---

<sup>26</sup> Il modello della *construction de soi* si concentra, oltre che sulla costruzione di carriera, anche sulla costruzione del proprio progetto di vita che include il lavoro, riflettendo su una questione cruciale per il discente: “Cosa può dare senso alla mia vita?”. L'obiettivo da perseguire diventa pensare al presente contribuendo, al contempo, alla formazione delle possibilità future (Guichard, 2010). Il modello della *career construction* è, invece, centrato sulla modalità con cui l'individuo costruisce la propria carriera, ponendo due domande fondamentali: “Qual è il senso della mia carriera professionale nella mia vita?”; “Come posso usare il ruolo lavorativo per esprimere e sviluppare la mia storia di vita?”. L'obiettivo delle azioni di orientamento diventa, quindi, pensare al presente costruendo il futuro attraverso una riorganizzazione del passato (Savickas, 2005).

<sup>27</sup> In letteratura è stato ampiamente dimostrato come le traiettorie di vita possono essere modellate socialmente da fattori sociali come l'origine sociale, la struttura familiare (Parziale e Vatrella, 2018), le opportunità territoriali (Goldthorpe, 2013), e da fattori individuali come le credenze di auto-efficacia e i tratti della personalità (Bandura *et al.*, 2001; Pinquart *et al.*, 2003).

<sup>28</sup> Questo approccio dei PCTO «si ispira a un modello di scuola intesa come soggetto culturale per l'arricchimento personale e sociale e si fonda su una concezione vitale della cultura, sul protagonismo degli allievi, sulla dinamica di comunità (classe, scuola, territorio), insomma tende a privilegiare un “curricolo per la vita” dei giovani» (Salatin, 2017a, p.4).

a scoprire e a valorizzare le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali<sup>29</sup> fornendo loro l'opportunità di conoscere la cultura del lavoro e stimolando l'acquisizione di capacità trasversali (Morselli e Costa, 2014).

Più in generale, sul piano individuale, la costruzione di un progetto personale e professionale può avvenire solo se vi è nell'idea di progettazione dell'alternanza una forte connotazione formativa e trasformativa verso la dimensione orizzontale dell'apprendimento, ossia in direzione di quelle competenze e capacità che si acquisiscono attraverso esperienze dirette in contesti diversi, che contribuiscono alla formazione del capitale umano 'a tutto tondo'<sup>30</sup> (Pastore e Maisto, 2017; Morselli 2016). In altri termini, ciò avviene solo se l'alternanza rappresenta un vero segnale di ripensamento dei modelli formativi orientati alla valorizzazione dell'apprendimento esperienziale. Pertanto, si rende necessario, in ultima istanza, un passaggio da una concezione della scuola "parlata e seduta" a una scuola riflessiva, in movimento e critica "nelle cose e nelle situazioni" (Bertagna, 2006).

A livello *organizzativo*, l'azione dell'alternanza può assumere una funzione di *rinnovamento*, stavolta, di natura più latente<sup>31</sup> rispetto alle prime e che può essere declinata considerando due prospettive ben distinte. In primo luogo, si fa riferimento alla funzione di rinnovamento del *modus operandi* degli *insegnanti*. Le esperienze di alternanza per gli insegnanti possono potenzialmente contribuire a: a) alimentare i processi di conoscenza e di consapevolezza delle esigenze dei propri studenti, b) migliorare la flessibilità in vista di un maggior adattamento della didattica ai tempi dettati dall'alternanza, e c) favorire una maggiore efficacia del metodo di insegnamento distaccandosi dal metodo tradizionale di mera trasmissione del sapere e andando, invece, verso l'assunzione di un *ruolo guida* per l'apprendimento (Salatin, 2017a). In secondo luogo, la funzione di rinnovamento, dal punto di vista della *scuola* e delle *strutture ospitanti* intese come organizzazioni, può essere riconducibile alla promozione di atteggiamenti

---

<sup>29</sup> Decreto legislativo n. 77/2005, art. 2.

<sup>30</sup> In senso più operativo, l'alternanza può creare potenzialmente occasioni per «imparare a riflettere mentre si fa; fermarsi a riflettere sulle azioni e sulle parole per coglierne l'adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire» (Bertagna, 2006, pp. 103-4).

<sup>31</sup> Nel senso inteso da Merton (1949) di funzione manifesta e funzione latente.

più aperti a) verso rinnovamenti organizzativi (come ad esempio al ripensamento del proprio ruolo nella società, e/o alla riorganizzazione degli spazi, delle risorse e delle attività) (Raelin, 1997); e b) verso nuovi modi di *fare* impresa grazie al coinvolgimento e l'influenza dei giovani nelle attività lavorative che potrebbero potenzialmente apportare innovazioni materiali e immateriali all'intero sistema organizzativo, scardinando in tal modo vecchi modelli organizzativi, proprio come in altri contesti organizzativi e lavorativi (Raelin, 1997; Ribolzi, 2004), testimoniata da studi empirici presenti in letteratura<sup>32</sup>. In particolare, per la scuola ciò rappresenta una possibile strategia per allontanarsi dal sistema tradizionale in quanto, nell'ipotesi di esperienze basate sui tre approcci teorici dei modelli formativi citati, l'alternanza può favorire una didattica più efficace in termini di una mobilitazione di risorse intrinseche degli studenti per la scoperta di un sapere tramite il loro coinvolgimento in opere "reali". Ciò può essere interpretato come una delle conseguenze di un PCTO pensato come un'attività orientata alla "valorizzazione del metodo laboratoriale e del pensiero operativo, all'analisi e alla soluzione dei problemi, al lavoro cooperativo per progetti, per consentire agli studenti di cogliere concretamente l'interdipendenza tra cultura professionale, tecnologie e dimensione operativa della conoscenza"<sup>33</sup>.

A livello *macro-strutturale*, l'alternanza si configura come un'opportunità di collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, prevedendo una correlazione tra l'offerta formativa e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (Miur, 2015). Si presenta, quindi, come uno stimolo all'attivazione delle reti territoriali socialmente impegnate, ossia a un'apertura al territorio da parte della scuola per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa. Questo aspetto, infatti, è finalizzato al contrasto della questione dello *skill mismatching*. Nel caso specifico, si presume che vi sia una strutturazione delle esperienze di alternanza che implica necessariamente la costruzione di una rete di governance tra la scuola, il soggetto ospitante e il territorio, in base alla quale si possono condividere i percorsi e arricchirli di nuove e diverse esperienze in un'ottica di miglioramento dei percorsi formativi coerenti con i fabbisogni di competenze del singolo e del territorio, e di miglioramento delle opportunità lavorative degli studenti nel periodo post-diploma (Poy *et al.*, 2018).

---

<sup>32</sup> Per un approfondimento delle dinamiche di rinnovamento innescate dalla presenza delle nuove generazioni nei modelli organizzativi imprenditoriali si veda l'indagine condotta da Cersosimo (2012).

<sup>33</sup> D.p.r. 87/2010, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali.

Per far sì che tali finalità siano soddisfatte e le relative funzioni dell'alternanza si concretizzino effettivamente nella realtà, la sfida principale da affrontare resta soprattutto sul terreno culturale degli attori coinvolti. In particolare, riguarda, da una parte, gli studenti e le famiglie che dovrebbero considerare l'alternanza come un'esperienza formativa di valore e non relegarla a una mera attività extradidattica; dall'altra, i docenti dovrebbero cambiare il loro paradigma interpretativo del *fare scuola*, evitando di pensare all'alternanza come lavoro aggiuntivo e non riconosciuto, ma piuttosto intenderla come un nuovo modo di agire orientato al potenziamento dell'interdisciplinarietà e della pratica del lavoro in gruppo<sup>34</sup>; e, infine, i soggetti ospitanti dovrebbero imparare a cogliere il valore sociale dell'alternanza, mentre sovente sono colti impreparati a un vero accompagnamento formativo degli studenti e/o non vedono vantaggi particolari immediati per loro stessi (Salatin, 2016 e 2017a).

#### 1.2.2. Fare alternanza: le fasi di raccordo scuola-lavoro e di gestione dei percorsi

L'alternanza privilegia la dimensione esperienziale, presupponendo un'articolazione a più fasi. Queste possono prevedere: 1) un percorso da realizzare in un contesto lavorativo, in coerenza con le competenze, abilità e conoscenze acquisite; 2) un'attività di stage per acquisire quelle conoscenze utili per orientarsi, comprendere, e trarre beneficio dal nuovo contesto di apprendimento; 3) la sensibilizzazione degli studenti verso una riflessione sulle loro attese relative all'esperienze lavorative; 4) l'esortazione degli studenti a osservare le dinamiche organizzative e relazionali dei soggetti nella struttura ospitante; 5) la condivisione e la rielaborazione in aula di quanto sperimentato all'esterno; 6) la documentazione dell'esperienza realizzata grazie all'uso anche delle nuove tecnologie; e infine, 7) la presentazione dei risultati dell'esperienza (Indire, 2013a).

Si prevede, inoltre, una modulazione delle attività dei PCTO negli anni in base alla definizione dei livelli di competenza dell'*European qualification framework*<sup>35</sup>. Per garantire una logica di progressione dei percorsi si invita, sia la scuola sia i soggetti ospitanti, a progettare

---

<sup>34</sup> Come si farà riferimento più avanti, questo approccio è riconducibile a quei modelli educativi di tipo laboratoriale basati sul *cross-curricular* (come il *learning-by-doing* e il *project-based learning*), funzionale all'acquisizione dell'autonomia nell'applicare i saperi nell'azione e alla maturazione della propria capacità riflessiva nel quadro del proprio progetto di vita, di studio e di lavoro futuro (Salatin, 2017a).

<sup>35</sup> Secondo questa impostazione, lo studente al terzo anno lavora o studia sotto supervisione, sebbene abbia un certo grado di autonomia; al quarto anno assume la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio, adottando un comportamento in vista della risoluzione dei problemi emergenti; al quinto



un'alternanza personalizzata su ciascun studente o gruppo di studenti – tenendo conto delle specificità dello studente in termini dello stile cognitivo, del metodo di studio, delle attitudini e delle vocazioni. Ciò rappresenta un elemento chiave per il buon andamento dei PCTO e per lo sviluppo delle capacità e delle competenze dello studente e, più nello specifico, per il raggiungimento del successo formativo. Si possono individuare due piani di personalizzazione dei percorsi di alternanza. Il primo piano fa riferimento alle caratteristiche e alle esigenze proprie del singolo: gli studenti con difficoltà durante il loro percorso scolastico possono trovare nei PCTO modi alternativi di esprimere le proprie capacità; gli studenti “solidi” dal punto di vista delle conoscenze possono potenziare le loro capacità e metterle in pratica entrando a contatto con nuove realtà e nuovi soggetti esperti; gli studenti con bisogni speciali possono avere ulteriori occasioni per superare eventuali situazioni di esclusione. La personalizzazione, in seconda istanza, può manifestarsi nella scelta di esperienze diversificando, per un verso, il tipo di soggetto ospitante (ciò presuppone anche la diversificazione dei contenuti formativi dei progetti); e, per l'altro verso, le modalità di vivere l'esperienza singolarmente o in gruppo, ossia come team organizzati intorno ad obiettivi comuni, per arrivare a un'acquisizione delle competenze e uno sviluppo di capacità in modo collaborativo e per sviluppare rapporti di fiducia tra i singoli studenti e *stakeholders* (Indire, 2013a).

Questa impostazione dei PCTO può essere valorizzata ancora di più se vi è una cooperazione educativa stretta tra la scuola e gli attori del territorio, che formano a loro volta la cosiddetta comunità educante. Si parte, infatti, dalla reciprocità dei processi di “pensare” e “fare”, complementari e non più separati, e attinenti uno alla scuola e l'altro al mondo del lavoro. Ciò costituisce un'effettiva novità per il sistema educativo italiano. La scuola ha a disposizione la possibilità di imparare dalla formazione professionale e ripensarsi «anche come “impresa formativa”, [in modo da essere, *ndr.*] capace di cogliere un insieme di bisogni mutevoli e di farvi fronte combinando nel modo migliore e flessibile le risorse disponibili» (Salatin, 2017a, p. 37).

Per far ciò, è prevista una complessa architettura progettuale dei PCTO, complessa e articolata, messa a sistema nelle linee guida ministeriali (Miur, 2015), oltre che studiata e discussa dai centri di ricerca preposti dal Miur stesso e da studiosi esperti di alternanza. Di seguito si

---

anno si prevede che lo studente, da una parte, riesca a gestirsi autonomamente rispettando le istruzioni fornite nel contesto di lavoro o di studio, e, dall'altra, riesca a sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendosi un certo grado di responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio.

propone una sua ricostruzione presentata come un processo a più fasi, basata sui documenti programmatici ministeriali e sulla letteratura esistente.

L'avvio dei percorsi di alternanza prevede, innanzitutto, una prima fase di *raccordo tra la scuola e il mondo del lavoro* per la definizione dei fabbisogni formativi<sup>36</sup>. Si tratta, in particolare, di avviare una prima analisi di contesto delle esigenze del mercato del lavoro, delle opportunità offerte dal territorio e delle aspettative e delle potenzialità degli studenti sulla base sia della conoscenza della scuola sia dei risultati di ricerche condotte da soggetti esterni alla scuola (indagine Excelsior di Unioncamere, studi dell'Istat, di Isfol, di Almalaurea, di Almadiploma, di Servizi per l'impiego, di osservatori di Camere di Commercio, di enti locali e delle parti sociali). Ciò permette di individuare e mettersi in contatto con i potenziali partner e, di conseguenza, avviare la costruzione della rete tra la scuola e il territorio<sup>37</sup> per la programmazione di un progetto formativo condiviso, basato su un modello integrato di esperienze diversificate.

La ricognizione delle opportunità offerte dal territorio può avvenire attraverso il registro delle imprese<sup>38</sup> o le fonti di ricerca tradizionali (come i dati sulle imprese delle camere di commercio, centri di studio, collegamenti con le imprese pre-esistenti, contatti segnalati dal comitato scientifico, dai docenti, dai genitori o dagli studenti). I tipi di soggetti ospitanti segnalati

---

<sup>36</sup> «La ricognizione dei fabbisogni formativi sul territorio può essere enormemente facilitata dall'appartenenza delle scuole ai *Poli tecnico professionali*, la cui costituzione è programmata dalle Regioni, sulla base dell'analisi del territorio per la rilevazione dei fabbisogni formativi. I Poli tecnico-professionali costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili a livello locale. Sono costituiti, con riferimento alle caratteristiche del sistema produttivo del territorio, da reti formalizzate tra soggetti pubblici e privati attraverso accordi di rete» (Miur, 2015, p. 14).

<sup>37</sup> Nel rispetto delle disposizioni del d.Lgs. 16 gennaio 2013, n.13 presentato dal Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali, "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita", art. 4 (ulteriori disposizioni in materia di mercato del lavoro) «in coerenza con il principio di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze di programmazione delle regioni, sono definiti, sentite le parti sociali, indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani [...]. In tali contesti, sono considerate prioritarie le azioni riguardanti: il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale ed informale [...], ivi compresi quelli di lavoro, facendo emergere ed individuando i fabbisogni di competenza delle persone in correlazione con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e digitali; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti».

<sup>38</sup> Al fine di superare le difficoltà delle scuole nella ricognizione di possibili strutture disposte ad ospitare i ragazzi in alternanza, il Miur ha avviato la costruzione di un portale web, il Registro nazionale delle imprese legato alle Camere di Commercio ([scuolalavoro.registroimprese.it](http://scuolalavoro.registroimprese.it)), per favorire l'incontro tra domanda e offerta di alternanza. Nello specifico, il portale è costituito da una parte aperta e consultabile, nella quale le imprese e gli enti pubblici e privati possono indicare il numero di posti disponibili e i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere le attività di alternanza; e da un'altra sezione speciale dedicata alle informazioni anagrafiche e organizzative-produttive delle singole imprese.

dalla normativa sono le imprese e le rispettive associazioni di rappresentanza; le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura; gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore; gli ordini professionali; i musei e altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali; gli enti che svolgono attività afferenti al patrimonio ambientale; gli enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI. Non sempre però questo processo si realizza. Le scuole spesso si ritrovano in contesti non favorevoli allo sviluppo dei PCTO: i territori del Mezzogiorno, ad esempio, con un tessuto socio-economico sfilacciato offrono alle scuole meno opportunità di fare alternanza rispetto ai territori più ricchi, come il Nord Est d'Italia. In questo caso, la scuola avverte ancor di più la difficoltà di dover affrontare la ricerca di nuovi partner che siano disposti a ospitare i propri studenti (Benvenuto, 2017; Chimenti e Licursi, 2019).

Una volta individuati i soggetti ospitanti, l'avvio dei partenariati può basarsi su diverse forme di accordo<sup>39</sup> di carattere strutturato (accordi pluriennali) o occasionale (è il caso della singola convenzione) per la progettazione e la realizzazione dei percorsi. La creazione di collaborazioni con i soggetti ospitanti è centrale per un'effettiva progettazione formativa integrata, che tenga in conto le vocazioni degli studenti e, al contempo, le esigenze del mercato del lavoro (in termini di competenze professionali e trasversali richieste) per la promozione degli apprendimenti nei contesti lavorativi, per un reale riconoscimento dell'equivalenza tra apprendimenti formali, informali e non formali (Miur, 2015). Per favorire tali interazioni è previsto un organismo di raccordo tra i due mondi (scuola e lavoro): il comitato tecnico scientifico (CTS) negli istituti tecnici e professionali e il comitato scientifico nei licei (§ 1.2.4.).

Considerando i PCTO come un metodo didattico che contribuisce alla crescita degli allievi lungo un progressivo cammino triennale, e non come una parte accessoria del loro percorso di studi, per la buona riuscita dei PCTO Arduino Salatin (2017a) individua dei criteri guida per la loro *progettazione* triennale che favorisce, al contempo, anche la loro integrazione con i piani formativi più generali. Si richiede, innanzitutto, un accordo tra i soggetti coinvolti (scuola e

---

<sup>39</sup> Cfr. d. lgs. del 15 aprile 2005, n. 77, art. 1. Il tipo più semplice di accordo è la convenzione tra la scuola e la singola impresa o i soggetti ospitanti. Altri tipi di accordo di più ampio raggio sono riconducibili al protocollo di intesa, all'accordo di settore, all'accordo interregionale, all'accordo quadro, all'accordo di rete, all'accordo specifico, e all'accordo di programma (o programmatico).

soggetto ospitante) basato su un'azione formativa congiunta e corresponsabile affinché si assicuri, da un lato, l'affiancamento formativo allo studente, e, dall'altro, si perseguano obiettivi comuni di apprendimento. L'azione congiunta dovrebbe manifestarsi e concretizzarsi in una progettazione condivisa dei PCTO che valorizzino lo studente, e siano orientati all'acquisizione di competenze-traguardo (si fa riferimento alle competenze tecnico-professionali e alle competenze per la vita). In tal senso, una buona progettazione dei PCTO dovrebbe basarsi su un'integrazione continua e verticale dei singoli percorsi. In particolare, per la progettazione di un progetto curricolare ed esperienziale è necessario che vi sia:

- una coerenza con il percorso formativo dello studente,
- una coerenza con le vocazioni e gli interessi dello studente,
- un percorso costruito a più fasi (es: programmazione triennale dei PCTO),
- una coerenza degli obiettivi formativi tra le singole esperienze dei PCTO rispetto a quelle precedenti,
- un'equivalenza tra le attività scolastiche e le attività extra-scolastiche.

L'integrazione di tali percorsi nella progettazione del curricolo è rafforzata dalla dimensione curricolare acquisita dai PCTO a seguito della riforma della Buona Scuola (come si vedrà più avanti). Infatti, con la l. 107/2015, art. 1 comma 2 e succ., i percorsi di alternanza diventano parte integrante del piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)<sup>40</sup> e del patto educativo di corresponsabilità (sottoscritto dalla famiglia e dallo studente). Ciò rappresenta un tentativo per una progettazione adeguata che tenda a diminuire i rischi di sviamento dal percorso formativo dello studente, perseguendo con consapevolezza gli obiettivi formativi del singolo percorso di studio scelto dallo studente. Difatti, la progettazione dell'alternanza, basandosi su un piano triennale, ha la possibilità di affiancare i piani specifici per indirizzo o di classe e i piani formativi individuali orientati alla realizzazione di uno specifico profilo educativo, culturale e professionale durante il corso degli studi e al perseguimento degli obiettivi (generali e specifici) di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale.

---

<sup>40</sup> Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa è "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche", secondo quanto previsto dall'art. 3 del DPR n. 275/1999 modificato dal comma 14 della Legge n. 107/2015. Per un focus sulle condizioni di integrazioni con i PCTO cfr. Salatin (2016) e sulle sue funzioni di raccordo tra scuola e mondo del lavoro cfr. Giubileo (2016).

Prima dell'avvio dei progetti dei PCTO sono previste delle giornate di orientamento diversificate in base al tipo di attività da svolgere, organizzate dalla scuola e dal soggetto ospitante (generalmente, all'inizio del terzo anno). In queste giornate, si presentano le principali attività che si svolgeranno in alternanza e i diritti e i doveri degli studenti. Durante questa fase preparatoria, inoltre, la scuola ha l'onere di verificare l'idoneità degli spazi della struttura ospitante<sup>41</sup>, e organizzare obbligatoriamente i corsi sulla sicurezza e sui rischi nei luoghi di lavoro per gli studenti in alternanza.

La fase di *realizzazione* delle esperienze di alternanza si avvia con la scelta del percorso da seguire. Questa scelta può essere dello studente, autonoma della scuola e condivisa successivamente con lo studente, o autonoma della scuola e non condivisa con lo studente (soprattutto nei casi in cui la scuola assuma un ruolo più direttivo nell'organizzazione dei PCTO). La fattispecie migliore si manifesta quando è lo studente a scegliere ma è guidato da un docente di riferimento (il tutor interno), che lo aiuta a individuare un progetto che possa potenzialmente orientare, valorizzare le attitudini e stimolare l'acquisizione/il rafforzamento di competenze e di capacità specifiche.

La fase di realizzazione dell'alternanza può assumere diverse configurazioni. Vi sono, infatti, modalità ben distinte di *fare alternanza*: la prima è quella "integrale", ossia un'attività formativa svolta per un periodo continuativo (ad es. uno o due mesi interi); la soluzione "discontinua" fa riferimento invece a un'attività svolta sulla base di moduli ricorrenti, nella fascia oraria pomeridiana o con formule su base settimanale in uno o più giorni della settimana; esistono anche soluzioni con attività svolte nel periodo estivo; e la soluzione basata sulla simulazione d'impresa (cfr. Scheda di approfondimento 1).

---

*Scheda di approfondimento 1 – L'impresa formativa simulata.*

---

La soluzione basata sulla simulazione d'impresa prevede un percorso di alternanza scuola-lavoro costituito da un'esperienza in cui si simula la costituzione di un'impresa da parte degli studenti, orientata allo svolgimento di attività di mercato sul web (il cosiddetto *e-commerce*). Queste attività sono riconducibili ad un'impresa reale (l'impresa tutor) che costituisce il modello di riferimento da emulare in ogni fase o ciclo di vita aziendale. In questa particolare

---

---

<sup>41</sup> Gli adempimenti sono individuati nel Manuale "Gestione del sistema sicurezza e cultura della prevenzione nella scuola" edizione 2013, a cura dell'Inail e del Miur.

---

forma di alternanza si adotta un approccio didattico orientato al *problem solving*, al *learning by doing*, al *cooperative learning* e al *role playing*. Difatti, gli studenti rivestono il ruolo di giovani imprenditori riproducendo in laboratorio il modello lavorativo dell'impresa tutor. Questo tipo di alternanza presuppone l'apprendimento dei principi di gestione attraverso il fare (*action-oriented learning*). Gli obiettivi formativi ipotizzati per il percorso d'impresa formativa simulata sono riconducibili sostanzialmente a: la sensibilizzazione e l'orientamento dello studente verso una cittadinanza attiva, grazie alla possibilità di esplorare il territorio, di rapportarsi con esso e analizzarne le risorse; l'applicazione dei saperi teorici acquisiti in ambienti formali per l'ideazione e la costituzione dell'impresa, attraverso la redazione di un *business plan*; l'acquisizione di competenze gestionali e di controllo degli aspetti produttivi e commerciali dell'impresa; e l'acquisizione di capacità di rendicontazione e diffusione dei risultati attraverso i canali di comunicazione.

Dai primi studi empirici sulle esperienze di alternanza è emerso che l'impresa formativa simulata trova maggior consenso negli istituti tecnici e professionali del settore economico ad indirizzo amministrativo-commerciale, orientati all'imprenditorialità, alla cultura amministrativa e al controllo di gestione dell'impresa moderna. Nel corso del tempo, però, questo modello di alternanza sembra si stia diffondendo anche in altri settori ed indirizzi di studio, tra i quali i licei.

---

*Fonte: nostra elaborazione sulla base delle Linee Guida all'ASL (Miur, 2015)*

### 1.2.3. Come valutare l'alternanza scuola-lavoro?

Riconoscendo il valore degli apprendimenti acquisiti in maniera formale e non formale dell'azione formativa dei PCTO, si fa avanti il modello di apprendimento, non più legato alle singole discipline, bensì a un processo più complesso, alimentato dall'interazione tra diversi attori (insegnanti, studenti, famiglie e soggetti ospitanti), ognuno dei quali è un portatore di interesse. Pertanto, valutare l'alternanza è importante per riuscire a conoscere, innanzitutto, le istanze di ogni attore coinvolto, capire se e come essi interagiscono tra loro, e cogliere gli effetti e l'impatto generato da tali interazioni sulla sfera personale e organizzativa dei soggetti coinvolti. In particolare, il Miur richiede una *valutazione* dei percorsi che esprima un giudizio, da un lato, sugli apprendimenti sviluppati alla fine del percorso, e, dall'altro, sull'esperienza dello

studente nel suo complesso. I due ambiti di valutazione<sup>42</sup> si possono ricondurre, rispettivamente a una dimensione di processo e una dimensione di risultato dell'esperienza.

La *valutazione degli apprendimenti* sviluppati in alternanza da parte del singolo studente esprime un giudizio sullo sviluppo di specifiche competenze-obiettivo<sup>43</sup>, operativamente tradotte e osservabili in prestazioni o performance specifiche (Falcinelli, 2015). Il centro di riflessione di tale prospettiva valutativa, di orientamento pedagogico, è la valutazione autentica<sup>44</sup> (Comoglio, 2002) che configura gli apprendimenti sviluppati in alternanza come l'esito di quei processi di messa in opera delle capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali. Questa valutazione è realizzata, nello specifico, dal tutor esterno e/o da quello scolastico, che verifica e giudica tali processi, osservando lo studente in alternanza e registrandone i progressi attraverso l'uso delle schede di osservazione delle prestazioni e delle rubriche valutative<sup>45</sup>. Nello specifico, l'accertamento delle competenze si avvia con la descrizione preventiva delle competenze da acquisire al termine del percorso, l'accerta-

---

<sup>42</sup> Il Miur propone una serie di moduli di riferimento per ciascun ambito valutativo considerato. Si veda Miur, 2015, pp. 75-93

<sup>43</sup> Come verrà discusso nel secondo capitolo, nelle prime linee guida all'alternanza, il Miur prevedeva una valutazione orientata alla rilevazione delle sole competenze, non menzionando in alcun caso l'obiettivo di rilevare lo sviluppo (eventuale e potenziale) di capacità in senso seniano. Nella versione dedicata ai PCTO invece sembra che il Miur inizi a valutare anche la possibilità di declinare i percorsi secondo un approccio alle capacità.

<sup>44</sup> La valutazione autentica degli apprendimenti «pone il focus dell'interesse su chi apprende, perseguendo l'obiettivo di facilitare in lui un apprendimento non solo sociocognitivo, ma anche metacognitivo, che accresca conoscenze e abilità strategiche di autovalutazione, automonitoraggio e autogestione dei processi d'apprendimento» (Varisco, p. 241). La valutazione autentica degli apprendimenti, infatti, intende documentare il loro sviluppo in ogni studente, soprattutto, in termini di processi cognitivi e di strategie metariflessive sottesi alla risoluzione di problemi e compiti significativi (Wiggins, 1993; Comoglio, 2002). Questa è una procedura basata sulla convinzione che gli esiti d'apprendimento siano soprattutto collegati alla «capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali». Gli studenti sono chiamati a svolgere compiti autentici e coinvolgenti quando sono stimolati a utilizzare e mobilitare in modo efficace e creativo le proprie conoscenze. «Con l'attributo "autentico" si vuole dunque denotare il riferimento a contesti qualitativamente vicini a momenti di vita sociale quotidiana, a situazioni-problema che incoraggiano l'allievo a mobilitare le proprie conoscenze/esperienze per individuare un'adeguata soluzione» (Salatin, 2017a, p.67).

<sup>45</sup> Le rubriche valutative sono uno strumento di rilevazione significativo per la valutazione delle esperienze formative come l'alternanza. In letteratura si trovano diverse definizioni di rubrica valutativa. Le più note riconducono le rubriche valutative a «una matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti: le conoscenze e abilità essenziali (...); le prestazioni reali (...); i livelli di padronanza (EQF) della prestazione (...); i compiti che indicano le attività suggerite» (Nicoli, 2014, p. 127); oppure riferite a «uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito (attraverso, *ndr.*) una scala di punteggi prefissati» (Castoldi, 2009, p. 75); o riconducibili a una guida della valutazione della singola prestazione dello studente che «a seconda di come è costruita, può servire per valutare sia le progressioni sia gli esiti in senso proprio con riferimento a criteri giudizio espliciti e rilevanti per la prestazione» (Salatin, 2017a, p. 64).

mento delle competenze in ingresso, la programmazione dell'azione e degli strumenti di osservazione; continua con la verifica dei risultati conseguiti in itinere; e termina con l'accertamento delle competenze in uscita (Miur, 2015).

I risultati finali della valutazione degli apprendimenti sono sintetizzati annualmente da parte dei tutor esterni (e convalidati successivamente dal consiglio di classe) nella certificazione finale delle competenze<sup>46</sup>, ovvero l'attestazione del raggiungimento (completo o parziale) di un determinato traguardo di apprendimento definito in termini di padronanza di una specifica competenza. La certificazione, difatti, è considerata uno degli elementi più innovativi per la valorizzazione dell'alternanza nel sistema scolastico italiano, in quanto, da una parte, può rafforzare la valenza formativa del percorso di alternanza, proponendosi come strumento utile al riconoscimento dei crediti e delle competenze acquisiti nell'ottica di favorire la mobilità e l'occupabilità dello studente, e promuovendo, al contempo, l'auto-valutazione e l'auto-orientamento dello studente; e, dall'altra parte, la certificazione può contribuire a rendere potenzialmente più trasparente la qualità dell'offerta formativa in termini di pubblicità dei processi attivati per il conseguimento di determinati risultati.

La *valutazione di processo* dell'alternanza, invece, fa riferimento alla valutazione del singolo percorso, curata dai tutor (esterni e interni)<sup>47</sup> e dallo studente stesso con cadenza annuale, e ha la finalità di migliorare l'attuazione dell'alternanza a partire dalla singola esperienza.

Per la pianificazione della valutazione dei progetti, il Miur suggerisce di tenere in considerazione alcuni elementi più significativi: il contesto normativo (nazionale e regionale) sensibile

---

<sup>46</sup> La certificazione delle competenze acquisite in alternanza è un documento in linea con il crescente bisogno di trasparenza dei risultati nel processo di apprendimento, testimoniato dai numerosi atti di indirizzo e strumenti regolatori adottati dal Parlamento Europeo e dalla Commissione negli ultimi anni. Ciò trova attuazione in Italia grazie al riconoscimento disposto dal decreto legislativo n. 13/2013 che individua le «norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in chiave europea» (Miur, 2015, p. 48).

<sup>47</sup> Appare utile anticipare e chiarire il ruolo della *tutorship* (come si vedrà anche nel §1.2.4.). Nel caso del tutor esterno si fa riferimento a un o più collaboratori interni alla struttura ospitante che «segue, in accordo col tutor scolastico (generalmente denominato “tutor interno”), le attività dello studente, curandone l'eventuale affiancamento ai diversi operatori e valutandone la performance. Egli segnala inoltre al responsabile aziendale e/o al tutor scolastico il verificarsi di eventuali situazioni di criticità» (Salatin, 2017a, p. 38). Nel caso del tutor interno (o scolastico) si fa riferimento a figure interne alla scuola (per lo più docenti) «che seguiranno gli studenti nel corso di tutta l'esperienza di ASL, sulla base dei piani individuali concordati. I tutor prendono contatto con i tutor aziendali, organizzano le visite periodiche in azienda e presidiano i percorsi individuali degli studenti. Il tutor scolastico si coordina costantemente con il tutor aziendale, raccoglie i riscontri utili per la valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti a lui affidati e per la valutazione dell'efficacia del percorso formativo, restituendoli al Consiglio di classe e al responsabile dell'alternanza scuola lavoro» (Salatin, 2017a, p. 39).



alla natura della istituzione scolastica e formativa coinvolta nel progetto; l'analisi del territorio che permette di individuare i relativi fabbisogni professionali sulla base dei quali si possono avviare le future collaborazioni tra la scuola e il soggetto ospitante; lo studio della struttura del soggetto ospitante a supporto delle istituzioni scolastiche per la realizzazione stessa dei progetti, ponendo una particolare attenzione sull'azione del comitato scientifico (consultivo, propositivo e di raccordo scuola-territorio); la specificità della progettazione dei percorsi, tenendo in conto le modalità di integrazione del curriculum<sup>48</sup>, che possono avere, a seconda dei casi, una natura più professionalizzante o più orientativa; la loro realizzazione considerando le ore dedicate alle attività svolte in aula e nel contesto lavorativo; la natura del rapporto tra i partner (rapporto sinergico vs. rapporto non collaborativo); la modalità di esercizio delle funzioni del tutor interno e del tutor esterno (atteggiamento collaborativo vs. atteggiamento direttivo); e, infine, la valutazione della qualità degli apprendimenti e la certificazione delle competenze acquisite e spendibili in futuro (in situazioni di lavoro o di studio) (Indire, 2013a). A livello individuale, invece, il Miur evidenzia ulteriori dimensioni valutative utili da rilevare nella valutazione fornita dallo studente, tra cui: a) il grado di interesse e di difficoltà del percorso percepito dagli studenti, di autonomia e di responsabilità nello svolgimento dei compiti; b) il clima relazionale (tra tutor e studenti, e tra studenti); c) la coerenza con il percorso di studio; d) i punti di forza e di debolezza dei percorsi, e) un'autovalutazione del grado di acquisizione delle competenze trasversali; e, infine, f) il livello di soddisfazione complessiva da parte degli studenti.

Al processo valutativo dell'alternanza partecipano diversi soggetti tra i quali il tutor esterno, il tutor scolastico (già citato in una forma equivalente semanticamente come tutor interno), i docenti della scuola e lo studente stesso. Lo studente è chiamato a esprimere un giudizio «sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi di alternanza con il proprio indirizzo di studio» (art. 1, comma 37 della l. 107/2015). Il dirigente scolastico, insieme ai tutor interni, si occupa delle attività di monitoraggio e di valutazione degli apprendimenti degli studenti, e della scheda di valutazione dei singoli soggetti ospitanti, nelle quali si evidenziano le specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione. Il tutor esterno, a sua

---

<sup>48</sup> Uno dei criteri proposti dall'Indire (2013a) per individuare la natura dei progetti dei PCTO è tenere in conto il grado di promozione 1) della cultura del lavoro, 2) dell'economia del territorio, 3) dell'organizzazione del soggetto ospitante, e 4) della comunicazione in contesti informali e non formali.

volta, fornisce una sua valutazione delle competenze acquisite da parte degli studenti, e, qualora il tutor interno non provveda a tale compito, si può anche sostituire alla valutazione scolastica.

La valutazione dell'alternanza ha una valenza sostanziale come le altre valutazioni condotte nell'ambito scolastico, in ragione della sua natura curriculare e dell'equivalenza formativa delle esperienze lavorative rispetto a quelle scolastiche. Tale riconoscimento, infatti, è rafforzato dalla valenza formale riconosciuta alle competenze acquisite in alternanza in sede di esame di stato e in sede di scrutini intermedi e finali<sup>49</sup> da parte del consiglio di classe.

Per una buona valutazione dell'alternanza il Miur esorta a considerare alcuni aspetti essenziali già nella fase della sua progettazione, tra cui: 1) il tipo di alternanza e le singole specificità dell'esperienza<sup>50</sup>; 2) gli obiettivi conoscitivi della valutazione per capire se e quanto sia riconosciuto il valore formativo dell'alternanza nella scuola, e grazie ai quali si può rilevare il grado di maturità delle esperienze di alternanza della scuola<sup>51</sup>; e, infine, 3) una ricognizione delle risorse disponibili<sup>52</sup>. Tale prospetto dovrebbe essere preso in considerazione da parte della scuola interessata ad acquisire informazioni sui progressi degli studenti e sulla qualità dei PCTO offerti.

Come evidenzia la guida operativa del Miur (Miur, 2015), è possibile individuare alcune peculiarità delle buone pratiche di alternanza, tra le quali emergono: una sinergica partnership territoriale connotata da una progettazione comune; e una previsione nella progettazione degli strumenti comuni di verifica della conformità, dell'efficacia e dell'efficienza del percorso da parte di tutti i soggetti coinvolti (tutor scolastico, tutor esterno, alunno) in termini di raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati, e in relazione a indicatori comuni individuati, come

---

<sup>49</sup> A tal proposito è utile sottolineare che il d. lgs. 77/2005 prevede, ai fini della validità del percorso di alternanza, la frequenza alle attività dei PCTO deve essere pari almeno a tre quarti del monte ore previsto dal progetto, nel rispetto del monte ore minimo da raggiungere nel triennio (§1.3.2.).

<sup>50</sup> Si fa riferimento al numero di classi coinvolte, al tipo di indirizzo formativo della scuola, al numero di studenti coinvolti, alla durata dei percorsi individuali; al tipo di soggetti ospitanti coinvolti; e alla organizzazione interna di presidio attivata dalla scuola.

<sup>51</sup> Generalmente, se la scuola si impegna per la prima volta in esperienze di alternanza, l'impianto di valutazione avrà una configurazione essenziale più di natura esplorativa; se invece la scuola ha già una esperienza consolidata, l'impianto può presentarsi più articolato e complesso orientato verso un'esplorazione più conoscitiva e descrittiva delle esperienze (Salatin, 2017a).

<sup>52</sup> Le risorse possono essere riferite a: la presenza di persone capaci di progettare e condurre la valutazione; la disponibilità di tempo da dedicarvi; il tipo di rapporto tra la scuola e il soggetto ospitante per valutarne il grado di consapevolezza e condivisione della valutazione delle performance dello studente; e le disponibilità di risorse finanziarie (della scuola e/o esterne) per coprire le spese connesse alla valutazione sostenute da eventuali persone esterne (se non ricoperte dalle risorse professionali interne alla scuola).

quelli segnalati di seguito. Tra questi ultimi, si segnala, inoltre, un gruppo di indicatori di qualità dei PCTO, tra cui:

- a. la coerenza fra gli esiti delle indagini sui fabbisogni professionali del territorio, le proposte delle istituzioni scolastiche e formative e le attitudini degli studenti;
- b. la presenza di un accordo stipulato all'interno della rete territoriale/provinciale/regionale;
- c. la presenza di partenariati con esperienze diversificate;
- d. la descrizione delle attività svolte anche in contesti lavorativi;
- e. l'individuazione degli strumenti per la valutazione delle competenze da certificare;
- f. la descrizione delle competenze attese dai percorsi di alternanza;
- g. la coincidenza tra i desiderata delle strutture ospitanti e i risultati raggiunti in termini di competenze specifiche e comuni;
- h. il monitoraggio e la valutazione in itinere e in esito.

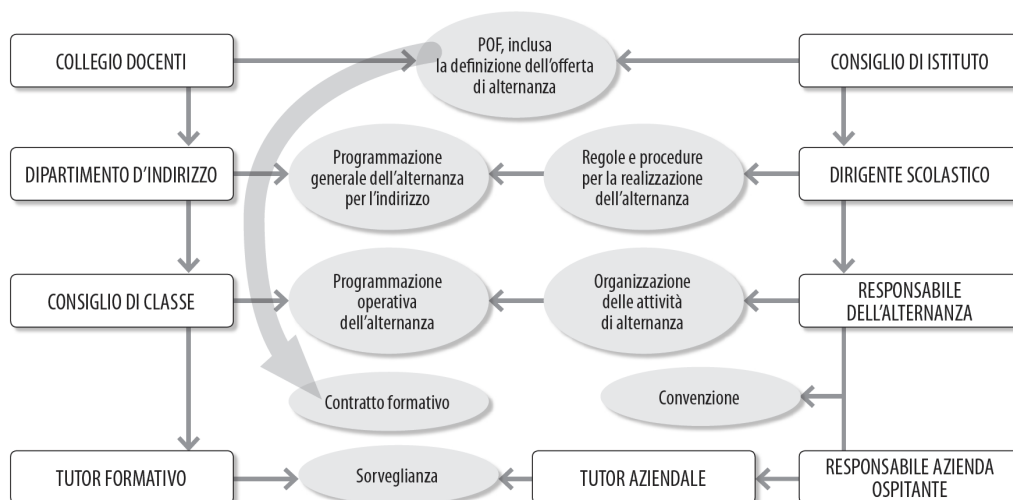
In estrema sintesi, una valutazione così condivisa (in termini di a., b. e c.), strutturata (in termini di d., e., f., e h.) e validata (g.), oltre a soddisfare i bisogni conoscitivi della scuola, può contribuire al processo di accreditamento e di riconoscimento dell'alternanza tra i diversi attori coinvolti come nuovo metodo di apprendimento che riconosce l'integrazione di contesti diversi di formazione (scuola e lavoro) e, di conseguenza, il valore degli apprendimenti acquisiti anche in maniera informale e non formale.

#### 1.2.4. Le risorse dell'alternanza

Dopo aver illustrato la portata innovativa delle disposizioni relative al metodo didattico dei PCTO, è utile, a questo punto, presentare le risorse predisposte per alimentare e mantenere questa complessa architettura.

Si fa riferimento, in primo luogo, al modello di governance progettato dal Miur. La Fig. 1.1. riporta i singoli soggetti coinvolti nel processo di gestione dei PCTO e i relativi compiti assegnati.

Fig. 1.1. – La governance dell’alternanza scuola-lavoro



Fonte: Federmeccanica et al. (2014, p. 24)

Più in dettaglio, la programmazione generale dei percorsi per indirizzi è affidata ai *dipartimenti* (un’articolazione del collegio docenti) insieme agli esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica, provenienti dal *comitato scientifico*<sup>53</sup>.

Il *consiglio di classe*, a sua volta, si occupa della programmazione operativa dei PCTO, ossia individua le competenze da sviluppare in base al gruppo di studenti<sup>54</sup>, cura la definizione dei piani individuali e il suo coordinamento con le diverse discipline. Nello specifico, il consiglio di classe ha il compito di progettare il percorso personalizzato sulla base delle caratteristiche degli studenti, individuandone gli obiettivi formativi e orientativi da perseguire insieme al tutor esterno. Tale programmazione è inserita all’interno del PTOF da parte del *collegio docenti*, il quale ha anche il compito di valutare successivamente la coerenza dei risultati delle singole attività rispetto agli esiti previsti. Il *consiglio d’istituto* convalida il PTOF fornendo le risorse necessarie all’alternanza nel rispetto della disponibilità di bilancio.

A garanzia di un’attuazione dell’alternanza coerente con il PTOF c’è il *dirigente scolastico* che assicura: a) la presenza dei requisiti culturali e organizzativi essenziali per la realizzazione

<sup>53</sup> Il comitato scientifico svolge «un ruolo di raccordo sinergico tra gli obiettivi educativi della scuola, le innovazioni della ricerca scientifica e tecnologica, le esigenze del territorio e i fabbisogni professionali espressi dal mondo produttivo» (Miur, 2015, p. 22).

<sup>54</sup> Si fa riferimento a gruppo di studenti perché i progetti di PCTO non necessariamente sono destinati a studenti che appartengono a una stessa classe. È possibile formare anche un gruppo di studenti diversi che frequentano il terzo, il quarto o il quinto anno.

dell'alternanza, b) l'articolazione di massima dei percorsi su base triennale, c) il rispetto degli accordi di collaborazione presi con i soggetti ospitanti, e infine d) la valutazione degli apprendimenti. Il dirigente scolastico, inoltre, stipula tutte le convenzioni e i contratti con gli enti esterni, necessari per la realizzazione dell'alternanza, in qualità di rappresentante legale della scuola. Può, altresì, delegare alcune responsabilità a uno o più collaboratori, nonché nominare un *referente scolastico dei PCTO* (uno o più docenti) per: coordinare internamente il lavoro dei tutor scolastici; curare i rapporti con i tutor esterni; sostenere i consigli di classe; e sorvegliare lo svolgimento dei percorsi valutandone la qualità in termini di collaborazione con i soggetti ospitanti, di rispetto del contratto formativo e di contenuti delle attività svolte dagli studenti. Nell'ambito scolastico, infine, vi è la figura dei *tutor scolastici*, nominati dal consiglio di classe, che hanno il compito di affiancare gli studenti in alternanza per tutta la durata del percorso e di elaborare, insieme al soggetto ospitante, il patto formativo sottoscritto dalle parti coinvolte (scuola, studente, famiglia e soggetto ospitante). Per giungere a una valutazione consapevole degli apprendimenti degli studenti e dell'efficacia del percorso formativo, durante lo svolgimento delle attività, il tutor scolastico ha l'onere di prendere contatti diretti con i tutor esterni, di visitare periodicamente le strutture ospitanti e di presidiare i percorsi degli studenti.

Fuori dal contesto scolastico, c'è la figura del *responsabile dell'ente ospitante* che cura gli accordi con la scuola e si occupa della sottoscrizione del contratto formativo degli studenti ospitati, e ha la possibilità di nominare i loro tutor (i *tutor esterni*). Il compito dei tutor esterni è quello di affiancare lo studente nel contesto lavorativo per tutta la durata del progetto. Al termine dei percorsi, il soggetto ospitante fornisce una valutazione degli apprendimenti degli studenti e un giudizio complessivo sull'esperienza condotta.

Il progetto dei PCTO, in secondo luogo, necessita a pieno regime anche di risorse finanziarie dedicate. Dall'anno 2012, infatti, le esperienze di alternanza sono finanziate attraverso le risorse derivanti dal "Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche"<sup>55</sup> sulla base di criteri e parametri stabiliti dal decreto del Miur n. 435/2015, per un ammontare complessivo di 19 milioni di euro, di cui 100 mila destinate alle misure nazionali di sistema legate alla governance,

---

<sup>55</sup> In questo fondo sono affluite, dal 2012 in poi, anche le risorse finanziarie relative all'autorizzazione di spesa di cui alla legge del 18 dicembre 1997, n. 440 (Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi).

alla comunicazione e alla diffusione delle attività di alternanza. Al fine di sostenere la collaborazione delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e delle professioni, è prevista, inoltre, la possibilità di ottenere ulteriori risorse pubbliche e private derivanti dai fondi strutturali dell'UE, dai contributi di Unioncamere, dalle singole imprese, dagli ordini e dai collegi professionali, dalle associazioni di categoria, dalle regioni ed enti locali<sup>56</sup>. L'entrata in vigore della legge 13 luglio 2015, n. 107, produce, inoltre, un sensibile incremento delle risorse destinate al finanziamento dei percorsi di alternanza pari a 100 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2016 (art. 1, comma 39)<sup>57</sup>.

Le scuole possono attingere anche alle risorse destinate all'alternanza scuola lavoro da parte del Fondo Sociale Europeo, la cui assegnazione avviene su base progettuale. Per effetto del Programma Operativo Nazionale "Per la Scuola" 2014-2020 dall'anno 2015 tale possibilità viene estesa anche a quelle scuole situate nelle regioni non comprese nell'ex "Obiettivo convergenza". In particolare, si tratta di una forte integrazione fra gli investimenti finanziati da parte del F.S.E. (Fondi Strutturali Europei) per la formazione e il miglioramento delle competenze e da parte del F.E.S.R. (Fondo europeo di sviluppo regionale) per gli investimenti infrastrutturali.

È importante sottolineare che le informazioni sulle risorse finanziarie destinate all'alternanza riportate fino a qui fanno riferimento alla documentazione predisposta dal Miur prima delle nuove disposizioni contenute nella legge di bilancio 2019. Quest'ultimo intervento, come già evidenziato, oltre ad aver cambiato la denominazione da alternanza scuola-lavoro a percorsi per

---

<sup>56</sup> Queste risorse aggiuntive, a disposizione del modello didattico dei PCTO, non si esauriscono solo in termini finanziari, possono assumere anche una forma di consulenza professionale, e/o di contributo strumentale e logistico, offerti dai soggetti citati.

<sup>57</sup> Nello specifico, con l'obbligatorietà dei PCTO in tutte le scuole, dall'anno scolastico 2015/2016, ogni istituzione scolastica può far riferimento, infatti, a diversi tipi di finanziamento per la realizzazione delle attività di alternanza. Si tratta in particolare di:

- risorse provenienti dal Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (ex legge 440/97, attuale D.M. 435/2015, art. 17), assegnate alle istituzioni scolastiche, previo parere della Direzione generale e degli Uffici scolastici regionali, per l'importo complessivo di euro 18,9 milioni. Queste risorse sono distribuite in base al periodo scolastico: per le classi terze si assegnano direttamente le risorse in base al numero degli studenti iscritti; per le classi quarte e quinte, invece, le scuole, come nel passato, sono finanziate in base a progetti innovativi di alternanza scuola lavoro. La stima della quota pro-capite spettante ad ogni studente partecipante alle attività di alternanza, a carico del Fondo in esame, può variare da 20 euro a 25 euro;

- fondi previsti dall'articolo 1, comma 39, della legge 107/2015, sono pari a circa euro 67 milioni, comprensivi della quota destinata all'assistenza tecnica e al monitoraggio. La stima della quota pro-capite spettante ad ogni studente partecipante alle attività di alternanza, a carico del Fondo in esame, può variare da 50 euro a 60 euro negli istituti tecnici e professionali, riducendosi alla metà nei licei, considerate il minor numero di ore previste.

le competenze trasversali e per l'orientamento, ha ridotto il monte ore complessivo minimo da rispettare (§ 1.3.2.), portando con sé un ridimensionamento sostanziale dell'ammontare complessivo delle risorse finanziarie dedicate all'alternanza, attualmente pari a 56,5 milioni di euro (art. 57, Legge di bilancio 2019).

È proprio la decisione di ridimensionarla (nella durata e, di conseguenza, nelle risorse investite), senza alcuna valutazione del suo effettivo funzionamento nelle scuole, a segnalare la mancanza di una chiara visione sul futuro della scuola dalla quale poter trarre ispirazione per le politiche educative, come l'alternanza scuola-lavoro (Gavosto e Molina, 2018).

### *1.3. La ricostruzione del quadro normativo europeo e nazionale*

#### 1.3.1. Il quadro normativo europeo

Al centro delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione vi è un costante riferimento alle forme di apprendimento basato sul lavoro, tra le quali emerge la “Strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva” (comunicazione della Commissione Europea). Questa volontà si traduce nel programma “Istruzione e formazione 2020” (2009/C119/02), in cui si invitano i sistemi scolastici europei a innalzare gli standard di qualità dell'istruzione e il livello di apprendimento per far fronte a una domanda sempre più crescente di alte competenze, per consentire soprattutto ai più giovani un inserimento nel mondo lavoro più agevole e di successo. Tra gli impegni presi emerge la promozione di abilità trasversali per consentire ai giovani di costruire nuovi percorsi di vita e di lavoro, e quelle auto-imprenditoriali per lo sviluppo di uno spirito pro-attivo e flessibile ai cambiamenti del mercato, a cui i giovani dovranno far fronte sempre più nell'arco della loro carriera. L'obiettivo generale sotteso è migliorare le abilità funzionali all'occupazione e alla mobilità sociale per rendere sempre più inclusivo il sistema di istruzione e formazione. Più nello specifico, gli obiettivi per lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione riguardano la promozione di tre aspetti (COM/2012/0669 final):

- l'apprendimento basato sul lavoro attraverso tirocini e modelli di apprendimento duale in modo da agevolare il passaggio dal periodo di studio a quello lavorativo;
- la collaborazione fra soggetti pubblici e privati al fine di garantire la formazione di curricula e l'acquisizione di competenze più adeguate alle esigenze di mercato;

- la mobilità internazionale attraverso programmi come “Erasmus +”.

Esistevano già in passato alcuni dispositivi comunitari tesi ad agevolare la transizione scuola-lavoro, risalenti alla Dichiarazione di Copenaghen<sup>58</sup>, tra i quali emergono: la Decisione Europass del Parlamento Europeo e del Consiglio (2241/2004/CE) che definisce un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze; la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Parlamento Europeo e del Consiglio (2006/962/CE); la Raccomandazione sulla costituzione di un quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF) del Parlamento Europeo e del Consiglio (2008/c 111/01/CE); la Raccomandazione sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET) del Parlamento Europeo e del Consiglio (2009/C155/01); la Raccomandazione riguardante la creazione di un metodo per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) da parte del Parlamento Europeo e del Consiglio (2009/C155/02); la Raccomandazione sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali da parte del Consiglio dell'Unione Europea (2012/C 398/01).

Queste disposizioni rappresentano i primi segnali di un atteggiamento a livello comunitario più attento alla promozione di iniziative a favore dell'occupazione giovanile nei sistemi educativi dei paesi europei. È proprio in questo quadro che si inserisce il processo di costituzione dell'“Alleanza europea per l'apprendistato” teso, da una parte, a migliorare la qualità e la disponibilità dell'apprendistato e, dall'altra, a promuovere la cooperazione nazionale per avviare la costruzione di un modello duale di istruzione e formazione. A questo proposito, è utile rammentare che nel 2016 la Commissione Europea ha elaborato un piano con venti principi guida

---

<sup>58</sup> Si fa riferimento alla dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione Europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, con la quale si impegnano a cooperare in materia di istruzione e formazione professionale. In particolare, il processo di Copenaghen si propone di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo. Questo processo di cooperazione a livello comunitario si avvia già con la dichiarazione di Bologna sull'istruzione superiore nel giugno del 1999. Successivamente, nel Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, riconoscendo il ruolo chiave svolto dall'istruzione nell'ambito delle politiche economiche e sociali. Questa strategia cooperativa diventa uno strumento per il rafforzamento della competitività dell'Europa a livello mondiale, e una garanzia per la coesione della società e per un pieno sviluppo dei cittadini. Il Consiglio Europeo, in questa occasione, formalizza l'obiettivo strategico per l'Unione Europea di diventare l'economia basata sulla conoscenza più dinamica del mondo. A tal fine, lo sviluppo di un'istruzione e una formazione professionale di qualità diventa cruciale e parte integrante di tale strategia, soprattutto per la promozione dell'integrazione sociale, della coesione, della mobilità, dell'occupabilità e della competitività dei cittadini stessi.



per rafforzare l'apprendistato e il modello educativo del *work based learning*, pubblicando il documento "High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles".

Nel nostro Paese, tali disposizioni comunitarie sono state accolte dopo la Raccomandazione del Consiglio Europeo sul programma nazionale italiano di riforma del 2014 (COM/2014/413final). In questa occasione, la Commissione Europea ha invitato l'Italia a perseguire gli obiettivi di miglioramento della qualità dell'insegnamento e di agevolare la transizione scuola-lavoro, attraverso il rafforzamento di una formazione più pragmatica e la diffusione dell'apprendimento basato sul lavoro (con particolare riferimento al ciclo di istruzione secondaria superiore e terziaria). L'Italia, a sua volta, ha accolto tali raccomandazioni con l'Accordo di partenariato 2014-2020, che trova un puntuale riscontro nell'obiettivo tematico 10 "Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente" finalizzato alla promozione della qualità, dell'efficacia e dell'efficienza del sistema scolastico nazionale.

### 1.3.2. Il quadro normativo nazionale

#### *Prima dell'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro*

In Italia uno dei primi tentativi di raccordo tra scuola e mondo del lavoro si rinviene nell'art. 18 "Tirocini formativi e di orientamento" della legge del 24 giugno 1997, n. 196 (il cosiddetto Pacchetto Treu)<sup>59</sup>. Il dispositivo legislativo introduce per la prima volta l'espressione "alternanza scuola-lavoro" e prevede l'avvicinarsi dei momenti di studio a quelli di lavoro, possibile solo dopo aver assolto all'obbligo scolastico. In particolare, si tentava di accompagnare lo studente, appena uscito dal percorso scolastico, nel mondo del lavoro attraverso esperienze di tirocinio e di stage<sup>60</sup> al fine di orientare meglio le sue future scelte professionali. I soggetti coinvolti nella realizzazione di queste iniziative erano prevalentemente di natura pubblica e/o

---

<sup>59</sup> La disciplina di dettaglio riguardo le finalità e le modalità di realizzazione dei tirocini formativi e di orientamento è affidata al decreto interministeriale n.142/98.

<sup>60</sup> Secondo la legge 196/1997 i tirocini e gli stage sono considerati tra loro equivalenti, ossia come esperienze nei luoghi di lavoro che concorrono alla formazione dello studente. In letteratura, invece, sono concepiti come due momenti diversi di formazione: il tirocinio è un'esperienza che precede l'inserimento nel mondo del lavoro, mentre lo stage è un modo diverso di declinare il percorso formativo (in dettaglio, v. pagine successive).

a partecipazione pubblica e soggetti privati con una vocazione all'orientamento e alla formazione professionale<sup>61</sup>.

L'alternanza diventa parte integrante (o almeno formalmente) del sistema scolastico italiano con la riforma Moratti (legge del 28 marzo 2003, n. 53 e regolamentata con il successivo decreto legislativo n. 77/2005), che ne definisce le finalità e il carattere curricolare<sup>62</sup>, e presentandola come un'opportunità di acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Con il decreto legislativo n.77/2005, in particolare, si ridefinisce l'alternanza come una "metodologia didattica", ossia un'occasione formativa rispondente ai bisogni individuali di istruzione e formazione dei giovani, che ricorre a modalità di apprendimento flessibile. Il legislatore matura, quindi, un'idea più definita di alternanza indirizzata a studenti di tutti i tipi di istituti scolastici (licei, tecnici, professionali) che abbiano compiuto i 15 anni di età, con l'intento di orientare dapprima gli studenti e di sostenerli poi durante le prime fasi di ingresso nel mondo del lavoro. In particolare, il dispositivo legislativo presenta le finalità perseguibili dalle attività di apprendimento in alternanza. La prima fa riferimento alla configurazione di tali attività riconducibile alle "modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo", legando sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica. In secondo luogo, le esperienze di alternanza sono presentate come attività che contribuiscono alla formazione scolastica dello studente favorendo occasioni per l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro. Con tali esperienze si intende anche "favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali". Infine, un'ulteriore finalità dell'alternanza è riferita al tentativo, da una parte, di orientare la scuola verso un rapporto più organico con il mondo del lavoro e la società civile, favorendo una partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nei processi formativi; e, dall'altra, di creare una *trait d'union* tra l'offerta formativa scolastica e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (art. 2, d. lgs. 77/05).

---

<sup>61</sup> Più in dettaglio, si faceva riferimento alle università, ai provveditorati agli studi, alle agenzie regionali per l'impiego, agli uffici periferici del Miur del lavoro e della previdenza sociale, e, più in generale, alle istituzioni scolastiche statali e non statali (Legge del 24 giugno 1997, n. 196)

<sup>62</sup> L'alternanza scuola-lavoro si differenzia, come si vedrà più avanti nel §1.5, dall'apprendistato, dai tirocini e dagli stage perché quello che si sperimenta nel contatto con l'ente è finalizzato all'educazione dello studente e non all'addestramento o allo svolgimento di una mansione lavorativa, né è un primo ingresso nel mondo del lavoro. A tal proposito si vedano l'art. 4 della legge 53/03, la Nota del Miur del Lavoro n. 4746 del 14 febbraio 2007 e la Circolare del Miur del Lavoro n. 24 del 12 settembre 2011.

Nel testo del d. lgs. 77/05 si sottolinea, inoltre, il carattere opzionale dell'alternanza: essa è soggetta alla scelta discrezionale dello studente che, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, presenta la richiesta di svolgere un percorso costituito da periodi di formazione in aula e in contesti lavorativi, nel rispetto del profilo educativo del corso di studi ordinario, non costituendo però un rapporto di lavoro. Tali attività hanno un carattere individuale, esplicitato all'art. 4 del d. lgs. 77/05, che prevede una loro strutturazione in base a «criteri di gradualità e progressività che rispettino lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in relazione alla loro età, [...] tenendo conto degli obiettivi formativi dei diversi percorsi del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale». Tale normativa, inoltre, prevede già una puntuale suddivisione dei compiti, come ampiamente discusso (§1.2.4.). La progettazione, l'attuazione, e la valutazione dei percorsi di alternanza sono espressamente attribuite alla responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, e definita sulla base di apposite convenzioni con i potenziali soggetti ospitanti (imprese, associazioni di rappresentanza, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, enti pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore).

Negli anni successivi il legislatore ha continuato a intervenire in materia non discostandosi dalla configurazione generale dell'alternanza scuola-lavoro, definita dalla legge 53/2003 e più in dettaglio dal d.l. n. 77/2005. Un ulteriore passo in avanti si ha con il Regolamento in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007) nel quale si introduce il principio di equivalenza formativa dei percorsi di alternanza realizzati in azienda rispetto a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico, con particolare riferimento ai curricula scolastici a carattere più *vocational* (istituti tecnici e quelli professionali).

Sebbene in Italia vi sia un considerevole ritardo in tema di raccordo scuola-lavoro, è pur vero che nell'ultimo decennio, il legislatore italiano ha accelerato il processo di integrazione dei suoi interventi verso un modello educativo e formativo che include anche le esperienze di alternanza scuola-lavoro, come testimoniato dai successivi dispositivi legislativi riguardanti i nuovi ordinamenti degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei: i regolamenti emanati con decreti del Presidente della Repubblica n. 87, 88 e 89 del 2010, all'interno della cosiddetta Riforma Gelmini. In particolare, la prima disposizione prevede, per gli istituti professionali, che le attività di alternanza scuola-lavoro siano previste all'interno dell'articolazione dei

percorsi formativi<sup>63</sup>. Per gli istituti tecnici, invece, il d.P.R. n. 88/2010 dispone che gli stage, i tirocini e l'alternanza scuola-lavoro siano considerati tutti come strumenti didattici per la realizzazione del percorso di studio. L'ultima disposizione presidenziale prevede, invece, per i licei la possibilità di strutturare nell'ambito di esperienze di alternanza scuola-lavoro dei percorsi tesi all'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Nel percorso di consolidamento dell'alternanza scuola-lavoro, il decreto legge del 12 settembre 2013, n. 104 (convertito successivamente nella legge 128/2013) spinge verso un rafforzamento del legame fra la scuola e il mondo del lavoro. Più in dettaglio, tale normativa (a) prevede l'organizzazione di giornate di formazione in azienda per orientare gli studenti verso una scelta consapevole del percorso di studi, ampliando, al contempo, la conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali soprattutto per gli studenti all'ultimo anno; (b) definisce i diritti e i doveri degli studenti in alternanza riguardo alla tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro; e, infine, (c) prevede una formazione dei docenti finalizzata all'aumento delle loro competenze in materia di ideazione e progettazione di percorsi di alternanza.

Ulteriori spinte verso un concreto raccordo tra la scuola e il lavoro si possono rinvenire nei decreti "Giovannini" e "Carrozza" (convertiti rispettivamente in l. n. 99/2013 e l. n. 128/2013) che dispongono un rafforzamento delle misure volte all'orientamento in uscita nella scuola secondaria di secondo grado, e un incentivo per le università disposte a stipulare accordi con le imprese per lo svolgimento di tirocini curriculari in un'ottica di promozione dell'alternanza.

#### *L'alternanza diventa obbligatoria con la riforma della Buona Scuola*

Con la legge del 13 luglio 2015, n.107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", l'alternanza scuola-lavoro affronta una tappa fondamentale per il suo processo di riconoscimento e di consolidamento nel sistema scolastico italiano. La sua nuova impostazione è delineata all'interno dell'art. 1 (comma 33 fino al comma 43) della legge n. 107/2015.

Nella nuova normativa si sancisce l'obbligatorietà dell'alternanza per tutta la popolazione studentesca del secondo biennio e del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado,

---

<sup>63</sup> Si fa riferimento ad attività basate su una didattica di laboratorio, un orientamento progressivo, un'analisi e una soluzione di problemi relativi al settore produttivo di riferimento, e un lavoro cooperativo per progetti.

confermando tutti i principi fondamentali, riportati precedentemente, e introducendo alcune importanti novità. Innanzitutto, l'attivazione dei percorsi di alternanza, in precedenza demandata alla volontà dello studente, diventa ora un compito (seppur non esclusivo) della scuola, riconoscendo, in tal modo, il suo ruolo di componente strutturale del curriculum scolastico. A partire dall'anno scolastico 2015/2016, l'alternanza, in altri termini, diventa un modello formativo di tipo universalistico, che riconosce il valore educativo del lavoro, rispondendo in tal modo alle richieste contenute nella normativa comunitaria (§ 1.3.1.).

Si definisce, inoltre, un monte ore minimo differenziato in base agli ordinamenti scolastici: almeno 200 ore nei licei e almeno 400 ore per gli istituti tecnici e professionali<sup>64</sup>. Si assiste a un allargamento dei tipi di soggetti ospitanti con cui la scuola può stipulare le convenzioni<sup>65</sup>, tra cui gli ordini professionali, gli enti che svolgono attività afferenti al patrimonio artistico, culturale e ambientale, o gli enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI. Oltre all'affermarsi della possibilità di svolgere progetti di alternanza durante la sospensione didattica o all'estero, si prevedono nuovi modi di *fare* alternanza, tra i quali emerge l'impresa formativa simulata (v. Scheda approfondimento 1). L'importanza che si dà ora al ruolo svolto dal soggetto ospitante è evidenziata indirettamente dall'obbligo per il dirigente scolastico di redigere, alla fine dell'anno scolastico, una scheda di valutazione del soggetto ospitante, nella quale si indicano, oltre le specificità del loro potenziale formativo, anche le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione con esso.

La legge n. 107/2015 introduce altre tre importanti novità per la realizzazione dei percorsi di alternanza. La prima riguarda la costituzione di un registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro presso le camere di commercio (v. nota 38), disegnato come strumento di raccordo tra domanda e offerta di alternanza (quindi tra la scuola e il mondo delle imprese). Diventa, difatti, uno strumento utile alle scuole per individuare agevolmente le imprese disponibili ad accogliere gli studenti<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Attualmente, il monte ore minimo è stato ridimensionato dall'art. 57 della legge di bilancio 2019: si passa a 90 ore minime nei licei, 150 ore nei tecnici e 180 ore nei professionali.

<sup>65</sup> Riguardo alle convenzioni con i soggetti ospitanti, le scuole fanno ancora riferimento all'art.18 della legge 196/97 relativo ai tirocini formativi e di orientamento, in quanto ad oggi non è stata ancora definita una specifica disciplina del tirocinio curricolare.

<sup>66</sup> Si rammenta che l'elenco delle imprese nel registro non è esaustivo. Secondo la normativa, la scuola può cercare autonomamente i soggetti ospitanti e stipulare accordi anche con le imprese non presenti nel registro.

Una seconda novità importante per l'alternanza è l'affidamento alle scuole dell'organizzazione dei corsi di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro<sup>67</sup> rivolti agli studenti in alternanza.

La terza innovazione della riforma della Buona Scuola in materia di alternanza è di ordine finanziario. Si prevede un aumento del finanziamento ministeriale a decorrere dall'anno 2016 (§ 1.2.4.), distribuito alle singole scuole da parte degli uffici scolastici regionali. Quest'ultimo aspetto, come già emerso, è stato successivamente rivisto dalla legge di bilancio 2019.

*La nuova rimodulazione dell'alternanza scuola-lavoro, ora Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*

Il recente intervento del legislatore (legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, commi 784 e seguenti) ha introdotto importanti novità nell'ambito della policy. Come è già emerso, si tratta innanzitutto di un cambio di denominazione: si passa da alternanza scuola-lavoro a percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Questo è il primo segnale della nuova modulazione dello strumento didattico, orientato sempre più verso lo sviluppo di competenze trasversali per favorire un maggiore orientamento in uscita degli studenti. Non è ancora chiaro ma vi sono elementi che inducono a pensare che l'orientamento del policy maker si sia liberato in parte della matrice neoliberista che caratterizzava il dettato normativo dell'alternanza scuola-lavoro nella riforma della Buona Scuola. Uno degli obiettivi generali difatti è ridimensionato: non si parla più di sviluppo di specifiche competenze professionali. A ciò si collega anche l'assenza di riferimenti, nelle nuove linee guida, all'integrazione tra la scuola e il mondo del lavoro, molto più marcato invece nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro: l'interazione tra il sistema scuola e il territorio ora è solo eventuale (e non più necessaria come per l'alternanza) e al contempo per il rapporto tra la scuola e i soggetti ospitanti non è più prevista una disciplina basata sul protocollo d'intesa, sull'accordo quadro e/o sulla convenzione, bensì solo sulla convenzione. In termini più operativi, infatti, nei percorsi rimane la previsione di un'integrazione tra teoria e pratica mentre l'integrazione tra l'esperienza scolastica e quella lavorativa è solo eventuale (per lo svolgimento delle attività si menziona la scuola e *in caso* una struttura ospitante

---

<sup>67</sup> In particolare, la disposizione più specifica inerente alla sicurezza sui luoghi di lavoro e quindi in materia di alternanza scuola-lavoro è l'art. 2 del d.lgs. n.81/2008, che equipara al lavoratore il soggetto beneficiario delle iniziative di tirocini formativi e di orientamento, e di alternanza.

esterna). Si specifica inoltre, nelle nuove linee guida, che la gestione dei percorsi è sotto controllo della scuola, anche per quanto riguarda la scelta dei percorsi da assegnare al singolo studente (per l'alternanza invece si prevedeva la possibilità che lo studente potesse scegliere in maniera autonoma). Rimane in sospeso invece la definizione dei PCTO, mentre per l'alternanza si faceva chiaro riferimento alla definizione di metodo didattico integrativo: il carattere integrativo dei PCTO ora riguarda solo la valutazione didattica della singola disciplina che tiene conto anche della relativa esperienza di PCTO.

Queste nuove rimodulazioni, se da un lato, forniscono un carattere per certi versi differente e per altri più definito alla policy rispetto all'alternanza; dall'altro però si continua a lasciare in sospeso alcune questioni fondamentali per la buona riuscita di tali esperienze (in riferimento agli effetti sul percorso formativo degli studenti e agli aspetti più gestionali relativi alla competenza della scuola). Sono tutti aspetti che il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel parere espresso ad agosto 2019, già sottolineava prima dell'uscita delle nuove linee guida in materia di PCTO. Riguardo agli effetti sugli studenti, nonostante vi sia una forte rimodulazione degli obiettivi, la definizione di orientamento rimane ancora parziale e riduttiva, ovvero limitata alla sola dimensione lavorativa e occupazionale in un'ottica di reiterazione delle disuguaglianze sociali (e non riferita al pieno sviluppo personale dello studente), e per alcuni versi appare un obiettivo ancora troppo ambizioso (i PCTO non possono assolvere al compito generale della scuola di orientare gli studenti). Riguardo agli aspetti gestionali e organizzativi, la riduzione del monte ore non porta con sé una diminuzione del carico di lavoro per le scuole, al contrario aggrava la situazione in termini di riduzione delle risorse finanziarie disponibili e un aumento di responsabilità per le scuole. Emerge, pertanto, la necessità di fornire: a) maggiore autonomia alle scuole nella progettazione in termini di contenuti e flessibilità nel monte ore; b) risorse adeguate allo svolgimento delle attività (con le nuove modifiche invece si va in senso opposto); e c) un supporto organizzativo alle scuole per la cura dei rapporti con l'esterno e la gestione dei percorsi (ad oggi permane ancora la mancanza di un'azione concreta in tal senso) (CSPI, 2019).

#### *1.4. Un confronto con i modelli di transizione scuola-lavoro in Europa*

L'alternanza scuola-lavoro, se da una parte, è intesa come uno strumento teso a favorire il processo di transizione scuola-lavoro, grazie alla sua impostazione riconducibile ai modelli di apprendimento basati sul lavoro e di apprendimento situato nel sistema educativo; dall'altra parte, rimane ancora aperta la questione relativa al concetto stesso di alternanza in Italia. La sua ambiguità deriva dalla presenza di pratiche diverse che hanno obiettivi e modalità operative diverse. Infatti, a livello europeo questi modelli educativi rappresentano tradizionalmente i tratti distintivi dei sistemi di formazione a carattere duale. Tuttavia, oggi, si assiste a una loro progressiva diffusione anche in quei sistemi di istruzione di tipo generalista o misti, come nel nostro Paese, che intendono offrire agli studenti un metodo didattico alternativo per l'acquisizione di conoscenze, abilità e conoscenze essenziali per la vita sociale e lavorativa.

Le due forme alternative di transizione scuola-lavoro più frequenti in Europa sono l'alternanza e l'apprendistato. Entrambi sono caratterizzati da: un'elevata intensità di integrazione fra la formazione scolastica e le situazioni lavorative reali; una struttura flessibile dei percorsi formativi; una progettazione congiunta tra la scuola e il mondo del lavoro; una definizione dei percorsi formativi personalizzati; la presenza di due tutor (scolastico e lavorativo) nei diversi contesti formativi; e la condivisione dei criteri di valutazione.

L'alternanza e l'apprendistato, però, si differenziano profondamente sul piano didattico e organizzativo. Sul piano didattico, l'alternanza mira allo sviluppo di esperienze che forniscano allo studente la possibilità di acquisire delle competenze nei contesti operativi integrandole a quelle scolastiche; l'apprendistato, invece, ribalta il punto di osservazione dei processi di apprendimento, considerando interna la formazione derivante dal contesto di lavoro ed esterna, invece, quella derivante dal contesto formativo. Sul piano organizzativo, l'alternanza è riferita a un ampio ventaglio di esperienze per l'inserimento nei contesti operativi degli studenti del secondo ciclo di istruzione; l'apprendistato, invece, coinvolge solo gli studenti interessati a uno specifico percorso formativo proposto da una o più imprese, e costituisce un vero e proprio contratto di lavoro (al contrario dell'alternanza).



Per chiarire ancor di più la distinzione tra alternanza e apprendistato è utile riprendere la tradizionale distinzione tra *apprenticeship* (apprendistato) e *traineeship* ( tirocinio)<sup>68</sup>, confrontando i loro tratti distintivi. L'*apprenticeship* fa riferimento a quelle forme di formazione professionale che combinano e alternano la formazione nei contesti lavorativi (periodi di esperienza lavorativa sul posto di lavoro) a quella nei contesti scolastici (periodi di istruzione teorica e pratica condotti a scuola o in un centro di formazione) e il cui completamento positivo porta una certificazione IVET (Initial Vocational Education and Training)<sup>69</sup> riconosciuta a livello nazionale. Molto spesso esiste il rapporto tra il datore di lavoro e l'apprendista, formalizzato da un vero e proprio contratto di lavoro (Commissione Europea, 2012b). Sebbene un *traineeship* abbia obiettivi simili a quelli dell'*apprenticeship*, non si tratta di una formazione sistematica a lungo termine, bensì di una pratica di lavoro che può essere integrata anche nel curriculum di studio come una componente educativa. Lo scopo dei tirocini è quello di aiutare la transizione tra la formazione e il lavoro del tirocinante fornendo l'esperienza pratica, le conoscenze e le abilità che completano l'educazione teorica. I tirocini possono far parte di programmi (principalmente) di istruzione superiore; e sono obbligatori per alcune professioni (come ad es. medici, avvocati, insegnanti) e per molti altri curricula universitari.

Nei sistemi educativi dei paesi europei, l'*apprenticeship* e il *traineeship* si presentano come fattispecie dei modelli di apprendimento basato sul lavoro (Cedefop, 2008), dai quali emergono:

1) il modello definito formazione in alternanza è tipico dei sistemi di istruzione duale, per i quali si prevede l'alternarsi di periodi di formazione presso l'istituto formativo (scuola o centri di formazione professionale) e presso i luoghi di lavoro. In questo caso il discente assume lo status di lavoratore dipendente, rientrando nella fattispecie giuridica dell'apprendistato (*apprenticeship*) in quanto: a) vive in una condizione di totale integrazione nel contesto lavorativo; b) la durata dell'esperienza può variare da una settimana a un anno; e c) può essere regolata da un contratto con il soggetto ospitante prevedendo in tal modo anche una forma di retribuzione.

---

<sup>68</sup> Si aggiunge a tale distinzione anche quella proposta dall'European Training Foundation (2014, p. 63) che distingue l'*alternance training* dall'*apprenticeship*. L'*alternance training* è definita come «a term that is commonly used in French-speaking countries to refer to education or vocational training in which periods in the workplace alternate with periods in an education and training institution». L'*apprenticeship*, invece, è intesa come «a long-established form of VET that includes alternating periods at the workplace and in a school or vocational training centre, in which a contract of training exists between the apprentice and the employer, and in which the apprentice is legally an employee, rather than a student, and receives a wage or allowance from the employer».

<sup>69</sup> Cfr. NardieCombes (2017, § Part A) per una puntuale definizione e una specifica trattazione delle peculiarità di tali sistemi educativi.

2) nel secondo modello, la formazione sui luoghi di lavoro è integrata nei programmi formativi scolastici attraverso stage o tirocini, si parla infatti di modello *on-the-job training* tipico delle scuole a carattere più professionale e vocazionale (le cosiddette school-VET based). Questo modello orientato al *traineeship* è inteso come un'occasione per i giovani di familiarizzare con il mondo del lavoro, al fine di facilitare il passaggio dalla scuola a lavoro. La durata di tali percorsi formativi rientra al di sotto della metà del monte ore complessivo del programma di formazione. In questo caso il discente mantiene lo status di studente, e in alcuni paesi rappresenta un prerequisito fondamentale per la formazione tecnica e professionale.

3) il terzo modello è riconducibile a quei programmi svolti in situazioni di simulazione, in cui gli studenti sono coinvolti in attività di laboratorio e di simulazione dell'ambiente imprenditoriale e professionale. Questo modello è detto *integrated in a school-based programme*, in quanto ha l'obiettivo di creare il contesto di vita lavorativa reale in cui gli studenti hanno la possibilità di acquisire competenze progettuali, operative e relazionali allenandosi a gestire i rapporti con imprese o clienti reali, e sviluppare così anche competenze imprenditoriali.

In realtà questi tre modelli si combinano e si integrano, o addirittura possono convivere in parallelo in uno stesso sistema di istruzione. È il caso del sistema normativo italiano in materia di istruzione orientato sempre più verso un sistema duale. Esso, infatti, tenta di integrare i tre modelli proponendo percorsi formativi basati sull'apprendistato, sull'impresa formativa simulata e su un'alternanza rafforzata, soprattutto in seguito alla riforma della Buona Scuola. Si tratta però di un tentativo a livello normativo di raccordo tra la scuola e il mondo del lavoro che fatica ancora a trovare un riscontro reale. L'aspetto più critico è l'assenza in Italia di un sistema di *governance* adeguato a supporto del sistema educativo e formativo. I fattori condizionanti sono molteplici. Il primo è riconducibile a un sistema culturale basato sul dualismo dei saperi che ha privilegiato maggiormente la dimensione teorica a discapito di quella pratica (§1.2.1.). In secondo luogo, lo scarso dialogo tra gli organi di rappresentanza del mondo del lavoro e delle parti sociali, e l'assenza di sinergia tra la scuola e il contesto lavorativo possono rappresentare un ostacolo all'individuazione dei bisogni formativi individuali e delle competenze caratterizzanti le figure professionali in uscita richieste dal mercato del lavoro. Un ulteriore freno al cambiamento si può ricondurre alla mancanza di risorse finanziarie adeguate alla creazione

materiale di contesti di apprendimento interni ed esterni alla scuola sufficienti a motivare il personale scolastico e dell'ente esterno a contribuire alla buona riuscita dei PCTO<sup>70</sup>.

È auspicabile, dunque, investire in politiche di sostegno a percorsi educativi e formativi per il cambiamento del sistema di istruzione in Italia da realizzare insieme al mondo del lavoro, da calibrare secondo le esigenze formative degli studenti e dei bisogni professionali del mondo del lavoro. Ciò richiede una riflessione più attenta, da una parte, alle peculiarità dei percorsi formativi e, dall'altra, all'eterogeneità dei contesti. Appare, dunque, ragionevole chiedersi fino a che punto un intervento di tipo universale come l'alternanza possa rappresentare una vera opportunità o, al contrario, ridursi a un'ulteriore incombenza per le scuole italiane e soprattutto per i più giovani. Un ripensamento, o addirittura un annullamento definitivo, dello strumento senza alcun fondamento basato su evidenze empiriche non sembrano essere una valida soluzione alle difficoltà di avvio del nuovo modello formativo universalista. Uno studio attento e riflessivo sui primi effetti della l.107/2015 che tenga conto delle azioni e delle reazioni degli *stakeholders* (studenti, insegnanti e soggetti ospitanti) associato a un'analisi delle reali possibilità di contesto (tra i quali considerare il tipo di istituto scolastico, il tessuto socio-economico locale, la disponibilità e la capacità degli *stakeholders* di operare) potrebbe rappresentare ad oggi un primo passo verso un miglioramento dello strumento di policy dei PCTO.

### *1.5. Ripensare la scuola: nuovi strumenti verso nuovi orizzonti per l'apprendimento*

A conclusione di questo primo capitolo di natura prettamente descrittiva dell'impostazione del modello italiano di alternanza, appare utile tirare le fila del discorso per avviare, nelle pagine che seguono, una riflessione sulla definizione, a livello concettuale, del modello dei PCTO in Italia all'interno di un quadro teorico di riferimento, associata a una proposta di analisi e valutazione del modello di implementazione della policy nella scuola italiana.

Come è già emerso nelle pagine precedenti, l'ultima ondata di riforme tenta di ampliare l'impatto dell'azione scolastica e cerca, al contempo, di rinnovarla specialmente su due piani:

---

<sup>70</sup> Queste riflessioni sono frutto delle interviste condotte per testare lo strumento di rilevazione dell'indagine presentata in questo lavoro. Nella fattispecie, si tratta di un questionario (come si vedrà più avanti nel cap. 3), testato prima dell'avvio dell'indagine a livello nazionale, auto-somministrandolo ai referenti in mia presenza. Ciò ha rappresentato un'occasione per stimolare la condivisione di riflessioni sulla loro esperienza di referenti che ha portato a raccogliere tali evidenze.

il primo riguarda la didattica e il rinnovamento dei suoi compiti, e il secondo fa riferimento al modello di governance. In primo luogo, con l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro, la gestione di nuove forme di trasmissione del sapere rappresenta la nuova sfida per la scuola di oggi, in quanto presuppone uno sforzo a oltrepassare i confini tradizionali da parte della scuola per aprirsi al mondo del lavoro (Engeström *et al.*, 1995). Grazie alle contaminazioni con realtà diverse da quelle scolastiche, si può favorire l'attivazione di nuove forme di apprendimento formali, informali e non formali. In tal modo si invita a ripensare l'oggetto della didattica spostando il focus dell'azione scolastica verso lo sviluppo di capacità e competenze, e non più solo sui saperi teorici. Si tratta, in altri termini, di un cambiamento profondo di paradigma nella gestione dei contenuti culturali affidati alla scuola, non più intesi come traguardi formativi ultimi, bensì come mezzi per sviluppare capacità e competenza. I compiti della scuola, quindi, diventano due e si integrano a vicenda. In particolare, il secondo implica il primo: «fronteggiare le situazioni di vita comporta l'acquisizione di un insieme di saperi, che devono diventare strumenti culturali per affrontare i compiti di sviluppo richiesti dal nostro contesto sociale» (Castoldi, 2015, p. 11). Nel nostro caso, l'alternanza scuola-lavoro può diventare un'occasione per la scuola di rinnovarsi e orientare la propria azione sull'attivazione di apprendimenti, non solo nozionistici, ma orientati anche al sapere vivere, ossia allo sviluppo di capacità di cittadinanza attiva, di flessibilità e adattabilità a nuovi e diversi contesti da parte degli studenti. Si tratta, in altri termini, di un nuovo metodo di fare didattica che presuppone l'attivazione di esperienze che contestualizzino i saperi formali in contesti non formali e informali, lontani dal metodo di trasmissione frontale e più vicini a forme di trasmissione del sapere *circolare* che parte dall'acquisizione di nozioni nel contesto scolastico alla loro attivazione e pratica in contesti reali come quello lavorativo. Il ruolo della scuola nei processi di socializzazione si amplia, almeno nelle forme, verso una maggiore efficacia dell'azione scolastica sui processi di sviluppo degli studenti.

In secondo luogo, è utile sottolineare che il quadro di contesto attorno al processo di riforma entro cui la scuola deve muoversi è complesso. Ciarini e Giancola (2016) propongono di considerare la scuola come un sottosistema sociale, sottoposto a un mutamento costante sia delle istanze sia delle problematiche poste dall'ambiente circostante (gli studenti, le famiglie, i territori). Con l'ultima riforma, infatti, il sistema di governance diventa ancora più composito. In

esso, infatti, lo stato-valutatore orienta le politiche, muove le risorse, e governa (spesso a rilento) il reclutamento e la valutazione; le spinte del quasi mercato sono alimentate dall'ingresso nell'arena decisionale di nuovi soggetti (gli utenti, le famiglie, le altre scuole) intesi come competitor locali; e, infine, la spinta orizzontale da parte della rete di scuole, dalle risorse economiche e associative del territorio, dalle reti interistituzionali locali rappresentano la nuova composizione del tessuto organizzativo-istituzionale (Giancola, 2015).

L'obbligatorietà dell'alternanza, dunque, tenta di forzare quei processi di rinnovamento richiesti alla scuola da lungo tempo, finalizzati allo sviluppo di modelli di istruzione e formazione duale. In questa occasione, le scuole sono portate al confronto inevitabile con i propri limiti. Numerosi interventi in materia si sono susseguiti negli anni, mancando però di una visione coerente delle scelte di policy «spesso orientate a tradurre “retoriche” del mutamento senza conseguenti piani per l'effettiva implementazione delle innovazioni, con il risultato di un cantiere di riforme “sempre aperto” con non poche contraddizioni interne» (Ciarini e Giancola, 2016, p. 61). Questo rappresenta il primo nodo del processo di riforma, dal quale emerge che ogni forma di rinnovamento strutturale necessita di una riflessione sulla sua percorribilità e sui possibili effetti sulle diverse componenti del sistema scolastico. D'altro canto, nel processo di riforma promosso a livello europeo, l'Italia sconta un considerevole ritardo normativo e culturale. Questi ultimi rappresentano ulteriori nodi da sciogliere, e probabilmente, il secondo è il limite più grande al processo di riforma. Nel caso particolare, l'impostazione della riforma della Buona Scuola si è preoccupata di disciplinare ulteriormente il rapporto tradizionale tra scuola e lavoro, sottovalutando il presidio delle singole soluzioni tecniche che necessitano, invece, di un contesto culturale teso alla promozione della valenza educativa e formativa del lavoro sia nel diritto del lavoro sia nel mondo della formazione (Tiraboschi, 2016). L'attivazione di tali processi, quindi, presuppone che vi sia la volontà della scuola *in primis* e del mondo delle imprese, insieme alle parti sociali, di investire su metodi educativi (come i PCTO) che offrono la possibilità di educare i più giovani ad affrontare il futuro.

Le inevitabili ripercussioni di tali condizionamenti, da un lato, sull'organizzazione scolastica e, dall'altro, sulle traiettorie di vita degli studenti sostengono l'interesse verso uno studio delle declinazioni dei PCTO e, in particolare, verso un'indagine sulle forme assunte da tali percorsi nelle scuole italiane tenendo conto delle opportunità presenti nei territori. Queste rappresentano le ragioni che hanno spinto all'avvio dell'indagine presentata in questo lavoro.

In ultima istanza, per proseguire con lo studio della policy, è utile presentare il quadro logico dell'intervento alla base del quadro normativo presentato nelle pagine precedenti (Tab. 1.1.).

*Tab. 1.1. – Il quadro logico di policy dell'alternanza scuola-lavoro in Italia*

<i>Problemi emergenti</i>	La dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile
<i>Cause</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lo <i>skill mismatching</i>: le competenze professionali dei diplomati sono obsolete e non adeguate alla ricerca di un lavoro</li> <li>2) La sfiducia e debolezza del progetto individuale da parte degli studenti</li> <li>3) Lo scarso collegamento tra la scuola e il mondo del lavoro</li> </ol>
<i>Obiettivi di intervento</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elevare le competenze degli studenti attraverso attività di formazione e tirocinio in contesti lavorativi</li> <li>2) Rimotivare gli studenti</li> <li>3) Aumentare le occasioni di contatto e interazione tra la scuola e il mondo del lavoro</li> <li>4) Orientare gli studenti secondo i criteri di conformità, efficacia ed efficienza del percorso</li> </ol>
<i>Input previsti</i>	Percorsi formativi con finalità di 1) tirocinio e/o 2) orientamento degli studenti; 3) derivanti dalla sinergia progettuale tra la scuola e il mondo del lavoro
<i>Risultati attesi</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'acquisizione di competenze adeguate (trasversali e professionali) da parte degli studenti</li> <li>2) Un atteggiamento più consapevole per la ricerca di un percorso formativo post-diploma e/o di un lavoro da parte degli studenti</li> <li>3) Un progetto formativo condiviso da scuola e mondo del lavoro</li> </ol>
<i>Effetti attesi</i>	<p>Un contributo all'azione educativa di responsabilità non solo della scuola, ma anche della società, verso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) la riduzione della disoccupazione giovanile</li> <li>2) l'abbassamento dei livelli di abbandono scolastico</li> </ol>

*Fonte: nostra elaborazione*

## **Un quadro teorico per l'interpretazione del modello normativo dell'alternanza scuola-lavoro**

### *2.1. L'alternanza scuola-lavoro e il rapporto tra educazione e società: un'introduzione del quadro teorico-interpretativo della policy*

L'alternanza scuola-lavoro, come è emerso dal quadro normativo presentato nelle pagine precedenti, nasce come uno strumento di raccordo tra l'esperienza scolastica e quella del primo contatto con il mondo del lavoro. Ciò richiama inevitabilmente l'attenzione verso il rapporto tra educazione e società.

Per riuscire a interpretare il modello normativo dell'alternanza è necessario, innanzitutto, riuscire a definire i connotati di tale rapporto all'interno di una cornice interpretativa che tenga conto delle peculiarità e delle tensioni emergenti nella società neoliberale contemporanea. In letteratura (Bovone, 1988; Alexander, 1990; Archer, 1979 e 1997; Besozzi, 1999 e 2018), difatti, è noto come le nuove evoluzioni della società<sup>71</sup> danno l'abbrivio a un nuovo assetto interpretativo del rapporto tra educazione e società in termini di interdipendenza. Dalla ricostruzione del processo decisionale si evince che la politica dell'alternanza presuppone una visione di tale rapporto proprio in tal senso. Infatti, i processi educativi emergenti dalle esperienze di alternanza appaiono essere in rapporto con le strutture sociali nei termini di una reciproca strutturazione tra il sistema scolastico e il sistema lavorativo, seguendo un andamento circolare: «essi sono infatti, al contempo, processi di interazione e processi di produzione e riproduzione delle strutture sociali esistenti» (Besozzi, 2018, p. 54). In altri termini, si fa riferimento alla funzione nomica della scuola: prima di concorrere alla divisione del lavoro di matrice capitalistica, la scuola legittima tale ordine (Parziale, 2016).

---

<sup>71</sup> A partire dalle trasformazioni dello scenario socioculturale come quello della seconda metà del Novecento, si presta una grande attenzione a «fenomeni come la disoccupazione intellettuale che evidenziano la discontinuità tra sistemi di istruzione e occupazione» (Besozzi, 2018, p. 91).

Questo modello interpretativo presta particolare attenzione alle questioni più generali della complessità sociale<sup>72</sup> e della multidimensionalità dell'educazione, tenendo conto sia dell'azione degli individui sia del funzionamento delle istituzioni<sup>73</sup>. Questo approccio, dunque, invita a considerare le condizioni strutturali dell'interazione educativa, e al contempo l'influenza dell'azione indipendente del cambiamento educativo. Si mette in evidenza, in altri termini,

la sostanziale ambivalenza dell'esistenza individuale, in continua tensione tra bisogno di appartenenza e bisogno di distinzione e quindi sviluppa l'analisi del rapporto individuo-società all'insegna di un *dualismo esistenziale reale*, dove la società, con le sue strutture e istituzioni attrae, condiziona e preme sull'individuo, ma dove l'individuo è considerato *soggetto attivo*, capace di rielaborazione e interpretazione e quindi di una risposta che va verso la società, o che se ne distanzia (Besozzi, 2018, p. 57).

Nell'ambito dell'analisi dei processi educativi, l'azione educativa è definita come il prodotto di attività (che si influenzano reciprocamente), in cui vi è una continua ricombinazione delle istanze individuali rispetto alle condizioni e ai vincoli strutturali derivanti dal contesto<sup>74</sup>. Pertanto, nell'ambito dell'analisi del processo educativo attivabile dall'alternanza, a nostro avviso, per un'adeguata interpretazione dell'integrazione sociale e del modo di intendere il rapporto tra educazione e società si fa riferimento al *modello interazionista-comunicativo*, nel quale si tiene conto dell'interdipendenza tra i sistemi (livello macro) e si valorizza l'interazione tra soggetti (livello micro).

---

<sup>72</sup> Il termine di complessità sociale, secondo Besozzi (1999, pp. 12-3), «sembra più idoneo a rappresentare processi di differenziazione che non seguono più uno sviluppo lineare (suddivisioni ed aggregazioni secondo un ordine gerarchico e attorno a qualche principio unificatore), bensì un andamento non programmato e non controllabile [...]. All'interno di un aumento delle possibilità o alternative, le intese e le forme di identificazione appaiono sempre più circoscritte e provvisorie, poco stabili e facilmente superabili o sostituibili. L'ambivalenza della vita sociale si fa sempre più evidente nella compresenza di forme alternative e contraddittorie egualmente perseguibili di orientamenti, scelte, strategie d'azione».

<sup>73</sup> Tale interpretazione del rapporto tra educazione e società, che si ipotizza stia alla base anche dell'orientamento del policy maker dei PCTO, si distanzia per un verso dal modello interpretativo della dipendenza, basato su una concezione scuolacentrica del sistema formativo; e, per un altro verso, dal modello dell'autonomia della scuola rispetto alla società e dalla sua visione conflittuale del rapporto in termini di separazione tra teoria e pratica. A quest'ultimo modello, tuttavia, si riconosce il merito di aver ripensato al sistema formativo in una versione integrata, ossia in termini di policentrismo formativo in cui si sottolinea la valenza educativa di ogni spazio sociale e quindi l'esistenza di una pluralità di agenzie formative (che operano in stretto rapporto tra loro) e di occasioni formative (non più concentrate solo negli spazi della scuola). Per una chiara sintesi dell'evoluzione dei modelli interpretativi del rapporto tra educazione e società, si rimanda a Besozzi (2018, capp. 2 e 3).

<sup>74</sup> Come si vedrà più avanti, questa prospettiva interpretativa fa da cornice all'adozione del quadro teorico del *capability approach* che ne condivide i punti di partenza.



In primo luogo, si fa riferimento all'*approccio sistemico* di Luhmann (1985), importante ai fini della nostra analisi perché considera la realtà del funzionamento della società nel suo complesso, dando priorità alla funzione e all'organizzazione dei sistemi che devono far fronte alle perturbazioni dell'ambiente in cui sono collocati<sup>75</sup>. In particolare, Luhmann e Schörr (1988) riconoscono per il sistema educativo una funzione rinnovata di sviluppo della capacità di apprendere (apprendere l'apprendere, una competenza chiave per il quadro europeo), intesa come capacità spendibile sempre e ovunque legata alla situazione di transizione della realtà formativa attuale<sup>76</sup>. Si riconosce, inoltre, una circolarità dei processi educativi al loro interno, ossia si fa riferimento alla comunicazione reciproca tra sistema e ambiente di modifiche, attese e interessi: il sistema scolastico sebbene abbia un certo grado di autonomia, necessita al contempo di comunicare con l'ambiente in cui è inserito per la sua stessa riproduzione e il suo arricchimento<sup>77</sup>.

Per l'analisi delle *interazioni tra soggetti*, invece, si fa riferimento all'approccio interazionista-fenomenologico<sup>78</sup>, in quanto rivolge un'attenzione particolare ai processi microsociali e alla costruzione della realtà tramite le azioni reciproche degli individui. Ai fini del nostro studio, questo approccio è interessante perché considerando come unità di analisi l'interazione tra soggetti (nel nostro caso, il referente scolastico e il soggetto ospitante, si rimanda §3.5 per un approfondimento) si può capire se e come reagiscono reciprocamente e si rapportano l'uno con l'altro.

Per mantenere insieme questi due livelli di analisi (a livello macro l'interdipendenza tra i sistemi e a livello micro l'interazione tra soggetti), il modello interazionista-comunicativo<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> Un ambiente può essere definito in termini di *complessità*, riferendosi alla numerosità delle possibilità e delle realtà eterogenee, e di *contingenza*, in quanto vi è la tendenza di tali realtà a cambiare in maniera relativamente imprevedibile (Vaccarini, 1988).

<sup>76</sup> I due studiosi propongono una riflessione sullo sviluppo delle contingenze del sistema educativo per riferirsi al cambiamento radicale di funzioni avvenuto nel corso del tempo: si parte da una funzione educativa orientata alla perfezione umana per un'elevazione verso Dio, a una funzione formativa costruita sulla individualità e l'universalità, per poi ricondurlo a una funzione di sviluppo della capacità di apprendere.

<sup>77</sup> Ciò parte dal presupposto dell'approccio sistemico in riferimento all'esigenza per il sistema di intrattenere continue relazioni con sé stesso e con gli altri sistemi che sono per lui ambiente e verso i quali a sua volta si definisce come ambiente (Luhmann e Schörr, 1988; Besozzi, 2018).

<sup>78</sup> Per un approfondimento dell'approccio interazionista-fenomenologico si rimanda ai contributi di Alfred Schütz in campo fenomenologico, e a quelli di stampo interazionista simbolico di George Herbert Mead e Herbert Blumer.

<sup>79</sup> Il modello considerato viene alimentato dall'analisi di Jürgen Habermas sulla realtà del mondo della vita, nella quale si valorizza l'agire comunicativo inteso come realtà di mondo vitale in opposizione all'agire tecnico-strumentale (proprio dell'ambito strutturale e sistemico). Besozzi (2018) sottolinea, a proposito del modello interazionista-comunicativo, «la concezione dell'attore sociale come soggetto simbolico, competente sul piano

propone di adottare la prospettiva del *dualismo analitico* ai fini di uno studio dei processi educativi, e di una definizione degli scopi educativi e delle caratteristiche di un sistema di istruzione. Con l'adozione di questa prospettiva, si tiene in considerazione, difatti, la connessione fondamentale tra le condizioni sistemiche e le interazioni sociali in una prospettiva *morfologica*: si considera il *prender forma della società*, non la sua forma stabile, in cui le condizioni sistemiche sono sempre il contesto delle interazioni sociali e le attività sociali rappresentano l'ambiente in cui le caratteristiche dei sistemi si riproducono o si trasformano (Archer, 1997). L'analisi dei processi educativi suggerita da questo modello interpretativo, dinamico e processuale, mostra una natura multidimensionale, in cui si considerano più modelli e diversi momenti dei processi di interazione e di strutturazione.

Sebbene il modello interazionista-comunicativo appare essere il più adeguato all'interpretazione del modello normativo dell'alternanza scuola-lavoro e della sua azione educativa, nell'analisi della politica dell'alternanza si terrà conto inoltre delle strutture concettuali di *chances di vita* e del *riconoscimento del diritto a una dotazione elementare da garantire a tutti*, proposta da Dahrendorf (2003), emergenti nel modello interpretativo del rapporto educazione-società della autonomia<sup>80</sup>. Come si vedrà nelle pagine seguenti, ciò permette di integrare le riflessioni teoriche attorno all'interpretazione del modello normativo dell'alternanza, legata all'opportunità di acquisire *competenze*, che, in prima istanza, è possibile ricondurre all'impostazione dell'approccio dell'investimento sociale (*social investment approach*, d'ora in poi

---

delle rappresentazioni e interpretazioni della realtà e riflessivo, capace di elaborazione e rielaborazione degli stimoli, dei segni e dei simboli, delle conoscenze e delle rappresentazioni veicolate nel corso della comunicazione con gli altri» (ivi, p. 111), un elemento in comune dell'interazionismo simbolico e della corrente fenomenologica. Difatti, il luogo di analisi della comunicazione fra il singolo e la realtà del mondo esterno è l'intersoggettività, e il gesto e il linguaggio invece sono intesi come basi fondanti della comprensione della realtà e come la strutturazione della comunicazione.

<sup>80</sup> Il concetto di *chances di vita*, ripreso in parte da Weber, indica l'insieme delle possibilità o delle occasioni che vengono offerte al singolo individuo dalla società e in particolare da una determinata posizione sociale. Non si tratta, infatti, di attributi del singolo, bensì di *possibilità* di crescita individuale, di realizzazione di capacità, desideri e speranze. Sono possibilità rese disponibili, in altri termini, dalle condizioni sociali. Si sottolinea, inoltre, la questione cruciale della necessaria declinazione di diritti e di libertà individuali in una società altamente differenziata e instabile attraverso un *riconoscimento del diritto a una dotazione elementare da garantire a tutti*. Un riconoscimento che permetta al singolo di muoversi nella realtà sociale tra opzioni (possibilità di scelta, diritti e risorse materiali) e legature (ossia i vincoli di appartenenza e di altra natura) con uno spazio di libertà che il soggetto deve attivamente conquistarsi (il soggetto è inteso come agente) e in cui attivarsi all'interno di coordinate di solidarietà, appartenenza e comunanza.

È evidente da questi sintetici riferimenti la similarità con l'impostazione del *capability approach* sviluppato da Amartya Sen e Martha Nussbaum riguardo al concetto di libertà ad agire e all'elaborazione di una soglia minima delle dieci capacità centrali, per un approfondimento cfr. Leonardi (1995).

SIA), da cui emerge la necessità di una forza lavoro più qualificata e flessibile per una crescita della nuova economia basata sulla conoscenza, secondo i principi del paradigma neoliberale. Un'integrazione appare però necessaria anche per il superamento delle critiche alle politiche sociali ispirate al SIA, che riguardano le sue conseguenze di natura produttivista: a) si enfatizza il solo "ritorno economico" delle politiche sociali tralasciandone molte altre; b) si considerano gli individui come meri produttori (autosufficienti); e c) si mette in secondo piano, invece, lo sviluppo delle loro capacità personali e delle loro aspirazioni (Saraceno, 2015).

Le criticità del SIA inducono a un ripensamento del quadro teorico di riferimento in modo che si possano integrare una dimensione sociale e una dimensione collettiva dei potenziali effetti dell'alternanza sulle traiettorie di vita degli studenti e sulla società. Difatti, andando oltre i confini dell'interpretazione secondo il SIA, l'alternanza scuola-lavoro e i PCTO (poi) possono essere considerati come un'occasione per poter «sperimentare le quattro dimensioni fondamentali dell'educazione: sapere, saper fare, saper essere, saper stare insieme» (Gulisano, 2017, p. 70). Pertanto, nelle pagine che seguiranno, si proporrà un'interpretazione dell'alternanza scuola-lavoro che, dapprima, considera la prospettiva del *social investment approach*, per poi passare alla versione integrativa e più generale del *capability approach* riconducibile per lo più alla versione rinnovata dei PCTO. In altre parole, si propone di allargare la prospettiva interpretativa dell'azione educativa dei PCTO spostando il focus dalle competenze alle *capacità*<sup>81</sup>, ossia verso l'insieme di quelle opportunità di scelta e di azione create dalla combinazione tra le abilità personali e il contesto (sociale, economico e politico).

Nell'intento di contribuire allo studio esplorativo dell'alternanza scuola-lavoro, questa ricerca si sofferma, come si vedrà più avanti, sul *se* e sul *come* le capacità possano essere acquisite al fine di definire le diverse configurazioni emergenti nella gestione dell'alternanza all'interno delle scuole italiane. Partendo da una riflessione articolata sulla declinazione dell'alternanza scuola-lavoro riferita a un quadro teorico integrato, si intende, in questo capitolo, interpretare la pratica dell'alternanza e i suoi potenziali effetti all'interno di un quadro teorico alle capacità

---

<sup>81</sup> In questo lavoro, i termini "capacità" e "capacitazione" indicano, senza alcuna distinzione, il termine inglese "capability" che è usato sia da A. Sen che da M. Nussbaum. Come emergerà nelle riflessioni di questo capitolo, il termine "capacitazione" vuole ampliare l'accezione del termine "capacità" incorporando l'idea che sia possibile una traduzione della potenzialità in azione.

che sostiene la valenza formativa dell'apprendere attraverso l'esperienza (*situated learning approach*)<sup>82</sup>, il valore pedagogico del lavoro (*work based learning approach*) richiedendo alle scuole l'*empowerment* dello studente e un suo ruolo attivo nel percorso di apprendimento (*student centered learning*).

## 2.2. Dall'acquisizione di competenze allo sviluppo di capacità

### 2.2.1. L'alternanza scuola-lavoro come una politica di investimento sociale

La declinazione dell'alternanza scuola-lavoro nella normativa vigente può essere interpretata come una politica di *social investment*. Vi sono vari aspetti che conducono verso tale constatazione. In primo luogo, le politiche declinate come investimento sociale mirano a *preparare* piuttosto che a *riparare*, concentrandosi sulle radici dei problemi sociali. L'attenzione dell'azione di policy generalmente è rivolta verso il supporto di servizi *ex ante* per i bambini e le famiglie, e sugli investimenti in capitale umano e in sviluppo di capacità lungo il corso della vita. In tal senso, può essere ricondotto l'obiettivo traguardo dei PCTO, ossia preparare i giovani ad affrontare il periodo di transizione dalla scuola al lavoro fornendo loro l'occasione di orientarsi, di acquisire e di sviluppare competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Tra gli obiettivi operativi dell'alternanza, in secondo luogo, sembra emergere una dimensione economica: vi è l'intento di garantire l'acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro (d.lgs. n. 77/2005) al fine di avere «un vantaggio competitivo rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona» (Miur, 2015, p. 12)<sup>83</sup>. In tal senso, il

---

<sup>82</sup> Lave e Wenger (1991) propongono un'interpretazione completamente nuova del concetto di apprendimento: non è più il prodotto di un processo indotto dall'insegnamento né solo legato alla sfera individuale, bensì si presenta come una pratica sociale, ossia un processo attivo che avviene all'interno di una cornice partecipativa tra più soggetti responsabili.

<sup>83</sup> Sebbene l'integrazione normativa della l. 107/2015 abbia previsto un'ulteriore direzione dell'azione educativa dei PCTO verso uno «sviluppo dell'orientamento, rivolto a studenti iscritti all'ultimo anno per facilitare una scelta consapevole del percorso di studio e favorire la conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali» (Miur, 2015, p.9), questa però ancora non convince. È proprio sulla concezione di orientamento, che traspare nelle Linee Guida Miur (2015) e in quelle nuove sui PCTO a indurre nuove perplessità a riguardo. Lo stesso CSPI scrive «questa visione dell'Orientamento è parziale e riduttiva rispetto al significato molto più ampio che deve avere l'attività di orientamento in quanto dovrebbe essere finalizzato alla formazione integrale della persona e del sé,

principale obiettivo sembra essere quello di contribuire alla mobilitazione del potenziale *produttivo* di giovani al fine di mitigare i nuovi rischi di disoccupazione giovanile, e più in generale di occupazione atipica, disoccupazione di lunga durata, instabilità familiare ed esclusione dal mercato del lavoro, derivanti da una condizione di scarse o obsolete competenze rispetto alle reali esigenze di mercato (Hemerijck, 2017).

Un ulteriore richiamo all'impostazione SIA dell'alternanza è rinvenibile nella similarità delle funzioni ad esse associate (§1.2.1.) per promuovere e proteggere il capitale umano durante il corso della vita, declinate secondo la distinzione di funzioni come *stock*, *flows* e *buffers* (complementari e interdipendenti)<sup>84</sup>. L'esempio riportato da Hemerijck (2017, §1.5) sembra riprendere le funzioni svolte dai PCTO in chiave di *social investment*, nella fase del ciclo della vita dei più giovani riconducibile all'adolescenza. Nel caso specifico, la funzione di *stock* sembra fare riferimento alle attività di acquisizione e miglioramento delle competenze professionali e trasversali da parte degli studenti; la seconda funzione si può ricondurre alla natura stessa dell'alternanza, intesa come un processo di accompagnamento all'uscita del percorso scolastico verso il primo ingresso nel mondo del lavoro; la terza funzione, invece, non è prevista dal modello normativo dell'alternanza scuola-lavoro<sup>85</sup>.

Inoltre, sembra che l'impostazione dell'alternanza sul tema della governance e del coordinamento tra gli attori enfatizzi notevolmente la prospettiva di un processo formativo integrato, così come per la strategia dell'investimento sociale, si dà importanza al coordinamento fra i

---

non limitandola alla sola dimensione lavorativa e occupazionale» (CSPI, 2019, p. 3). Sembra infatti che nell'impostazione dei PCTO prevalgano ancora aspetti di tipo economico a scapito di quelli sociali, come conferma anche il parere negativo del CSPI.

<sup>84</sup> La prima è una funzione di “magazzino” orientata al miglioramento dello stock di capitale umano: essa ha a che fare con la produttività e si concentra sullo sviluppo e il mantenimento del capitale umano dalla prima infanzia e per tutto il corso della vita, attraverso l'acquisizione di competenze. La seconda funzione tende a facilitare il “flusso” del mercato del lavoro e delle transizioni di vita: si fa particolare riferimento all'attenzione verso le transizioni del mercato del lavoro per ottenere un'allocazione più efficiente e ottimale del lavoro nel corso della vita, soprattutto se c'è un buon coordinamento a più livelli di governo (Busemeyer, 2015). La terza, infine, è una funzione “tampone” in quanto cerca di mantenere forti le reti di sicurezza sociale universali con la previsione di un reddito minimo come “riserva” di protezione sociale e stabilizzazione economica nelle società che invecchiano, attenuando così anche eventuali shock economici, migliorando la mobilità del lavoro e contribuendo alla crescita della produttività (Esping-Andersen, 2015; OCSE, 2015).

<sup>85</sup> Nel caso della politica dei PCTO quest'ultima funzione non è contemplata: il percorso di accompagnamento termina con il percorso scolastico ed è rimesso tutto alle capacità dello studente di riuscire a sfruttare al meglio le capacità e le competenze acquisite, senza la previsione di alcun “cuscinetto” che lo accompagni nella fase di transizione scuola e lavoro/prosieguo degli studi. Probabilmente questa mancanza è da ricondurre alla specificità dei beneficiari, i giovani di età compresa tra i 18 anni e i 20 anni, per i quali si presume che vi sia la famiglia a far da “cuscinetto”.

passaggi critici durante il corso della vita, come la transizione scuola-lavoro (Vandenbroucke *et al.*, 2011). L'alternanza scuola-lavoro e i PCTO (poi), infine, come le altre politiche di impostazione SIA, rappresentano un investimento, non solo finanziario, ma anche di tempo e di energie richiesti ai vari *stakeholders* (studenti, docenti e soggetti ospitanti), con effetti di lungo periodo (Bonoli, 2012).

Pensare alla declinazione dell'alternanza scuola-lavoro e dei PCTO (poi), in tal senso induce a considerare nell'analisi della politica anche le stesse critiche sollevate all'approccio dell'investimento sociale. La definizione di una politica sociale come fattore produttivo capace di sostenere una forte crescita economica a favore dell'occupazione può essere considerata troppo stringente. Brian Nolan (2013) è tra i primi a mettere in dubbio tale potenzialità: anche se fossero disponibili solide correlazioni statistiche, sarebbe difficile scoprire i meccanismi causali sottostanti tra gli stati sociali e le prestazioni economiche. Di riflesso, la politica dell'alternanza scuola-lavoro e dei PCTO (poi), considerata come uno strumento potenzialmente efficace per rimediare alla questione della disoccupazione giovanile, alla dispersione scolastica e al disallineamento delle competenze, sembra, in prima istanza, sottovalutare l'influenza di altri fattori sociali che modellano le traiettorie di vita dei giovani (§ 1.2.1., nota 27), e, a loro volta, le questioni sociali menzionate. Per Colin Crouch e Maarten Keune (2012), il carattere stringente delle politiche di investimento sociale si riflette anche nell'analisi delle politiche sui rischi sociali e della portata degli interventi politici per facilitare le transizioni del mercato del lavoro nelle economie post-industriali. I PCTO, intesi come una strategia sul lato dell'offerta, non possono sostituire una gestione macroeconomica efficace in periodi di domanda depressa<sup>86</sup>. È evidente in questo caso la mancanza di una riflessione più ampia che tenga conto della complessità della società (dimensione economica e sociale). Un ulteriore aspetto critico è riconducibile alla promessa del SIA dei rendimenti riguardo ai progetti di investimento sociale trasmessi attraverso le generazioni<sup>87</sup>. Secondo la prospettiva SIA, si parla di politiche con effetti

---

<sup>86</sup> Questa criticità dei PCTO è ancora più evidente in quanto tale politica non rispetta, *in primis*, la condizionalità della strategia dell'investimento sociale: una strategia SIA è produttiva solo se crea le condizioni per l'avvio di un circolo virtuoso nel quale la protezione sociale e gli investimenti sociali si rafforzano a vicenda, dato che l'attivazione della politica sociale da sola non può sostituire completamente le garanzie convenzionali di mantenimento del reddito.

<sup>87</sup> A titolo esemplificativo, se si considera uno scenario in cui i bambini sono stimolati cognitivamente e non iniziano la propria vita in condizioni di povertà, essi avranno meno probabilità di essere poveri in età adulta e attraverso maggiori probabilità di essere impiegati in lavori redditizi rispetto ad altri. Inoltre, vi è un ulteriore effetto di lungo periodo: la prole di questa generazione non crescerà, a loro volta, in povertà, e, più in generale,

di medio-lungo periodo, nel caso dei PCTO quando si riconosce un vantaggio competitivo degli studenti in alternanza rinviato al periodo del loro primo inserimento nel mondo del lavoro.

In tale prospettiva, sembra ragionevole porre attenzione sulle criticità sollevate riguardo alle politiche di impostazione SIA ai fini del nostro studio. In prima istanza, come sostiene Paul Pierson (2001), è importante tenere in considerazione che gli investimenti sociali offrono pochissime ricompense elettorali per i politici in quanto le analisi delle politiche sociali sono eccessivamente complesse, e difficilmente si traducono in una narrativa ideologica accattivante per il cambiamento del paradigma del benessere. La situazione di incertezza del ritorno dell'investimento è ulteriormente complicata dal rischio politico di inversione di marcia da parte dei governanti, allungando in tal modo il periodo che va dalla fase di sacrificio attuale a quella di guadagno futuro (Hemerijck, 2017), come nel caso della gestione dell'alternanza sui territori con un tessuto socio-economico sfilacciato e non favorevole a simili pratiche. Infine, un'ulteriore criticità rilevante è da ricondurre al cosiddetto "effetto Matteo" delle politiche di investimento sociale. Si fa riferimento alla natura degli effetti distributivi degli investimenti sociali potenzialmente regressivi. In letteratura si sostiene che gli interventi di questo tipo avvantaggiano principalmente coloro che stanno già partecipando al mercato del lavoro (Cantillon, 2011; Ghysels e Van Lancker, 2011; Leoni, 2016; Bonoli *et al.*, 2017; van Kersbergen e Kraft, 2017)<sup>88</sup>. Nel caso dei PCTO, dai primi risultati dei contributi empirici (§2.3.), si può ipotizzare il rischio che le esperienze di alternanza possano avvantaggiare solo le scuole dei territori con un tessuto socioeconomico più fitto, o gli istituti scolastici con una dirigenza lungimirante ovvero più dedita alla ricerca di buone occasioni per svolgere i PCTO. Questo rischio diventa ancora più reale, quindi, laddove la gestione dei percorsi è rimessa alla sola capacità delle scuole, tralasciando invece azioni di sensibilizzazione dei soggetti ospitanti (ad es. attraverso la previsione di adeguati incentivi e/o diffusione della cultura all'investimento sul *life long learning*) al fine di stimolare la nascita di buone opportunità per fare alternanza<sup>89</sup>.

---

contribuiranno a un ulteriore impulso al gettito fiscale, con la conseguente crescita della base di finanziamento per gli investimenti sociali più costosi e al contempo vantaggiosi per la collettività (Hemerijck, 2017).

<sup>88</sup> Ad esempio, i servizi di assistenza all'infanzia sono utilizzati più frequentemente dai genitori con un reddito più elevato; o, ancora, le persone con un basso livello di istruzione hanno meno probabilità di partecipare e beneficiare dei programmi di formazione.

<sup>89</sup> È un timore ancora più fondato dopo la pubblicazione del parere negativo del CSPI dello scorso luglio a tal riguardo che sottolinea «l'assenza di una adeguata formazione del personale scolastico che avrebbe dovuto attuare le novità; il mancato supporto organizzativo alle scuole che hanno dovuto farsi carico di programmare le attività con gli Enti ospitanti del territorio (Aziende, Imprese, Enti pubblici, ecc.)» (CSPI, 2019, p. 2).

Per mitigare tali criticità e integrare potenzialmente l'azione delle politiche di investimento sociale, Morel e Palme (2017) propongono di porre gli investimenti sociali in una prospettiva di progresso sociale, con un approccio intergenerazionale dell'impatto della politica. Si tratta di un cambiamento culturale che riconosce il potenziale delle persone di poter accumulare vari tipi di attività nel corso della vita in modo da trasferirle nel corso delle generazioni. La trasferibilità di diversi tipi di capitale fornisce una prospettiva e una comprensione di ciò che può essere etichettato come *progresso sociale* in senso kantiano. Se gli investimenti sociali hanno bisogno di uno scopo generale, forse il progresso della società è la prospettiva più aperta e migliore rispetto alla concezione della coesione sociale e di una società (teoricamente) giusta in senso rawlsiano. Il progresso della società è diverso dal vedere il cambiamento sociale in termini evolutivi perché si apre alle intenzioni e ai valori (Offe, 2011).

2.2.2. Una possibile riconcettualizzazione dell'alternanza scuola-lavoro: dalla prospettiva dell'investimento sociale alla prospettiva del *capability approach*

Le conclusioni del paragrafo precedente hanno cercato di chiarire come una politica di investimento sociale centrata unicamente sulle competenze e sui ritorni economici risulti inadeguata a rispondere all'evoluzione delle esigenze dei contesti formativi e professionali. È necessaria, quindi, a nostro avviso, un'integrazione con altri approcci di più ampio raggio centrati sull'azione e sui processi entro cui tali competenze si sviluppano. Tali premesse, insieme ai punti critici del SIA, suggeriscono una rimodulazione dell'interpretazione dell'alternanza scuola-lavoro e dei PCTO (poi), secondo il *social investment approach* verso una prospettiva più ampia che includa una dimensione sociale dell'investimento e non più solo quella economica: l'opportunità di uno sviluppo umano a tutto tondo.

Dapprima, l'attenzione verso lo sviluppo umano è stata rivolta sovente alla dimensione economica, ossia verso una crescita produttiva di un paese. Martha Nussbaum (2010), a tal proposito, critica tale prospettiva definendo il profitto come un mero "mezzo funzionale" alla vita umana. Il fine dello sviluppo umano, invece, dovrebbe essere fornire opportunità reali alle persone di vivere un'esistenza piena e creativa, orientata allo sviluppo del loro potenziale per una vita significativa e degna di essere vissuta. Infatti, già Rousseau (1755) nel Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini, ragiona attorno alla incapacità soprattutto della società moderna e della conseguente crescita economica di ridurre le disuguaglianze



sociali<sup>90</sup>. Nussbaum (2010) d'altro canto esorta a rivolgere l'attenzione verso una dimensione sociale dello sviluppo<sup>91</sup>. Negli ultimi decenni, si fa avanti in particolare l'esigenza di un nuovo paradigma dello sviluppo che ponga al centro il benessere degli individui, la loro felicità e lo sviluppo delle loro potenzialità (Sen, 2000; Alessandrini, 2014). Ne consegue un necessario superamento dell'individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale, verso una visione più allargata orientata alla valorizzazione della dignità dell'individuo.

Ciò si inserisce in un quadro analitico relativo all'esigenza di risolvere la questione educativa emergente a livello mondiale: si assiste a una prevalenza di teorie e pratiche educative centrate sul bisogno di inseguire il profitto (nel sistema sociale) piuttosto che la formazione di una coscienza critica e quindi di sviluppo di capacità di agire e pensare (Alessandrini, 2014). Si fa riferimento, ancora una volta, al contrasto emergente tra il paradigma della crescita economica e il paradigma dello sviluppo umano<sup>92</sup>. Amartya Sen (2000) offre delle buone ragioni per andare oltre la visione economica degli investimenti di capitale umano, sostenendo invece una prospettiva più ampia dello sviluppo di capitale umano orientata verso la creazione di possibilità più generale di sviluppo umano. Gli investimenti sociali dovrebbero, in altri termini, promuov-

---

<sup>90</sup> Martha Nussbaum (2010) sottolinea come l'incremento del PIL non agisca direttamente sulla libertà politica, mostrando come esempio il caso degli Stati Uniti al primo posto come PIL ma al tredicesimo posto rispetto all'Indice dello sviluppo umano (e lo è ancora oggi secondo i risultati dell'indagine 2018).

<sup>91</sup> «Nel 1990, il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo Rapporto sullo Sviluppo Umano, che introduceva l'ISU (Indice dello sviluppo umano). Secondo l'indice dello sviluppo umano, lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto di altre variabili correlate alla qualità sociale dell'esistenza individuale, come l'aspettativa di vita ed il tasso di alfabetizzazione» (Alessandrini, 2014, p. 17-8).

<sup>92</sup> Il primo favorisce modelli educativi orientati da una cultura tecnico-scientifica focalizzata sulle esigenze di "forgiare" mentalità attente alla produttività, non agendo di per sé sulla qualità della vita rispetto a settori come la sanità e l'istruzione. Il secondo approccio, invece, promuove modelli educativi orientati alla costruzione di menti critiche e centrati più sulla cultura umanistica (Nussbaum, 2012).

Per chiarire tale evoluzione, Morel e Palme (2017) riconducono parte delle criticità del SIA alla mancata integrazione delle due visioni alla base dell'idea di investimento in capitale umano di Sen con quella di James Heckman (2000). Quest'ultimo sostiene che vi siano validi motivi per investire nei primi anni di educazione, in termini di rendimenti economici nel lungo periodo per la società. Questa prospettiva trova sostegno anche da altri studiosi degli investimenti sociali tra i quali emerge Gøsta Esping-Andersen (2009). La diffusione della logica economica è giustificabile dal fatto che essa sembra essere una buona argomentazione per "vendere" gli investimenti sociali, che promettono sviluppo e crescita, anche a quei paesi in cui i servizi di istruzione e la cura della prima infanzia sono rimasti a lungo sottosviluppati (Morel e Palme, 2017).

vere a livello individuale la possibilità di poter sviluppare capacità di comunicazione e di discussione, di poter scegliere in un modo più informato, e poter aumentare la capacità e la libertà di modellare la propria vita<sup>93</sup>.

Nella prospettiva integrata, proposta da Sen (2000), gli investimenti in capitale umano hanno il potenziale di alimentare non solo un cambiamento economico, ma anche un cambiamento sociale, sottolineando l'esigenza della valorizzazione della capacità di *fare* delle persone, ossia del potenziale insito in ogni persona (Alessandrini, 2014; Morel e Palme, 2017). Per comprendere la questione dello sviluppo umano ed elaborare politiche di promozione democratica è necessaria un'integrazione della visione produttivista del SIA con una più attenta alla dimensione sociale del cambiamento e all'impatto di quest'ultimo sulla libertà di *agency* delle persone<sup>94</sup>. In tal senso, si alimenta il dibattito attorno all'adozione di questo nuovo approccio che considera lo sviluppo di un paese anche in termini di sviluppo umano. Non solo la ricchezza materiale (il reddito, il PIL e altri beni) contribuisce al benessere dei cittadini, bensì esistono altri elementi ancor più importanti: le libertà sostanziali godute dalle persone che permettono di "mettere in atto più stili di vita" (Sen, 1999). Si rendono, pertanto, necessarie politiche che garantiscano e tutelino i diritti delle persone di agire come agenti autonomi, al fine di compiere scelte tra i diversi stati occupazionali e familiari, considerate le mutevoli preferenze e circostanze soprattutto durante le transizioni critiche nel corso della vita (Hemerijck, 2017)<sup>95</sup>.

Per affrontare la questione dello sviluppo, Sen suggerisce di concentrarsi sulla distinzione tra i funzionamenti e le capacitazioni dell'individuo<sup>96</sup>, e in particolare su queste ultime per avere

---

<sup>93</sup> Investire nel capitale umano attraverso l'istruzione, sostiene ancora Sen, può anche migliorare la qualità del dibattito pubblico, una dimensione importante nella promozione della democrazia e della cittadinanza.

<sup>94</sup> La questione dello sviluppo umano è di fondamentale importanza per una società giusta e democratica. Sono tutti principi riconosciuti già da tempo. A conferma di ciò la nostra carta costituzionale, all'art. 3 comma 2, afferma che: «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

<sup>95</sup> L'interesse si sposta verso quei processi di espansione delle possibilità di scelta delle persone e di creazione di un ambiente che permettano di vivere una vita sana, lunga e creativa (Haq, 1996). In particolare, secondo la prospettiva seniana è necessario fare più attenzione alle condizioni di vita realmente vissute dalle persone e, più in generale, alla qualità della vita, discostandosi in tal modo dalle prospettive utilitaristiche.

<sup>96</sup> I *funzionamenti* riguardano ciò che una persona può desiderare di fare e di essere in quanto gli dà valore: come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire di malattie evitabili, come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé.

Per *capacitazione* si intende, nel senso più autentico del concetto, l'opportunità di scelta, ossia l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare. Da ciò deriva l'idea che promuovere capacità significa promuovere "sfere di libertà" o "libertà sostanziali" (Sen, 2000).

un riscontro sui processi che portano al conseguimento effettivo dei funzionamenti, ovvero mostrare il nucleo delle libertà/capacità esercitate o meno da parte dell'individuo<sup>97</sup>.

Questo approccio, difatti, parte da due quesiti fondamentali: quali sono le opportunità di ognuno nella società? Quale potere hanno le persone nella definizione del sé? Uno degli aspetti che contraddistingue il *capability approach* è proprio la rilevanza attribuita alla dimensione dell'*agency* degli individui come fattore essenziale per determinare la qualità della vita dei singoli e della collettività. La libertà di *agency*, secondo Sen (2000), fa riferimento a ciò che un individuo è libero di fare e di acquisire per il perseguimento degli obiettivi e dei valori che reputa importanti. Si tratta di una libertà *sostanziale* e non formale<sup>98</sup>. L'aspetto cruciale del concetto di *agency* è infatti l'attenzione centrata sui fini (*agentività* e libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere convertendo le proprie risorse in funzionamenti, lasciando in secondo piano i risultati (come l'efficacia o l'efficienza educativa) (Costa, 2012).

Nel caso dei PCTO, lo sviluppo personale degli studenti potrebbe assumere un significato in termini capacitativi dal momento che l'esperienza vissuta dei PCTO (integrata alla didattica) e le risorse di attivazione a cui lo studente può accedere (§ 2.2.3. per una definizione delle risorse nell'ambito dei PCTO) vengono intese come un potenziamento delle capacitazioni individuali (per renderlo più competitivo, più cosciente e informato sulle scelte future), anziché in funzione del raggiungimento di risultati attesi o esternamente definiti (come il raggiungimento o l'acquisizione di un certo livello di competenze professionali)<sup>99</sup>. Secondo Amartya Sen, la garanzia di poter esercitare le libertà sostanziali sono le condizioni essenziali e costitutive dello sviluppo:

---

<sup>97</sup> Si tratta, in altri termini, di verificare se le capacitazioni esistono come opzione di azioni differenti, chiarendo che «mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle capacitazioni rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti tra cui essa può scegliere» (2000, p. 80).

<sup>98</sup> A questo proposito, sembra utile riportare la distinzione che Sen (2000) propone tra libertà di agire e libertà di conseguire. La prima fa riferimento alla possibilità di scegliere come agire in totale libertà senza che vi siano ostacoli esterni. La libertà di conseguire è intesa come libertà di realizzare e ottenere ciò che si ritiene importante, ossia si riferisce alla libertà sostanziale di raggiungere realmente e concretamente gli obiettivi prescelti. Quest'ultimo, quindi, prevede che non vi siano impedimenti e che vi sia il possesso e la possibilità di esercitare delle capacità per fare effettivamente ciò che si ritiene importante, attraverso l'attivazione di scelte alternative nel corso dell'azione. Ciò giustifica l'attenzione verso la reale possibilità di disporre un ampio set di alternative possibili, e verso la loro capacità di determinare la struttura dei significati e la costruzione delle preferenze individuali, piuttosto che concentrarsi sulla rimozione di ostacoli e vincoli oggettivi.

<sup>99</sup> Si ravvisa che l'intento di integrare l'interpretazione dei PCTO in termini di capacitazioni ha lo scopo di evidenziare la dimensione più sociale dell'azione educativa dei PCTO sulla vita degli studenti, inteso come un *contributo* al percorso scolastico. Si riconosce, pertanto, che l'obiettivo di orientamento, e più in generale di riuscita del percorso scolastico, sia riconducibile all'azione della scuola e all'influenza di altri fattori concomitanti, e non riferito esclusivamente all'azione dei PCTO.

favorendo la capacità delle persone di accedere alle risorse e alle opportunità di sviluppo di capacità si consente di poter avere gli strumenti adeguati alla scelta della vita a cui si dà valore, *a ragion veduta*.

Nel nostro quadro di analisi, i processi di definizione della capacitazione individuale si possono ricondurre al piano della definizione dello sviluppo personale dello studente in formazione, nel caso specifico di quei studenti che vivono esperienze di alternanza scuola-lavoro. Difatti, la libertà di sviluppo personale degli studenti in alternanza si potrebbe tradurre nella possibilità di scegliere in maniera consapevole il percorso formativo e professionale tra le diverse opzioni disponibili, nonché nella possibilità di realizzarle agendo in vista del loro conseguimento. Analogamente alla questione dell'incremento del PIL, questa volta a differenza degli obiettivi della prospettiva del SIA, si propone di mettere da parte le esigenze produttiviste di aumento del capitale umano tramite l'acquisizione e il potenziamento delle competenze tecnico-professionali, riconducendo l'azione politica e, quindi, i progetti formativi dei PCTO orientati verso lo sviluppo personale degli studenti<sup>100</sup>. L'idea chiave dello sviluppo come libertà di Sen (2000) risiede nell'idea di una crescita democratica in cui tutti hanno le stesse opportunità di evoluzione delle capacità a partire dalle esperienze educative e formative. Nel nostro caso, vi è già una premessa in tal senso per i PCTO riconosciuti dalla l. 107/2015 come modello educativo universale, rinforzate nelle ultime disposizioni ministeriali (Miur, 2019). È proprio mediante lo sviluppo del capitale formativo che si valorizzano le persone, rappresentando il primo passo verso l'avvio del processo di acquisizione delle libertà sostanziali. Il sostegno dell'apprendimento può essere considerato come un ambito di sviluppo sostanziale della democrazia. Difatti, gli investimenti nell'apprendimento individuale e organizzativo consentono di creare equità e coesione sociale e, quindi, migliore educabilità umana anche attraverso l'ampliamento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e la crescita di possibilità di occupabilità (Alessandrini, 2014).

In questa prospettiva, per una società giusta non conta la massimizzazione dell'utilità o la redistribuzione dei beni, al contrario, sono cruciali la creazione di situazioni o di ambienti in

---

<sup>100</sup> Come è già emerso, la portata innovativa del *capability approach*, oltre a integrare le prospettive più economiciste come il SIA, si inserisce nel filone di cambiamento della più generale teoria della giustizia sociale. Per un approfondimento, cfr. Nussbaum (2012, cap. 3).

cui le persone individualmente o collettivamente siano in grado di sviluppare le proprie potenzialità, e avere buone chance di condurre una vita a misura delle proprie necessità e dei propri interessi (Burchart, 2004; Bovin e Orton, 2009)<sup>101</sup>.

La valutazione delle politiche sociali secondo questa prospettiva ha l'obiettivo cognitivo di capire *se* gli individui in quel contesto e in quelle condizioni *possono* raggiungere i propri fini. Per far ciò, è bene precisare che vi è un processo di conversione delle risorse<sup>102</sup> in funzionamenti e nel quale intervengono i cosiddetti *fattori di conversione*<sup>103</sup>. Questo aspetto è cruciale per delineare gli obiettivi di fondo dello studio qui presentato. Come si vedrà più avanti, la natura dei PCTO, intesi come fattori di conversione per gli studenti, dipende dalla natura delle risorse a disposizione degli studenti che potenzialmente possono incidere sul processo di sviluppo delle capacità adeguate a compiere scelte più consapevoli sul proprio futuro formativo e professionale (a quale corso post-diploma iscriversi? a quale professione aspirare e prepararsi?) per garantire maggiori opportunità di lavoro. In questo senso, i PCTO possono rappresentare un fattore che contribuisce al sostegno dell'espansione delle opportunità di sviluppo delle traiettorie di vita degli studenti.

Con tali premesse, l'approccio delle capacitazioni di Sen appare una chiave di lettura interessante per l'analisi della portata innovativa dei PCTO nelle scuole e nei percorsi formativi degli studenti.

---

<sup>101</sup> Per riuscire a rispondere alla domanda di fondo di tale approccio *ciascuna persona cosa può fare o può essere?* si deve necessariamente definire il concetto di capacità (Nussbaum, 2012). Secondo Sen, le capacità si possono intendere come diritti essenziali di tutti i cittadini distinti e tutti da garantire e da tutelare. Esse riguardano non semplicemente le abilità insite nella persona, bensì le libertà o le opportunità di scegliere e di agire, create dalla combinazione tra le abilità personali e il contesto sociale, economico e politico. Un fattore chiave per lo sviluppo delle capacità individuali è il contesto socio-istituzionale di riferimento che può favorire o limitare le potenzialità delle persone (Nussbaum, 1988; Sen, 2000). È proprio il concetto di *capability*, tradotto in capacitazione, a evidenziare il processo capacitante che *combina* la dimensione individuale con quella di contesto (sociale e istituzionale) in un processo di conversione delle risorse in opportunità (Sen, 1984; Dahrendorf, 2003; Bonvin e Farvaque, 2007).

<sup>102</sup> Le risorse sono intese come condizioni materiali e simboliche a disposizione dell'individuo (Sen, 2000).

<sup>103</sup> I fattori di conversione sono di natura esterna e possono rappresentare le condizioni personali, ambientali e sociali attorno a cui vive l'individuo. Secondo Sen (2000), la qualità dei fattori di conversione dipende dalla qualità delle risorse, non solo materiali (come i beni), ma anche immateriali (come le credenze e i valori) a supporto, che, in relazione alle opportunità e alle condizioni di capacitazione disponibili, possono incidere sul processo di formazione delle preferenze dell'individuo e sulla sua capacità di raggiungere effettivamente i funzionamenti.

### 2.2.3. L'alternanza scuola-lavoro e il capability approach: un'interpretazione integrativa della policy

La rilevanza empirica dell'approccio alle capacità fornisce una prospettiva di analisi capace di identificare temi e aspetti utili per l'analisi delle politiche educative, come i PCTO. Parte del dibattito sull'alternanza fino ad oggi si è concentrato sulla sua utilità per la vita degli studenti, soprattutto dopo la loro introduzione obbligatoria. La sfida attuale più rilevante, a nostro avviso, è riuscire a capire *se e come* i PCTO siano in grado effettivamente di fornire i mezzi e i modi adeguati a raggiungere gli obiettivi generali per contribuire all'azione di contrasto della questione di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile<sup>104</sup>. È evidente che le questioni relative alla politica di transizione scuola-lavoro sono molto più complesse rispetto a quelle poste dalla sola efficienza tecnica (es. raggiungere un certo livello di padronanza di una specifica competenza tecnica), e l'approccio basato sulle capacità potrebbe fornire un quadro generale più ampio di analisi e di identificazione delle questioni più rilevanti. L'alternanza scuola-lavoro, secondo questo quadro teorico, potrebbe rappresentare un valido fattore di conversione per contribuire allo sviluppo di capacità combinate attraverso la trasformazione delle risorse disponibili in funzionamenti, declinando le capacità degli studenti sulla base anche delle condizioni socio-economiche vissute per poter scegliere effettivamente i funzionamenti (quindi, scegliere cosa poter essere in futuro e cosa poter fare ora per realizzarsi). Nel nostro caso, si tratta di rilevare la portata del contributo dei PCTO all'azione educativa di orientamento della scuola.

In questa cornice interpretativa, quindi, è interessante riuscire a capire *se e come* l'alternanza scuola-lavoro possa rappresentare un'opportunità di orientamento delle aspirazioni professionali e formative degli studenti. In altre parole, si tenta di capire se e come l'alternanza possa fornire un contributo per:

- aiutare gli studenti a sviluppare le competenze adeguate alle condizioni del mercato del lavoro,

---

<sup>104</sup> Senza però lasciare da parte le questioni che riguardano l'equità e la giustizia sociale, in termini di equa possibilità di vivere esperienze formative di PCTO da parte di tutti gli studenti nei diversi territori del Paese, contrastando, pertanto, la diffusione a macchia di leopardo emergente dagli studi empirici condotti sulle esperienze di alternanza in Italia (§ 2.3.)

- promuovere l'orientamento professionale e formativo degli studenti per scegliere i percorsi futuri con maggiore consapevolezza.

L'interrogativo di fondo del nostro lavoro, come si vedrà in seguito, è capire se la configurazione dei PCTO, insieme all'atteggiamento delle scuole e quello dei soggetti ospitanti verso tale strumento di policy possa fornire le condizioni agli studenti per poter sviluppare capacità. Considerati gli obiettivi cognitivi della ricerca, appare necessario concentrarsi soprattutto su un possibile ampliamento interpretativo degli obiettivi dei PCTO declinati secondo la prospettiva del *capability approach*.

L'obiettivo primario dei PCTO potrebbe essere orientato verso uno sviluppo e un miglioramento delle capacità dello studente per consentire loro di scegliere più consapevolmente di condurre la vita, di svolgere il lavoro e/o di seguire il percorso formativo a cui si dà valore. Di conseguenza, uno dei criteri più adeguati a valutare l'azione pubblica è in che modo i PCTO, intesi come fattori di conversione, favoriscano l'espansione delle opportunità di sviluppo personale e professionale degli studenti, tenendo conto anche degli aspetti sociali e istituzionali. Tale proposta parte dalla riflessione di Sen (2000), secondo cui se i destinatari della politica (nel nostro caso, gli studenti) non sono liberi di adottare la loro capacità di agire nel modo in cui scelgono, l'obiettivo di migliorare le capacità è mancato in larga misura<sup>105</sup>. Pertanto è utile rivolgere l'attenzione alla combinazione delle due dimensioni di *empowerment*<sup>106</sup> e di libertà di scelta dell'approccio alle capacità. Ad esempio, potenziare solo le competenze professionali degli studenti e «imporre loro aspettative specifiche non significa sviluppare le loro capacità; allo stesso tempo, lasciare i destinatari (gli studenti, *ndr.*) liberi di scegliere la propria strada senza fornire i mezzi per raggiungere questa ambizione non coincide con una politica orientata alla capacità» (Bovin e Orton, 2009, p. 569, *trad. mia*).

Ai fini del nostro studio, l'adozione del *capability approach* consente di delineare un quadro di analisi della politica e, in particolare, dei modelli di apprendimento degli studenti in ambienti

---

<sup>105</sup> «Si può ipotizzare [...] un “welfare attivo e plurale” ovvero delle capacità, basato sul principio della cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione del talento» (Alessandrini, 2014, pp. 63-4.)

<sup>106</sup> Cfr. tra gli altri Urbani (2018, §3.1.2.) per una rassegna esaustiva circa il concetto di *empowerment* nell'ambito del *capability approach*.

diversi da quelli scolastici, mettendo in luce le *condizioni personali*<sup>107</sup> (ricongducibili alla personalità, al background familiare e sociale dello studente) e le *condizioni organizzative* (le configurazioni dei PCTO nelle scuole italiane) che possono promuovere o limitare lo sviluppo e l'attivazione dell'azione di *agency* propria degli studenti. Nel nostro caso, la promozione della libertà di scelta è strettamente connessa alla questione della gestione dei PCTO. Infatti, se i progetti sono gestiti (ovvero progettati, realizzati e/o valutati) in maniera direttiva, rigorosamente dall'alto verso il basso, con obiettivi e indicatori di performance vincolanti per la scuola (come la certificazione del livello acquisito di determinate competenze, o l'obbligo di rispettare un monte ore minimo per le attività di PCTO), la scuola avrà pochi margini di scelta e di azione per riuscire a soddisfare le esigenze, le aspettative e i desideri degli studenti. Al contrario, adottando la prospettiva seniana delle capacità si ha la possibilità di considerare un modello di governance dei PCTO misto, derivante dalla combinazione di approcci alla gestione *top-down* e *bottom up*, grazie al coordinamento, ad esempio, tra la scuola e il mondo del lavoro<sup>108</sup> (Bovin e Orton, 2009) come si espliciterà meglio nel paragrafo successivo.

A questo punto, sembra utile presentare un quadro sinottico del processo di capacitazione attivabile dai PCTO per definirne gli aspetti peculiari, riprendendo lo schema proposto da Robeyns (2000) del paradigma (cfr. Fig. 2.1.).

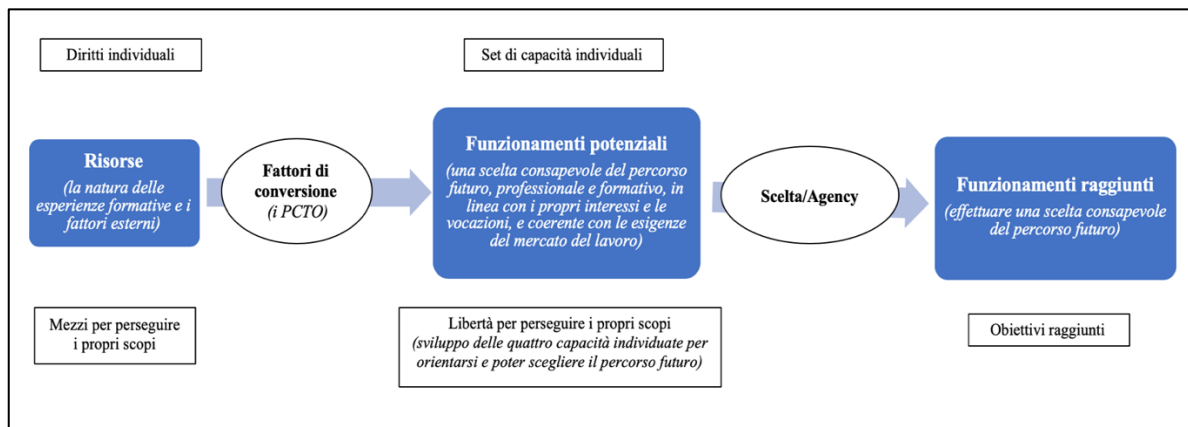
---

<sup>107</sup> Questo aspetto non sarà trattato nell'analisi che seguirà. Per un quadro più approfondito sulle condizioni personali del percorso educativo si rimanda tra gli altri a Pinquart *et al.* (2003), Negru-Subtirica *et al.* (2015), Palumbo e Pandolfini (2015), Parziale e Vatrella (2018).

<sup>108</sup> Questo passaggio di modello di governance, secondo l'ultimo parere pubblicato dal CSPI (2019), sembra ancora oggi limitato da ragioni meramente normative, riconducibile in sostanza alla limitata autonomia della scuola sia nei contenuti sia nel monte ore complessivo da svolgere nelle attività di alternanza scuola-lavoro.



Fig. 2.1. – Il processo di capacitazione attivabile  
mediante i Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento



Fonte: nostra rielaborazione sulla base dello schema rappresentativo del capability approach proposto da Robeyns (2000)

Per *libertà di agency* o *capacitazione* intendiamo l'insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che lo studente è in grado di realizzare per poter identificare i propri obiettivi di vita (in termini di orientamento professionale e formativo) e migliorare le proprie abilità tecnico professionali (in termini di competenze). Seguendo il ragionamento di Sen, non è sufficiente conoscere i funzionamenti che una persona ha raggiunto per determinare il suo benessere generale. Nel nostro caso, due studenti che si trovano disorientati davanti alla scelta del percorso post-diploma possono vivere due situazioni ben diverse per le quali non è possibile un funzionamento orientato da una scelta consapevole. Il primo studente può trovarsi in una scuola che punta poco sull'orientamento (e, di conseguenza, anche sui PCTO), il secondo invece è del tutto disinteressato riguardo alla scelta del percorso futuro, sebbene si trovi nelle condizioni per farlo (es: ha un solido background familiare e/o frequenta una scuola lungimirante sotto il profilo dell'orientamento in uscita degli studenti). Nonostante entrambi gli studenti non attivano il funzionamento di una scelta consapevole per il proprio futuro, le libertà di scelta a loro disposizione sono ben distinte. Per essere in grado di cogliere questa distinzione, è necessario considerare il concetto di capacitazione. In particolare, nel caso dell'analisi dei PCTO, si fa riferimento allo sviluppo e al miglioramento di quattro specifiche capacità: aspirare, voce, ragion pratica e controllo dell'ambiente (§2.2.4.). I *funzionamenti*, nel nostro caso, fanno riferimento alla scelta di un percorso formativo e professionale, in linea con le vocazioni e gli interessi propri degli studenti e coerente con le esigenze del mercato del lavoro, per il quale si dà un

valore in termini di miglioramento della propria vita. Le *risorse* potenziali ed emergenti nell'ambito della politica dei PCTO possono derivare dalla natura dell'esperienza formativa oppure da fattori esterni. Nel primo caso, si tratta di considerare: il tipo di progetto di PCTO offerto allo studente; la qualità della *tutorship*; la qualità della collaborazione tra la scuola e il soggetto ospitante (e in generale con gli attori del territorio) in un'ottica di attraversamento dei confini (Engeström *et al.*, 1995); la qualità del *project making* (come si arriva alla progettazione, allo svolgimento e alla valutazione di una determinata esperienze di alternanza); e alla qualità del processo di integrazione tra i PCTO e la didattica in un'ottica di integrazione della teoria con la pratica. Nella seconda fattispecie di risorse si fa riferimento al tessuto economico e sociale del territorio; alle caratteristiche fisiche del territorio (centri urbani *vs.* aree interne); al capitale sociale e familiare dello studente (aspetto non rilevato dalla nostra indagine); al tipo di indirizzo scolastico; e, infine, a fattori personali come l'autoefficacia e l'autodeterminazione (anche questi non rilevati dalla nostra indagine). A questi, si affiancano i *fattori di conversione* che trasformano le risorse in funzionamenti, riferiti nel nostro caso a quelle attività sensate di alternanza scuola-lavoro<sup>109</sup>.

In questo studio, pertanto, si porta avanti l'idea che non è sufficiente acquisire competenze professionali da parte dello studente per poter risolvere la questione dell'orientamento al lavoro e della disoccupazione giovanile, se ci sono altre questioni come l'influenza di fattori diversi (individuali, sociali e strutturali) che potrebbero ostacolare la libertà di scelta del proprio percorso di vita, professionale e formativo. Pertanto, i programmi di alternanza dovrebbero essere pensati e implementati come politiche di capacitazione di natura *integrativa* rispetto all'azione educativa della scuola<sup>110</sup> evitando così di vanificare e/o sottovalutare l'efficacia dell'intero percorso scolastico. Per offrire un contributo reale però i PCTO dovrebbero garantire agli studenti un reale accesso a un'ampia gamma di risorse al fine di sviluppare capacità specifiche (§2.2.4.), e non concentrarsi solo sull'acquisizione di competenze trasversali e professionali.

L'adozione dell'approccio delle capacità per l'interpretazione dell'azione educativa dei PCTO si rende necessaria, quindi, per ampliare in generale il concetto di orientamento, insieme

---

<sup>109</sup> Per una definizione esaustiva di attività sensate di alternanza scuola-lavoro v. §1.1. in nota 22.

<sup>110</sup> Come sottolinea il CSPI (2019), «l'orientamento è un obiettivo complessivo della scuola e di tutte le discipline, esteso quindi all'intero percorso scolastico, e non può essere affidato solo ai PCTO, come sembra trasparire dalle presenti Linee Guida che rappresentano una piccola frazione oraria del curriculum scolastico» (*ivi*, p. 3).

a quello di competenza verso il concetto di capacità, in modo da definire un nuovo impegno della scuola nello sviluppo di un processo di costruzione del sé, non solo professionale, dello studente (Gulisano, 2017; CSPI, 2019). A fianco all'ampliamento del concetto di orientamento, nell'ambito dei PCTO si assiste anche allo sviluppo del concetto pedagogico del lavoro, interpretato ora in una dimensione dualistica: da una parte, inteso come promozione della dimensione educativo – formativa insita nel lavoro stesso; e, dall'altra, come preparazione del giovane al mondo sociale. Si invita, pertanto, a riflettere, da una parte, sul tema del rapporto formazione-lavoro e sulle trasformazioni delle professionalità e, dall'altra, sulla loro articolazione in competenze e capacitazioni (Alessandrini, 2003)<sup>111</sup>. Nello specifico, l'educazione e la formazione non dovrebbero ridursi alla sola offerta di qualificazione e di certificazione delle competenze acquisite, bensì dovrebbero avere la funzione essenziale di integrazione sociale e sviluppo personale, attraverso la condivisione di valori comuni e la trasmissione di un patrocino culturale (Delors, 1993).

2.2.4. Oltre le competenze. Quale sviluppo di capacità nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro?

Per avviare l'analisi e la valutazione dei PCTO è necessario innanzitutto continuare a chiarire alcuni aspetti essenziali per sostenere l'adozione del quadro interpretativo seniano. Nel quadro di definizione normativa dei PCTO è emersa la rilevanza del concetto di competenza per lo strumento di policy. Sia a livello nazionale (§ 1.1 in nota 10) sia a livello europeo si fa riferimento a una dimensione strutturata e standardizzata dell'integrazione tra le conoscenze acquisite e le abilità personali e relazionali dell'individuo. Tale concezione, derivante dall'adozione di un approccio alle competenze, limita, tuttavia, le prospettive di analisi: non si considera, infatti, la possibilità che vi siano ostacoli individuali e contestuali che potrebbero impedire al soggetto di attivarsi per agire, soprattutto, in ambienti nuovi (Wenger, 2006; Alessandrini, 2014 e 2007; Urbani, 2018). Le condizioni che qualificano la professionalità non risultano più raggiungibili solo tramite l'acquisizione e l'integrazione delle competenze, che non costitui-

---

<sup>111</sup> Come già ripreso (§ 1.1.), il lavoro può essere inteso come un'attività finalizzata alla realizzazione piena dell'essere persona, orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili destinate alla comunità civile, intesa nella sua interezza o in alcune sue parti (Alessandrini, 2003; Gulisano, 2017).

scono di per sé un indicatore esaustivo e predittivo sull'efficacia dell'azione esercitata. La riduttività di un approccio alla professionalità per sole competenze induce a considerare il paradigma della capacitazione per qualificare realmente l'agency e lo sviluppo continuo dello studente (Urban *et al.*, 2011; Lazzari, 2012; Mayo, 2013; Costa, 2012, 2014; Margiotta, 2014; Urbani, 2018).

Come è stato evidenziato nel paragrafo precedente, gli obiettivi del *capability approach* non sono i funzionamenti, ciò che una persona è o fa, bensì le capacità, ossia ciò che una persona è libera di essere e di fare (Sen, 2000). Per cogliere a pieno il significato dei PCTO e il loro contributo al processo di apprendimento e di sviluppo dello studente, a nostro avviso, è necessario ampliare lo spettro degli obiettivi della politica in un'ottica di capacitazione. Si tratta, nello specifico, di analizzare e valutare la politica focalizzando l'attenzione non solo sul se e come le competenze sono acquisite, bensì su quali processi di capacitazione i PCTO possono potenzialmente attivare, stimolare, incentivare e rafforzare. In altri termini, si propone di guardare, come è già emerso, ai PCTO come fattori di conversione, i quali possono potenzialmente favorire le condizioni affinché le risorse a disposizione dello studente si trasformino in funzionamenti. In tal senso, si invita a valutare una prospettiva di analisi più ampia che consideri non solo le condizioni favorevoli allo sviluppo e al miglioramento delle competenze, ma che riesca a individuare anche quali sono le condizioni favorevoli allo sviluppo (potenziali e reali), non tralasciando, al contempo, la natura degli impedimenti allo sviluppo.

Il cambiamento di focus verso le capacitazioni avviene considerando le opportunità reali a disposizione. Le componenti a cui ci riferiamo sono quelle connesse alla libertà di agency<sup>112</sup> (Sen, 2000; Nussbaum, 2002, 2012). Nel nostro caso, l'analisi e la valutazione della politica deve tener conto *se* e *come* le relative esperienze di PCTO, offerte dalle scuole italiane, favoriscano le condizioni per cui lo studente possa essere libero e possa essere in grado di scegliere cosa realizzare (a quale lavoro futuro aspirare, o quale percorso formativo post-diploma poter

---

<sup>112</sup> L'agentività (*agency*) secondo Amartya Sen, consiste nelle effettive possibilità, di scegliere e compiere azioni per perseguire scopi e obiettivi a cui si assegna valore, indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio benessere immediato. «Il concetto di agency presuppone che dalla mera focalizzazione sui risultati (efficacia/efficienza educativa) si passi ad una centrata sui fini (agentività e libertà sostanziale), che gli individui cercano di raggiungere convertendo le proprie risorse in realizzazioni di funzionamenti essenziali» (Urbani, 2018, p.172).

seguire) in modo che la scelta sia significativa per il suo sviluppo personale e professionale<sup>113</sup>, *a ragion veduta*.

Con tale cambiamento di paradigma, secondo Costa (2016), il passaggio operativo per reinterpretare gli obiettivi normativi dei PCTO è considerare gli individui come destinatari attivi di azioni di governo che puntano alla protezione delle sfere di libertà fondamentali, senza le quali la vita non sarebbe all'altezza della dignità umana; e pensare al concetto di competenza secondo la logica di *agency*, trasformandosi in *competenza ad agire*<sup>114</sup>.

La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione (Alessandrini 2014, p. 20).

Un ulteriore passaggio operativo necessario per l'adozione *capability approach* è l'integrazione proposta da Martha Nussbaum (2012) per porre rimedio alla criticità principale dell'approccio: la mancanza di una selezione di capacità fondamentali per rendere possibile una definizione operativa del modello teorico proposto da Sen. Si introduce, in primo luogo, una distinzione delle capacità in tre tipi (fondamentali, interne e combinate)<sup>115</sup>. In secondo luogo, con particolare riferimento alla questione dell'ambiguità del rapporto tra il concetto di capacità e il concetto di diritto<sup>116</sup>, si definiscono i diritti umani come capacità combinate perché

---

<sup>113</sup> Fermo restando che nel *capability approach*, il termine di capacitazione significa libertà di scelta, ovvero è lo studente a decidere se attivare o meno un determinato funzionamento (quale percorso scegliere o a quale lavoro aspirare).

<sup>114</sup> La competenza ad agire è definita, nello specifico, come la tendenza e la possibilità dell'individuo di immaginare e desiderare ciò che ancora non è dato, individuando gli obiettivi per realizzarlo con ciò che è disponibile.

<sup>115</sup> Le *capacità fondamentali* sono definite come le risorse innate proprie di ciascun individuo che sono la base necessaria per lo sviluppo di altre capacità più avanzate come ad esempio la capacità di provare affetto. Le *capacità interne* sono le caratteristiche personali (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute e di tonicità del corpo, gli insegnamenti interiorizzati, le capacità di percezione e di movimento), acquisite o sviluppate in interazioni con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico (e, quindi, diverse dalle capacità innate). Le *capacità combinate*, infine, sono definite come «la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politico-economiche in cui possono essere effettivamente scelti i funzionamenti» (Nussbaum, 2012, p. 29); l'importanza di rilevare quest'ultimo tipo di capacità è riconducibile alla possibilità che vi siano ostacoli che impediscono agli individui di “funzionare” in accordo con una determinata capacità (di fare o di essere).

<sup>116</sup> Cfr. Castoldi (2008).

Tra gli altri anche l'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite), nel suo Rapporto allo Sviluppo del 200 affronta la questione dell'ambiguità concettuale tra capacità e diritti umani giungendo a un'interpretazione di tale rapporto, simile a quella emerse dalle riflessioni della Nussbaum: i due concetti fanno riferimento a due ambiti normativi differenti (approccio dello sviluppo umano vs. approccio dei diritti umani, ossia tra garanzia/tutela e

una società potrebbe benissimo produrre capacità interne ma limitare le opportunità per le persone di funzionare in sintonia con tali loro capacità. Ad esempio, molte società istruiscono i giovani affinché siano in grado di esprimere liberamente opinioni su questioni politiche – come capacità interna –, ma poi nella pratica negano loro tale possibilità attraverso la repressione del diritto di espressione (*ivi*, p. 29).

Ai fini del nostro studio, è importante tener conto della definizione dei diritti intesi come capacità combinate: essi rappresentano l'esito di una relazione armonica tra le capacità dell'individuo e la garanzia di poterle effettivamente esercitare e/o realizzare. Pertanto, pensare in termini di capacità consente di focalizzare l'attenzione e soprattutto indurre l'azione politica verso la tutela e la garanzia reale di un diritto.

Ritornando all'ambito della politica analizzata, l'educazione in senso tradizionale andrebbe a intervenire sullo sviluppo delle capacità interne che, tuttavia, non corrisponde al livello più alto di sviluppo a cui poter aspirare. Infatti, l'intervento dei fattori ambientali, esperienziali e situazionali (nel nostro caso le attività sensate di PCTO) possono innescare capacità/processi rielaborativi e interpretativi di un livello superiore, insieme a gradi di consapevolezza e autonomia maggiori, al fine di sviluppare le cosiddette capacità combinate (Urbani, 2018). Pertanto, la dimensione dell'*empowerment* degli studenti, cruciale per l'approccio seniano (insieme a quella della libera scelta), chiarisce e ridimensiona l'entità del concetto di competenza nel processo di sviluppo dello studente. È proprio lo sviluppo dello studente a rappresentare il prodotto del processo formativo e integrato con nuovi metodi didattici come i PCTO. Ciò merita una precisazione: l'acquisizione o l'adeguamento delle competenze dello studente alle esigenze del mercato del lavoro, intese come capacità interne, non garantisce di per sé uno sviluppo, dal momento che è necessario che vi sia, da una parte, lo sviluppo di capacità di attivare le opportunità, e, dall'altra, vi siano le condizioni ambientali e sociali favorevoli e a sostegno di tale sviluppo. Le competenze, quindi, adottando tale approccio, sono intese come attivatori dell'azione che possono favorire il raggiungimento delle capacità combinate.

La riflessione della Nussbaum (2001, 2012) sottolinea il ruolo cruciale dei fattori di conversione rispetto alla possibilità o meno di raggiungere pienamente i funzionamenti. Infatti, questi

---

riconoscimento) pur condividendo gli stessi obiettivi e le stesse finalità. Per un approfondimento cfr. Castoldi, (2008, § 1.2.2).

ultimi dipenderebbero dalle capacità interne possedute dal singolo, e dalla qualità dei fattori di conversione che intervengono nello sviluppo delle capacità combinate. Per lo sviluppo degli studenti, quindi, non è sufficiente garantire solo l'acquisizione delle competenze professionali e trasversali, ma è anche necessario impegnarsi per creare le condizioni esterne favorevoli a una loro proficua adozione. I PCTO, in altri termini, intesi come fattori di conversione, potrebbero fornire l'occasione di acquisire competenze trasversali e professionali per raggiungere capacità combinate e avere un grado maggiore di libertà (ad esempio, avere maggiori opportunità per orientarsi), alimentando in tal modo processi di sviluppo personale degli studenti, attraverso il raggiungimento pieno dei funzionamenti (ossia, essere più consapevoli della scelta futura formativa e professionale da compiere dopo il diploma).

I PCTO, presentandosi come metodo didattico innovativo, possono contribuire in parte allo sviluppo personale degli studenti grazie all'offerta di un progetto formativo che, per un verso, tenga conto degli interessi e delle vocazioni personali degli studenti per lo sviluppo di capacità che orientino concretamente le loro scelte future (formative e/o lavorative), e, per un altro verso, sia coerente con i fabbisogni professionali del mondo del lavoro locale (e non solo) in modo che le capacità sviluppate dagli studenti possano attivarsi nel contesto socio-economico di riferimento e consentire loro di essere e di fare effettivamente<sup>117</sup>.

A questo punto, è lecito chiedersi quali capacità è auspicabile che gli individui sviluppino in una società giusta affinché si garantiscano e si tutelino i diritti umani<sup>118</sup>. Martha Nussbaum (2001, 2012) suggerisce, a questo proposito, la garanzia a tutti i cittadini di una soglia minima di dieci capacità centrali per garantire il rispetto universale della dignità umana<sup>119</sup>. Considerando l'approccio alle capacità e la soglia delle dieci capacità centrali, è ragionevole ipotizzare

---

<sup>117</sup> Come è stato già precisato nel § 1.1., questo intervento non può avere la pretesa di garantire da solo l'attivazione delle capacità e quindi un pieno funzionamento. Sono necessari altri tipi di interventi che rendono il contesto favorevole, tenendo conto, al contempo, anche di altri fattori influenti (personali e di contesto).

<sup>118</sup> Martha Nussbaum (2001, 2012) per identificare tali capacità prevede due possibili percorsi diversi di analisi in base agli scopi conoscitivi dello studio condotto. Nel primo caso, se si intende comparare ogni questione emergente nello studio, è necessario condurre ogni volta nuovi confronti senza adottare prescrizioni in anticipo: ogni tipo di capacità è adottata per suggerire confronti circoscritti alla comparazione ad esempio fra nazioni o religioni diverse. Nel secondo caso, se si intende, invece, definire i principi politici a fondamento di una politica pubblica in un paese che aspira alla giustizia sociale, la selezione delle capacità specifiche è fondamentale. In questo ultimo caso, nel processo di selezione delle capacità si fa riferimento chiaro al concetto di dignità umana: solo determinate condizioni di vita consentono alle persone un'esistenza degna di essere vissuta.

<sup>119</sup> Le dieci capacità centrali fanno riferimento a: l'aver la possibilità di vivere fino alla fine naturale della vita (vita); il poter godere di buona salute (salute fisica); l'essere in grado di muoversi liberamente da un posto all'altro (integrità fisica); il poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo

che i PCTO, contribuendo all'azione di orientamento degli studenti, possano contribuire potenzialmente al raggiungimento della soglia di almeno due capacità centrali: la *ragion pratica* e il *controllo del proprio ambiente materiale*. Nel primo caso, le esperienze dei PCTO, soprattutto se eterogenee e di qualità (secondo i criteri dei modelli di apprendimento individuati nel §2.2.5.), possono rappresentare un'occasione per accumulare delle vere e proprie risorse di natura conoscitiva per mettersi alla prova, conoscere concretamente le pratiche e l'ambiente lavorativo. Ciò può essere utile per orientare le proprie scelte future e gli investimenti in formazione futuri in maniera più cosciente con mezzi conoscitivi migliori. Per lo sviluppo della seconda capacità individuata, i PCTO possono aprire alla comunità di pratica (per quelle esperienze declinate secondo un modello di apprendimento situato, §1.2.1. nota 24 e più nello specifico §2.2.5.) contribuendo all'azione della scuola orientata alla riduzione delle disuguaglianze sociali, nella fase di transizione e/o di entrata nel mercato del lavoro da parte dei giovani. Le esperienze di alternanza, infatti, possono rappresentare per gli studenti più svantaggiati (con un basso capitale familiare e sociale), un'opportunità di apertura al mondo del lavoro, in termini di acquisizione di capacità ovvero di subculture, norme e modi di fare che altrimenti non potrebbero mai conoscere.

Alle due capacità centrali individuate dall'elenco proposto dalla Nussbaum, ai fini dello studio dei PCTO, proponiamo di riflettere sullo sviluppo potenziale di altre due capacità da parte degli studenti in alternanza: la *capacità di aspirare* (Appadurai, 2004) e la *capacità di voce* (Hirshman, 1970). Lo sviluppo della capacità di *aspirare* potrebbe aiutare le persone ad esplorare diverse esperienze e ampliare i propri orizzonti di possibilità per il proprio futuro. Questo

---

in modo informato con un'istruzione adeguata (sensi, immaginazione e pensiero); il poter provare amore, desiderio, gratitudine e ira giustificata, poter soffrire senza alcun impedimento a tale sviluppo emotivo da parte di ansie o paure (sentimenti); l'essere in grado di impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ragion pratica); il poter vivere con gli altri e per gli altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri essere umani, e disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati (appartenenza); l'essere in grado di vivere insieme agli altri essere viventi (altre specie); il poter ridere, giocare e godere di attività ricreative (gioco); il poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche, godere del diritto di partecipazione politiche, delle garanzie di libertà di espressione e associazione (controllo del proprio ambiente politico), e l'essere in grado di avere proprietà e avere il diritto di cercare lavoro alla pari degli altri (controllo del proprio ambiente materiale) (Nussbaum, 2012). L'individuazione della soglia minima di dieci capacità proposta dalla Nussbaum è un'interpretazione del *capability approach* di Sen al quale viene criticata la mancanza di una selezione (dichiarata dallo stesso Sen in *La disuguaglianza, un riesame critico*) di specifiche capacità fondamentali minime grazie alle quali poter giungere a una definizione operativa del suo approccio.



vale, secondo Appadurai (2004), in misura maggiore per i più poveri con un orizzonte di aspirazione più frastagliato. Con questo non si vuole intendere che le fasce più deboli non desiderano o non hanno progetti o aspirazioni future, bensì è proprio la condizione di povertà a rappresentare «in parte proprio una limitazione delle circostanze in cui ciò può avvenire» (*ivi*, p. 82).

La capacità di *voice*, infine, fa riferimento a quella capacità di esprimere le proprie preoccupazioni e farle valere (Hirshman, 1970; Bovin e Orton 2009). Questo rappresenta un interessante aspetto su cui riflettere nell'analisi e nella valutazione della politica dei PCTO. Lo sviluppo di tale capacità può essere riferito sia all'ambito di azione della scuola sia a quello dello studente. Innanzitutto, la *scuola* ha bisogno di avere, nella gestione dei PCTO, la libertà di agire e un proprio spazio di interpretazione dei PCTO, affinché possa pensare a progetti, da una parte, coerenti con il percorso formativo e gli interessi dello studente, e, dall'altra parte, che considerino le circostanze specifiche del mercato del lavoro. Al contrario, come ancora emerge dall'impostazione normativa dei PCTO (nonostante le ultime modifiche), si ha difficoltà a realizzare progetti adeguati alle esigenze dei beneficiari, se le scuole si trovano di fronte a modalità di gestione *top down* con vincoli direttivi sollecitati dal livello centrale o a fattori di contesto limitanti (ad esempio, il rispetto di un monte ore prestabilito, la mancanza di soggetti ospitanti collaborativi, oppure la mancanza di opportunità sufficienti e di qualità). D'altro canto, affinché i PCTO siano uno strumento capacitante, i beneficiari, nel nostro caso gli *studenti*, dovrebbero essere coinvolti attivamente come veri e propri partner nel processo di progettazione dei percorsi dotandoli di poteri decisionali (ad esempio scegliere quali progetti di alternanza seguire oppure esprimere una loro opinione vincolante sui contenuti delle attività da svolgere o già svolti come prevede la normativa in materia riguardo alla previsione di valutazione dei percorsi da parte degli studenti). Nel caso degli studenti, l'adozione di tale modello di apprendimento (riconciliabile allo *student centered learning approach*, come si vedrà più avanti) contribuisce al raggiungimento dell'obiettivo-traguardo dell'orientamento nelle scelte future più consapevoli con benefici anche in termini di sviluppo e miglioramento degli atteggiamenti di autodeterminazione degli studenti. La promozione dello sviluppo significa, dunque, preoccuparsi anche di incentivare occasioni formative per una coscienza critica delle persone che contribuiscano, al contempo, alla costruzione di una soggettività complessa che consenta alle persone di essere in grado di definire i propri obiettivi e i propri valori.

Riprendendo le riflessioni attorno all'analisi e alla valutazione dei PCTO, il successo della politica dovrebbe essere valutato, quindi, in termini di miglioramento da parte degli studenti delle capacità di riflessione critica su come programmare la propria vita, delle capacità di cercare lavoro/percorso formativo alla pari degli altri, delle capacità di aspirare a un futuro personale e professionale migliore rispetto alle condizioni di partenza, e alla capacità di esprimere una propria opinione vincolante sul proprio percorso di vita. Nel nostro caso, si tratta di capire se vi siano effettivamente le condizioni per le quali ciò si verifichi. Ciò è possibile proprio grazie all'adozione di un quadro di interpretazione dell'approccio alle capacità dei PCTO, che ha il vantaggio di avere una visione comprensiva del problema dell'*empowerment* e della libertà di scelta (Bovin e Orton, 2009).

#### 2.2.5. I sentieri dell'apprendimento verso lo sviluppo di capacità nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro

L'analisi e la valutazione dei PCTO secondo l'approccio alle capacità necessitano di considerare i modelli di apprendimento rilevabili dal quadro normativo al fine di riuscire a definire successivamente quali configurazioni emergono nelle scuole italiane. Come è già emerso, gli approcci individuati sono tre: *student centered learning*, *work based learning* e *situated learning*. La natura generale del quadro di analisi del *capability approach* permette di coniugare le proprie categorie fondanti con quelle degli approcci dei modelli di apprendimento individuati (cfr. Tab. 2.1.).

Tab. 2.1. – Una coniugazione delle categorie fondanti dei tre modelli di apprendimento e del *capability approach*

	Categorie fondanti	
	Per i modelli di apprendimento	Per il <i>capability approach</i>
<i>Student centered learning</i>	Individuo attivo	Libertà di scelta: se e come attivarsi
<i>Work based learning</i>	Valore pedagogico del lavoro	Sviluppo di capacità, e non solo di competenze
<i>Situated learning</i>	Valore formativo dell'esperienza nella comunità di pratica	Rilevanza delle opportunità reali a disposizione dello studente

Fonte: nostra elaborazione

L'apprendimento centrato sullo studente (d'ora in poi SCL) è un approccio all'educazione, che mira a superare alcuni dei problemi inerenti alle forme di educazione più tradizionali, concentrandosi sullo studente e sui suoi bisogni, e non sul contributo dell'insegnante, richiedendo pertanto l'*empowerment* dei singoli studenti (Fabbri e Melacarne, 2015). Si tratta, in particolare, di coinvolgere attivamente gli studenti nei processi di progettazione del percorso (nel nostro caso, dei PCTO) e di valutazione dell'efficacia della didattica, attraverso la raccolta di riscontri sulla loro esperienza di apprendimento. Questo approccio all'apprendimento permette di porre lo studente al centro del processo di apprendimento riconoscendo l'importanza della didattica, del saper apprendere, e della motivazione dei docenti e degli studenti. In termini più generali, si tratta di passare da una *knowledge based society* a una *learning society* (CHEER, 2015). Questo approccio considera situazioni in cui alcuni studenti potrebbero aver bisogno di maggiore supporto per intraprendere un programma di studi, in particolare quando si tratta di fare delle scelte nei loro percorsi di apprendimento e di analizzare le implicazioni di tali scelte (ESU e EI, 2010). Con specifico riferimento a questo ultimo aspetto, come previsto dalle Linee guida del Miur (2015), i PCTO sono definiti come percorsi formativi personalizzati<sup>120</sup> che riguardano «gli studenti con difficoltà nel percorso scolastico, che possono trovare nell'alternanza modi alternativi di esprimere le proprie capacità; studenti solidi dal punto di vista delle conoscenze (cosiddette “eccellenze”)» (*ivi*, p. 28). In altri termini, lo SCL permette di riconoscere queste diversità consentendo agli studenti di realizzare il loro pieno potenziale e, pertanto, di considerarlo come parte del diritto allo studio. Questo approccio alimenta processi di apprendimento *attivo* per aiutare gli studenti non solo ad acquisire conoscenze, ma anche a sviluppare la creatività, le capacità critiche, e la propensione a prendere iniziative (MacHemer e Crawford, 2007; CHEER, 2015). Più in generale, si sostiene la necessità del passaggio dall'impegno a insegnare

---

<sup>120</sup> Un percorso personalizzato di SCL è composto da: «un'analisi dell'effettivo bisogno di un dato Corso di Studio (CdS); una consultazione con le parti interessate (studenti, professori, datori di lavoro, laureati); una definizione delle competenze da sviluppare e a quale livello; decisioni collegiali su come organizzare le attività di apprendimento nel tempo disponibile (misurato in ECTS); decisioni collegiali sugli approcci (all'apprendimento, alla docenza, alla verifica) da adottare nell'ambito delle attività prescelte; l'implementazione di una varietà di approcci in ogni CdS: visto che non tutti imparano nella stessa maniera, le tradizioni didattiche e culturali possono rendere utile l'uso di approcci diversi; trasparenza (lo studente deve essere informato di ciò che gli viene chiesto, e dovrebbe assumere un ruolo attivo nel conseguimento dei risultati); flessibilità (lo studente dovrebbe poter orientare il proprio piano di studio secondo le sue esigenze); il monitoraggio e la rettifica di ciò che non funziona; la mobilità (di staff e di studenti, in entrata e in uscita) e la valorizzazione sistematica dei benefici che può apportare» (CHEER, 2015, p. 2).

agli studenti *cosa* pensare verso un impegno a insegnare loro *come* pensare (Tsui, 2002), cambiando in tal modo anche il ruolo dell'insegnante: dalla trasmissione della conoscenza al supporto e alla guida dell'apprendimento auto-regolato degli studenti (Van Eekelen *et al.*, 2005).

Per cogliere meglio le peculiarità dello SCL all'apprendimento, si propone un elenco di nove principi generali, elaborato dall'European Students' Union (2015) (Tab. 2.2.)<sup>121</sup>.

*Tab. 2.2. – I nove principi generali dell'approccio dello student centered learning*

---

Principio 1. *Si richiede un processo riflessivo continuo*

Nessun contesto di apprendimento può avere un'impostazione fissa nel tempo. Gli insegnanti, gli studenti e le altre istituzioni formative sono impegnati continuamente nella riflessione sui loro sistemi di insegnamento, di apprendimento e di infrastruttura al fine di migliorare continuamente l'esperienza di apprendimento degli studenti e assicurare che i risultati di apprendimento previsti di un dato corso o componente del programma siano raggiunti, stimolando il pensiero critico degli studenti e le competenze *trasferibili*.

---

Principio 2. *Non vale la soluzione "One-Size-Fits-All"*

Alla base vi è la consapevolezza che tutti gli istituti di istruzione superiore sono diversi, tutti gli insegnanti sono diversi e tutti gli studenti sono diversi. Tutti operano in contesti molto differenti e si occupano di varie aree disciplinari. Pertanto, il SCL è un approccio di apprendimento che richiede strutture di supporto all'apprendimento appropriate per ogni contesto dato, e stili di insegnamento e di apprendimento appropriati per coloro che li intraprendono.

---

Principio 3. *Ogni studente ha uno stile di apprendimento*

Lo SCL riconosce che gli studenti hanno esigenze pedagogiche differenti. Alcuni imparano meglio attraverso prove ed errori, altri imparano attraverso l'esperienza pratica.

---

Principio 4. *Gli studenti hanno bisogni e interessi diversi*

Tutti gli studenti hanno bisogni che vanno oltre a quelli confinati all'aula scolastica. Alcuni sono interessati ad attività culturali, altri allo sport o alle organizzazioni rappresentative.

---

Principio 5. *La scelta è fondamentale per un apprendimento efficace*

Agli studenti piace apprendere cose diverse e quindi ogni offerta dovrebbe comportare una ragionevole quantità di scelta.

---

Principio 6. *Le esperienze e le conoscenze di base di ogni studente sono diverse*

---

---

<sup>121</sup> Si tratta di principi generali che derivano da una letteratura più vasta tra cui emergono i contributi di Gibbs (1995), Lea *et al.* (2003), Melacarne e Fabbri (2015).

---

L'apprendimento deve essere adattato alla vita e all'esperienza vissute dall'individuo. Per esempio, se gli studenti hanno già una notevole esperienza nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, non ha senso cercare di insegnare loro di nuovo la stessa cosa; se hanno già notevoli capacità di ricerca, forse sarebbe meglio aiutarli in teoria.

---

Principio 7. *Gli studenti dovrebbero avere il controllo sui processi di apprendimento*

Agli studenti dovrebbe essere data l'opportunità di essere coinvolti nella progettazione dei corsi e della loro valutazione. Gli studenti dovrebbero essere visti come partner attivi che hanno un interesse nel modo in cui funziona il processo di apprendimento. Il modo migliore per massimizzare l'apprendimento degli studenti è coinvolgerli nel modo in cui il progetto formativo dovrebbe essere modellato.

---

Principio 8. *La conoscenza dovrebbe essere abilitante e non un racconto*

L'approccio SCL mira a dare agli studenti una maggiore responsabilità che consente loro di pensare, elaborare, analizzare, sintetizzare, criticare, applicare, risolvere problemi. Evitando, pertanto, che i fatti e le conoscenze siano trasmesse agli studenti attraverso il racconto da parte dell'insegnante.

---

Principio 9. *L'apprendimento richiede una cooperazione tra gli studenti e l'insegnante*

È importante che gli studenti e gli insegnanti cooperino per sviluppare una comprensione condivisa sia dei problemi riscontrati durante l'apprendimento, sia dei loro problemi come istituzione, proponendo insieme soluzioni che potrebbero funzionare per entrambi i gruppi. In classe, tale cooperazione può avere un effetto positivo in quanto gli studenti e gli insegnanti si considerano partner. Tale partnership è fondamentale per l'approccio dello SCL, che vede l'apprendimento come avvenimento in un'interazione costruttiva tra i due gruppi.

---

*Fonte: The European Students' Union (2015, pp.5-7, trad. mia)*

---

Per arrivare alla praticabilità di un percorso di SCL è necessario riconoscere l'esistenza di effettive difficoltà ad attuare dei percorsi formativi personalizzati soprattutto nel caso di un'eventuale riduzione delle risorse (finanziarie e umane) per sostenere l'offerta formativa, rispetto alla situazione attuale<sup>122</sup>. Inoltre, progettare percorsi come un valido stimolo a un apprendimento più attivo per un numero molto elevato di studenti può costituire una difficoltà in termini di interazione con gli studenti e di concentrazione dell'attenzione sull'esigenze del singolo soggetto che apprende. È più probabile in questa situazione rilevare un atteggiamento di passività da parte degli studenti tale da richiedere una rimodulazione dell'intervento con attività

---

<sup>122</sup> L'ultima revisione legislativa in materia di PCTO sembra andare in questa direzione: una riduzione del monte ore minimo da svolgere in attività di alternanza è accompagnato da una relativa riduzione delle risorse finanziarie.

specifiche di motivazione trasversale. La natura dei percorsi di apprendimento centrato sullo studente richiede, inoltre, sistemi più sofisticati di verifica delle competenze (un possibile strumento potrebbero essere i diari valutativi) verso una maggiore personalizzazione delle attività previste per colmare le lacune formative. E, infine, per un'effettiva attivazione dei percorsi di SCL è auspicabile considerare sia la prospettiva dei docenti, ai quali è richiesto uno sforzo di continuo cambiamento del *modus operandi* in vista anche di una maggiore consapevolezza delle diversità degli studenti (soprattutto per quelli che mostrano sintomi di disorientamento, fragilità, autoesclusione, e giudizi negativi sulle proprie capacità), sia le richieste del contesto esterno per un riconoscimento del valore aggiunto della esperienza formativa (CHEER, 2015).

In un'ottica di integrazione di tale paradigma a quello più generale del *capability approach*, i caratteri del SCL, relativi alla centralità dello studente nei processi di apprendimento e al riconoscimento del suo ruolo attivo si possono ricondurre alla libertà di scelta definita come l'effettiva opportunità di poter decidere autonomamente se e come attivarsi per poter perseguire i propri obiettivi.

Il secondo modello di apprendimento deducibile anche dall'impostazione normativa dei PCTO è il *work based learning*<sup>123</sup>. Esso rappresenta un metodo di apprendimento basato sulla cooperazione tra la scuola e il mondo del lavoro teso a fornire le risorse e il contesto adeguato all'acquisizione e allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità da parte del discente, accreditate dal mondo della scuola e del lavoro attraverso attività intenzionali condivise. In particolare, si fa riferimento a quei programmi formativi di natura transdisciplinare alla base del processo di transazione scuola-lavoro, che spostano l'enfasi dalla preparazione *al* lavoro alla preparazione *attraverso* il lavoro (Raelin, 1997)<sup>124</sup>. Ciò permette agli studenti di conoscere l'ambiente lavorativo al fine di scegliere in maniera più consapevole la carriera futura (Fleming e Martin, 2007; Lemanski *et al.*, 2011). Questo è proprio il caso dell'alternanza scuola-lavoro.

---

<sup>123</sup> Il *work based learning* si può definire come «learning that takes place within the workplace using tasks or jobs for instruction and practical purposes. It may be formal and structured using instructional plans, or informal, occurring incidentally, in the process of normal daily work, for example, through experience, practice, mentoring or demonstration» (Sweet, 2018, p. 65).

<sup>124</sup> Nello specifico, si tratta di percorsi formativi che coinvolgono attivamente il singolo discente, l'organizzazione (il soggetto ospitante nel caso dei PCTO) e l'istituto educativo e formativo, lavorando insieme per lo sviluppo di un curriculum definito insieme a un reciproco vantaggio (Edmunds, 2007).

Joseph Raelin (1997) propone un interessante quadro definitivo del WBL, presentando un modello emergente dalla combinazione, a livello individuale e livello collettivo, tra la conoscenza intensa come un flusso<sup>125</sup> (detta anche *knowing*) e i modi di apprendere (teoria e pratica). Il *knowing* fa riferimento alla distinzione tra conoscenza esplicita e conoscenza tacita, ripresa da Polanyi (1966): la *conoscenza esplicita* è la forma familiare codificata e trasmissibile in un linguaggio formale e sistematico; la *conoscenza tacita* è la componente difficile da riportare perché profondamente radicata nell'azione in uno specifico contesto. Sebbene la conoscenza tacita non possa essere espressa o codificata, essa si può insegnare e si può osservare quando è in uso (Wright, 1994). La seconda dimensione fa riferimento alla classica distinzione delle fonti dell'apprendimento: la teoria e la pratica. La teoria può essere considerata come la struttura nella quale si mettono alla prova le assunzioni della pratica; e la pratica, a sua volta, è intesa come il processo attraverso il quale gli individui acquisiscono e praticano le proprie abilità (Schön, 1993). Nell'ottica del WBL si tende a integrare la teoria e la pratica: la teoria ha senso solo attraverso la pratica, ma la pratica ha senso solo attraverso la riflessione potenziata dalla teoria. A livello individuale, il modello di WBL proposto da Raelin avvisa che «non è assolutamente sufficiente apprendere solo attraverso l'esposizione teorica né è sufficiente impegnarsi in pratiche tacite senza creare modelli mentali accessibili. Ad esempio, l'esperienza consolida l'apprendimento reso tacitamente ma può portare alla padronanza più rapidamente quando sottoposto alla riflessione» (1997, p. 565, *trad. dell'autore*)<sup>126</sup>. Questo approccio riconosce, quindi, che per essere competenti è necessario colmare il divario tra la conoscenza implicita ed esplicita e integrare la teoria e la pratica. Si riconosce, inoltre, l'influenza del contesto sulle forme della conoscenza (come per il *situated learning approach*): i praticanti usano la teoria per strutturare la loro conoscenza del contesto, e, al contempo, maturano una consapevolezza dei processi sociali in cui è inserita l'attività lavorativa. Nello specifico, il modello di WBL, proposto da Raelin, riconosce che l'integrazione dei due aspetti (tipi di conoscenza e modi di

---

<sup>125</sup> Con questa reinterpretazione del concetto di conoscenza, definita come *knowing*, si mostra la consapevolezza che non si può né catturare né misurare. Raelin (1997) ricorda che già altri studiosi, tra cui Engeström (1987), Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991), Starr (1992) e Blackler (1993) enfatizzano, difatti, la natura collettiva, situazionale e provvisoria della conoscenza. Questi sono aspetti peculiari che inducono a intendere la conoscenza come flusso.

<sup>126</sup> Cfr. Raelin (1997), per un approfondimento sulla combinazione, a livello individuale e livello collettivo, tra la conoscenza intensa come un flusso e i modi di apprendere (teoria e pratica).

apprendere) sono «necessari per raggiungere un apprendimento esauriente [...] tenendo presente che non è chiaro *dove e con quale rapidità* questa integrazione debba avvenire» (Raelin, 1997, p. 574, *trad. e corsivo dell'autore*). Più nel dettaglio, il successo di un progetto di WBL dipende da alcune specifiche condizioni (Bohm, 1985; Raelin, 1997; Sweet, 2018), tra le quali emergono:

- la natura dei programmi e la loro qualità: nel quadro declinato dalla Commissione Europea (2013) dei modelli di WBL, questi devono avere una pianificazione accurata e un buon coordinamento durante l'implementazione, affinché ciò avvenga è necessario che vi siano un piano di apprendimento personalizzato<sup>127</sup> e dall'altra un'effettiva esperienza degli studenti nei luoghi di lavoro<sup>128</sup>;
- la conoscenza dei programmi e dei loro benefici da parte degli *stakeholders*. Nel caso specifico dell'impresa, essa generalmente accetta di collaborare per due ragioni: 1) per poter selezionare i tirocinanti verificando se sono adatti come futuri lavoratori; oppure 2) per dimostrare di essere buoni membri della loro comunità (si fa riferimento al concetto di reputazione sociale, proposto da Pizzorno, 2006);
- l'accesso alla rete di formazione per ridurre i costi interni di formazione soprattutto per le piccole imprese (ovvero approfittare dell'effetto *spillover di conoscenza*)<sup>129</sup>;
- la cooperazione tra tutti i partner chiave, tra i primi la scuola e il soggetto ospitante;
- la *tutorship* di qualità come elemento chiave per incoraggiare gli studenti ad apprendere dalle nuove esperienze fuori dall'aula;

---

<sup>127</sup> Il *piano di apprendimento personalizzato* non dovrebbe essere considerato un lavoro meccanico e aggiuntivo che duplica informazioni che esistono altrove, ma dovrebbe invece essere usato come uno strumento attivo che chiarisce allo studente e al datore di lavoro la natura dell'apprendimento proposto e intrapreso. Il contenuto del piano di apprendimento personalizzato, infatti, dovrebbe far riferimento: alle conoscenze e alle competenze richieste insieme a un calendario entro il quale lo studente dovrebbe raggiungere questo obiettivo; al contenuto della formazione che il discente deve ricevere, al luogo e alle modalità con cui la formazione viene erogata e programmata, chiarendo anche chi la cura; ai metodi adottati per fornire la formazione; come tali metodi sono coordinati fra loro; e alle modalità di valutazione e di revisione delle performance dello studente (Commissione Europea, 2013).

<sup>128</sup> L'offerta di esperienze formative sul posto di lavoro per lo studente è un modo di integrare la componente scolastica del programma di apprendimento con la componente aziendale, così come previsto dall'approccio dell'apprendimento situato (Commissione Europea, 2013).

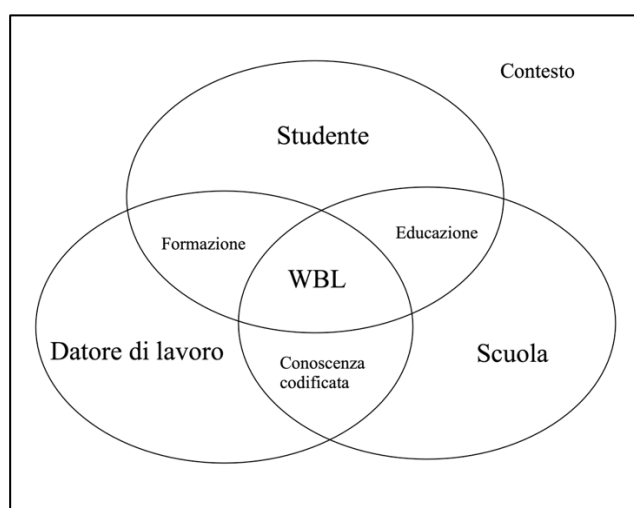
<sup>129</sup> La teoria degli *spillover di conoscenza* collega la concentrazione spaziale delle attività economiche con i rendimenti crescenti che una localizzazione concentrata genera sulle attività, soprattutto, innovative. Ciò avviene «come risultato del rapido scambio di informazioni e della trasmissione di conoscenza tacita resa possibile dai contatti faccia a faccia. Infatti, in una localizzazione concentrata, gli effetti benefici delle attività di ricerca e sviluppo di impresa non sono confinati all'interno dell'impresa stessa; al contrario, fuoriescono a beneficio dell'ambiente circostante, a vantaggio dell'attività innovativa di altre imprese» (Borri e Ferlaino, 2009, p. 35)



- l'accesso alla comunità di pratica da parte degli studenti che dovrebbero essere disponibili ad aiutare gli studenti a pensare e agire insieme.

Per l'analisi e la valutazione di un percorso di WBL, inoltre, Edmunds (2007) propone un modello in cui si prevede una stretta relazione tra tutti gli *stakeholders* (Fig. 2.2.) potenziali generatori di educazione, formazione e conoscenza codificata, che agiscono in un contesto specifico. Seguendo tale modello, si creano le premesse per poter alimentare opportunità che integrino la teoria e la pratica per acquisire padronanza in campo interdisciplinare e interfunzionale da parte degli studenti, contribuendo alla risoluzione della separazione tra l'esperienza scolastica e quella nel mondo del lavoro<sup>130</sup>.

Fig. 2.2. – Il modello di work-based learning



Fonte: Edmunds (2007, p. 137, trad. mia)

Un progetto condiviso di WBL può portare dei vantaggi per ogni *stakeholder*, esplicitati nella Tab. 2.3.

---

<sup>130</sup> Raelin (1997), nel suo modello WBL, riconosce, al contempo, l'influenza di altri fattori che potrebbero condizionare i processi di apprendimento dello studente, tra cui il livello di prontezza degli studenti, i punti di forza e le preferenze dei tutor formativi (interni ed esterni), le esperienze passate dei soggetti ospitanti. Sono tutti aspetti interessanti ma non rientrano nella nostra indagine. Nonostante ciò la loro presentazione, a nostro avviso, è utile ai fini della definizione del quadro teorico-interpretativo dei PCTO.

Tab. 2.3. – I vantaggi del work-based learning per le parti coinvolte

---

Per gli *studenti*, l'apprendimento basato sul lavoro può: 1) rendere i programmi di studio più interessanti se collegati al mondo del lavoro in quanto mostra la pertinenza dei loro corsi per i lavori futuri; e 2) migliorare le loro prospettive di lavoro fornendo loro competenze più pertinenti ai bisogni dei datori di lavoro. Ciò può contribuire, inoltre, a creare opportunità per un orientamento professionale e aumentare l'inclusione sociale tra i gruppi più svantaggiati nel mercato del lavoro.

---

Per le *imprese*, avere dei dipendenti che acquisiscono competenze adeguate ai propri bisogni garantisce in parte una maggiore produttività e innovatività nei modi fare le cose; e permette di poter adottare al meglio le conoscenze per migliorare la qualità dei prodotti e il servizio clienti.

---

Per la *società* l'apprendimento basato sul lavoro può favorire: 1) la cooperazione tra il mondo dell'istruzione il mondo del lavoro, creando, a sua volta, legami forti tra i due mondi per rispondere adeguatamente alle reali esigenze; 2) il coinvolgimento dei datori di lavoro nella progettazione e nella gestione dei percorsi formativi, aumentando così la loro fiducia nel sistema; 3) in senso più economico, l'abbattimento dei costi di formazione perché sono condivisi tra i datori di lavoro e la scuola (un caso esplicativo è l'uso di impianti e attrezzature nei locali del datore di lavoro per la formazione, riducendo così la necessità di acquistare costose attrezzature per la formazione nelle scuole); oppure 4) la creazione di opportunità di apprendimento che per molte scuole finanziate con fondi pubblici non possono permettersi.

---

Fonte: Sweet (2018)

Il WBL, dunque, sembra apportare un valore aggiunto alla formazione degli studenti in quanto: da una parte, fornisce loro l'occasione di vivere esperienze utili per diventare lavoratori competenti a tutto tondo con vantaggi di natura produttivista; e, dall'altra, favorisce un miglioramento del curriculum per la vita degli studenti (Morin, 1999 e 2015). Quest'ultimo aspetto si coniuga con una delle categorie fondanti del *capability approach*: l'attenzione rivolta allo sviluppo di capacità e non solo di competenze.

In ultima istanza, il quadro normativo declina i PCTO come percorsi formativi con modalità di apprendimento che valorizzano i saperi operativi (Ribolzi, 2004). In questo senso, l'approccio dell'*apprendimento situato* appare il più adatto per sottolineare la rilevanza dei processi educativi attivabili attraverso l'esperienza. Questo riconoscimento, tuttavia, è antecedente alla diffusione di tale approccio. Già lo studioso John Dewey (1938) nel suo lavoro *Esperienza e Educazione* presentava una riflessione strutturata sulla relazione tra esperienza e apprendimento. Il concetto di esperienza intesa come adattamento all'ambiente da parte dell'individuo

è il prodotto di una stretta relazione con la società. Non si tratta più di intendere l'esperienza come un'attività riscontrabile principalmente sul piano conoscitivo, bensì anche su un piano più operativo, composta da un elemento attivo e da uno passivo, tra loro combinati.

Quando sperimentiamo qualcosa, noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi. [...]. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza (Dewey, 1916; trad. it. 2004, p.151).

Nell'ambito educativo, questa duplice dimensione dell'esperienza avvia le riflessioni sulla destrutturazione della scuola cosiddetta tradizionale nella quale il predominio della "parola" induce l'allievo ad assorbire direttamente la conoscenza, piuttosto che sperimentare attraverso le esperienze. Ciò ha portato ad alimentare la concezione della separazione tra la conoscenza e il fare, ossia tra le due dimensioni del *know how* e del *know what*. È proprio la convinzione che la realtà, insieme alle relazioni che da essa derivano, possa essere percepibili senza esperienza a indurre il fallimento dell'educazione. Lo stesso Bourdieu (1977) sostiene che l'insegnamento direttivo in forma di prescrizioni dà vita a una partecipazione limitata ai confini (della scuola nel nostro caso), lasciando da parte la partecipazione alla pratica intesa come fonte legittima di opportunità di apprendimento. In tempi più recenti, una critica alla scuola tradizionale arriva anche da James Paul Gee (2004), secondo il quale la costruzione di un processo educativo di tipo trasmissivo, realizzato lontano dai contesti reali, non risponde ai bisogni e degli studenti e della collettività nella società contemporanea. Questo tipo di impostazione scolastica conduce a un tipo di conoscenza decontestualizzata, orientata verso una conoscenza mnemonica, piuttosto che alla promozione di processi cognitivi complessi (Chaiklin e Lave, 1993)<sup>131</sup>. Una vasta letteratura (Brown, *et al.*, 1989; Lave e Wenger, 2002; Gee, 2004), al contrario, riconosce che la conoscenza e l'apprendimento derivano da un'interazione del soggetto (lo studente) con i contesti reali e, pertanto, sono intrinsecamente situati ove vengono appresi e dai quali non possono separarsi senza che vi sia una perdita di significato della conoscenza e dell'apprendimento

---

<sup>131</sup> Questa impostazione porta con sé, insieme alle trasformazioni societarie, due questioni rilevanti: da una parte, lo *skill mismatching* in quanto gli studenti tendenzialmente non adottano le competenze acquisite a scuola per la risoluzione di problemi reali sul posto di lavoro; e, dall'altro, una questione di carattere sociale riguardante la discrasia tra ciò che è richiesto al giovane per il successo scolastico e ciò che, invece, rappresentano i modelli di riuscita adottati e sperimentanti nella vita extra-scolastica (Eckert *et al.*, 1993)

stesso. In estrema sintesi, riprendendo Dewey, «un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile» (Dewey, 1916; trad. it. 2004, p.152)<sup>132</sup>.

Più di recente, Lave e Wenger (1991 e 2002), riprendendo tali riflessioni, hanno alimentato questo nuovo paradigma del modo di apprendere, valorizzando la cosiddetta partecipazione periferica legittima alla comunità di pratica<sup>133</sup>: più che l'insegnamento e l'apprendimento formali conta il semplice accesso ai mezzi garantiti dall'appartenenza a determinate comunità.

Nelle comunità di pratica si riconosce che l'efficacia delle proprie azioni dipende molto dalla capacità di imparare gli uni dagli altri. I partecipanti in tali gruppi non solo imparano a osservare e a sperimentare con i propri processi collettivi taciti, ma, nel farlo, cercano di migliorare le proprie prestazioni. (Raelin, 1997, p. 575, *trad. mia*).

Ciò «sottolinea la natura situata della conoscenza, legata a un contesto sociale dotato di significato, e alla possibilità di imparare attraverso relazioni con altri» (Ribolzi, 2004, p. 72).

La partecipazione periferica legittima rappresenta quindi il fulcro dell'apprendimento effettivo: le questioni come la comprensione e i livelli di astrazione o di concettualizzazione avvengono grazie alla pratica culturale in cui l'apprendimento ha luogo, all'accesso e alla trasparenza dell'ambiente culturale per dare un significato di ciò che viene appreso. Infatti, avere conoscenze verbali non genera automaticamente abilità nel saper applicarle alle situazioni reali.

La rilevanza sottolineata in tale approccio di costruire forme di conoscenze contestualizzate al fine di avere reali ricadute sulle esperienze di vita degli studenti e trovare in queste un significato suggerisce un collegamento con il *capability approach* per integrare l'interpretazione

---

<sup>132</sup> Questa riflessione ricorda la nota massima di Aristotele negli *Analitici* secondo cui nell'intelletto non c'è nulla che prima non sia stato nei sensi. Nell'ambito educativo, ciò fa riferimento alla questione aperta tra la conoscenza intesa come informazione e la conoscenza costruita come attività situata, e alla questione tra la comprensione generale, astratta e verbale e la comprensione situata (Gee, 2008). A ciò si lega, più in generale, il problema fondamentale di ogni tipo di conoscenza (sia di quella scientifica sia di quella ordinaria): «il nostro pensiero non è, e nemmeno può in qualche modo produrre, una copia fotografica della realtà che vuole conoscere» (Marradi, 2007, p. 27). Per un approfondimento sulla questione cfr. Marradi (1994).

<sup>133</sup> Il riferimento qui è molto chiaro: «le comunità di pratica possiedono storie e cicli evolutivi, e si riproducono in modo tale che la trasformazione dei nuovi arrivati in anziani è normalmente integrante della pratica» (Lave e Wenger, 1991; trad. it. 2006, p.80). Il concetto di comunità di pratica come luogo privilegiato di apprendimento è recuperato dal contesto del lavoro artigianale.

dell'azione educativa dell'alternanza scuola-lavoro: una condizione necessaria allo sviluppo dello studente è avere delle reali opportunità a disposizione di capacitazione.

#### 2.2.6. Verso una definizione delle dimensioni configurative dell'alternanza scuola-lavoro

A questo punto è necessario far riferimento a una prospettiva analitica utile alla individuazione e alla definizione delle possibili configurazioni dell'alternanza per avviare il processo di operativizzazione delle dimensioni di nostro interesse. Nello studio proposto si fa riferimento all'approccio della *policy inquiry*, secondo il quale le politiche pubbliche, da una parte, strutturano i problemi, definendoli e ridefinendoli proprio in virtù dell'intervento; e, dall'altra, generano sistemi di relazioni e di azione tra gli attori coinvolti nell'attuazione (Vino, 2018). Rispetto a quest'ultimo aspetto, secondo Selznick (1974), il processo di attuazione di un programma, oltre a fornire i servizi previsti, favorisce la costruzione di un sistema sociale di azione e regolazione, che nasce con l'avvio dell'attuazione della politica condizionato inevitabilmente dalle caratteristiche del contesto sociale e organizzativo in cui interviene. Selznick pone, inoltre, una questione fondamentale riguardo alle organizzazioni, essendo strumenti interamente artificiali e impegnati nella realizzazione degli scopi loro affidati, queste perseguono anche finalità che attengono alla propria sopravvivenza e alla costruzione di vantaggiosi equilibri con gli altri attori che popolano il proprio ambiente di riferimento. Ai fini del nostro studio, in altri termini, è utile tenere presente che esiste «una logica dell'organizzazione che può far premio sulla logica del programma» (Vino, 2018, p. 27).

Tornando a una prospettiva generale, il processo di attuazione di una policy combina elementi creati *ad hoc*, come norme, risorse, obiettivi, regole di intervento, con altri già esistenti (organizzazioni, attori, competenze e pratiche professionali) definiti e rodati in passato. La combinazione di tali elementi avvia il concreto processo di attuazione e genera sistemi di azioni, che difficilmente si può prevedere completamente a priori. Difatti, anche il solo processo di selezione degli strumenti per l'esecuzione di una politica rappresenta un aspetto della discrezionalità degli attori coinvolti, «tali strumenti sono fatti sociali, che vivono di vita propria, con bisogni ed esigenze, con reazioni determinate che non permettono una facile subordinazione a mete estreme o indifferenti» (Selznick, 1974, p. III).

Da tale approccio deriva la distinzione, sul piano analitico, tra il sistema tecnico di intervento e il sistema sociale attivato e/o ristrutturato dall'intervento<sup>134</sup> che tornerà utile alla nostra indagine. L'interazione tra i due sistemi, insieme alle loro logiche e ai loro vincoli, definisce i connotati del processo di attuazione della policy o del programma. Difatti, se, da una parte, il processo di realizzazione degli strumenti previsti dal programma definisce i confini e i vincoli al cui interno si struttura il sistema di azione/regolazione; dall'altra, vi sono caratteristiche del sistema sociale che retroagiscono sulle modalità con cui il processo di "produzione" dell'intervento" concretamente si dispiega (Vino, 2018).

L'attuazione dell'intervento, quindi, può essere interpretata come il risultato emergente dall'interazione tra i due piani influenzato dal contesto in cui è calato. Nel caso dell'analisi dell'implementazione dei PCTO, il sistema tecnico di intervento è configurato dalle disposizioni legislative e ministeriali (cfr. §1.3.) attraverso il quale si prevede «da un lato, una propria tecnologia<sup>135</sup> di riferimento, ipotesi sui rapporti di causa-effetto e sulle più efficaci modalità di azione – quella che si definisce, nel linguaggio della *policy analysis* la "teoria dell'intervento"<sup>136</sup> – e, dall'altro lato, suggerisca che il complesso degli elementi (regole, vincoli e definizione di problemi, *ndr.*) deve essere colto nel suo concreto dispiegarsi, come componente che struttura il complessivo sistema di azione; non semplicemente norme e regole, ma programma in azione che si modifica nella interazione con il sistema sociale che concorre ad attivare» (Vino, 2018, p. 66). L'efficacia, la qualità complessiva del processo di realizzazione di un programma, avvisa Augusto VINO (2018), non dipende solo dal disegno del sistema tecnico, ma definendo i programmi in azione è auspicabile nel processo di analisi e valutazione di una politica, considerare la qualità delle relazioni che si instaurano tra gli attori (nel nostro caso, tra

---

<sup>134</sup> Con il termine di sistema tecnico di intervento si fa riferimento all'insieme di regole, risorse, modelli organizzativi definiti dal progettista della policy e finalizzati a mettere in campo gli strumenti previsti dal programma. Il sistema tecnico si può definire come «un artefatto che, calato in un determinato contesto, attiva specifiche caratteristiche del sistema sociale. Dall'altro – in molti casi, anche se non sempre – contiene indicazioni su come "produrre" gli strumenti di cui si è dotata la politica» (Vino, 2018, p. 76). Mentre con il termine di sistema sociale (attivato e/o ristrutturato dall'intervento) si fa riferimento al risultato delle dinamiche relazionali instaurate tra gli attori per effetto dell'adozione degli specifici dispositivi di policy (Vino, 2018).

<sup>135</sup> Il riferimento alla tecnologia richiama la concezione proposta da Emery e Trist (1974), i quali ribadiscono che «il sistema tecnologico stabilisce taluni requisiti che dovranno essere soddisfatti dal relativo sistema sociale e l'efficacia dell'intero sistema di produzione dipenderà dall'adeguatezza con cui il sistema sociale sarà in grado di soddisfare questi requisiti» (*ivi*, p. 30)

<sup>136</sup> La teoria dell'intervento si riferisce alle modalità di definizione del problema e delle cause assunte per l'impostazione dell'intervento, i destinatari previsti, gli strumenti che il programma intende adottare, i risultati e gli effetti attesi (Vino, 2018; Pawson e Tilley, 2007; Weiss, 2007)

scuola, studenti e soggetto ospitante). Il sistema sociale di relazioni e di azione tra gli attori coinvolti nella realizzazione dell'alternanza è riconducibile all'insieme delle interazioni a livello macro tra sistemi (scuola e territorio) e a livello micro tra i soggetti (referente scolastico e soggetto ospitante) attivabili in vista dell'attuazione dei PCTO<sup>137</sup>. Gli aspetti rilevanti per l'analisi del sistema sociale sono essenzialmente due: le risorse e regole di scambio e le culture organizzative proprie degli attori coinvolti.

Ai fini dell'attuazione della politica, il primo aspetto richiama la necessità di considerare i *contributi dei soggetti coinvolti che derivano dall'interazione reciproca* costituendo una vera e propria rete, al cui interno si sviluppano dinamiche di scambio, significative per l'intero processo attuativo. A questo proposito, è utile riportare i due metodi di analisi dei reticoli proposti da Benson (1988). Si fa riferimento, in prima istanza, alla ricostruzione del contributo di ogni attore coinvolto al processo di realizzazione del progetto; oppure alla ricostruzione, attorno alla mappa degli attori e delle loro funzioni assegnate, delle risorse necessarie all'implementazione della policy e delle possibili dinamiche<sup>138</sup>. È proprio lo scambio di tali risorse ad attivare i giochi negoziali tra gli attori, caratterizzando al contempo lo stesso sistema sociale. Il secondo aspetto utile per l'analisi del sistema sociale fa riferimento alle *culture organizzative proprie degli attori coinvolti*. Difatti, chi partecipa al processo di attuazione del programma, non solo condivide e scambia le risorse a disposizione, ma si confronta con gli altri anche per la definizione del problema, la natura delle soluzioni possibili, sulle esigenze dei beneficiari (degli studenti, nel nostro caso). Questo confronto parte proprio dal bagaglio di esperienze e dalla definizione del problema in base alla cultura di ogni attore messa a disposizione. Per lo studio di tale aspetto si richiama il concetto di *frame*, adottato da Schön e Rein (1994) nei modelli interpretativi, intesi come strutture di valori e convinzioni che orientano la percezione e l'azione

---

<sup>137</sup> Si fa chiaro riferimento alla prospettiva dell'individualismo metodologico presupponendo che gli eventi sociali vadano descritti e spiegati in riferimento ai caratteri propri degli individui, alle loro relazioni, atteggiamenti e aspettative. Come quadro di analisi si adotta la prospettiva della teoria dell'azione proposta da James Coleman (2005) sintetizzabile nell'analisi dell'azione intenzionale – livello micro – e delle dinamiche che si attivano a livello di sistema – livello macro (si fa riferimento alla *Coleman's Boat*).

<sup>138</sup> Le risorse fanno riferimento a quelle di natura finanziaria, conoscitiva, normativa, e di consenso (Bobbio, 1996; Dente, 2011). Queste non sono possedute tutte da un solo attore, ognuno apporta un proprio contributo e al contempo necessita dell'apporto di risorse detenute da altri.

degli attori nell'attribuzione di significati e rilevanza a ciò che accade<sup>139</sup>. È evidente che soggetti con frame troppo divergenti difficilmente potranno cooperare positivamente alla realizzazione del programma: nel caso dei PCTO, se i tutor interni e i tutor esterni, pur avendo obiettivi multipli, questi ultimi si presentano troppo vaghi e contraddittori fra loro nell'ambito del percorso formativo perseguibile dallo studente in alternanza, difficilmente i due tutor riusciranno a coordinarsi nel caso di problemi emergenti durante lo svolgimento delle attività (es: scarsa motivazione a partecipare attivamente da parte degli studenti).

### *2.3. A che punto siamo? Una breve rassegna della letteratura*

Prima di concludere questo capitolo, sembra opportuno passare in rassegna i principali contributi in letteratura sui PCTO per iniziare a cogliere la portata innovativa di questo nuovo metodo didattico sia nella riflessione sugli strumenti di transizione scuola-lavoro sia nell'analisi empirica di esperienze vissute dalle scuole italiane.

In diversi paesi europei sono ormai diffuse forme variegata di alternanza, che si innestano su sistemi di istruzione con diversi livelli di permeabilità tra rami e indirizzi formativi a cui corrispondono diversi livelli di prestigio sociale e intellettuale (Schizzerotto e Barone, 2006). È noto in letteratura che le politiche orientate alla transizione scuola-lavoro si sviluppano attorno ai sistemi di welfare, risentendo in tal modo dei cambiamenti del sistema di istruzione e del mercato del lavoro (Hannan *et al.*, 1996; Benadusi, 2006; Quintini *et al.*, 2007; Raffe, 2008; Cedefop, 2009; Leccardi, 2014 e 2017; Ciarini e Giannola, 2016).

In Italia, nella riflessione teorica più attenta ai collegamenti tra istruzione e socializzazione, ovvero tra la scuola e l'integrazione sociale, l'alternanza non costituisce una novità. Non lo è in quanto si presenta, ormai da tempo, come una risposta alla necessità di creare ponti tra la formazione scolastica e il lavoro, ponendosi, inoltre, come uno strumento che influenza quei meccanismi in grado di assicurare una contaminazione reciproca tra i due mondi<sup>140</sup>. Questo bisogno di raccordo nasce dalla consapevolezza che il modello formativo scuola-centrico oggi

---

<sup>139</sup> È un esplicito riferimento al rapporto con il sé e con l'ambiente riconducibile a quesiti come «chi siamo noi, come ci definiamo, chi sono gli altri, qual è il nostro campo di azione».

<sup>140</sup> Per una ricognizione teorica sull'argomento si vedano Bovone (1980), Isfol (1980), Agulhon (2000).



sia incapace di rispondere ai bisogni della società (Giovannini, 1987). Lo sviluppo di un modello policentrico, in cui si riconosce l'esistenza di una varietà di agenzie educative e di occasioni formative più o meno strutturate (Cesareo, 1974) potrebbe rappresentare una soluzione. Una possibile declinazione di tale modello può svilupparsi in una integrazione intenzionale tra i diversi attori, in cui la scuola mantiene un ruolo centrale, ma non esclusivo (Ribolzi, 2002; Benadusi e Consoli, 2004; Besozzi, 2009; Nicoli, 2014)<sup>141</sup>.

La letteratura sul tema si è sviluppata anche a seguito di una prima spinta europea ai sistemi nazionali verso un rinnovamento del modello scolastico, riconducibile alla dichiarazione congiunta dei ministri europei dell'istruzione convocata a Bologna il 19 giugno 1999. In tale occasione, si riconosce formalmente la necessità di orientare il sistema di istruzione e formazione verso configurazioni più flessibili, omogenee, efficienti, duali e orientate al mercato del lavoro. Tali conclusioni sono alimentate e sostenute da una vasta letteratura che si è interessata alla relazione tra il sistema educativo e il mondo del lavoro (Allmendinger, 1989; Hannan *et al.*, 1999; Mortimer e Kruger, 2000; Kerckoff, 2000) e al valore della componente istituzionale nei processi di transazione scuola-lavoro (OCSE, 1996 e 1998; Quintini *et al.*, 2007; Mills *et al.*, 2006). Nel contesto italiano, la reazione a tali spinte si declina nella necessaria contestualizzazione delle forme di alternanza scuola-lavoro all'interno del sistema educativo nazionale.

D'altro canto, la richiesta odierna di rielaborazione dell'azione educativa, orientata verso modelli di apprendimento basato sul lavoro (WBL) o apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991), spinge verso uno stretto collegamento dei contenuti dell'apprendimento a specifici contesti socio-economici. In altri termini, si riconoscono, da un lato, il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento e, dall'altro, il valore delle competenze acquisite attraverso la partecipazione pratica. Il modello alternanza italiano sembra configurarsi su questi due approcci (Sicurello, 2016; Del Gobbo, 2016; Galeotti, 2016): i processi di apprendimento non si attivano in un solo contesto, bensì all'interno di uno spazio costituito da attività di collaborazione e condivisione tra due realtà (scuola e lavoro). Si presuppone, pertanto, la creazione di un "terzo spazio" (Tino e Fedeli, 2017), in cui ogni studente può avere l'opportunità di sviluppare competenze di natura prevalentemente trasversale.

---

<sup>141</sup> A tal proposito, si rimanda al § 2.1. per una riflessione più ampia che propone un'interpretazione dell'alternanza scuola-lavoro alla luce dell'evoluzione della concezione del rapporto tra educazione e società nella sociologia dell'educazione.

In un contesto che richiede una scuola diversa, capace di fornire diversi tipi di competenze, è auspicabile che uno strumento di policy come l'alternanza sia incluso nel dibattito scientifico, soprattutto per il suo potenziale contributo al rinnovamento del sistema scolastico e, di conseguenza, al curriculum formativo degli studenti. Da più parti, dunque, arrivano stimoli alla riflessione per individuare e chiarire, dapprima, le caratteristiche peculiari del modello di alternanza italiano avviando, in tal modo, una riflessione più attenta sul suo impatto nel sistema scolastico. Questo invito è stato accolto a più riprese dagli studiosi italiani, come in parte si riporta di seguito.

In letteratura, un'attenzione particolare è rivolta, in primo luogo, alla definizione e all'interpretazione dell'alternanza scuola-lavoro e alle sue funzioni principali, secondo prospettive di analisi differenti. Da una parte, si avvia una riflessione sul rapporto scuola-lavoro che ruota attorno alla questione dello *skill mismatching* (Arlotti e Barberis, 2015). Dall'altra, il focus è incentrato su una dimensione più micro delle potenzialità dell'alternanza in termini di superamento della *paideia* della separazione (Bertagna, 2011) tra pensiero e azione, e tra conoscenza e azione, orientata alla promozione dello sviluppo personale integrale dello studente. Tonarelli (2014) presenta, nello specifico, l'alternanza come un metodo educativo in grado di riconoscere la pluralità e la complementarietà dei diversi approcci di apprendimento e dei diversi stili cognitivi, riferendosi in particolare all'approccio transdisciplinare di Edgar Morin (1999) e alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1994). Si sottolinea, inoltre, la rilevanza dell'impegno da parte degli insegnanti orientati verso nuovi modi di fare scuola, identificando l'alternanza come una sfida culturale, organizzativa ed educativa del sistema scolastico e socio-economico italiano (Gentili, 2016). In tal senso, l'alternanza è intesa, non solo come un'esperienza pratica, ma anche come un'occasione formativa per la promozione di conoscenza del mondo del lavoro e dello sviluppo di competenze (professionali, trasversali, e di orientamento) grazie all'interconnessione tra apprendimento informale e processo creativo di combinazione tra teoria e pratica (Tino e Fideli, 2015). Il caso specifico dell'alternanza può essere interpretato, infatti, come volontà, a livello di governo centrale, di rinnovamento dei modi di agire (*fare scuola*) e di pensare (*come si apprendere*) a livello "locale", ossia delle scuole.

In secondo luogo, un nutrito filone di studiosi si concentra sui processi di *policy* attivabili. Pastore e Maisto (2017), innanzitutto, invitano a riflettere sul modello italiano di alternanza considerando il punto di vista delle parti interessate (la scuola, i soggetti ospitanti, gli studenti

e le famiglie), non specificandone nessuno, e ponendo una particolare attenzione ai processi di attuazione della riforma e al processo di introiezione dei suoi contenuti e delle sue finalità da parte degli stakeholder. Ciò è importante perché, sottolineano i due studiosi, vi è un alto rischio di fallimento per le riforme calate dall'alto (Stiglitz, 2002) laddove non vi sia un adeguato processo di internalizzazione da parte degli attori coinvolti. Alcuni studi empirici (Tino e Fideli, 2015; Esposito, 2016; Giubileo, 2016; Chimenti e Licursi, 2019), infatti, sottolineano la necessità di un coinvolgimento di tutte le parti interessate per comprendere, da una parte, se e come si attivano i nuovi processi di acquisizione di conoscenze e competenze in alternanza, e, dall'altra, come si può organizzare l'azione collettiva per giungere a tale obiettivo, evitando divisioni e fraintendimenti tra gli attori coinvolti. Se, da una parte, il legislatore si è preoccupato di fornire le linee guida per affrontare tale rinnovamento, dall'altra parte, però, le scuole lamentano l'assenza di un reale supporto per gli aspetti organizzativi e didattici che l'alternanza comporta<sup>142</sup>. A titolo esemplificativo, si fa riferimento alla ricerca di partner disposti a ospitare gli studenti e a collaborare, demandata alle scuole, un compito che diventa ancora più gravoso in situazioni in cui il contesto socio-economico è meno ricco di opportunità e più sfilacciato. A tal proposito, Luisa Ribolzi (2004), prima che l'alternanza diventasse obbligatoria, sottolineava, infatti, l'impellente bisogno di un intervento diretto da parte delle associazioni di categoria e, più in generale, dalle parti sociali per la messa a punto di un sistema informativo che, da una parte, agevoli il raccordo tra la domanda di alternanza e la disponibilità a collaborare da parte delle imprese e di altri enti ospitanti; e, dall'altra, aiuti a far emergere le buone pratiche che potenzialmente potrebbero essere riprodotte nel tempo o in altri contesti. Un tentativo in tale direzione si è concretizzato con la riforma della Buona Scuola grazie alla creazione del portale del registro nazionale delle imprese legato alle Camere di Commercio e del portale ministeriale dedicato all'alternanza. Ciò che emerge oggi è un sistema dell'alternanza ancora poco maturo e, per certi versi, frammentato nell'efficacia della sua azione.

Non mancano, inoltre, i primi tentativi di una ricognizione più strutturata dei modelli di alternanza emergenti e di specifici approcci alla progettazione dei percorsi. Tra i modelli di

---

<sup>142</sup> Qui si rimanda alla critica alle linee guida del Miur e alla normativa italiana, in quanto esse non sembrano tener conto della complessità del sistema sociale e del contesto territoriale. Ci chiediamo, dunque, se vi sia un problema a monte di interpretazione del rapporto tra educazione e società, che rimane ancorato al modello interpretativo del policentrismo formativo, tralasciando il carattere multidimensionale dei percorsi educativi e, più in generale, l'interdipendenza la complessità sociale (si rimanda al §3.1 per un'argomentazione più puntuale).

alternanza si riconosce una diversità in base agli indirizzi scolastici (liceo, tecnico e professionale) delle declinazioni operative dell'alternanza: i licei mirano, tendenzialmente, a una didattica per competenze culturalmente fondata e volta allo sviluppo di un curriculum per la vita dei propri studenti; gli istituti tecnici e professionali, invece, attraverso la pratica di stage già consolidata nel tempo, mostrano una maggior conformità al nuovo paradigma pedagogico in termini di curricularità delle esperienze di alternanza, di collaborazione con soggetti esterni e di rilevanza degli esiti dell'esperienza nei processi di valutazione scolastica. Emergono, inoltre, una pluralità di approcci alla progettualità congiunta tra la scuola e il soggetto ospitante, riconducibili a a) esperienze con attività significative per il soggetto ospitante e per particolari settori del mondo del lavoro; e a b) progetti centrati su un modello combinatorio di competenze che tendono verso un'integrazione degli ambienti di apprendimento di tipo formale e non formale, promossi e presidiati sia dalla scuola sia dal soggetto ospitante (Salatin, 2017a).

La portata di tali rinnovamenti stimola la riflessione sulla qualità delle esperienze di alternanza in termini di progettazione e implementazione dei percorsi, e di impatto sugli studenti e sulla loro crescita intellettuale e morale (Zanazzi, 2016). Gli studi sulle esperienze di alternanza riportano alcuni casi di successo (Giovannella, 2016; Orlandini, 2016; Cuppini, 2018; Gentili, 2018; Giubileo e Scarano, 2018; Gotti, 2018), sottolineandone, al contempo, criticità ricorrenti. Tra queste ultime emerge la difficoltà di coordinamento tra gli attori coinvolti (riconducibile alla *governance* della alternanza illustrata sopra), e l'inevitabile condizionamento del contesto scolastico (ad es. la presenza di un dirigente scolastico lungimirante disposto a cercare continuamente buone opportunità di *fare* alternanza) e socio-economico (le disuguaglianze territoriali si ripercuotono inevitabilmente anche sulla iniqua distribuzione delle opportunità di formazione), alimentando così uno sviluppo a macchia di leopardo dell'alternanza sul territorio italiano (Esposito, 2016; Giubileo, 2016; Tino e Fedeli, 2016; Salatin, 2017b; Teselli, 2018). Di fatto, come è già emerso, vivere nel Sud significa avere meno offerte di alternanza rispetto al Nord Italia (Benvenuto, 2017). Inoltre, la mancanza di una pianificazione e di una condivisione del percorso degli studenti in alternanza tra gli *stakeholders* può riverberarsi sulla qualità dei percorsi di alternanza, ad esempio non raggiungendo gli obiettivi formativi fissati (Dacrema, 2018, Fondazione di Vittorio, 2018; Teselli, 2018). In aggiunta, l'assenza di un numero insufficiente di partner e la scarsa qualità degli stessi partenariati acuisce maggiormente lo sforzo della scuola nella pianificazione dei percorsi formativi verso una promozione delle

vocazioni, delle aspirazioni e degli interessi degli studenti. Con tali premesse, vi è il rischio concreto che l'alternanza sia vissuta, principalmente da studenti e scuola, come un semplice adempimento di un obbligo piuttosto che un'opportunità di crescita (Cantillo, 2017). Pertanto, da più parti si raccomanda una maggiore sinergia tra la scuola e il mondo del lavoro (Arlotti *et al.*, 2015, Morselli, 2016), che tenga in considerazione la qualità della formazione degli studenti e, al contempo, stimoli la collaborazione per la risoluzione del *mismatching* delle competenze (Caputo e Capecchi, 2016) tra la scuola e il mondo del lavoro e, più in generale, per contribuire al miglioramento delle questioni del sistema scolastico italiano (tra cui emerge la dispersione scolastica).

#### *2.4. Verso una visione capacitante dell'alternanza scuola-lavoro*

L'impostazione teorica proposta per l'analisi dei PCTO fa riferimento a un cambio di paradigma interpretativo: l'attenzione si sposta dalle competenze alle capacità in ragione del fatto che la competenza diventa lo spazio entro cui si sviluppano le capacità, e non il significato di tali esperienze. Questo è l'aspetto cruciale del cambio di paradigma a cui si fa riferimento in questo lavoro.

Come è già emerso (§ 2.2.5), esistono modelli formativi orientati proprio allo sviluppo di tali capacità, ovvero che prestano una maggiore attenzione alla dimensione meta-cognitiva e agli aspetti riflessivi del controllo e della variazione nei contesti di applicazione. In tal senso, i PCTO rinviano a una concezione della conoscenza «intesa come qualcosa da costruire e non solo da trasferire, in quanto finalizzata a far acquisire competenze relative a potenziare: padronanza personale (sapere e aver voglia di imparare); modelli mentali (avere consapevolezza di dove si va); visione condivisa (sapersi proiettare nel futuro); apprendimento di gruppo (imparare insieme); pensiero sistemico (saper guardare oltre il proprio lavoro particolare e integrarlo nell'insieme)» (Salatin, 2016, p. 35)<sup>143</sup>.

Le questioni sollevate all'interno del quadro interpretativo dell'approccio alle capacità sottolineano chiaramente quale sia il suo valore aggiunto all'analisi e alla valutazione della politica

---

<sup>143</sup> Questi potrebbero rappresentare degli aspetti su cui riflettere per uno sviluppo futuro di questo lavoro che si concentri sia sulla dimensione della libertà di scelta dello studente in alternanza sia sulla dimensione dell'*empowerment*.

di PCTO. È utile, in conclusione del capitolo, riprendere i quattro aspetti essenziali individuati da Bifulco *et al.* (2015) utile al nostro studio. Il primo fa riferimento all'apporto del *capability approach* nello studio delle politiche educative in una dimensione processuale: non solo i corsi di formazione e, nel nostro caso, le esperienze di PCTO, sono importanti in un sistema di istruzione, ma anche le dinamiche attivate (come i processi di acquisizione delle competenze, il grado di collaborazione tra la scuola e il soggetto ospitante, e i processi di integrazione tra teoria e pratica attivati dalla scuola) per accrescere le *chances* di effettive opportunità di sviluppo degli studenti. Il secondo aspetto è riconducibile all'attenzione verso gli effetti educativi desiderabili: ciò che conta è capire se un programma educativo come i PCTO ha aumentato le possibilità di scelta degli studenti in relazione a ciò che si dà valore, e non solo al rendimento in termini di risultati (se ha acquisito o meno una determinata competenza). Il terzo aspetto è riferito al concetto di libertà di scelta: si mette al centro l'importanza di poter sperimentare, da parte dello studente, la libertà di scelta di una vita a cui si ha motivo di attribuire valore, inserendosi come parte integrante del processo educativo. Si può individuare per lo studente in alternanza la possibilità di poter sviluppare capacità che lo portino a essere in grado di prendere decisioni più informate sul futuro, avendo avuto la possibilità di sperimentare esperienze diverse e di riconoscere punti di debolezza e punti di forza<sup>144</sup>. Infine, si riconosce al *capability approach*, il merito di porre l'attenzione sulla questione istituzionale in due direzioni: la prima mette in evidenza il rapporto stretto e complesso che intercorre fra l'agency individuale e il tessuto normativo della società (Bifulco e Mozzana, 2011); e, la seconda riconosce alle istituzioni un ruolo rilevante nei processi di conversione di risorse e diritti formali in risorse e diritti effettivamente praticabili ed esigibili, dato che «le nostre possibilità e prospettive dipendono in misura determinante da quelle che sono le istituzioni esistenti e dal loro modo di funzionare» (Sen, 2000, p. 142). Nel nostro caso, le istituzioni prevalenti sono la scuola e i soggetti del mondo del lavoro disposti a ospitare gli studenti in alternanza.

Ai fini dell'analisi e della valutazione dei PCTO, come già emerso, è utile considerare la prospettiva del dualismo analitico prestando attenzione all'interdipendenza tra i sistemi (scuola

---

<sup>144</sup> Lo studio empirico di Bifulco *et al.* (2015) sulle politiche di transazione scuola-lavoro ravvisa che «se le politiche sono focalizzate solo sull'individuo e sulla sua volontà/capacità individuale di mettersi in gioco senza azioni parallele che mirino al cambiamento del contesto, la responsabilità della situazione finisce con il pesare solo sulle spalle dei giovani» (*ivi*, p. 403).

e mondo del lavoro) e all'interazione tra soggetti (referente/tutor scolastici e tutor esterni), proponendo di andare oltre la dimensione neoliberale nella definizione e nell'interpretazione degli obiettivi dei PCTO<sup>145</sup>.

La proposta di interpretare i PCTO come fattori di conversione verso un adeguato funzionamento degli studenti è il filo conduttore del nostro studio. Come si vedrà nelle pagine seguenti, si assume che le esperienze di alternanza scuola-lavoro possano declinarsi su un asse semantico con un polo *opportunità versus* un polo *adempimento burocratico*. Nel primo caso, si riconducono quelle esperienze che si configurano come un possibile contributo all'azione educativa verso la promozione dello sviluppo umano e quindi di attivazione dell'agency dello studente in termini di orientamento sulla sua scelta futura. Nel secondo caso, invece, si tratta di esperienze con un orientamento normativo indirizzato alla liberazione dal bisogno immediato (es: il rispetto del monte ore minimo da svolgere in alternanza da parte degli studenti), oppure considerate e gestite come esperienze "altre", destinate a rimanere fuori dal percorso scolastico dello studente. Per la definizione delle configurazioni emergenti di alternanza nelle scuole appare utile adottare l'approccio di Bernstein (1973, 1974, 2000), come verrà discusso nel §3.4, attento agli aspetti microstrutturali della scuola, del tutto ignorati invece dal funzionalismo e dal neomaxismo e da gran parte della riflessione ispirata alla teoria della riproduzione culturale<sup>146</sup>. Da un lato, le riflessioni attorno alla sua teoria dei codici educativi ci aiutano a chiarire le caratteristiche dei modelli di alternanza emergenti nell'ambito del curriculum formativo dello studente (a valenza di opportunità di *empowerment* o al contrario di mero adempimento burocratico). Dall'altro lato, la teoria dei codici produttivi, presentando la relazione scuola-lavoro nell'ottica di riproduzione, ci aiuta a contestualizzare le evidenze empiriche emergenti dalla nostra indagine in un quadro più generale di azione esercitata dalla policy sulle scuole.

---

<sup>145</sup> Si aggiunge, come si vedrà nel cap.3, un terzo livello di analisi: il contesto.

<sup>146</sup> Cfr. Bernstein (1974, 1977, 2000); Benadusi (1984); Schizzerotto e Barone (2006); Besozzi (2018).

## Gli obiettivi, gli approcci e il metodo della ricerca

### 3.1. Quali obiettivi e quali domande per lo studio delle configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro?

A fronte della rilevanza del fenomeno della dispersione scolastica e della disoccupazione giovanile emersa nelle pagine precedenti nell'ambito del sistema educativo italiano, uno studio approfondito e sistematico dell'alternanza scuola-lavoro come strumento di contrasto appare utile e necessario. L'utilità dello studio deriva dal fatto che l'alternanza possa fornire un contributo in termini di integrazione dell'azione educativa, influenzando l'orientamento delle aspirazioni occupazionali dello studente, modellate socialmente. La necessità dello studio si può ricondurre all'interesse emergente riguardo alla politica che introduce l'obbligatorietà dei PCTO in tutti gli istituti scolastici senza alcuna differenziazione in termini di obiettivi perseguibili, demandando alle scuole il compito di dar forma a tali percorsi (es: la definizione degli obiettivi specifici, la responsabilità della ricerca e della cura dei rapporti con il territorio, la gestione dei percorsi con scarse risorse a disposizione).

Come è già emerso nelle pagine dedicate alla definizione del quadro normativo e all'interpretazione teorica della politica, la rilevanza del fenomeno studiato si può ricondurre principalmente a due livelli di azione della policy. Il primo fa riferimento al *livello micro-sociale*: nell'ipotesi di esperienze basate sull'apprendimento situato (Brown, *et al.*, 1989; Hanks, 1991; Lave e Wenger, 1991; Hendricks, 2001; Gee, 2004 e 2008; Gruber *et al.*, 2008; Parkinson *et al.*, 2018) e sul *work-based learning* (Raelin, 1997; Edmunds, 2007; Lemanski *et al.*, 2011; Commissione Europea, 2013 e 2016; Dalrymple *et al.*, 2014; Sicurello, 2014; Sweet, 2018), l'alternanza può essere utile, da un lato, per migliorare l'orientamento professionale e formativo dello studente, aumentando la percezione delle opportunità lavorative; e, dall'altro, per favorire una maggiore motivazione dello studente. Il secondo invece fa riferimento al *livello macro-strutturale*: l'alternanza può potenzialmente favorire un'apertura al territorio da parte della scuola in termini di co-progettazione dei percorsi di alternanza e quindi di collaborazione stretta



tra scuola e soggetti esterni (riconducibili al mondo del lavoro e al territorio), favorendo potenzialmente la costruzione di una rete di governance tra scuola, struttura ospitante e territorio.

Alla luce delle implicazioni di policy e dei suoi potenziali esiti appare interessante, allo stato attuale della conoscenza sul fenomeno, capire *come* i PCTO offerti dalle scuole italiane contribuiscono all'azione scolastica di contrasto alle questioni di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile.

Considerata l'ondata innovativa di tale metodo didattico, obbligatorio per tutti i tipi di scuola secondaria di II grado, è interessante e soprattutto sembra opportuno capire, in prima istanza, se l'alternanza scuola-lavoro è stata effettivamente interpretata come un utile strumento di integrazione dell'azione educativa della scuola. In seconda istanza, capire se lo è in una prospettiva capacitante, ovvero se si presenta potenzialmente come un fattore di conversione per gli studenti. E, infine, capire se esistono declinazioni diverse per tipo di istituto scolastico e/o per contesto socio-economico di riferimento della scuola. Ad oggi non esiste ancora un'evidenza dei modi in cui l'alternanza sia offerta e come, in seguito all'obbligatorietà della l. 107/2015, si inserisca nel curriculum formativo degli studenti e quindi nelle Attività Didattiche più tradizionali della scuola. Pertanto, l'obiettivo dello studio presentato è quello di individuare le configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro emergenti nelle scuole italiane, e capire *se* e *come* favorisca le condizioni per cui lo studente possa essere libero e possa essere in grado di scegliere cosa realizzare in modo che la scelta sia significativa per il suo sviluppo personale e professionale, *a ragion veduta*. Nello specifico, ci chiediamo se e come l'alternanza scuola-lavoro possa contribuire:

- da un lato, a guidare gli studenti verso l'acquisizione e lo sviluppo di competenze adeguate alle esigenze di mercato,
- e, dall'altro lato, a promuovere l'orientamento degli studenti per scegliere i percorsi futuri con maggiore consapevolezza.

La domanda di fondo dello studio, in altri termini, è: le scuole italiane come hanno interpretato l'introduzione (obbligatoria dall'a.s. 2015/2016) dell'alternanza scuola-lavoro nelle attività didattiche? Tenendo conto delle condizioni di contesto (il tipo di percorso formativo dell'istituto scolastico e il contesto territoriale) l'alternanza scuola-lavoro è intesa come un'*opportunità* di integrazione dell'azione educativa oppure come un mero *adempimento burocratico* nel rispetto delle disposizioni della l. 107/2015?

Lo studio ha finalità cognitive e intende rientrare in quel filone della letteratura che rivolge l'attenzione sui fattori potenzialmente influenti sulle decisioni scolastiche formative individuali, al fine di «far emergere non solo la razionalità che anima le scelte, ma *anche* i vincoli e le condizioni che le rendono possibili» (Besozzi, 2018, pp. 223-4, *corsivo dell'autore*).

A tal proposito, si intende indagare sull'esistenza di disparità di condizioni e di risorse (materiali e delle pratiche culturali “locali”<sup>147</sup>) tra le scuole (diverse per tipo di indirizzo formativo) in un territorio eterogeneo come quello italiano<sup>148</sup>, sebbene queste differenze sostanziali non siano state menzionate in nessun documento programmatico ministeriale. L'efficacia delle iniziative di alternanza può essere particolarmente influenzata da fattori contestuali, come la dinamicità del tessuto produttivo e l'interconnessione del sistema di governance locale. Da ciò può scaturire una divaricazione sempre più accentuata fra contesti territoriali e scolastici differenti, che sembrerebbero in costante aggravamento negli ultimi anni (Pavolini, 2011; Cersosimo e Nisticò, 2013; Arlotti e Barberis, 2015; Svimez, 2018).

Nelle riflessioni che seguiranno si fa riferimento, quindi, da un lato, all'importanza che acquisiscono le esperienze di alternanza scuola-lavoro nelle diverse scuole presenti sul territorio nazionale; e, dall'altro, alle contraddizioni emergenti relative alla pretesa egualitaria del dispositivo normativo (con l'obbligo per gli studenti di rispettare un monte ore minimo) che negli obiettivi di policy non tiene conto né della differenza tra gli indirizzi di studio né delle differenze di contesto in termini di reali opportunità di vivere esperienze sensate di alternanza scuola-lavoro. Sembra quindi opportuno chiedersi: tutte le scuole hanno le stesse opportunità di trovare soggetti disponibili a ospitare i propri studenti? Tutte le scuole riescono a garantire un adeguato percorso di alternanza scuola-lavoro in linea almeno con gli obiettivi formativi dell'indirizzo scolastico, e auspicabilmente con gli interessi degli studenti e le esigenze del mercato del lavoro?

---

<sup>147</sup> Con il concetto di pratiche culturali “locali” si fa riferimento alla cultura scolastica (l'interpretazione delle esperienze dei PCTO per un liceo sarà diversa rispetto a quella di un istituto tecnico o professionale) e alla cultura dei territori in termini di prevalenza di specifici settori di attività economica (in una scuola del Nord Italia si presume che vi sia una diffusione di esperienze orientate al settore della manifattura, mentre in una scuola del Sud si presume prevalgano esperienze nel settore terziario), tenuto conto delle caratteristiche del tessuto economico locale.

<sup>148</sup> L'eterogeneità dei territori si riconduce alle dimensioni di dinamicità del tessuto produttivo, al sistema di governance locale e al sistema sociale. Per approfondimenti cfr. per la prima dimensione Cersosimo e Nisticò (2013) e Giunta e Rossi (2017); e per le altre Ballarino e Checchi (2006); Esping-Andersen (2013); Benadusi e Giancola (2014); Ciarini e Giancola (2016).

L'*ipotesi generale*, dalla quale è nato lo studio presentato e sottesa all'impostazione e allo sviluppo dell'indagine, è la seguente: gli istituti scolastici, differenziati per tipo di percorso formativo (liceo, tecnico, professionale), offrono diversi tipi di esperienze di PCTO orientate per lo più verso l'acquisizione di competenze professionali e trasversali negli istituti professionali e/o tecnici e di competenze di orientamento nei licei, modellate secondo le condizioni e i vincoli di contesto.

Per rispondere a tali quesiti e verificare le nostre ipotesi bisogna innanzitutto definire i sentieri di indagine utili per giudicare se vi sia un effettivo raggiungimento degli obiettivi di policy o meno, tenendo conto che

[non è opportuno, *ndr*] utilizzare gli output del progetto come un surrogato del conseguimento degli obiettivi del progetto [...] [bensì, *ndr*.] occorre riuscire a guardare senza paraocchi a ciò che l'organizzazione ha di fatto realizzato, indipendentemente dai suoi obiettivi; quindi mettere a confronto realtà e obiettivi anche perché i successi imprevisti rischiano di essere oscurati dal fatto che il progetto ha fallito i suoi obiettivi dichiarati (Tendler, 1968, p. 172).

In termini più operativi, il lavoro intende esplorare le configurazioni emergenti dei PCTO nelle scuole su tre livelli di analisi:

1. sul piano individuale, si intende capire come agiscono le scuole per integrare il metodo dell'alternanza scuola-lavoro nella didattica e quali approcci all'apprendimento sono prevalenti, e se vi è differenza su tali aspetti in termini di indirizzo formativo dell'istituto;
2. sul piano relazionale, si vuole capire se e come la scuola e i soggetti ospitanti interagiscono in vista dello svolgimento delle esperienze di alternanza;
3. sul piano del contesto, si intende tenere in considerazione i profondi divari territoriali, uno dei fattori più rilevanti di disuguaglianza interna al sistema scolastico italiano, per capire quanto essi possano influire sulle possibili declinazioni dei PCTO.

L'intento pertanto è quello di determinare quali caratteristiche si associano significativamente ai diversi modi di declinare i PCTO per rispondere, innanzitutto, ai seguenti quesiti: c'è un tipo di percorso formativo prevalente in un certo modello di configurazione dei PCTO? L'entità delle relazioni tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro è un aspetto rilevante ai fini della declinazione della policy? Le caratteristiche del contesto influenzano l'orientamento delle configurazioni dei PCTO su un tipo piuttosto che sull'altro?

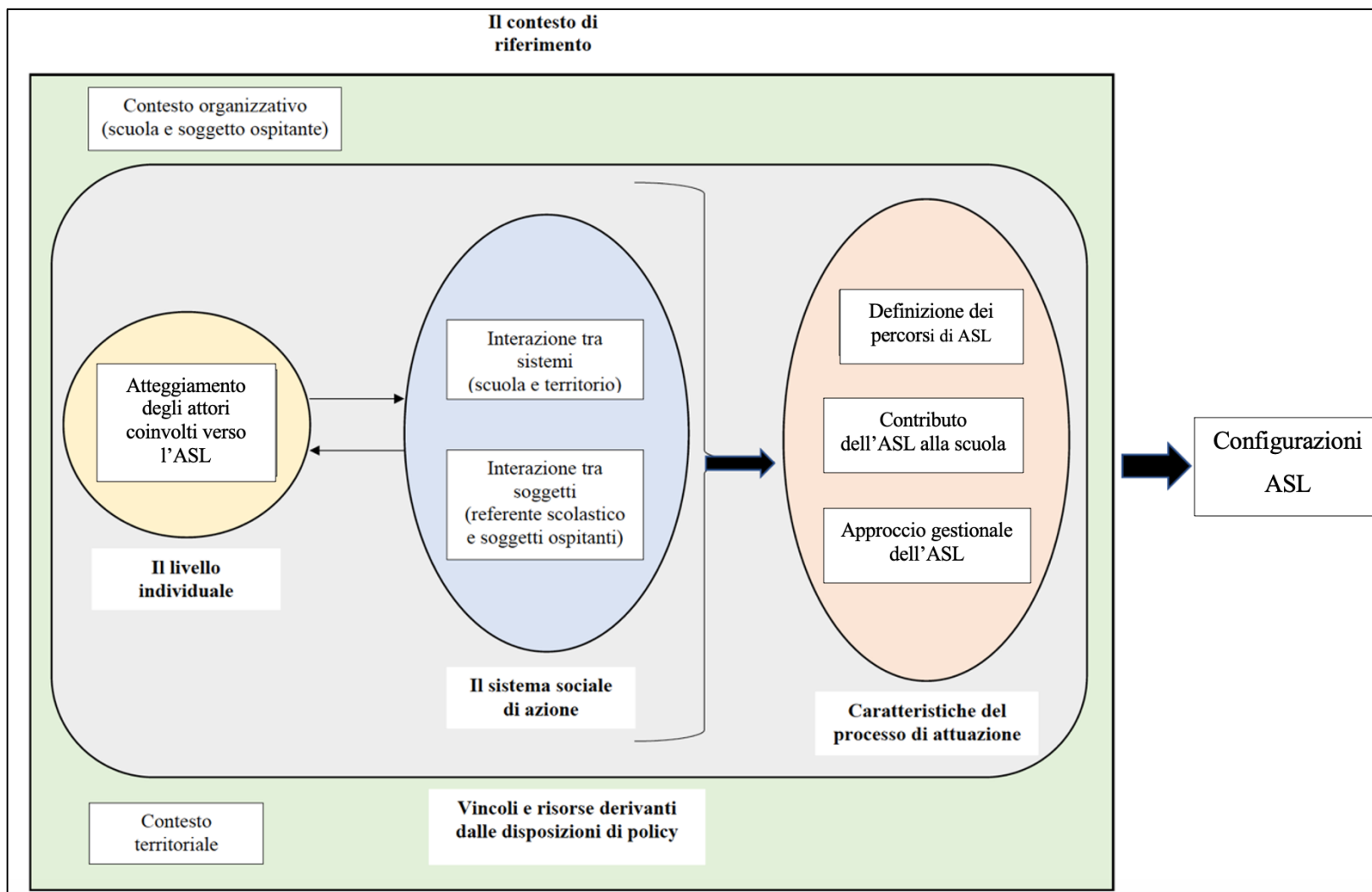
### *3.2. Una mappa da seguire: quali fattori esplorare per definire l'alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane?*

Per riflettere meglio sulle domande poste e avviare una riflessione sull'indagine condotta è utile presentare una mappa concettuale degli aspetti più rilevanti da considerare per lo studio delle dinamiche attivate dalla politica dei PCTO. Si evidenziano, in particolare, gli aspetti che contribuiscono al processo di configurazione dei PCTO e alla loro relazione con il mondo scolastico (rappresentato dal referente scolastico) e con la dimensione della socialità e del contesto di riferimento (degli attori coinvolti, soprattutto dal soggetto ospitante, e dalle caratteristiche territoriali).

La mappa concettuale (Fig. 3.1.) cerca di far emergere gli aspetti più rilevanti per caratterizzare le esperienze dei PCTO. Essi fanno riferimento in particolare a:

1. le condizioni di contesto: scolastico, territoriale e organizzativo (riferito all'organizzazione della scuola e quella del soggetto ospitante);
2. l'atteggiamento degli attori coinvolti verso i PCTO (la scuola e i soggetti ospitanti);
3. il sistema sociale di azione: la natura delle interazioni tra sistemi (scuola e territorio) e soggetti (referente scolastico e soggetto ospitante);
4. le caratteristiche del processo di attuazione dei PCTO: la definizione dei percorsi, il contributo dei PCTO alla scuola, gli approcci gestionali dei PCTO.

Fig. 3.1. – La mappa concettuale per un quadro definitorio delle configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro



Fonte: nostra elaborazione

Gli obiettivi cognitivi posti ci inducono a porre l'attenzione verso il *come* la scuola gestisce i PCTO nei diversi contesti scolastici e territoriali per giungere, infine, a una classificazione dei modelli gestionali e capirne la bontà considerando il ruolo svolto dagli *stakeholders* e la natura delle relazioni.

Perseguire tali obiettivi significa indagare su ogni aspetto specificato al fine di delineare i tratti distintivi delle configurazioni emergenti dei PCTO nelle scuole italiane, partendo dalle riflessioni emerse dal quadro normativo e dalla sua lettura teorica. È importante capire, in prima istanza, *come sono definite le esperienze dell'alternanza scuola-lavoro* da parte delle scuole: sono funzionali al perseguimento degli obiettivi di policy o sono finalizzate ad assolvere ai soli compiti previsti dalla normativa (es. la copertura del monte ore minimo previsto per le attività di alternanza)? In secondo luogo, è interessante capire se vi sia un *contributo dell'alternanza alla scuola*: essi si integrano effettivamente alla didattica tradizionale o rappresentano semplicemente un'attività aggiuntiva? Nell'ambito dell'*approccio gestionale* dei PCTO è importante capire quali modelli interpretativi dell'apprendimento emergono nella declinazione del nuovo metodo didattico nelle scuole italiane e che ruolo riveste la scuola. Riguardo all'*atteggiamento emergente* da parte degli attori coinvolti nei PCTO è utile capire come si sono poste, dopo la loro introduzione obbligatoria, le scuole insieme agli attori coinvolti: si presentano come sistemi aperti e organismi disposti a un continuo interscambio con l'altro; oppure si sono trincerati nel loro sistema organizzativo? Inoltre, è utile capire se vi è effettivamente un'*interazione* tra i due sistemi coinvolti (scuola e territorio) e come si definisce il rapporto tra scuola e soggetto ospitante (collaborativo o non collaborativo/formale; strutturato o sfilacciato). E, infine, il tradizionale divario di *condizioni di contesto* (territoriale e organizzativo) come influenza le azioni degli attori e di conseguenza le configurazioni dei PCTO?

Si inizia in tal senso a prefigurare l'impostazione dello studio facendo chiaro riferimento alla prospettiva meso-sociologica, considerando che

la concettualizzazione del problema emergente orienta verso la raccolta di informazioni relative sia a proprietà dei contesti di azione (collettiva) sia a proprietà degli attori sociali (individui). In tale prospettiva, l'agire individuale viene analizzato in termini di rapporto fra l'azione, con ciò che essa determina nella struttura, e i condizionamenti, intesi nella duplice veste di vincoli e risorse che le vengono posti dalla struttura stessa, dal contesto (Agnoli, 2004, p. 45).

Seguendo tale prospettiva, l'indagine qui presentata focalizza l'attenzione, da un lato, su specifici aspetti strutturali dell'organizzazione dei PCTO rappresentativi dei contesti scolastici di riferimento, e dall'altro lato invece si procede con la rilevazione delle azioni, delle relazioni e degli atteggiamenti delle scuole (rappresentate dal referente scolastico) e indirettamente dei soggetti ospitanti (v. avanti) nei confronti del problema della gestione dei PCTO.

La natura del problema d'indagine e le riflessioni teoriche presentate segnalano la necessità di interpretare e spiegare gli atteggiamenti e i comportamenti assunti dalle scuole, oggetto della nostra indagine, mediante la selezione di una serie di proprietà che si collocano su tre diversi livelli di osservazione e analisi (contestuale, individuale e relazionale) interrelati reciprocamente secondo un sistema più o meno complesso di ipotesi, riguardanti le loro influenze sulle caratteristiche specifiche del processo di attuazione dei PCTO e sui possibili esiti configurativi.

Il livello contestuale assume come riferimento i collettivi di appartenenza degli individui, includendo le 'proprietà contestuali' in ipotesi rilevanti, «che descrivono un membro attraverso una proprietà del suo collettivo» (Lazarusfeld, 1958; tr. it., 1965, p. 115). Nel livello relazionale, il riferimento è al sistema di relazioni sociali che ciascun individuo stabilisce all'interno di un collettivo o cerchia sociale di appartenenza, che assume una specifica rilevanza rispetto all'oggetto di studio. Nel livello individuale, i casi della *survey* sono considerati nella loro singolarità, provvedendo alla raccolta di una serie di proprietà che prescindono dai livelli precedenti, nel senso che tutti i membri di un collettivo (e del campione complessivo) possono essere descritti mediante attributi che caratterizzano ciascun individuo, qui concepito come atomo o unità sociale, non ulteriormente scindibile (Mauceri, 2012, p. 36).

La Tab. 3.1. illustra per ciascuna dimensione gli aspetti più rilevanti ai fini della nostra ricerca, individuando, a loro volta gli indicatori utili alla costruzione del modello di relazione delle variabili per la configurazione delle esperienze di ASL.

Tab. 3.1. – Un quadro sinottico per la concettualizzazione delle possibili configurazioni dell’alternanza scuola-lavoro

<i>Dimensioni</i>	<i>Concetti</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Proprietà / Variabili</i>
Il contesto di riferimento	Territoriale	a) Tessuto socio-economico	Provincia di appartenenza & Contesto territoriale
		b) Tipo di scuola	Tipo di indirizzo formativo dell’istituto scolastico Dimensione scuola per numerosità studenti Esperienza complessiva del referente in ASL – d. 1 Esperienza del referente in ASL nella scuola attuale – d. 2
	Organizzativo	c) Attività del soggetto ospitante	Settore di attività economica dei soggetti ospitanti – d. 31
		d) Localizzazione territoriale attori coinvolti	Localizzazione territoriale rispetto alla sede scolastica degli studenti – d. 5 Localizzazione territoriale rispetto alla sede scolastica dei soggetti ospitanti – d. 30
Le caratteristiche individuali	Atteggiamento degli attori coinvolti verso l’ASL	e) Atteggiamento della scuola verso l’ASL	Contributo alla programmazione dell’ASL – d. 6 Cura della progettazione dell’ASL– d. 7 Grado di accoglienza dell’ASL da parte degli attori scolastici coinvolti – d. 22 Confronto tra la valutazione didattica e la valutazione dell’ASL – d. 14 Valenza informativa del confronto tra la valutazione didattica e la valutazione dell’ASL – d. 15 Criteri di selezione dei tutor interni – d. 37 Tipo di formazione dei tutor interni – d. 38



		<p>Chi seleziona i tutor esterni – d. 39</p> <p>Criteri di selezione dei tutor esterni – d. 40</p> <p>Atteggiamento della scuola verso la novità normativa 2019 – d. 41</p> <p>Valutazione dell'attività di collocazione studenti nell'ASL da parte del referente scolastico – d. 42</p> <p>Grado di sostegno al referente da parte degli attori scolastici – d. 44</p> <p>Atteggiamento del referente scolastico verso il futuro dell'ASL – d. 45</p> <p>Opinione del referente riguardo al passaggio da ASL a PCTO – d. 46</p>
	f) Atteggiamento dei soggetti ospitanti verso l'ASL	<p>Contributo alla programmazione dell'ASL – d. 6</p> <p>Cura della progettazione dell'ASL – d. 7</p> <p>Contributo alla realizzazione dell'ASL – d. 10</p>
Atteggiamento degli attori coinvolti verso l'esterno	g) Atteggiamento della scuola verso l'esterno	<p>Motivi di attivazione della rete territoriale da parte della scuola – d. 26</p> <p>Propensione a fare rete da parte della scuola prima della Riforma – d. 27</p> <p>Propensione a fare rete da parte della scuola dopo la Riforma – d. 28</p> <p>Ruolo del Comitato Scientifico per l'ASL – d. 29</p>

Il sistema sociale di azione	Interazione tra sistemi	h) Interazione tra il sistema scuola e il territorio	<p>Motivi di attivazione della rete territoriale da parte della scuola – d. 26</p> <p>Ruolo del Comitato Scientifico per l’ASL – d. 29</p> <p>Modalità di selezione del soggetto ospitante – d. 34</p>
	Interazione tra soggetti	i) Rapporto tra la scuola e i soggetti ospitanti	<p>Cura della progettazione dell’ASL – d. 7</p> <p>Reazione agli imprevisti da parte della scuola e del soggetto ospitante – d. 9</p> <p>Numerosità accordi stipulati dalla scuola con il soggetto ospitante – d. 32</p> <p>Natura del rapporto tra la scuola e il soggetto ospitante – d. 33</p> <p>Modalità di selezione del soggetto ospitante – d. 34</p> <p>Tipo di attività di interazione tra la scuola e il soggetto ospitante – d. 35</p> <p>Chi seleziona i tutor esterni – d. 39</p> <p>Criteri di selezione dei tutor esterni – d. 40</p>
Le caratteristiche del processo di attuazione	Definizione dei percorsi di ASL	j) Orientamento formativo dell’ASL	Tipo di competenze alla base dell’ASL – d. 17
		k) Tipo di attività di alternanza offerta	<p>Tipo di attività svolte nell’ASL – d. 19</p> <p>Periodo di svolgimento dell’ASL – d. 16</p> <p>Luogo dell’ASL – d. 21</p> <p>Tipo di offerta dei progetti di ASL (innovazione vs. tradizione; efficacia vs. inefficacia) – d. 18</p>

Contributo dell'ASL alla scuola	l) Didattica innovativa	Contributo dell'ASL alle pratiche didattiche innovative nella scuola – d. 24
	m) Organizzazione dell'offerta formativa	Contributo dell'ASL al cambiamento dell'organizzazione dell'offerta formativa – d. 25
Approccio gestionale dell'ASL	n) Ruolo dello studente nell'ASL	Criteria di progettazione dell'ASL – d. 8
		Modalità di scelta dei progetti di ASL – d. 20
		Modalità di selezione del soggetto ospitante – d. 34
		Rapporto tra il referente e gli studenti coinvolti – d. 43
	o) Valore del lavoro	Contributo alla programmazione dell'ASL – d. 6
		Cura della progettazione dell'ASL – d. 7
		Criteria di progettazione dell'ASL – d. 8
		Contributo alla realizzazione dell'ASL – d. 10
		Ruolo del Comitato Scientifico dell'ASL – d. 29
		Tipo di attività di interazione tra la scuola e il soggetto ospitante – d. 35
p) Modi di apprendere		Tipo attività svolta nei PCTO – d. 19
q) Modi di valutare l'ASL		Tipo di strumenti adottati per la valutazione dell'ASL – d. 11
		Tempi della valutazione delle competenze degli studenti – d. 12
		Modalità di redazione dei documenti valutativi per l'ASL – d. 13
		Confronto tra la valutazione didattica e la valutazione dell'ASL – d. 14

	Valenza informativa del confronto tra la valutazione didattica e la valutazione dell'ASL – d. 15
r) Governance scolastica dell'ASL	Cura della progettazione dell'ASL – d. 7
	Criteri di progettazione dell'ASL – d. 8
	Modalità di scelta dei progetti dell'ASL – d. 20
	Modalità di selezione del soggetto ospitante – d. 34
	Tipo di attività di interazione tra la scuola e il soggetto ospitante – d. 35
	Numerosità tutor scolastici coinvolti in attività dell'ASL – d. 36
	Tipo di formazione tutor interni – d. 38
	Chi seleziona i tutor esterni – d. 39

*Fonte: nostra elaborazione*

Seguendo Agnoli (2004), l'adozione di una prospettiva meso-sociologica ci permette quindi di tenere in conto quindi le possibili declinazioni emergenti dei PCTO, esplorando la complessa rete delle relazioni esistenti tra le proprietà individuate riferite alla scuola e al soggetto ospitante, e tra le proprietà collettive riferite al contesto di azione, assumendo che entrambe, a seconda delle circostanze di analisi, possono rivestire il ruolo di variabili dipendenti o di variabili indipendenti.

### *3.3. L'impostazione del disegno della ricerca*

Dopo aver definito il problema di interesse e l'oggetto di studio, motivandone la scelta, altro compito preliminare è chiarire l'obiettivo cognitivo della ricerca per procedere poi alla presentazione dei principali modelli di ipotesi e alla descrizione delle tappe principali dell'indagine condotta. Come già emerso sopra, si tratta di una ricerca applicata impostata in una forma esplorativa e indirizzata a capire come sia interpretata l'alternanza scuola-lavoro in particolar modo dal mondo della scuola.

Lo stato dell'arte in materia di alternanza e le caratteristiche del problema di ricerca affrontato in questa sede hanno suggerito l'adozione di una strategia che presenta un certo grado di originalità, sebbene resti nell'alveo della ricerca quasi-sperimentale (Campbell e Stanley, 1966; Campbell e Cook, 1979). Si è tenuto conto, d'altra parte, dell'impossibilità di affiancare alle scuole selezionate un genuino gruppo di controllo, equivalente al gruppo sperimentale in tutte le sue caratteristiche. Difatti, non vi è la possibilità di selezionare un gruppo di controllo escluso dall'azione della Riforma della Buona Scuola, e quindi dall'obbligatorietà dei PCTO, annullando in tal modo la possibilità di controllo di tali caratteristiche dei due gruppi da parte del ricercatore, e quindi la possibilità sia di imputare causalmente al "trattamento" la produzione di determinati effetti (validità interna dell'esperimento), sia di generalizzare gli effetti osservati nella maniera più estensiva possibile (validità esterna).

Per raggiungere l'obiettivo generale dello studio, nello specifico, si adotta un'impostazione del disegno di ricerca di tipo descrittivo-esplicativo, in quanto si considera che

la distinzione tra disegno di ricerca descrittivo e disegno di ricerca esplicativo è, peraltro, una distinzione non rigida, giacché, da un lato, la descrizione fa comunque riferimento ad ipotesi sia pure generali che orientano la scelta delle caratteristiche alle quali si fa riferimento per descrivere

un fenomeno, e, dall'altro, la spiegazione presuppone comunque la descrizione, ovvero quell'insieme di conoscenze in virtù delle quali è possibile pensare ad un *continuum* che va dalla descrizione alla spiegazione e collocare ogni disegno di ricerca in un punto ideale di questo *continuum*, a seconda che si configuri come prevalentemente descrittivo oppure come prevalentemente esplicativo (Losito, 1998, p. 32).

La natura descrittiva dello studio, pertanto, consente di raccogliere informazioni utili per capire a) quanto sia diffuso o meno il fenomeno dei PCTO nelle due declinazioni individuate a livello teorico sull'asse semantico *opportunità vs. adempimento burocratico*; e b) come queste siano distribuite socialmente e territorialmente su scala nazionale per i diversi indirizzi formativi delle scuole. Si offre in tal modo la possibilità di capire quali fattori intervengono nella determinazione di specifiche configurazioni. Questa impostazione è giustificata dal fatto che all'avvio dello studio non sono ancora disponibili informazioni utili a risolvere il problema cognitivo individuato, si è resa necessario pertanto condurre un'indagine finalizzata a rendere conto di *cosa* è l'alternanza scuola-lavoro per le scuole italiane e di *come* essa si manifesta.

L'impostazione esplicativa dello studio, d'altra parte, intende indirizzare l'indagine verso un'interpretazione delle modalità in cui i PCTO si configurano (opportunità o adempimento burocratico). Il lavoro, quindi, è volto a rilevare informazioni che possano consentire di esplorare ambiti ancora non noti dell'implementazione dell'alternanza scuola-lavoro e, alla luce di quanto emerge, si intende proporre dei modelli interpretativi diversi per ogni configurazione emergente dell'alternanza nelle scuole italiane.

Il passaggio dalla ricerca diagnostica con carattere esplorativo, ancora lontana dalla determinazione delle cause del fenomeno<sup>149</sup>, alla ricerca interpretativa in senso proprio induce a un aumento del grado di strutturazione della concettualizzazione del problema, e di conseguenza del grado di strutturazione e formalizzazione del relativo modello di analisi. Questo modo di

---

<sup>149</sup> Allo stato attuale non si prospetta la possibilità di disporre di elementi tali da consentire di ipotizzare possibili effetti dei PCTO sulle traiettorie di vita degli studenti in termini di sviluppo personale e professionale. Nello studio presentato non si considera pertanto la possibilità per le configurazioni dei PCTO individuate, sebbene siano riconducibili alla fattispecie di opportunità, di favorire effettivamente le condizioni per poter sviluppare capacità (mediante lo sviluppo delle quattro capacità individuate, § 2.2.4), nel contesto in cui si muovono. A questo proposito, un futuro sviluppo dello studio potrebbero ampliare gli obiettivi cognitivi della ricerca verso un'analisi più profonda delle esperienze di alternanza vissute dagli studenti, ad esempio integrando con l'analisi del contenuto dei singoli progetti, la rilevazione del punto di vista degli studenti coinvolti, e/o la valutazione degli effetti in termini di performance e di atteggiamento degli studenti verso tali esperienze.

procedere in altri termini conduce all'individuazione di una struttura esplicativa per dar conto del fenomeno studiato, alla cui base vi è la logica procedurale del metodo sperimentale secondo il modello nomologico-inferenziale (Hempel e Oppenheim, 1948). Si auspica infatti di fornire soddisfacenti spiegazioni delle configurazioni dei PCTO emergenti rintracciando le condizioni empiriche antecedenti precisate nel modello delle ipotesi basate sugli assunti teorici menzionati sopra.

L'intento dello studio, in altri termini, è arrivare a un'interpretazione delle configurazioni dei PCTO emergenti nelle scuole italiane al fine di «evidenziare il meccanismo di mediazione e di interconnessione realizzato da una terza variabile [nel nostro caso variabili riferite principalmente al tipo di percorso formativo e al contesto territoriale], che, intervenendo tra due variabili poste in una relazione di associazione tale per cui una risulta dipendere dall'altra, le lega in modo da consentirne l'associazione e darne conto» (Lazarsfeld, 1946; Ricolfi, 1993; Agnoli, 2004).

Per giungere a tali obiettivi, riprendendo le riflessioni attorno alla concettualizzazione del problema d'indagine (§3.2.), l'approccio *multilivello e integrato di analisi* (Amis)<sup>150</sup> sembra essere il più adeguato in quanto il processo sociale e il contesto sociale, insieme agli atteggiamenti e ai fattori individuali di background, sono considerati come determinanti del comportamento sociale conseguente (Barton, 1979). L'approccio multilivello, come è già emerso, è adottato sia nel momento di concettualizzazione del problema, sia nelle fasi di selezione dei casi, di progettazione dello strumento di raccolta e di analisi dei dati.

Questa impostazione infatti ha l'intento di collegare i tre livelli di osservazione e analisi (individuale, relazionale e contestuale)<sup>151</sup> con le caratteristiche del processo di attuazione della policy. Si tratta, nello specifico, di un'indagine contestuale che si muove lungo la sottile linea di confine tra micro e macro, in cui i comportamenti e gli atteggiamenti degli individui sono

---

<sup>150</sup> Per un approfondimento sulle principali questioni emergenti attorno a tale approccio cfr. Hummel (1972), Mauceri (2012).

<sup>151</sup> Si intende inserire il presente lavoro in quel filone sulle prospettive teorico-metodologiche di interrelazione tra il livello micro e il livello macro per superare i rischi di riduzionismo microsociologico, per il quale invece le azioni aggregate sono spiegate mediante il riferimento a proprietà individuali, che prescindono da quelle collettive di appartenenza, come se i comportamenti e gli atteggiamenti individuali si formassero nel vuoto sociale. A questo proposito, si rimanda al contributo di Agnoli (1994) con il quale propone di spostare l'attenzione sul legame micro-micro dall'ambito teorico al campo della pratica dell'indagine empirica, recuperando un livello di analisi meso, relativo alle situazioni sociali o ai contesti di azione entro il quale ciascun individuo è calato.

collegati ai contesti sociali in cui interagiscono. Ciò è giustificato dal fatto che quando le indagini «coinvolgono contesti diversi, c'è sempre l'attenzione a mettere in relazione proprietà dei collettivi e proprietà individuali» (Mauceri, 2012, p. 26).

### 3.3.1. Una prospettiva valutativa per lo studio delle configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro

Nello studio presentato si riflette sulla fase di implementazione della politica dell'alternanza scuola-lavoro, finalizzata allo studio del legame tra processo e risultati. Si intende pertanto capire come il processo di implementazione possa reinventare il programma tramite processi di adattamento ai contesti, tenuto conto del fatto che il cambiamento non è un effetto del programma, bensì del modo in cui i soggetti decidono di agire. Si vuole capire, in altri termini, come funziona il programma (quali caratteristiche del processo di attuazione emergono e quale sistema sociale di azione si attiva) per determinati soggetti (per quali tipi di scuole) in specifici contesti (quale atteggiamento emerge da parte degli attori coinvolti verso l'alternanza; quali caratteristiche della scuola e dei soggetti ospitanti; quali caratteristiche socio-economiche del territorio<sup>152</sup>). L'interesse verso tali obiettivi cognitivi è giustificato dal fatto che l'alternanza scuola-lavoro dall'a.s. 2015/2016 è diventata obbligatoria per tutti i tipi di istituti scolastici: conoscere le reazioni a tale disposizione e definirne i caratteri e le condizioni, è indispensabile anche per capire in futuro se e quali effetti avrà la politica sul percorso scolastico degli studenti e coglierne a pieno la densità di significato.

Partendo dal presupposto dell'esistenza di una realtà sociale stratificata (Pawson, 2000), l'alternanza portano con sé, dopo la loro introduzione obbligatoria nella didattica curriculare, elementi potenzialmente innovativi che costringono le scuole a un ripensamento, spesso accompagnato da conflitti, non sempre facilmente componibili (Rogers, 2008). Pertanto, è interessante concentrare lo studio, come già emerso, sul come sono stati interpretati i PCTO da parte

---

<sup>152</sup> Per caratteristiche della scuola si fa riferimento, innanzitutto, al tipo di percorso formativo (liceo, tecnico, professionale), e caratteristiche più specifiche come la dotazione tecnologica, i livelli di performance, il grado di affollamento, la propensione a investire in orientamento (in uscita), i tassi di abbandono scolastico, i tassi di prosecuzione degli studi. Si assume che tali informazioni siano utili indicatori per differenziare i singoli casi, tenuto conto degli esiti di studi empirici simili (Decataldo *et al.*, 2016). Per il soggetto ospitante invece si fa riferimento al tipo di settore di attività economica di riferimento e all'atteggiamento che assumono verso i PCTO.



delle scuole italiane e sul processo di attuazione effettivo, tenendo conto, da un lato, delle diverse logiche organizzative scolastiche e, dall'altro, delle varie interpretazioni della realtà da parte degli *stakeholders* nei contesti territoriali in cui presidiano le scuole. Pur occupandosi di obiettivi e di principi ispiratori della politica di alternanza scuola-lavoro, il lavoro qui presentato non ha un taglio normativo<sup>153</sup>, non si concentra su come dovrebbe essere interpretata e gestita l'alternanza da parte della scuola. Al contrario, si auspica di riuscire a interpretare e mostrare le configurazioni emergenti dalla realtà scolastica italiana individuando i processi generali attivati in determinate condizioni. Difatti, le configurazioni dei PCTO si possono considerare come il risultato emergente dai processi in cui la scuola, responsabile della loro gestione, interagisce con i vari *stakeholders*, che a loro volta reagiscono all'interno di un contesto variegato e più o meno ricco di opportunità.

L'interesse specifico verso le configurazioni dei PCTO è riconducibile alla loro peculiarità in termini di innovazione istituzionale nell'ambito dell'azione scolastica, e dalla consapevolezza che

l'innovazione istituzionale, anche quando stabilita da una legge nazionale che formula obiettivi e strumenti attuativi, viene realizzata in un contesto concreto, fatto della realtà sociale specifica, delle tradizioni di cultura politica e istituzionale, delle risorse organizzative e logistiche, dell'iniziativa degli attori, siano essi operatori del servizio o beneficiari. In alcuni casi essa può sviluppare tendenze in atto, in altri porta un rinnovamento, di qualunque segno esso sia (previsto o inatteso, positivo o negativo). In altri ancora può incontrare forti resistenze che si traducono in un mero adempimento formale (Stame *et al.*, 2010, p. 20).

Si accoglie, pertanto, la prospettiva dell'implementazione evolutiva, secondo cui la fase dell'implementazione di una politica non si riferisce alla sua attuazione da parte degli attori coinvolti, bensì rappresenta il momento in cui la politica si ridefinisce secondo le modalità di superamento dei limiti della sua formulazione e di sfruttamento delle potenzialità a disposizione, adottate nel nostro caso dalla scuola e dai soggetti ospitanti (Mojone e Wildavsky, 1978). Si tratta, in altri termini, di studiare tale fenomeno secondo un approccio sistemico o "bottom-

---

<sup>153</sup> «Il modello normativo prevede che tutti i casi possano seguire le stesse modalità di implementazione e ottenere gli stessi risultati, e le differenze osservate vengono spiegate con la presenza di variabili moderatrici» (Stame *et al.*, 2010, p. 143). Queste ultime fanno riferimento alle caratteristiche delle persone o delle situazioni che hanno una forte relazione con gli esiti, e si differenziano dalle variabili mediatrici in quanto esse aiutano il ricercatore a capire i meccanismi dei processi (Weiss, 2007).

up” come previsto da Chen e Ross (2007) nella loro presentazione programmatica della valutazione guidata dalla teoria in cui

l’implementazione implica necessariamente incertezza e [...] poiché nessun piano di implementazione è in grado di anticipare tutti i tipi di contingenza, e benché un qualche piano per l’implementazione debba essere stabilito, le procedure dettagliate e i processi di implementazione devono venire formulate, riaggiustate e corrette mentre si procede con l’implementazione (*ibidem*, p. 349).

Partendo da tali considerazioni, si è deciso di impostare lo studio secondo un disegno di ricerca valutativa utile per attivare il cosiddetto processo di apprendimento che «si autoalimenta generando una comprensione sempre più ampia» (Guba e Lincoln, 2007, p. 142)<sup>154</sup>. In particolare, all’impostazione esplorativa dello studio, già descritta sopra, è utile affiancare la prospettiva della valutazione sensibile, proposta da Robert E. Stake (2007) in tema d’istruzione, secondo cui

la valutazione connessa all’istruzione è sensibile 1) se si orienta più verso le attività del programma, piuttosto che ai suoi propositi, 2) se soddisfa la richiesta di informazioni della platea a cui si rivolge e 3) se, nel riferire in merito ai successi e ai fallimenti del programma, si richiamano i diversi sistemi di valori delle persone interessate (*ivi*, p. 163).

Un approccio valutativo pluralista (Stame, 2016), d’altra parte, ci consente di tenere sotto controllo le dimensioni cognitive individuate (cfr. Tab. 3.1.) per riuscire a rispondere alle nostre domande di ricerca. In particolare, ci permette di cogliere i vari aspetti delle declinazioni emer-

---

<sup>154</sup> La necessità di avviare uno studio di natura valutativa sul tema è sostenuta anche dal mondo della ricerca delle istituzioni pubbliche, come INVALSI. A questo proposito sembra utile riprendere un intervento di Donatella Poliandri, nella newsletter del novembre 2017 del Progetto PON Valu.E di INVALSI, riferito in particolar modo al prezioso contributo dell’azione scolastica per l’implementazione di politiche educative come l’alternanza scuola-lavoro: «la valutazione non pretende di offrire la ricetta del cambiamento, non può imporre una particolare modifica, piuttosto può apportare una conoscenza che, tenendo conto di un insieme complesso di aspetti, può contribuire alla ridefinizione di un quadro concettuale utile ad una possibile riprogrammazione. Ma poi, come è noto, non sono i programmi che funzionano, ma sono le persone che cooperano e scelgono di farli funzionare. Sono quindi le comunità e i soggetti a ‘disporre’ del cambiamento, all’interno di un processo di valutazione che, avendo questo come obiettivo, riesce a massimizzarne l’utilità per tutti: strumento di gestione, crescita personale e professionale dei partecipanti (*empowerment*), elemento di comunicazione con l’opinione pubblica. Sono dunque le nostre scuole che con questo approccio possono pianificare gli esiti attesi, le attività da sviluppare per raggiungerli e analizzare i fattori di contesto che possono rappresentare i vincoli e/o le opportunità per tutto il percorso del proprio cambiamento».

genti dei PCTO nelle scuole, guidandoci nella formulazione di un giudizio su di esse per posizionarle sull'asse semantico opportunità vs. adempimento burocratico. Per tali ragioni, l'impostazione del nostro studio valutativo parte dalla prospettiva della valutazione basata sulla teoria (Weiss, 2007), in primo luogo, che induce a prestare attenzione all'implementazione del programma, ossia *a ciò che i programmi fanno e a come reagiscono i partecipanti*<sup>155</sup>. D'altra parte, per il nostro obiettivo di ricerca è rilevante tenere in considerazione anche il contesto del programma come fonte o meno di determinate opportunità per le scuole. A integrazione della prima, che presta poca attenzione a tali aspetti, si adotta la logica sottesa alla prospettiva realista (Pawson e Tilley, 1997). In tal senso, un approccio alla valutazione pluralista ci consente di interpretare i fattori legati al processo di implementazione del programma (chi sono e che ruolo hanno le persone, i processi, le istituzioni) alla luce delle condizioni di contesto<sup>156</sup>.

Le domande valutative a cui si cerca di rispondere con questo lavoro, partono da una prima più generale: *cosa succede in fase di implementazione alla politica dell'ASL e dove si configura come opportunità?* E seguono altre più specifiche. *Quali sono le risorse potenziali o emergenti per le esperienze dell'ASL nelle scuole italiane? Quali sono i fattori più importanti per le esperienze di alternanza? Sono differenziati per singoli scenari scolastici e territoriali? Quali sono le possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro in Italia?*

Considerata la natura relazionale dei processi di implementazione dei PCTO, si ipotizza che i fattori che possono variare da caso a caso facciano riferimento: alle caratteristiche della scuola, all'atteggiamento degli attori coinvolti, al loro rapporto di interazione reciproca, al modo in cui le scuole interpretano le finalità dei PCTO e al come si adattano alle condizioni di contesto.

---

<sup>155</sup> «Al centro della valutazione basata sulla teoria vi è l'idea che le ipotesi su cui si fonda l'implementazione di un programma vadano esplicitati e debbano direzionare il processo valutativo e, in particolare, la raccolta dei dati» (Biolcati Rinaldi, 2008, p. 31). Questo lavoro, d'altra parte, intende perseguire alcuni dei propositi della valutazione basata sulla teoria utili ai fini dello studio della politica, tra cui: l'identificazione degli aspetti chiave del programma per tarare meglio il focus dello studio; la sistematizzazione delle conoscenze attorno a teorie più centrali e a svilupparle cumulativamente; e l'esplicitazione degli assunti da cui parte il referente scolastico sull'alternanza scuola-lavoro per capire cosa stanno facendo le scuole. Ciò «si rivela utile non solo per il valutatore ma per lo stesso personale poiché consente loro di armonizzare le azioni, risparmiare energie ed eventualmente ripensare il programma» (Weiss, 1995, pp. 3-5; Biolcati Rinaldi, 2008, p. 37).

<sup>156</sup> L'integrazione tra la logica di analisi dei due approcci valutativi è utile ai fini del nostro studio per riuscire a contestualizzare, nella fase di individuazione, i principali fattori che concorrono alla definizione delle configurazioni di ASL. D'altra parte, si è coscienti sia a) delle loro similarità e delle loro divergenze (v. Biolcati Rinaldi, 2008) sia b) dei limiti all'applicazione soprattutto dell'approccio realista al nostro studio, basato su un'indagine con un livello di generalità tale per cui è ancora prematuro definire i meccanismi emergenti e capire come questi ultimi si attivano nei vari contesti.

L'interesse verso tali aspetti è riconducibile all'adozione della *street level evaluation* (Brodkin, 2000)<sup>157</sup>, una guida utile per lo studio delle dinamiche attivabili inter e intragruppo. Nello specifico, ci permette di individuare gli aspetti rilevanti del vissuto delle scuole nell'ambito gestionale dei PCTO, del rapporto con gli altri (soprattutto con i soggetti ospitanti), e dell'interpretazione del ruolo svolto. Questo approccio è riconducibile a un tipo di valutazione sensibile poiché cerca di far emergere le questioni e i problemi (reali e potenziali) che vengono percepiti dagli attori del processo, diventando il focus della riflessione e della valutazione. In tal senso, si riconosce un ruolo strategico agli *street level bureaucrat* per la determinazione dei risultati a cui pervengono gli interventi: nel nostro caso si fa riferimento innanzitutto all'azione delle scuole (nella figura del referente scolastico) insieme a quelle dei soggetti ospitanti, determinanti per configurare le esperienze di alternanza nel senso di opportunità o di mero adempimento burocratico. Diventa rilevante, ai fini dello studio valutativo, capire come questi attori si dispongono nelle varie declinazioni della struttura organizzativa dei PCTO e come le loro azioni ne siano influenzate o influenzano a loro volta.

È evidente, pertanto, che lo studio si concentra, da una parte, sul legame tra il processo e il risultato che, nell'ambito della letteratura valutativa basata sulla teoria, rimanda al rapporto tra la teoria dell'implementazione e la teoria del programma: la prima «si concentra su come viene condotto il programma» e la seconda «ha a che fare con i meccanismi che intervengono tra l'erogazione del servizio previsto dal programma e il verificarsi di risultati di interesse» (Weiss, 2007, p. 361)<sup>158</sup>. Dall'altra, il focus dello studio valutativo è indirizzato verso i risultati di policy in termini di declinazioni emergenti dei PCTO nelle scuole, che si rifà alla logica dell'approccio alla valutazione realista (Pawson e Tilley, 2007): alla definizione di specifiche configurazioni

---

<sup>157</sup> La *street level evaluation* è un approccio valutativo che prende spunto dall'impostazione *street level bureaucrat* di Lipsky (1980). In questo particolare approccio valutativo, il valutatore indaga sulle condizioni che determinano il comportamento degli attori coinvolti, evidenziandone i meccanismi attraverso i quali elabora le strategie per rispondere alle esigenze talvolta contrastanti tipiche della sua posizione. Il valutatore, pertanto, assume il punto di vista degli *street level bureaucrats* come cruciale per la comprensione del funzionamento dell'intervento, e di conseguenza per la sua valutazione (Stame *et al.*, 2010).

<sup>158</sup> L'approccio della valutazione basata sulla teoria è considerato come una soluzione metodologicamente adeguata alla valutazione delle politiche e interventi complessi (Rogers, 2008) che si realizzano grazie alla sinergia di interventi per destinatari multipli (scuola, insegnanti, studenti e soggetti esterni) e/o attraverso la collaborazione di una molteplicità di attori (scuola e soggetti ospitanti) (Lumino, 2018). Il compito esplicativo della valutazione è indirizzato a individuare la teoria del cambiamento sottesa dall'evaluando, ossia il modello plausibile di come e perché l'intervento in esame possa produrre un cambiamento nella condizione e/o nel comportamento dei beneficiari.

di ASL contribuiscono i fattori di processo individuati e calati in determinati contesti territoriali e organizzativi<sup>159</sup>. La validità dell'approccio realista ai fini del nostro studio risiede nel fatto che considera i soggetti come l'unità di analisi e non il programma: «il programma crea delle condizioni, ma è il soggetto che le coglie se vuole cambiare, e non si sa se vorrà cambiare come il programma ipotizzava, o in un altro modo» (Stame, 2002, p. 150)<sup>160</sup>.

Rivolgere l'attenzione verso l'implementazione della politica infatti non significa semplicemente occuparsi del processo, bensì rivolgere l'attenzione anche al legame tra i processi e i risultati. Lo studio del processo di implementazione in chiave valutativa, infatti, ci permette di capire come effettivamente il programma è reinventato dai processi di adattamento ai contesti<sup>161</sup>.

Per giungere a una interpretazione delle configurazioni emergenti dell'ASL si intende individuare i fattori più significativi per l'implementazione dell'ASL, provvisti di una forza generativa in virtù della quale essi si costituiscono come fattori indispensabili di esiti sociali e irrinunciabili ai fini esplicativi (Fasanella, 2010).

L'adozione di una logica che si rifà all'approccio realista ci guida verso una concezione della causazione di natura generativa (Pawson e Tilley, 1997; Stame, 2002)<sup>162</sup>. Nel nostro caso, i

---

<sup>159</sup> Come già emerso in nota 156, sebbene l'impostazione della ricerca presentata non consenta un'applicazione immediata del paradigma CMO (contesto+meccanismi=output) di Pawson e Tilley (2007), è utile ai fini dello studio riprenderne la logica sottesa dapprima per formulare i modelli di ipotesi alla base della ricerca con particolari bisogni conoscitivi, e successivamente per un'interpretazione più chiara e puntuale dei risultati ottenuti nella fase di analisi dei dati (§4.3 e §4.4).

<sup>160</sup> L'approccio realista, insieme alla *street level evaluation*, intende i programmi sociali come sistemi sociali in cui l'interazione tra azione e struttura determinano una complessità stratificata. Una delle istanze dell'impostazione realista è aprire la scatola nera che racchiude il senso della connessione programma-risultato ovvero *explanans-explanandum*. Ogni programma non si identifica solo con ciò che i documenti dicono di esso, il programma è una *black box* e per comprenderlo sino in fondo occorre conoscerlo nelle sue diverse forme: «non solo capire se un dato trattamento abbia prodotto un certo risultato, ma anche comprendere in che modo quel dato trattamento sia stato o non sia stato in grado di produrre quel risultato» (Fasanella, 2012, p. 135).

<sup>161</sup> Il processo di *adattamento* fa riferimento al modo in cui il programma viene recepito trasversalmente a uno stesso livello (tra i diversi tipi di scuole e/o soggetti ospitanti collocati nelle diverse aree geografiche), legandosi alle culture organizzative e alle problematiche di contesto. Si traslascia, invece, il processo di *mutazione*, rinvenibile anche esso nella fase di implementazione della politica, il quale si riferisce alla trasformazione che il programma dei PCTO elaborato al centro subisce ogni volta che avviene un nuovo passaggio attuativo a livello locale e una scuola lo fa proprio, esercitando un potere di veto su alcune parti o allargando su altri aspetti. Si tratterebbe di studiare i meccanismi che regolano le istituzioni centrali e locali, e i soggetti che le fanno vivere, oltre ai meccanismi in base ai quali si muovono le scuole e gli studenti, questi ultimi beneficiari della politica (Stame *et al.*, 2010).

<sup>162</sup> «L'idea della causalità come processo generativo non sembra porsi soltanto come un complemento ma anche, sotto alcuni profili, come un correttivo. Per cominciare, focalizzare l'attenzione sui modi in cui vengono esattamente determinati gli effetti causali serve a ridurre il significato accordato a diversi tipi di variabile indipen-

termini di interesse sono rappresentati dalle quattro dimensioni individuate (le caratteristiche della scuola e dei soggetti ospitanti, le caratteristiche del processo di attuazione di policy, il contesto territoriale di riferimento, il sistema sociale di azione) intese come risorse (Z) che costituiscono il processo generativo della relazione tra la politica dei PCTO (X) e le sue configurazioni emergenti nelle scuole (Y) (cfr. Fig. 3.1.). Sono le risorse (Z) ha chiarire in fondo il modo attraverso il quale X genera Y (Fasanella, 2002).

Nella causalità genetica infatti la causa del cambiamento è interna: sono i soggetti che cambiano, in una determinata situazione secondo un determinato meccanismo. Ciò è riconducibile alla nostra domanda di ricerca: come reagisce la scuola dopo l'obbligatorietà dei PCTO e quali fattori relazionali e gestionali emergono? Secondo la logica della causalità genetica, è necessario quindi studiare la scuola nella sua collocazione sociale stratificata (*embeddedness*)<sup>163</sup> e nella sua capacità di approfittare delle opportunità che si è creata, insieme a ciò che i PCTO stimolano combinando l'esistente (contesto)<sup>164</sup> con alcune opportunità offerte dal nuovo programma.

Si propone di seguito un elenco di indicatori, utili per un'interpretazione empirica del processo configurativo dei PCTO, necessariamente parziale e senza alcuna pretesa di completezza (cfr. Tab. 3.1.). Una volta ipotizzate le possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro, si passa alla loro verifica cercando un riscontro nelle informazioni raccolte, focalizzando l'analisi sulla variazione interna alle scuole e ai contesti territoriali<sup>165</sup>.

---

dente. Perciò, anche se appare inopportuno parlare di un attributo come di una vera causa di, anziché semplicemente associata a, una variabile dipendente, la questione principale è il modo in cui la relazione, comunque definita, viene effettivamente prodotta. [...] Una interpretazione della causalità in termini di processi generativi è infatti molto più coerente con una posizione 'falsificazionista'. Vengono proposte narrazioni ipotetiche ma adeguate di tali processi — ossia i processi considerati in teoria sarebbero in grado di generare le relazioni statistiche di cui si tratta — e viene quindi intrapresa una ulteriore indagine empirica per controllare se tali processi sono attualmente operanti. Da un lato si potrebbe conseguire un risultato negativo, ma anche un risultato positivo sarebbe comunque provvisorio in quanto, come abbiamo già sottolineato, non è possibile stabilire una ricostruzione (e quindi una narrazione) definitiva dei processi causali» (Goldthorpe, 2001, pp. 9-10).

<sup>163</sup> Per un approfondimento sul concetto di *embeddedness* cfr. Granovetter (1993); Pawson e Tilley (1997); Stame (2002, 2007, 2016).

<sup>164</sup> Il contesto è un aspetto importante da considerare per la spiegazione di natura realista in quanto si parte dall'idea di fondo che gli effetti del processo generativo non sono prestabiliti, ma dipendono dal contesto e perciò sono contingenti.

<sup>165</sup> Le conoscenze prodotte in questa sede relativamente all'oggetto d'indagine, come si vedrà più avanti, mirano a fornire in generale alla comunità una visione d'insieme delle prime interpretazioni dei PCTO da parte delle scuole a pochi anni dall'introduzione obbligatoria, che si auspica possano rappresentare una guida per studi futuri e per un intervento appropriato su di esso da parte degli operatori del settore.

Qui si pone inoltre il problema della generalizzabilità dei risultati<sup>166</sup>. È bene precisare che in questo studio si parte dal seguente assunto:

le teorie, come anche le generalizzazioni empiriche, sono da intendersi come conoscenze ipotetiche, culturalmente e storicamente situate, che dunque richiedono di essere costruite, scelte, adattate, controllate e specificate in funzione delle peculiarità e della mutevolezza dei contesti di indagine volta in volta considerati (Mauceri, 2012, p. 35).

Come riconosce Campelli, «questo significa, molto semplicemente, che certe generalizzazioni [...] confermate in certe condizioni TLC [tempo, luogo, cultura; *ndr.*], possono non esserlo in altre» (2004, p.145). Ciò rafforza ancora l'utilità di rivolgere l'attenzione verso lo studio valutativo dell'alternanza scuola-lavoro anche secondo una logica realista.

#### *3.4. Un'ipotesi sulle possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane*

Sulla base di tali riflessioni, lo studio presentato propone un modello di ipotesi di configurazione dell'ASL declinato su due poli opposti: l'ASL considerata come un'*opportunità* per lo sviluppo personale e professionale degli studenti, e quindi delle capacità; oppure l'ASL considerata come un mero *adempimento burocratico* all'obbligo della legge 107/2015, e quindi fine a sé stessa<sup>167</sup>. Per giungere alla definizione della densità di significato dei PCTO è necessario individuare le dimensioni concettuali che la costituiscono. Si tratta di dimensioni che saranno concettualizzate e operativizzate in modo da derivare una data configurazione semantica, a carattere teorico-concettuale, sulla base di un utile set di dati per studiarne l'eventuale consistenza sul piano empirico (Fasanella, 2012).

Le condizioni generali ipotizzate in termini di opportunità possono favorire una declinazione dei PCTO come fattore di conversione verso un adeguato funzionamento, ossia le declinazioni

---

<sup>166</sup> Sebbene alcuni sostenitori della valutazione basata sulla teoria, come Chen e Ross (2007), sostengono che se la valutazione riesce a formulare «una descrizione dettagliata del tipo di problemi a cui far fronte e delle strategie sviluppate per risolverli, essa sarà anche dotata di una elevata validità esterna» (*ibidem*, p. 349).

<sup>167</sup> In un'ottica mertoniana, si ravvisa che l'indagine empirica proposta intende andare oltre la prova della teoria, ovvero confermare o invalidare le ipotesi, proponendo un ruolo attivo nei confronti della teoria, non escludendo che via sia la possibilità di riscontrare declinazioni dei PCTO diverse rispetto a quelle ipotizzate (Merton, 1968; Agnoli, 2004; Marradi, 2007).

dei PCTO che possono contribuire all'azione educativa verso la promozione dello sviluppo umano e quindi di attivazione dell'agency dello studente in termini di influenza sulla sua scelta futura. In generale, il modello delle relazioni ipotizzate fra le variabili collettive e individuali delle dimensioni specificate consente di individuare: a) le strategie individuali della singola scuola insieme a quelle dei soggetti ospitanti che concorrono a disegnare specifiche configurazioni dei PCTO; e b) le caratteristiche del contesto organizzativo, normativo, istituzionale e territoriale entro il quale gli attori si muovono, e che costituiscono al contempo un sistema di vincoli e di opportunità in termini di orientamento degli atteggiamenti e dei comportamenti della scuola e dei soggetti ospitanti. Si tratta, in termini più operativi, di mettere a punto uno strutturato insieme di ipotesi intorno alle caratteristiche del gruppo di scuole selezionate ai fini dell'indagine, che, per loro natura, possono interagire con l'attuazione dei PCTO coadiuvando ovvero ostacolando un determinato modello configurativo dei PCTO nella produzione di un certo esito osservato.

Per chiarire il processo di operativizzazione del modello di confronto fra un'alternanza intesa come opportunità vs. un'alternanza intesa come adempimento burocratico, come già accennato, si fa riferimento alla teoria dei codici educativi proposti da Bernstein (1973, 1974, 2000) e seguita da altri (Benadusi, 1984; Besozzi, 2018). Nello specifico, la definizione dei codici educativi può essere ricondotta ai due tipi di curriculum (ciò che è considerato come sapere valido da insegnare) individuati dallo studioso: curriculum *a collezione* e curriculum *integrato*. Essi sono classificati per contenuti, e strutturati per livello di controllo da parte dei docenti e del discente sulla selezione, l'organizzazione, il ritmo e i tempi della trasmissione e dell'apprendimento.

Nell'ambito dei contenuti, il curriculum a collezione presenta contenuti reciprocamente isolati fra loro, separati e gerarchizzati, per cui lo studente deve "collezionare" una serie di contenuti per poter ottenere una valutazione positiva da parte della scuola. I contenuti del curriculum integrato, invece, sono in relazione aperta e presentano confini flessibili basandosi su rapporti paritarie tra le discipline. Sebbene l'impostazione possa apparire troppo dicotomica o astratta per una sua verifica nella realtà sempre più complessa della nostra società, questa rappresenta d'altronde un modello di confronto utile per indagare e individuare le principali traiettorie seguite dalle scuole italiane per lo sviluppo dei percorsi di alternanza.



A questo punto, è bene chiarire una questione metodologica legata al controllo del modello di ipotesi adottato riguardo all'azione della variabile interveniente  $Z$  sulla relazione  $X \rightarrow Y$ : la variabile  $Z$  (sia nella funzione di variabile di contesto sia di variabile di risorsa/vincolo) si assume che abbia luogo prima dell'esito ( $Y$ ). Questo assunto fondamentale non è controllabile oggettivamente, poiché tutti i valori delle variabili considerate sono rilevate nello stesso momento, si adotta una procedura detta *post-test retrospettivo* (Fasanella, 2012). Si propone pertanto uno schema di relazioni fra variabili entro il quale figurano fattori di processo per cui si accetta non solo la loro effettiva occorrenza (mediante una concettualizzazione e operativizzazione), ma anche la posizione di antecedenza temporale rispetto alla variabile dipendente. Si formula in altri termini uno schema di ipotesi sulla base di fondate ragioni teoriche da validare attraverso i risultati ottenuti dall'indagine.

Riprendendo gli aspetti individuati, utili a caratterizzare le possibili configurazioni dell'ASL, si ipotizzano forme specifiche associabili agli status di esperienze capacitanti o di mero adempimento burocratico, come mostra la Tab. 3.2.

Tab. 3.2. – Le dimensioni e gli aspetti rilevati rispetto alle configurazioni possibili dell’ASL

<i>Dimensioni rilevanti</i>	<i>Aspetti rilevanti</i>	<i>Opportunità</i>	<i>Adempimento burocratico</i>
Il contesto di riferimento	Contesto territoriale	Pieno	Vuoto
	Contesto organizzativo	Favorevole	Sfavorevole
Le caratteristiche individuali	Atteggiamento degli attori coinvolti verso l’ASL	Apertura	Chiusura/passivo
	Atteggiamento della scuola verso l’esterno		
Il sistema sociale di azione	Interazione tra sistemi (scuola e territorio)	Presente	Assente
	Interazione tra soggetti (referente scolastico e soggetti ospitanti)	Collaborativa	Non collaborativa/formale
Le caratteristiche del processo di attuazione	Definizione dei percorsi dell’ASL	Funzionale	Fine a sé stessa
	Contributo dell’ASL alla scuola	Integrativo	Non integrativo
	Approccio gestionale dell’ASL	Innovativo	Tradizionale

Fonte: nostra elaborazione

Nel dettaglio, le iniziative idealtipo individuate si caratterizzano per specifici aspetti presentati di seguito<sup>168</sup>. Le iniziative capacitanti, intese come *opportunità*, si presume che siano caratterizzate da percorsi funzionali alla creazione di condizioni ambientali e sociali volti alla promozione potenziale di esperienze di ASL orientate allo sviluppo delle quattro capacità individuate (aspirare, voce, ragion pratica e controllo dell’ambiente; §2.2.4.) da parte dello studente per orientare le sue scelte future. Ciò è rafforzato laddove queste iniziative siano a) integrate all’azione educativa classica della scuola, e soprattutto se interpretate effettivamente come un nuovo metodo didattico da integrare alla didattica curriculare; e b) gestite secondo modelli di apprendimento innovativi volti a coinvolgere attivamente lo studente, accogliere il valore pedagogico del lavoro e riconoscere il valore formativo delle esperienze nella comunità di pratica. Si ipotizza che il sistema educativo, in questo caso, sia per lo più integrato. Questo scenario può essere alimentato e sostenuto da un sistema di azione che a livello macro si concretizza con

<sup>168</sup> Un ragionamento simile è stato proposto da Bifulco *et al.* (2015) per il caso dell’apprendistato, simile nei meccanismi attivati dall’alternanza scuola-lavoro: «la griglia analitica messa a punto per i casi studio illustra esattamente su queste basi i meccanismi capacitanti e non capacitanti. [...] Lo sviluppo delle capacità si basa su: 1) la fornitura e attivazione di risorse e beni cruciali (di mercato e non); 2) la promozione della *capability for voice*, grazie alla quale le categorizzazioni e gli assunti normativi incorporati nelle decisioni possono essere dibattuti e ridefiniti; 3) lo sviluppo della capacità di aspirare, che fa sì che le persone possano esplorare diverse esperienze e ampliare i propri orizzonti di possibilità. Al contrario, sono non capacitanti le situazioni in cui: 1) vengono fornite e attivate risorse e beni cruciali (di mercato e non), ma 2) le basi informative delle decisioni pubbliche sono immutabili e indiscutibili e 3) prevale l’adattamento delle aspirazioni: le persone replicano prospettive normative predefinite e non hanno le opportunità per immaginare e costruire un diverso futuro» (*ivi*, p. 403).

l'interazione effettiva tra i bisogni della scuola e quelli del territorio verso una definizione comune dell'offerta formativa, e a livello micro, si caratterizzi per una rete di collaborazione stretta tra gli attori sociali (*in primis* la scuola e i soggetti ospitanti). Fare sistema con altri attori richiederebbe, in altre parole, uno sforzo aggiuntivo in termini di messa in discussione del ruolo tradizionale della scuola e di attraversamento dei confini, al fine di instaurare con il contesto sociale del territorio relazioni più durevoli ed efficaci. È ragionevole presumere che tutto ciò possa realizzarsi in condizioni di contesto particolarmente favorevoli in cui, a livello individuale, vi sia un atteggiamento di apertura da parte degli attori coinvolti verso i PCTO<sup>169</sup>; e, a livello più strutturale, vi sia, da un lato, un contesto territoriale "pieno", e dall'altro, un contesto organizzativo favorevole (sia in termini di attivazione effettiva della scuola all'esterno sia in termini di attività svolte dal soggetto ospitante coerenti con il curriculum formativo dello studente).

Di contro, si ipotizza che vi siano *iniziative di mera compensazione* relative a esperienze di ASL che a) nascono senza una specifica definizione dei percorsi o semplicemente con un orientamento normativo indirizzato alla liberazione dal bisogno immediato (es: il rispetto del monte ore minimo da svolgere in alternanza da parte degli studenti), faticando per una sua integrazione con la didattica curriculare; oppure b) vengono considerate e gestite dalla scuola come esperienze "altre" e pertanto destinate a rimanere fuori dal percorso scolastico dello studente. Si ipotizza, inoltre, che il sistema educativo in questo caso sia per lo più "a collezione". Questo potrebbe essere il caso di scuole avverse al cambiamento, ancorate al sistema sequenziale; oppure di scuole che si ritrovano in un contesto territoriale restio a questo tipo di esperienze ovvero povero di opportunità, incontrando pertanto difficoltà nel progettare percorsi di alternanza sufficienti e/o adeguati al curriculum formativo degli studenti (es: ci sono pochi soggetti disposti a ospitare gli studenti in alternanza e/o l'offerta di attività di alternanza non è coerente con

---

<sup>169</sup> Più in dettaglio, si fa riferimento alla leadership scolastica, ovvero il dirigente scolastico e il referente scolastico, utile da adottare come criterio di lettura dei possibili esiti di prassi e di governance «poiché i leader, che hanno il delicato compito di trasformare i contesti locali favorendo la riappropriazione della loro autonomia, rivestono un ruolo centrale e strategico. L'andamento di una riforma se, per molti versi, è sconosciuto, non è completamente indeterminato poiché, attraverso l'analisi delle competenze delle figure decisive (come i leader), possiamo comprendere l'evoluzione di processi che si basano sull'attivazione dei contesti» (Romano e Serpieri, 2006, p. 96). È rilevante a tali fini, inoltre, la presenza di tutor (interni ed esterni) motivati, ossia socializzati all'alternanza e capaci di creare uno spazio tra la scuola e il mondo del lavoro, in cui siano coniugate esperienze di natura formale e non formale.

l'indirizzo formativo della scuola). In questi casi, è più probabile che l'interazione tra i sistemi scuola-territorio non si manifesti e/o che la scuola e il soggetto ospitante si limitano a contatti formali (es: per lo scambio di documentazione per la rendicontazione delle attività, senza un proficuo interscambio di informazioni sull'andamento delle attività e delle performance degli studenti in alternanza).

Per giungere alla verifica di questi due modelli di ipotesi, si intende indagare sulle possibili influenze delle variabili indipendenti, ossia di cultura scolastica e di opportunità di contesto (tipo di percorso formativo, area geografica, caratteristiche fisiche del territorio). La cultura scolastica, come già emerso nel cap. 1, (riferita all'atteggiamento e alla lungimiranza della dirigenza dei PCTO, in particolare del dirigente scolastico e del referente scolastico) può influenzare l'orientamento dei PCTO verso determinate declinazioni, e non solo il tipo di percorso formativo (liceo, tecnico, professionale). D'altronde, le possibilità di declinare i PCTO in un verso piuttosto che in altro dipendono anche dalle caratteristiche fisiche del territorio (una scuola situata in un'area interna avrà più difficoltà a offrire dei PCTO variegati rispetto a una scuola situata in un centro urbano per questioni meramente pragmatiche, ad es. la mobilità degli studenti è limitata per la mancanza di collegamenti adeguati dei mezzi pubblici tra la scuola e la struttura ospitante), e dalle caratteristiche socio-economiche in termini di opportunità derivanti dal mondo del lavoro (una scuola situata in una provincia del Nord con un tessuto socio-economico più fitto e solido avrà più possibilità di offrire un'alternanza scuola-lavoro differenziata rispetto a una scuola situata nel Mezzogiorno).

### *3.5. Le fasi della ricerca*

A questo punto è opportuno riportare le principali fasi della ricerca condotta, soffermandoci su specifici aspetti laddove necessario per chiarire le scelte metodologiche effettuate.

Questo tipo di studio presupponendo una riduzione di complessità del problema indagato, si avvia con un inevitabile processo di concettualizzazione per individuare il set di aspetti e di proprietà significative per rispondere alla nostra domanda di ricerca. Questo processo è stato ancora più difficoltoso in quanto non esistono ancora studi strutturati a livello nazionale sui primi esiti a seguito dell'obbligatorietà dei PCTO nelle scuole italiane. Queste difficoltà sono acuite allo stesso tempo dalla mancanza di una base informativa sistematica sulle esperienze di

alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane, utile per ricostruire un quadro generale su tali aspetti<sup>170</sup>. Pertanto si è resa necessaria una prima fase di esplorazione, avviando una *ricerca di sfondo*. L'intento è stato quello di raccogliere più informazioni possibili sull'oggetto di indagine in modo da offrire spunti e stimoli utili a mettere a fuoco alcuni aspetti rilevanti del problema, orientando in tal modo anche la stessa formulazione di ipotesi che hanno guidato le successive operazioni di indagine. In questa fase, si è proceduto con lo studio della documentazione programmatica (l. 107/2015, le Linee guida ASL e quelle rinnovate per i PCTO), e dei principali contributi in letteratura, a cui si aggiunge uno studio di caso che ha permesso di avviare le prime riflessioni sul tema e una prima conoscenza del contesto-tipo per l'attuazione della policy<sup>171</sup>.

Per giungere agli obiettivi cognitivi prefissati, lo studio adotta una strategia di ricerca di tipo standard considerato che si è interessati, oltre che a descrivere la configurazione dei PCTO in funzione dell'andamento delle variabili nei casi osservati e a esplorare le associazioni tra di esse, anche a stimare in che misura i risultati raggiunti attraverso i casi osservati siano generalizzabili a tutta la popolazione della stessa categoria.

Per rispondere agli obiettivi cognitivi dell'indagine, considerando anche i limiti emergenti dalla ricerca di sfondo, si è deciso di coinvolgere i referenti scolastici<sup>172</sup> (intesi come unità di raccolta) delle scuole italiane (unità di analisi) che hanno avuto la responsabilità di gestire i PCTO nel proprio istituto scolastico durante l'anno scolastico 2018-2019.

Ai fini dell'indagine, è stata effettuata una specifica selezione delle scuole da coinvolgere. Le scuole selezionate fanno riferimento ai contatti reperibili nel database disponibile sul Portale Unico della Scuola del Miur<sup>173</sup>. In particolare, le informazioni riportate nel database fanno riferimento a dati nazionali sulle scuole secondarie di II grado con esclusione delle province

---

<sup>170</sup> Le uniche fonti dati disponibili sono riconducibili al report pubblicato dal Miur (2018) e ai risultati raccolti dai Rapporti di Autovalutazione delle scuole nella sezione dedicata, a cura dell'INVALSI.

<sup>171</sup> Si fa riferimento a uno studio di caso condotto su due esperienze di alternanza scuola-lavoro svolte da studenti liceali presso le strutture del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università della Calabria, riportato in Chimenti e Licursi (2019).

<sup>172</sup> L'attenzione rivolta verso il punto di vista dei referenti scolastici, come unità di raccolta dell'indagine, è riconducibile al loro ruolo di informatori privilegiati (Pitrone, 1986), portatori di informazioni precise riguardo le dinamiche gestionali dei PCTO: avendo la responsabilità della buona riuscita dei percorsi formativi e della cura dei rapporti con l'esterno, possiedono potenzialmente una buona prospettiva di ciò accade dentro e fuori il contesto scolastico.

<sup>173</sup> È possibile accedere al Portale Unico della Scuola del Miur al seguente indirizzo web [www.dati.istruzione.it/opendata/](http://www.dati.istruzione.it/opendata/)

autonome di Trento, Bolzano e della regione della Valle d'Aosta, e degli istituti rientranti nella categoria "educandato" e "convitto". Innanzitutto, nell'indagine sono state considerate solo le scuole con sede amministrativa per ragioni pragmatiche riconducibili alla gestione dei PCTO: il referente scolastico è unico e condiviso da tutti gli istituti afferenti a una stessa sede amministrativa. Successivamente, è stato applicato un ulteriore filtro di selezione per indirizzo formativo dell'istituto scolastico: in vista di un'analisi più chiara e agevole delle informazioni raccolte, attraverso un'indagine condotta con metodo standard, tale selezione si è resa necessaria per poter giungere ad adeguate generalizzazioni dei risultati. È opportuno precisare che la selezione delle scuole: a) non è esaustiva su scala nazionale perché non sono state considerate le scuole riconducibili ai *tipi misti* (ovvero gli istituti omnicomprensivi che riuniscono in un'unica sede più scuole secondarie di II grado con diversi indirizzi formativi); mentre b) è una selezione esaustiva per i *tipi puri*, ossia per gli istituti scolastici con un unico indirizzo formativo (liceo, tecnico, professionale)<sup>174</sup>.

Nonostante si sia ristretta la popolazione di riferimento per la nostra indagine, la selezione delle scuole rispetta il principio di massima eterogeneità intra-gruppo per tipo di percorso formativo (liceo, tecnico, professionale) a livello territoriale di area geografica e tessuto socio-economico del territorio di riferimento (cfr. Tab. 3.3 e Fig. 3.2; Tab. 3.5 e Fig. 3.4.; Tab. 3.5 e Fig. 3.4.). Si tratta delle proprietà più rilevanti per la natura socialmente situata dei comportamenti e degli atteggiamenti delle scuole utile per l'analisi multilivello e integrata. Pertanto il rispetto di tale criterio appare rassicurante sul versante dei risultati osservati, più facilmente generalizzabili a beneficio della validità esterna dell'indagine (Campbell e Stanley, 1966; Hyman, 1955; Fasanella, 2012).

---

<sup>174</sup> La scelta di selezionare determinati tipi di scuole parte dalla consapevolezza teorica circa la natura socialmente situata delle azioni individuali e dalla tendenza a concepire la metodologia come arte creativa da ideare nel concreto farsi della ricerca, come proposto da Lazarsfeld, il quale è indotto a rigettare progressivamente nelle sue indagini alcuni canoni dell'approccio convenzionale alla *survey*. In questo caso, il riferimento a Lazarsfeld riguarda l'idea che il campione non deve essere necessariamente estratto su base probabilistica, ma si può investire anche su indagini che raggiungono campioni di individui che costituiscono popolazioni speciali (Mauceri, 2012), nel nostro caso, le scuole per idealtipo.

Tab. 3.3 e Fig. 3.2 – Distribuzione di frequenza (assoluta e %) della popolazione degli istituti scolastici e delle scuole selezionate per area geografica (as. 2018-19)

	Popolazione delle scuole secondarie di II grado		Scuole secondarie di II grado selezionate	
	f	f%	f	f%
Nord	4.974	37	468	38
Centro	2.605	19	259	21
Mezzogiorno	5.790	43	506	41
<b>totale</b>	<b>13.369</b>	<b>100</b>	<b>1.233</b>	<b>100</b>

Fonte: nostra elaborazione dei dati disponibili sul Portale Unico della Scuola del MIUR

Popolazione delle scuole secondarie di II grado



Scuole secondarie di II grado selezionate



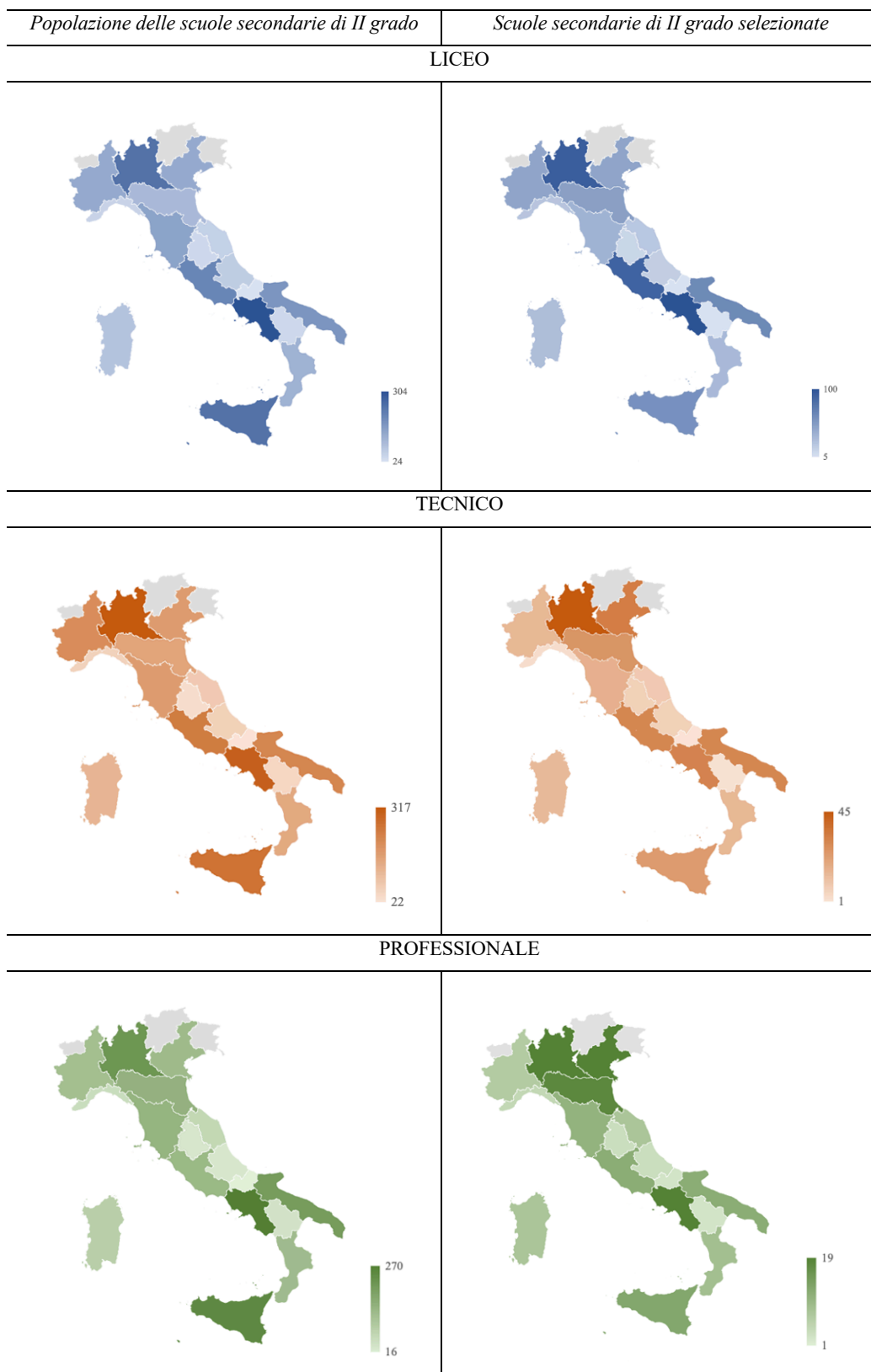
Fonte: nostra elaborazione sulla base dei dati del numero di scuole (in valore assoluto) disponibili sul Portale Unico della Scuola del MIUR

Tab. 3.4 e Fig. 3.3. – Confronto tra la popolazione la selezione delle scuole secondarie di II grado per tipi puri in termini di indirizzo formativo (liceo, tecnico, professionale) a livello regionale (as. 2018-19, valori % di riga)

	Popolazione delle scuole secondarie di II grado			Scuole secondarie di II grado selezionate		
	Liceo	Prof.	Tecnico	Liceo	Prof.	Tecnico
Abruzzo	20%	19%	10%	62%	24%	14%
Basilicata	19%	22%	17%	55%	18%	27%
Calabria	17%	21%	19%	56%	27%	16%
Campania	20%	19%	17%	67%	21%	13%
Emilia Romagna	12%	20%	19%	53%	28%	19%
Friuli-Venezia G.	15%	23%	13%	62%	33%	5%
Lazio	18%	21%	12%	68%	23%	9%
Liguria	16%	19%	17%	75%	9%	16%
Lombardia	14%	18%	13%	59%	29%	12%
Marche	15%	19%	18%	58%	23%	20%
Molise	21%	20%	14%	56%	11%	33%
Piemonte	15%	22%	14%	67%	22%	10%
Puglia	17%	22%	20%	60%	28%	11%
Sardegna	17%	24%	18%	57%	27%	16%
Sicilia	18%	19%	18%	61%	25%	14%
Toscana	17%	20%	18%	56%	27%	17%
Umbria	20%	18%	18%	54%	29%	17%
Veneto	14%	19%	14%	47%	34%	19%
<b>totale</b>	<b>17%</b>	<b>20%</b>	<b>16%</b>	<b>60%</b>	<b>26%</b>	<b>14%</b>

Fonte: nostra elaborazione dei dati disponibili sul Portale Unico della Scuola del MIUR



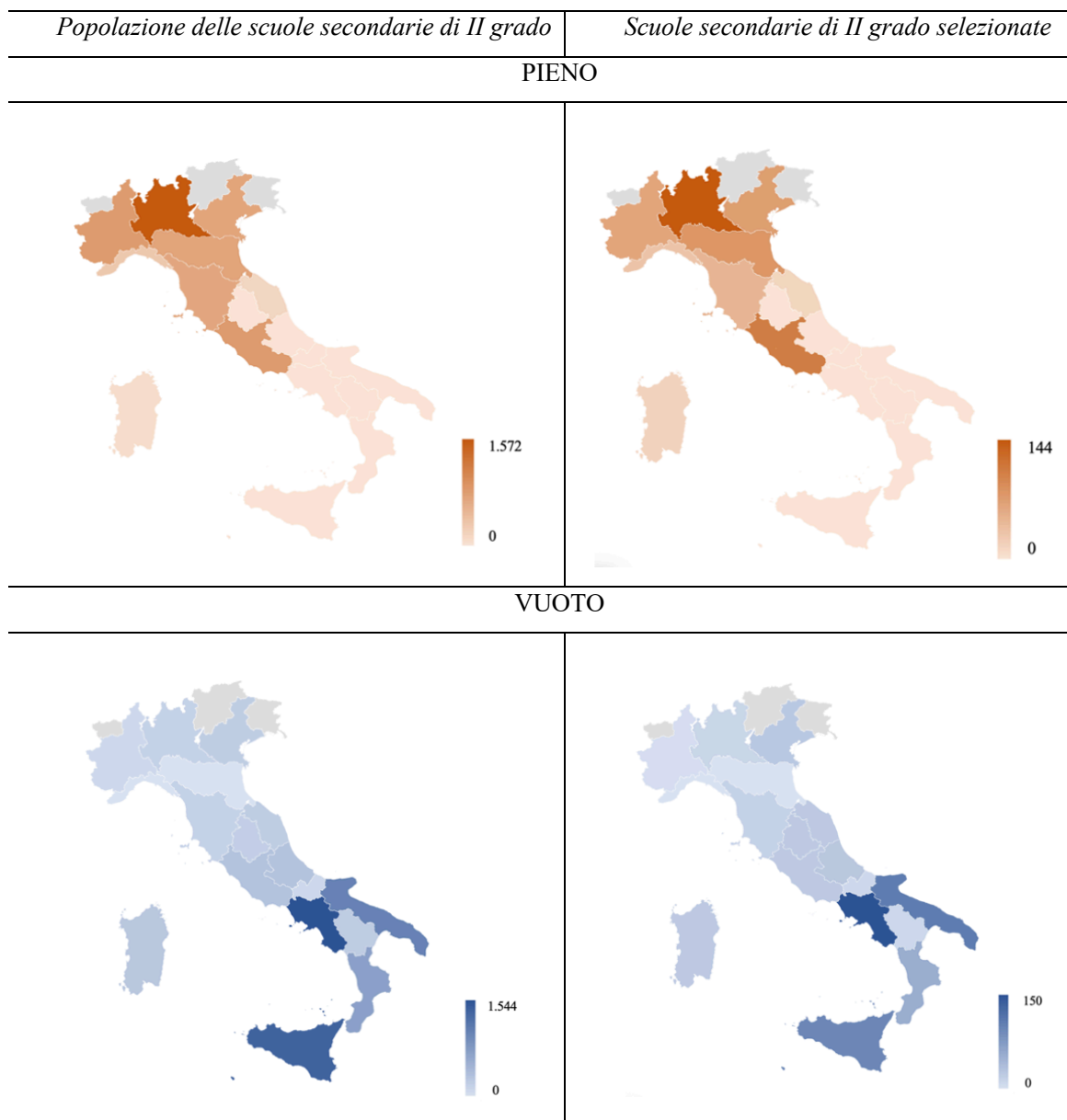


*Fonte: nostra elaborazione sulla base dei dati del numero di scuole (in valore assoluto) disponibili sul Portale Unico della Scuola del MIUR*

Tab. 3.5 e Fig. 3.4. – Confronto tra la popolazione e la selezione delle scuole secondarie di II grado per l'indice di contesto pieno-vuoto (as. 2018-19, valori % di colonna)

	Popolazione scuole secondarie di II grado			Scuole secondarie di II grado selezionate		
	vuoto	pieno	<b>totale</b>	vuoto	pieno	<b>totale</b>
Abruzzo	4	0	<b>2</b>	5	0	<b>2</b>
Basilicata	3	0	<b>2</b>	2	0	<b>1</b>
Calabria	10	0	<b>5</b>	9	0	<b>5</b>
Campania	22	0	<b>12</b>	24	0	<b>12</b>
Emilia Romagna	0	12	<b>6</b>	0	13	<b>7</b>
Friuli-Venezia G.	0	5	<b>2</b>	0	4	<b>2</b>
Lazio	5	13	<b>9</b>	4	18	<b>11</b>
Liguria	0	5	<b>2</b>	0	5	<b>3</b>
Lombardia	2	25	<b>13</b>	2	24	<b>13</b>
Marche	3	3	<b>3</b>	4	3	<b>3</b>
Molise	2	0	<b>1</b>	1	0	<b>1</b>
Piemonte	1	13	<b>7</b>	0	11	<b>6</b>
Puglia	15	0	<b>8</b>	17	0	<b>9</b>
Sardegna	4	1	<b>3</b>	4	3	<b>3</b>
Sicilia	20	0	<b>10</b>	15	0	<b>8</b>
Toscana	2	11	<b>6</b>	3	8	<b>5</b>
Umbria	3	0	<b>2</b>	4	0	<b>2</b>
Veneto	3	11	<b>7</b>	4	12	<b>8</b>
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: nostra elaborazione dei dati disponibili sul Portale Unico della Scuola del MIUR e dell'indice pieno/vuoto di Cersosimo et al. (2018)



*Fonte nostra elaborazione sulla base dei dati del numero di scuole (in valore assoluto) e dell'indice pieno/vuoto di Cersosimo et al. (2018)*

Il numero totale delle scuole selezionate (1.233) rappresentative della popolazione di riferimento (per tipo di percorso formativo, area geografica e caratteristiche del tessuto socio-economico) permette di avviare un'indagine campionaria su scala nazionale, trattandosi di una CAWI (Computer Assisted Web Interview).

Per l'indagine è stata predisposta un'intervista con questionario relativa a otto aree di interesse: la prima parte riguarda i dati anagrafici della scuola e quelli relativi all'esperienza del referente scolastico in materia di PCTO; la seconda, la terza e la quarta parte fanno riferimento

al *project making* (come si arriva alla progettazione, allo svolgimento e alla valutazione di una determinata esperienze di alternanza); la quinta parte alla qualità del processo di integrazione tra i PCTO e la didattica in un'ottica di integrazione della teoria con la pratica; la sesta alla qualità della collaborazione tra la scuola e il soggetto ospitante (e in generale con gli attori del territorio); la settima alla qualità della tutorship; e infine, l'ultima sezione è dedicata alla rilevanza dell'opinione dell'intervistato sul suo ruolo di referente scolastico e del suo atteggiamento verso il futuro dei PCTO. Si prospetta inoltre un'integrazione proficua della base dei dati empirici raccolti attraverso l'analisi contestuale, per rilevare esternamente al questionario proprietà globali per controllare quanto queste caratteristiche possano influenzare le proprietà individuali (Mauceri, 2012)<sup>175</sup>. Ritornando alla struttura del questionario, si ricorre alla classificazione delle domande per un'intervista strutturata proposta da Pitrone (1986, pp. 47-52): le domande del nostro questionario relative alla prima parte sono di natura strutturale; mentre il resto delle domande ha una natura prettamente cognitiva, ovvero finalizzata alla percezione dei fatti da parte del referente scolastico riguardo al suo ruolo e all'efficacia dell'azione degli altri *stakeholders* (e in particolare dei soggetti ospitanti); in ultima istanza, è importante rilevare che vi sono due domande riconducibili a opinioni e valori del referente scolastico relativa 1) all'atteggiamento verso il futuro dei PCTO (che rappresenta una delle nostre principali variabili dipendenti, utile per differenziare i nostri casi sul continuum opportunità vs. adempimento), e 2) al confronto tra alternanza scuola-lavoro e PCTO. La strutturazione delle domande del questionario è media, solo in un caso si è preferito lasciare la domanda aperta: è il caso della domanda relativa all'utilità di confrontare e integrare la valutazione delle esperienze dei PCTO degli studenti con la valutazione delle loro performance nelle attività didattiche tradizionali da parte della scuola. Considerata la complessità dell'aspetto rilevato, ci sembrava interessante riuscire a cogliere la ricchezza dei contenuti nelle risposte e le loro sfumature, senza forzarle con domande chiuse e domande semi-chiuse. Le domande del questionario presentano una loro sequenzialità, secondo il filo logico delle principali aree di indagine sopra menzionate.

---

<sup>175</sup> Si fa riferimento all'integrazione di dati riferiti a informazioni, già citate, come le caratteristiche delle scuole come la dotazione tecnologica, i livelli di performance, il grado di affollamento, la propensione a investire in orientamento (in uscita), i tassi di abbandono scolastico, i tassi di prosecuzione degli studi (De Cataldo *et al.*, 2016), e le caratteristiche del tessuto socioeconomico del territorio di riferimento a livello provinciale, adottando l'indice pieno/vuoto (Cersosimo *et al.*, 2018).

L'indagine è stata condotta, quindi, tramite questionario, solo dopo una preventiva fase di *testing*. Il pretest è stato utile 1) per sottoporre a controllo la formulazione delle domande del questionario in relazione alla percezione del loro significato da parte dei referenti scolastici intervistati, e le operazioni classificatorie effettuate sulla base del significato attribuito alle risposte dagli intervistati (utile per poter poi avere la possibilità di comparare le risposte); 2) per capire se la costruzione delle variabili classificatorie sono adeguate e seguono i criteri di unidimensionalità, esaustività e di mutua esclusione; 3) per testare la congruenza dei significati attribuiti dall'intervistato agli stimoli proposti; 4) per la validità degli indicatori individuati; e 5) per rilevare eventuali fattori che possono inibire la sincerità delle informazioni rilevate.

La fase di pretest è riconducibile a due momenti. Nella prima fase sono state coinvolte 7 scuole (5 licei e 2 tecnici). In questa fase, i referenti intervistati sono stati invitati ad approfondire le risposte durante l'intervista di prova. La tecnica di *debriefing* è stata utile soprattutto in combinazione con la codifica del comportamento verbale perché: 1) ci ha consentito di capire le cause dei problemi emersi in sede di codifica del linguaggio e trovare una soluzione; e 2) è servito per controllare se le domande funzionano, controllando pertanto, la mappa concettuale, la validità degli indicatori, le definizioni operative e la esaustività delle risposte (Liani e Martire, 2017; Mauceri, 2003). Dopo aver apportato le opportune modifiche e integrazioni, si è passati a una seconda fase di pretesting somministrando il questionario attraverso il supporto di una piattaforma digitale. In questa seconda fase di pretesting sono state coinvolte un sottoinsieme delle scuole già preventivamente selezionate, estratte questa volta attraverso un *campionamento tipologico fattoriale* (Di Franco, 2010; cfr. Tab. 3.6.), la cui numerosità è stata stabilita in modo da assicurare la massima eterogeneità: il campione individuato è composto da 72 scuole<sup>176</sup> (con 24 rispondenti al questionario). I fattori individuati per campionare le scuole nella fase di pretesting, che in ipotesi sono connessi significativamente al fenomeno in esame, sono: il tipo di percorso formativo dell'istituto scolastico (liceo, tecnico, professionale), l'area

---

<sup>176</sup> Le scuole selezionate per il pretest sono state individuate seguendo una procedura di campionamento tipologico-fattoriale. Per ogni strato (12 in totale) derivante dall'incrocio dei tre fattori individuati (tipo di percorso formativo, area geografica e dimensione dell'istituto scolastico), sono stati selezionati casualmente 2 istituti scolastici.

geografica di riferimento della scuola (Nord, Centro, Mezzogiorno) e la dimensione dell'istituto scolastico rispetto al numero di studenti iscritti (grande, piccolo)<sup>177</sup>.

*Tab. 3.6. – La stratificazione del sottogruppo di scuole selezionate per la fase di pretesting del questionario*

<i>Dimensioni della scuola</i>		Grande			Piccola		
		<i>Area geografica</i> Nord	Centro	Mezzogiorno	Nord	Centro	Mezzogiorno
<i>Tipo di percorso formativo</i>	Liceo	2	2	2	2	2	2
	Tecnico	2	2	2	2	2	2
	Professionale	2	2	2	2	2	2

L'esito positivo della fase di pretest ci consente di avviare la fase di indagine censuaria sulle (1.233) scuole idealtipo individuate, i cui risultati sono presentati nel quarto capitolo di questo lavoro.

In ultima istanza, è utile anticipare che per rispondere alle esigenze dello studio esplicativo, nell'ambito della analisi dei dati si procede alla riduzione dello spazio degli attributi delle dimensioni individuate (cfr. Tab. 3.1.) attraverso la costruzione di indici tipologici, e avviare le verifiche dei modelli delle relazioni tra variabili ipotizzati per dar conto della o delle variabili dipendenti, attraverso l'adozione delle necessarie procedure che rientrano nella famiglia dei modelli di analisi multivariata (Di Franco, 2017). Tali analisi, dopo aver individuato i principali fattori che contribuiscono alla declinazione dell'ASL nelle scuole, sono indirizzate a una classificazione dei modelli configurativi dei PCTO emergenti nelle scuole, basate su una serie di caratteristiche delle esperienze di alternanza, rinvenibili nei diversi casi osservati, definiti sull'asse semantico 'PCTO come opportunità *versus* PCTO come mero adempimento burocratico'.

---

<sup>177</sup> In questo caso, il criterio classificatorio fa riferimento alla media del numero degli studenti iscritti nelle scuole selezionate: le scuole al di sopra della media sono state etichettate come "grandi", mentre le scuole al di sotto della media sono state etichettate come "piccole". Non si tiene conto della classe intermedia per questioni di opportunità: uno strato in più nel disegno di campionamento avrebbe aumentato la complessità della stratificazione.

## **I risultati della ricerca. Una definizione dei principali modelli dell'alternanza scuola-lavoro emergenti nelle scuole italiane**

All'indomani della Riforma della Buona Scuola e di tutti gli altri interventi disciplinatori successivi in materia di alternanza scuola-lavoro (§ 1.3.2.), il processo di cambiamento della tradizione scolastica italiana presenta caratteri notevolmente eterogenei nei diversi contesti scolastici e territoriali. Lo studio presentato sui PCTO ha l'ambizione di esprimere una prospettiva analitica in cui i livelli micro e macro sono interconnessi al fine di rilevare i connotati delle esperienze intercettate. Si intende chiarire innanzitutto il quadro generale in cui le scuole operano, tenendo conto sia dei vincoli sia delle risorse derivanti dalle disposizioni di policy e dal contesto di riferimento. In seconda istanza, si intende definire a) le caratteristiche del contesto organizzativo (scuola e soggetto ospitante) e del contesto territoriale; b) il livello individuale di riferimento, ossia l'atteggiamento degli attori coinvolti verso i PCTO; c) il sistema sociale d'azione, analizzando l'interazione tra sistemi (scuola e territorio) e tra i soggetti coinvolti (scuola e soggetto ospitante); e d) le caratteristiche del processo di attuazione dei PCTO nelle scuole. Infine, si intende individuare le principali dimensioni generative delle esperienze di PCTO svolte nelle scuole del nostro campione, utili per classificare poi i modelli configurativi emergenti.

Il modello di ipotesi di configurazione dei PCTO da verificare, come già ampiamente discusso (§ 3.4.), è declinato su due poli opposti. Da una parte, i PCTO potrebbero essere considerati dalla scuola come un'opportunità per lo sviluppo personale e professionale degli studenti, e quindi come un potenziale fattore di conversione delle risorse potenziali e disponibili per lo sviluppo delle loro capacità. Dall'altra, i PCTO potrebbero essere considerati invece come un mero adempimento burocratico all'obbligo della legge 107/2015, e quindi fini a sé stessi.

Per giungere alla definizione della densità di significato delle varie esperienze di PCTO, si propone pertanto un'analisi delle dimensioni concettuali, presentate nell'inquadramento teorico dello studio, riconducibili a una specifica configurazione semantica sulla base del set di dati

raccolti, studiandone la consistenza sul piano empirico mediante le tecniche di analisi multivariata.

#### *4.1. Quali risorse potenziali o emergenti per le esperienze di alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane?*

Lo scenario emergente dall'indagine condotta, come accennato, profila caratteri eterogenei e peculiari secondo le dimensioni individuate per le scuole del nostro campione. Prima di arrivare a individuare e descrivere le principali configurazioni dei PCTO, appare utile definire la natura delle risorse potenziali o emergenti nelle esperienze di PCTO svolte dalle scuole del nostro campione, e ancor prima studiare il contesto di riferimento.

##### 4.1.1. Il quadro di riferimento organizzativo e territoriale per l'alternanza scuola-lavoro nelle scuole

Il contesto organizzativo e territoriale di riferimento rappresenta una cornice importante per uno studio analitico delle configurazioni emergenti dei PCTO nelle scuole italiane.

Lo studio delle evidenze empiriche derivante dalla nostra indagine è condotto, principalmente, su tre aspetti fondamentali utili a rilevare le peculiarità delle esperienze di PCTO: il tipo di percorso formativo scolastico, l'area geografica di riferimento (Nord, Centro, Mezzogiorno), e le caratteristiche socio-economiche dei territori (indice pieno/vuoto)<sup>178</sup>.

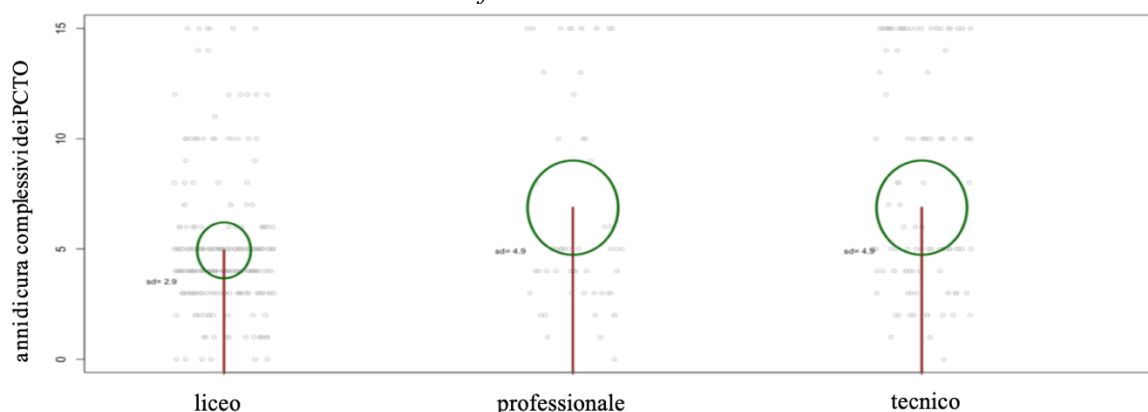
Nell'ambito del contesto organizzativo, la consapevolezza dei meccanismi e delle relazioni attivabili nel processo di implementazione della policy si può ricondurre, innanzitutto, all'esperienza accumulata sul campo da parte del referente scolastico. In ipotesi, quest'ultima potrebbe influenzare la percezione dello strumento di policy e indirettamente le diverse declinazioni assunte dai PCTO nella scuola stessa. A questo aspetto, è opportuno tenere sotto controllo anche la cultura scolastica e il retroterra del singolo istituto, ossia il tipo di percorso formativo e il contesto territoriale in cui è ubicata.

---

<sup>178</sup> Si veda § 3.5. per una descrizione analitica dell'indice pieno/vuoto.



Fig. 4.1. – Gli anni complessivi di cura dei PCTO da parte del referente scolastico per tipo di percorso formativo scolastico



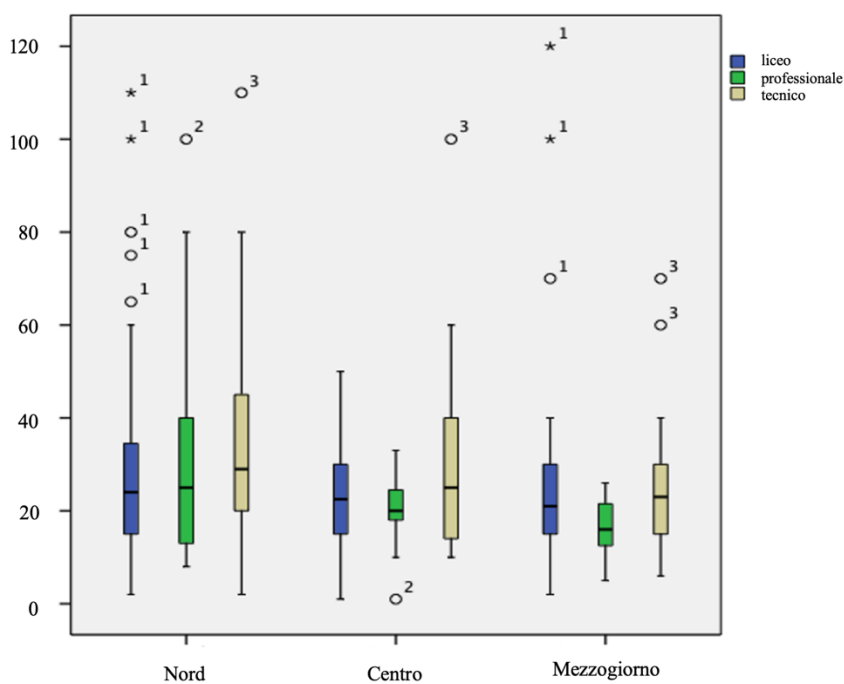
La figura 4.1. riprende una maniera piuttosto efficace di rappresentare graficamente l'informazione fornita dal coefficiente di variazione, ossia la dispersione di una distribuzione (lo scarto tipo o deviazione standard) normalizzata rapportandola alla sua media. Tale rappresentazione, proposta da Alberto Marradi (1993, §5.6.), consiste in alberini stilizzati, per i quali l'altezza del tronco è proporzionale alla media nelle varie categorie, e il raggio della chioma a forma di cerchio è proporzionale allo scarto-tipo. Lo scenario appare chiaro: l'altezza del fusto mostra gli anni medi complessivi di cura dei PCTO dichiarati da parte dei referenti scolastici intervistati, e l'ampiezza della chioma evidenzia l'entità delle differenze interne a ciascun tipo di scuola. Sullo sfondo di ciascun alberino, i puntini rappresentano la distribuzione delle scuole in base alle variabili descritte.

L'alberino a sinistra (il più piccolo) mostra, da un lato, una variabilità della corrispondente distribuzione più scarsa rispetto a quella degli altri due, ossia un accumulo di esperienza (in termini di anni) simile fra i referenti scolastici di tutti i licei intervistati. Dall'altro lato, la Fig. 4.1. segnala un fatto ultra noto: le scuole con un percorso formativo professionale e tecnico hanno accolto la pratica dell'alternanza scuola-lavoro molto tempo prima rispetto all'entrata in vigore della Riforma della Buona Scuola, e quindi rispetto alla maggioranza dei licei. I primi tendenzialmente lo hanno fatto prima dell'a.s. 2015/16, mentre i licei pochi anni dopo (dall'a.s. 2016/17). Inoltre, tra le prime scuole più attive in alternanza emergono quelle che operano nei territori del Nord Italia, partite prima dell'a.s. 2015/16.

Oltre all'esperienza accumulata, le risorse a disposizione delle scuole cambiano, non solo su base territoriale, ma anche in base all'organizzazione delle stesse in ambito di PCTO. Le due

figure chiave per il funzionamento dei PCTO, come già evidenziato dal quadro normativo, sono il referente scolastico e i tutor scolastici. Nello specifico, le disposizioni normative indicano il dirigente scolastico come il diretto responsabile della gestione dei PCTO, sebbene si preveda la possibilità di affiancamento da parte della figura di un referente (o più referenti). Quest'ultimo può ricoprire altri ruoli nell'organigramma scolastico, riconducibili a sfere organizzative affini agli obiettivi dei PCTO. Nella nostra indagine si rileva che i docenti rivestono anche il ruolo di collaboratore del dirigente scolastico, un ruolo di coordinamento dell'offerta didattica (es. membro del consiglio d'istituto, collegio docenti) o della didattica in sé (es. membro del consiglio di classe, dipartimenti), il ruolo del referente per l'orientamento in entrata e/o in uscita, e in alcuni casi anche di tutor dei PCTO. Un'altra risorsa organizzativa di rilievo è riferita alla dotazione di tutor interni coinvolti nelle esperienze di alternanza.

Fig. 4.2. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate in base al numero di tutor interni coinvolti nei PCTO per tipo di percorso formativo e macro area geografica



La Fig. 4.2. mostra un quadro differenziato sia a livello territoriale sia a livello di percorso formativo scolastico in termini di numero di tutor interni coinvolti in alternanza. Nelle scuole operanti nel Nord Italia mediamente si hanno più tutor a disposizione (34 tutor per scuola), specialmente negli istituti tecnici. Le scuole invece del Centro e del Mezzogiorno presentano

valori sotto la media (rispettivamente 24 e 23 tutor per scuola). A soffrire maggiormente la carenza di tutor dedicati a tali pratiche sono proprio le scuole operanti nel Mezzogiorno, soprattutto negli istituti professionali.

#### 4.1.2. I processi attivati nel *project making*

A partire dalle prime fasi del *project making*, emergono già le prime differenze sostanziali fra le scuole del nostro campione in termini di percorso formativo scolastico e contesto territoriale di riferimento. Nella prima fase relativa alla cura della progettazione dei PCTO emergono due scenari diversi: da una parte, vi sono le scuole che curano da sole i progetti, e dall'altra vi sono le scuole (soprattutto gli istituti professionali e quelli tecnici) che lavorano insieme al soggetto ospitante. Solo in pochi casi (nel 32% delle scuole del nostro campione) e per meno della metà dei progetti, questi ultimi sono curati solo dal soggetto ospitante.

In un'organizzazione complessa come la scuola, Parsons (1960) avvisa che un buon grado di consenso e di coinvolgimento da parte di tutti gli attori coinvolti sono i requisiti necessari per il perseguimento della funzione-scopo della scuola, ossia l'attivazione di meccanismi di socializzazione frutto dell'insegnamento. Nel caso dei PCTO, la funzione di socializzazione si traduce operativamente con la funzione di orientamento, perseguibile pertanto solo grazie al contributo collettivo degli attori coinvolti.

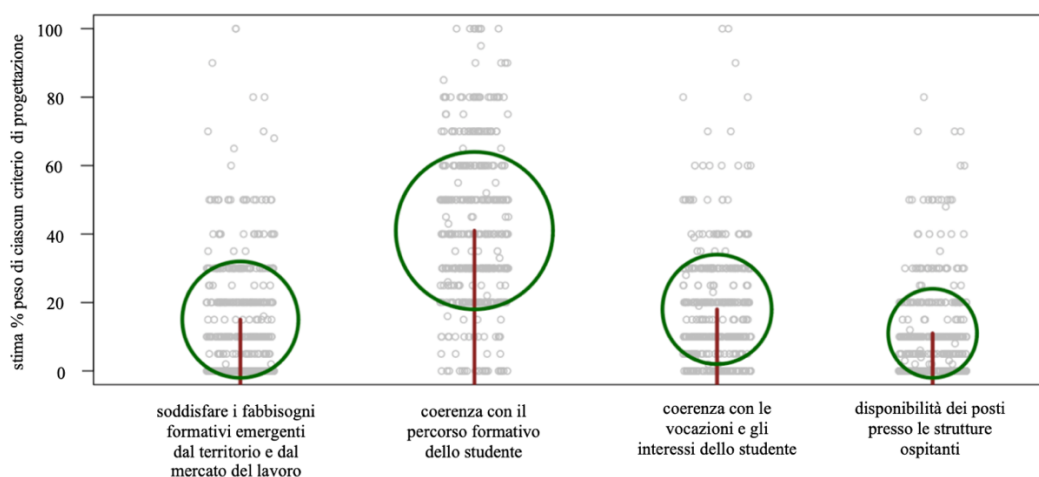
Nelle esperienze di PCTO rilevate, in generale, il tutor interno, il tutor esterno e il soggetto ospitante sono i soggetti che maggiormente contribuiscono alla fase di programmazione dei progetti di PCTO. Una sostanziale differenza si può ricondurre alla naturale eterogeneità in termini di cultura scolastica e del proprio *modus operandi*. Negli istituti professionali e tecnici difatti emerge un coinvolgimento ancora più attivo da parte dei principali portatori di interesse. Oltre ai soggetti su menzionati, si registra un contributo positivo anche da parte degli studenti, del consiglio di classe, del collegio docenti, del Comitato Scientifico per i PCTO (laddove attivato), dei genitori, dei singoli docenti, e degli esperti del settore. Un'evidenza interessante riguarda le aree territoriali più svantaggiate emergente dalla relazione positiva fra il contributo generale da parte degli *stakeholders*. Nel Mezzogiorno e più in generale nelle aree socialmente ed economicamente svantaggiate (cosiddette "vuote"), le scuole possono contare su un maggior contributo della gran parte dei portatori di interesse, eccetto che per gli studenti e i genitori.

Il nuovo metodo didattico sembra, da questi primi aspetti, far fatica a inserirsi nel normale processo educativo scolastico: poca collaborazione da parte di chi è direttamente coinvolto nella didattica e, in alcuni casi, da parte di chi è coinvolto indirettamente nei PCTO (i docenti), accompagnata da una timida progettazione delle singole esperienze di alternanza intese come parte di un percorso formativo più generale.

Tab. 4.1. e Fig. 4.3 – Un confronto fra i criteri di progettazione dei PCTO

	Media	Scarto tipo
Soddisfare i fabbisogni formativi del territorio	15	17
Coerenza con il percorso formativo dello studente	<b>41</b>	<b>23</b>
Offerta formativa proposta dal soggetto ospitante	5	9
Coerenza con le vocazioni e gli interessi dello studente	<b>18</b>	<b>16</b>
Costruzione di un percorso a più fasi	7	11
Disponibilità di posti presso le strutture ospitanti	11	13
Coerenza degli obiettivi formativi tra le singole esperienze di PCTO	5	8

(in grassetto i valori statisticamente significativi con  $p. < 0.05$ )



A questo proposito, nella progettazione dei PCTO prevalgono dei criteri riconducibili prevalentemente alla coerenza con il percorso formativo scolastico dello studente e alle vocazioni e agli interessi dello stesso, e al contempo spiccano anche criteri di opportunità immediata (di-

sponibilità di posti presso le strutture ospitanti) e di ascolto del territorio in termini di soddisfazione dei fabbisogni formativi del territorio. Il dialogo con l'esterno sembra infatti si possa ricondurre solo a una bassa quota di progetti (mediamente l'11%) per la soddisfazione di un bisogno immediato assolvendo pertanto all'obbligo da parte delle scuole, e nel migliore dei casi (mediamente per il 15% dei progetti) alla soddisfazione della domanda di lavoratori formati da parte del territorio. Solo pochi casi (il 32% delle scuole del nostro campione) dichiarano di adottare il criterio di coerenza degli obiettivi formativi tra le singole esperienze di PCTO, tra l'altro per pochi percorsi (tra l'1 e il 10%). Questo scenario potrebbe essere riconducibile ai cosiddetti meccanismi di difesa messi in atto dalla scuola e volti a salvaguardare i confini organizzativi da ingerenze esterne, come evidenziato dalla letteratura dedicata allo studio della scuola come organizzazione complessa<sup>179</sup>. Proprio in un sistema scolastico come quello italiano il problema della resistenza da parte del mondo scolastico è ancora più evidente laddove vi sia l'obbligo di attuare disposizioni e norme dettate dal potere politico centrale, come quelle relative all'introduzione e alle integrazioni in materia di PCTO.

D'altra parte, laddove si presenti l'occasione di collaborare, i soggetti coinvolti direttamente (scuola e soggetto ospitante) cooperano in vista del raggiungimento di un obiettivo comune. Nel caso specifico, qualora si presentassero degli imprevisti, oltre il 90% delle scuole ha dichiarato di cercare una soluzione insieme al soggetto ospitante, tra cui il 25% dei casi trova una soluzione insieme senza discostarsi dal progetto originario, mentre il 66% dichiara di apportare, se necessario, miglioramenti al progetto in comune accordo con il soggetto ospitante. Uno scenario così positivo si può ricondurre a tre possibili spiegazioni. La prima è riconducibile all'assunzione di una responsabilità civica e sociale nei confronti degli studenti da parte della scuola e del soggetto ospitante. La seconda potrebbe associarsi a ragioni di opportunità: a) alla volontà comune di assolvere a un adempimento necessario per la scuola perché obbligata a farlo per legge; e b) utile d'altra parte per dimostrare di essere buoni membri della comunità e per accrescere pertanto la reputazione sociale soprattutto per il soggetto ospitante. La terza potrebbe essere legata invece al fenomeno della "desiderabilità sociale"<sup>180</sup>, e pertanto il referente scolastico rispondente ha inteso tale input del questionario come una verifica fornendo una risposta

---

<sup>179</sup> Per un quadro comparativo degli studi sulla scuola intesa come organizzazione complessa, si veda fra gli altri Gasparini (1973).

<sup>180</sup> Vedi per tutti Edwards (1957).

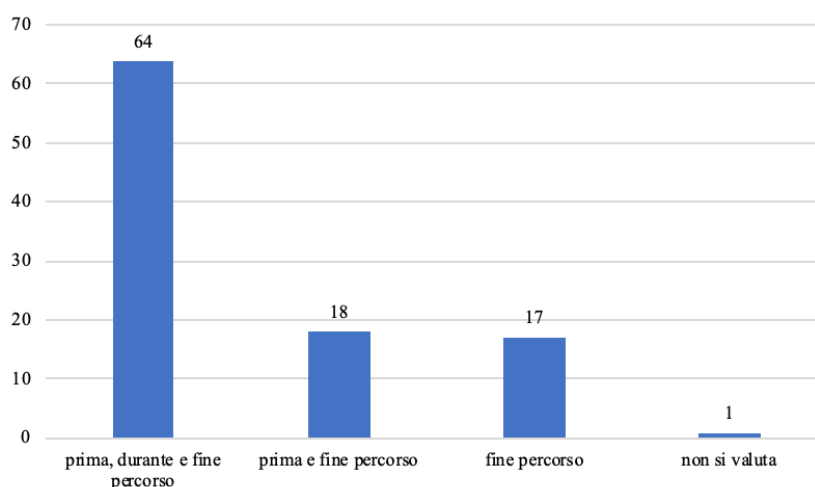
più adeguata ai precetti normativi. La plausibilità di quest'ultima spiegazione si ridimensiona confrontando le risposte fornite dalla figura del referente PCTO nell'ambito del contributo alla progettazione e alla realizzazione dei percorsi da parte degli *stakeholders*. Come per la fase di progettazione, solo gli attori direttamente coinvolti si attivano nella realizzazione, salvo per il contributo aggiuntivo più significativo apportato dagli studenti rispetto a prima. Un'analisi più approfondita mostra d'altra parte un'eterogeneità di atteggiamenti nella fase di realizzazione da parte degli *stakeholders* in base al tipo di percorso scolastico e all'area geografica di riferimento. Oltre ai soggetti direttamente coinvolti, nelle scuole professionali, anche il consiglio di classe e il collegio docenti apportano un contributo positivo; e negli istituti tecnici, invece, si aggiunge solo il consiglio di classe<sup>181</sup>. A livello territoriale (macro area geografica e caratteristiche socio-economiche), nelle scuole del Mezzogiorno e in quelle operanti in territori socialmente ed economicamente svantaggiati è diffuso un contributo generalizzato da parte di tutti gli *stakeholders* alla realizzazione dell'alternanza, come per la progettazione.

La fase di valutazione dei percorsi e dell'apprendimento in alternanza, come già ampiamente discusso (§ 1.2.3.), è rilevante ai fini della buona riuscita dei PCTO. Difatti, la norma prevede che l'accertamento delle competenze 1) si avvii con la descrizione preventiva delle competenze da acquisire al termine del percorso, l'accertamento delle competenze in ingresso, la programmazione dell'azione e degli strumenti di osservazione; 2) continui con la verifica dei risultati conseguiti in itinere; e 3) termini con l'accertamento delle competenze in uscita (Miur, 2015).

---

<sup>181</sup> Come si vedrà avanti, in una fase di analisi più avanzata il ruolo del consiglio di classe nella gestione dell'alternanza è cruciale.

Fig. 4.4. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate secondo i tempi di valutazione dei PCTO adottati (valori percentuali sul totale)



È evidente che la maggioranza delle scuole del nostro campione si sia adeguata al precetto normativo, fra questi emergono prevalentemente i licei. Una valutazione meno strutturata (più propensa a valutare il percorso degli studenti solo alla fine) riguarda solo il 17% del nostro campione, tra i quali si ritrovano prevalentemente gli istituti professionali e quelli tecnici. A livello territoriale, la valutazione a più fasi prevale nei territori cosiddetti “pieni”.

D'altra parte, la rilevanza della valutazione dei PCTO nelle scuole può essere interpretata anche come un primo segnale di avvio del processo di integrazione del nuovo metodo didattico nei meccanismi scolastici classici. In generale, sembra che si inizi progressivamente a diffondere la pratica, soprattutto nel Mezzogiorno. Solo il 16% delle scuole del nostro campione dichiara di non confrontare mai (o lo fa raramente) la valutazione del percorso didattico dello studente con quella relativa alle sue esperienze dei PCTO. Ciò sembra in parte riconducibile alla cultura scolastica: i licei prevalentemente non lo fanno; al contrario, gli istituti professionali e tecnici si dichiarano più propensi all'integrazione. Questo scenario potrebbe essere riconducibile, da un lato, a una cultura scolastica più attenta ai processi cognitivi e alle strategie meta-riflessive sottesi alla risoluzione di problemi e compiti significativi (Wiggins, 1993; Comoglio, 2002) emergenti dalle esperienze di alternanza scuola-lavoro; e, dall'altra, a condizioni di contesto più favorevoli perché ricchi di soggetti, anche esterni alla scuola, disposti a impegnarsi in processi più complessi, come la valutazione a più fasi.

I caratteri emergenti del confronto fra la valutazione della didattica e quella dei PCTO definiscono essenzialmente due scenari, in base alle opinioni raccolte dei referenti scolastici rispondenti. Nel primo caso, evidentemente più orientato verso il polo ‘PCTO come opportunità’, l’integrazione delle due dimensioni valutative appare utile principalmente per tre motivi:

1) amplia gli orizzonti della valutazione scolastica «fa emergere le attitudini dello studente, i rispettivi punti di forza e di debolezza» (referente di un liceo, Roma) e «permette di vedere lo studente sotto altre prospettive» (referente di un liceo, Milano);

2) migliora l’efficacia dell’azione scolastica anche nell’ambito della didattica «consente di rivedere e correggere l’approccio didattico» (referenti di un istituto tecnico, Forlì-Cesena) e «ha contribuito all’inserimento di nuovi argomenti e metodologie d’insegnamento» (referente di un liceo, Roma);

3) migliora l’efficacia dell’azione scolastica nell’ambito del contrasto alla dispersione scolastica «fa emergere interessi e abilità specialmente in studenti con discontinuo rendimento scolastico» (referente di un liceo, Roma), «è stato utile in particolare per la valutazione di quegli alunni che hanno evidenziato maggiori difficoltà di profitto» (referente di un liceo, Bari);

3) funzionale alla gestione dei PCTO «per calibrare e apportare aggiustamenti in corso» (referente di un liceo, Lecce), e «ha consentito di calibrare meglio le esperienze successive» (referente di un liceo, Roma).

Il secondo scenario emergente, per lo più orientato verso il polo ‘PCTO come adempimento burocratico’, ha invece connotati negativi: l’integrazione fra la valutazione della didattica e quella dei PCTO è inutile secondo alcune scuole «perché a volte ci sono evidenti disallineamenti tra la formazione scolastica e quella in azienda» (referente di un istituto tecnico, Treviso) o serve a «poco perché in un Liceo non ci sono molti riferimenti alle discipline» (referente di un liceo, Trieste).

Anche nella fase di valutazione dei PCTO emerge un atteggiamento collaborativo tra la scuola e il soggetto ospitante, mostrato in parte nella pratica di redazione dei documenti valutativi relativi alle esperienze di alternanza.



Tab. 4.2. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate secondo le modalità di redazione dei documenti valutativi dei PCTO (valori percentuali di colonna)

	liceo	profess.	tecnico
scuola e soggetto ospitante hanno collaborato insieme alla redazione dei documenti	50	45	<b>60</b>
scuola e soggetto ospitante hanno redatto autonomamente i documenti valutativi ma alla fine sono stati condivisi	<b>35</b>	25	25
scuola e soggetto ospitante hanno redatto autonomamente i documenti valutativi senza alcuna condivisione con l'altro	11	<b>21</b>	14
non sono stati redatti documenti valutativi	2	2	0
non so	2	7	1
totale	100	100	100
	(N=265)	(N=56)	(N=106)

(in grassetto i valori statisticamente significativi con  $p. < 0.05$ )

La redazione dei documenti valutativi infatti è frutto di una collaborazione fra scuola e soggetto ospitante anche se con intensità diversa fra i tipi di scuole e fra le scuole operanti nelle tre macro aree geografiche. Il più alto grado di collaborazione si manifesta negli istituti tecnici. Un discreto grado di collaborazione si manifesta anche nel caso dei licei. Al contrario, gli istituti professionali prevalentemente redigono i documenti valutativi in maniera autonoma e indipendente dai soggetti ospitanti. A livello territoriale, le esperienze più collaborative emergono ancora una volta nelle scuole operanti nel Mezzogiorno e nei territori cosiddetti vuoti e semivuoti.

#### 4.1.3. La declinazione operativa dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole

Uno studio dell'azione attuativa dell'alternanza scuola-lavoro da parte delle scuole rappresenta un ulteriore aspetto utile per definire l'entità dell'alternanza come potenziale fattore di conversione per gli studenti.

Da una prima lettura delle pratiche attivate dalle scuole sembra che le rimodulazioni dell'ultimo intervento normativo (Miur, 2019) dello strumento di policy, a partire dal cambio di de-

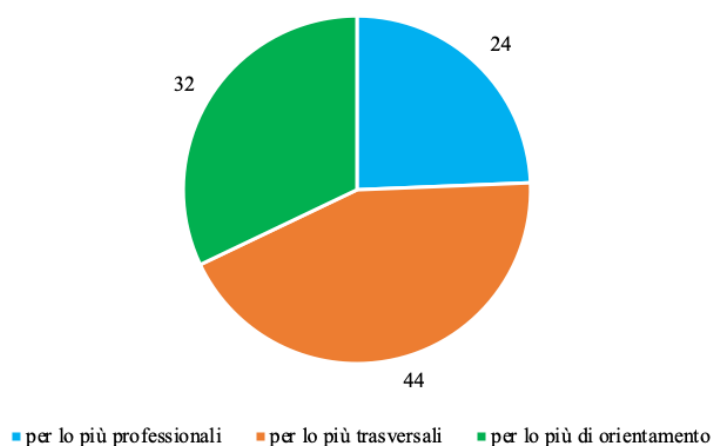
nominazione, siano state anticipate<sup>182</sup>. Ciò è evidente dalle dichiarazioni dei referenti soprattutto dei licei riguardo alla loro interpretazione in senso stretto del passaggio dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO.

Per quel che ci riguarda nulla (è cambiato, *ndr.*) perché i nostri percorsi erano già impostati su competenze trasversali e di orientamento (referente di un liceo, Milano).

Personalmente ho sempre improntato le esperienze di alternanza a forme di orientamento, sottolineando quanto sia importante “il fare” per orientare nelle scelte future (referente di un liceo, Palermo).

Nella Fig. 4.5. è ancora più evidente questo scenario di interpretazione anticipata: la maggior parte delle scuole dichiara di concentrare i PCTO per lo più sullo sviluppo delle competenze trasversali o di orientamento. D'altra parte, sembra che nel nostro campione una delle ipotesi di base sia stata verificata: i PCTO sono interpretati in maniera diversa a seconda del tipo di istituto scolastico.

*Fig. 4.5. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate secondo il tipo di competenza alla base dei PCTO realizzati (valori percentuali sul totale)*



---

<sup>182</sup> Ricordiamo che l'ambito temporale dell'indagine è riferito all'anno scolastico 2018/19, precedente alla pubblicazione delle nuove linee guida fornite dal Miur (Miur, 2019), grazie alle quali si ha avuto un chiarimento delle modifiche, però solo postumo all'intervento legislativo attuato alla fine dell'anno solare 2018.

Negli istituti tecnici e professionali i PCTO si configurano come un vero e proprio modello educativo duale: le esperienze di alternanza a carattere professionale sono svolte prevalentemente in un periodo continuativo oppure in estate. Nelle scuole più generaliste, invece, il modello di alternanza è inteso come un'occasione di orientamento. Difatti, nei licei le esperienze sono finalizzate per lo più all'acquisizione di competenze trasversali e di orientamento.

Oltre alle sfide sottese all'introduzione obbligatoria di un nuovo metodo didattico, le scuole sono state indotte a confrontarsi direttamente con nuovi modi di fare scuola. Si fanno spazio in tal modo numerosi e diversi interrogativi. Fino a che punto le scuole hanno interpretato i PCTO come uno strumento applicativo del modello di apprendimento dello *student centered learning*? Si predilige un ruolo attivo e partecipato dello studente? Vi è un coinvolgimento attivo dello studente nei processi decisionali riguardo alla scelta dei percorsi? E i modelli di apprendimento del *work-based learning*, e del *situated learning* sono stati considerati? Si favorisce una trasmissione della conoscenza tacita e l'integrazione fra teoria e pratica? Si favorisce una partecipazione periferica legittima alla comunità di pratica? Le esperienze offerte aprono le porte della comunità di pratica agli studenti? I progetti offerti sono coerenti con il percorso formativo scolastico? Considerano al contempo anche le esigenze di mercato? Vi sono vincoli di gestione a limitarne la progettazione e la realizzazione, come il raggiungimento di un monte ore minimo, la mancanza di soggetti ospitanti collaborativi, la mancanza di opportunità di contesto sufficienti e di qualità? È ancora prematuro trovare una risposta chiara ed esaustiva a ogni quesito posto sia per l'impostazione dell'indagine presentata (prevalentemente di natura esplorativa-descrittiva degli aspetti organizzativi dei PCTO nelle scuole), sia per lo stato dell'arte riguardo allo studio dei PCTO, e sia per il breve lasso di tempo trascorso rispetto all'introduzione obbligatoria del metodo didattico nelle scuole (solo cinque anni). D'altra parte, alcuni elementi di contesto, relazionali e individuali riferiti all'azione delle scuole circa i PCTO sono rinvenibili già dalla nostra indagine utili per fornire alcune risposte ai quesiti posti.

Il resoconto delle attività svolte dagli studenti durante i PCTO mostra un quadro positivo in termini di attivazione della figura del discente, soprattutto in un'ottica dei modelli di *student centered learning* e di *situated learning*. Un primo indicatore è riferito al tipo di attività svolta da parte degli studenti nei PCTO.

Tab. 4.3. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate secondo il tipo di attività svolta dagli studenti nei PCTO (valori percentuali sul totale)

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi
compiti effettivi o guidati	7	27	22	28	16
osservazione attiva	8	41	21	16	14
partecipazione a lezioni frontali	7	53	17	13	10
simulazione d'impresa	48	44	5	2	1

Difatti, le attività più partecipative sono prevalentemente le modalità preferite da parte della maggior parte delle scuole del nostro campione, sebbene vi siano ancora delle differenze riferite al profilo formativo del percorso scolastico e al contesto territoriale. Una diversa interpretazione dei PCTO a seconda del tipo di scuola è ben evidente. Nei licei si preferisce offrire dei percorsi orientati alla partecipazione a lezioni frontali: oltre il 46% dei licei intervistati dichiara di adottare tale modalità per oltre la metà dei percorsi offerti. Nel caso degli istituti professionali e tecnici si preferisce fornire invece opportunità più orientate alla pratica: rispettivamente oltre il 65% e il 55% delle scuole del nostro campione propone dei percorsi in cui si prevede l'esecuzione di compiti effettivi o guidati da parte degli studenti, mostrando al contempo (anche se per pochi progetti) una discreta attrazione positiva verso la modalità della simulazione d'impresa.

Un'ulteriore distinzione fra le scuole, questa volta riconducibile per lo più alle opportunità di contesto soprattutto territoriale (Mezzogiorno e Nord), emerge palesemente in riferimento a due tipi di attività svolte nei PCTO. Le scuole operanti in territori del Mezzogiorno dichiarano di offrire più della metà dei percorsi declinati come partecipazione a lezioni frontali e/o come simulazione d'impresa. È netta e chiara la differenza invece con le scuole del Nord Italia: nessun percorso è basato sulla simulazione d'impresa e meno della metà dei percorsi è dedicata alla partecipazione a lezioni frontali. A nostro avviso, tale eterogeneità potrebbe essere ricondotta alla matrice di opportunità territoriale fortemente influenzata dallo storico divario tra Nord e Sud del nostro Paese<sup>183</sup>.

<sup>183</sup> Tra gli altri si veda Cersosimo e Nisticò (2013) per una lucida analisi riguardo al divario Nord-Sud con specifico riferimento alle dimensioni economiche e sociali delle disuguaglianze territoriali.

Un altro aspetto organizzativo interessante per capire meglio come le scuole si siano adoperate per gestire i PCTO è rilevare il tipo di progetti offerti agli studenti su due assi semantici ‘innovazione vs. tradizione’ ed ‘efficacia vs. inefficacia’<sup>184</sup>. Si predilige un approccio progettuale dinamico e orientato al rinnovamento continuo? Oppure si preferisce proporre di anno in anno uno stesso schema per le esperienze di alternanza? Si adotta un approccio progettuale orientato a garantire in ogni caso l’efficacia formativa? Oppure la scuola preferisce soprattutto assicurare il rispetto delle disposizioni normative (come ad esempio il rispetto del monte ore minimo previsto)?

Tab. 4.4. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate sull’asse semantico innovazione vs. tradizione e sull’asse semantico efficacia vs. inefficacia (valori percentuali sul totale)

	<i>innovazione</i>		<i>tradizione</i>	
<i>efficacia</i>	sperimentare nuove e diverse esperienze al fine di arricchire il curriculum formativo dello studente	<b>41</b>	offrire esperienze già messe in pratica che garantiscono un’efficacia formativa sul curriculum dello studente	<b>31</b>
<i>inefficacia</i>	sperimentare nuovi e diversi percorsi per superare esperienze passate non particolarmente efficaci	8	offrire esperienze già messe in pratica per assicurare a tutti gli studenti lo svolgimento regolare delle attività di PCTO rispettando il monte ore minimo previsto	16

(La modalità ‘altro’ non è stata riportata in tabella)

L’orientamento generale delle scuole del nostro campione mostra una distinzione netta soprattutto sull’asse semantico riferito a un approccio progettuale ‘innovativo vs. tradizionale’. Nel caso degli istituti professionali e tecnici emerge una discreta tendenza positiva verso un atteggiamento orientato alla soddisfazione di un bisogno immediato (rispettare il monte ore minimo previsto dalla normativa), condiviso anche dalle scuole operanti in contesti socio-economici vuoti. Ciò potrebbe essere riconducibile, da un lato, alla difficoltà manifestata relativa

<sup>184</sup> Per progetti ASL di tipo innovativo ed efficaci si fa riferimento ai tentativi della scuola di sperimentare nuove e diverse esperienze al fine di arricchire il curriculum formativo dello studente; per quelle invece di tipo innovativo ma meno efficace si fa riferimento all’offerta di esperienze tese a sperimentare nuovi e diversi percorsi con l’obiettivo di superare esperienze passate non particolarmente efficaci per il curriculum formativo dello studente. All’opposto, le esperienze di ASL intese come tradizionali ma efficaci si riferiscono a quelle che sono state già messe in pratica in passato e che garantiscono un’efficacia formativa sul curriculum dello studente; e infine le esperienze di ASL intese come tradizionali e non efficaci si riferiscono a tutte quelle già messe in pratiche e orientate prevalentemente ad assicurare a tutti gli studenti lo svolgimento regolare delle attività di PCTO rispettando il monte ore minimo previsto.

alla scarsità di risorse materiali e immateriali (finanziamenti e personale dedicato) essenziale per riuscire a offrire un ragionevole numero di progetti per raggiungere il monte ore previsto. Fra le dichiarazioni dei referenti scolastici intervistati riguardo al passaggio da alternanza scuola-lavoro a PCTO, si legge

la maggior attenzione all'aspetto orientativo dell'attività è certamente positiva; rimangono problemi di integrazione col curriculum, di sinergia coi soggetti esterni, di supporto da parte degli uffici scolastici, di risorse umane ed economiche da impiegare... (referente di un liceo, Lodi);

[...] mancano le risorse che sono state cumulate (per l'orientamento non arrivano più fondi specifici) e diminuite (referente di un liceo, Prato);

nei primi tre anni il monte ore costituiva un impegno troppo gravoso e quindi è risultato difficile motivare gli studenti. Con le risorse finanziarie attuali risulta comunque difficile proporre attività professionalizzanti (referente di un professionista, Torino).

Dall'altro lato, è ragionevole considerare l'eterogeneità delle opportunità di variegare i progetti proprio derivante dal contesto di riferimento, più scarse nei territori più fragili.

Nella gestione dei PCTO è evidente il ruolo direttivo rivestito dalla scuola, confermato dalle modalità attivate per la scelta dei singoli progetti da parte del nostro campione. Nella maggior parte dei casi infatti la scelta è autonoma della scuola e solo successivamente condivisa con lo studente. Solo in pochi casi, lo studente sceglie da solo i progetti e/o lo fa confrontandosi con il docente di riferimento, e si tratta per lo più di casi riconducibili agli istituti professionali.

Il ruolo direttivo della scuola è in parte mediato dalla presenza di un terzo soggetto, il soggetto ospitante. Difatti nella gran parte delle esperienze riportate dalle scuole del nostro campione, il luogo in cui si svolgono le attività di PCTO è la struttura ospitante: le scuole del nostro campione che dichiarano di offrire esperienze di alternanza al di fuori dal contesto scolastico sono quasi l'80% e lo fanno per oltre la metà dei percorsi, sebbene vi siano anche scuole che dichiarano di ospitare percorsi di alternanza nelle sedi scolastiche, di cui il 27% lo fa per più della metà dei percorsi. Far vivere le esperienze dei PCTO nelle comunità di pratica fa presupporre che vi sia una generale tendenza nelle scuole coinvolte all'adozione per i PCTO dei principi alla base dei modelli a) di apprendimento situato in termini di accesso alla comunità di pratica; e b) di *work-based learning* favorendo i processi di *knowing* specialmente di trasmissione di conoscenza tacita e di integrazione fra teoria e pratica.

Un'altra dimensione rilevata che contribuisce a definire l'atteggiamento della scuola verso i PCTO è il grado di accoglienza da parte degli attori scolastici coinvolti direttamente e non.

Tab. 4.5. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate per grado di accoglienza dei PCTO da parte degli attori scolastici coinvolti

	molto sfavorevolm.	abbast. sfavorevolm.	sfavorevolm.	abbast. favorevolm.	molto favorevolm.	non so
studenti	2	8	6	48	36	0
genitori	2	7	12	47	29	3
docenti	6	20	23	38	13	0
dirigente scolastico	2	2	4	27	64	1
personale ATA	2	7	36	22	11	22

La Tab. 4.5. mostra chiaramente una tendenza positiva al coinvolgimento di tutti gli attori afferenti al mondo scolastico, eccetto che per i docenti. Ancora una volta il tipo di percorso scolastico differenzia il nostro campione: nei licei è prevalente un atteggiamento per lo più a sfavore dei PCTO da parte degli attori coinvolti; a differenza invece degli istituti professionali e tecnici nei quali si registra un atteggiamento positivo generalizzato.

La Tab. 4.6. chiarisce ancor di più i contorni dell'atteggiamento delle scuole verso i PCTO, mostrando come le scuole abbiano reagito alla successiva riduzione del monte ore minimo da rispettare per i PCTO.

Tab. 4.6. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate per reazione alla riduzione del monte ore minimo previsto per lo svolgimento di PCTO (valori percentuali di colonna)

	Nord	Centro	Mezzogiorno
rispetto monte ore	19	28	<b>43</b>
superato monte ore	<b>76</b>	<b>71</b>	53
non so	5	1	4

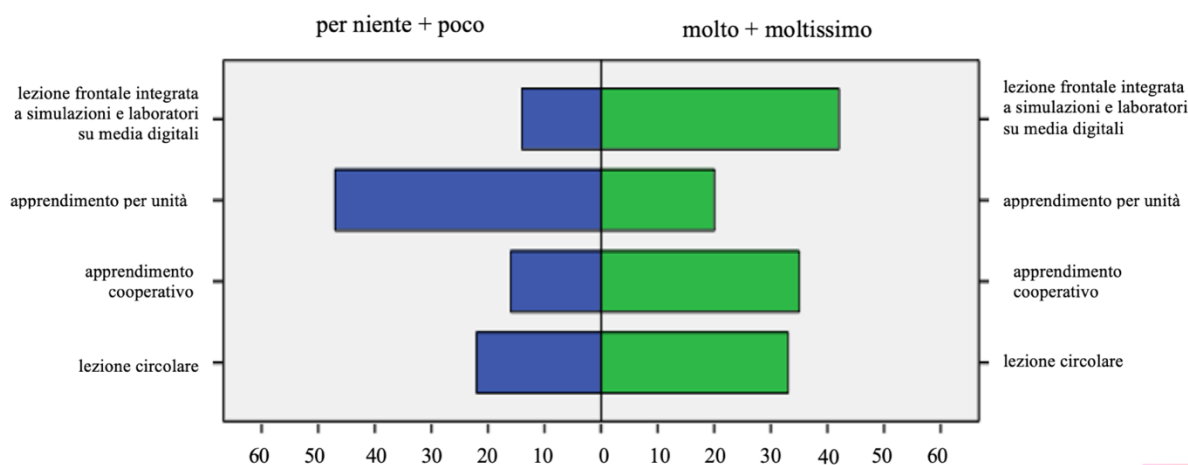
(in grassetto i valori statisticamente significativi con  $p. < 0.05$ )

In larga parte le scuole hanno superato il monte ore (quasi il 70%). Nella fase di ricerca di sfondo e nel rapporto di monitoraggio del Miur (2018), una delle ragioni emergenti più frequenti, associabile a questa evidenza, è relativa al fatto che le scuole si impegnano soprattutto nei primi anni dell'ultimo triennio a coprire gran parte del monte ore minimo previsto per gli studenti, dedicando l'ultimo anno scolastico prevalentemente alla preparazione degli esami di

Stato. D’altro canto, emerge un diverso atteggiamento verso tale novità da parte dei diversi tipi di scuole. Tra le scuole che rispettano il nuovo monte ore spiccano i licei (oltre il 30%). Gli istituti professionali e tecnici tendono invece a superarlo, e fra i commenti dei referenti relativi al passaggio da alternanza a PCTO si legge «Il monte ore minimo previsto in questo momento è basso; la nostra scuola ha scelto di mantenere il monte ore previsto dalla Buona Scuola in origine» (referente di un istituto tecnico, Monza della Brianza). A livello territoriale si registrano differenze ancora più significative: le scuole del Mezzogiorno tendono a rispettare maggiormente il nuovo monte ore, rispetto a quelle del Nord e del Centro, essendo probabilmente più in difficoltà a rintracciare opportunità sufficienti per svolgere percorsi di alternanza.

Un altro aspetto interessante che aiuta a definire i contorni dell’atteggiamento della scuola verso i PCTO può essere riconducibile agli effetti dell’introduzione obbligatoria dei PCTO sulle pratiche didattiche e sull’organizzazione dell’offerta formativa. Difatti il nuovo metodo didattico sembra essere interpretato dal legislatore come un catalizzatore del rinnovamento scolastico di queste due dimensioni. Una panoramica generale sullo sviluppo e la diffusione di una didattica innovativa nelle scuole del nostro campione è mostrata nella Fig. 4.6.

*Fig. 4.6. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate per grado di diffusione delle pratiche didattiche innovative (valori percentuali sul totale dei casi)*



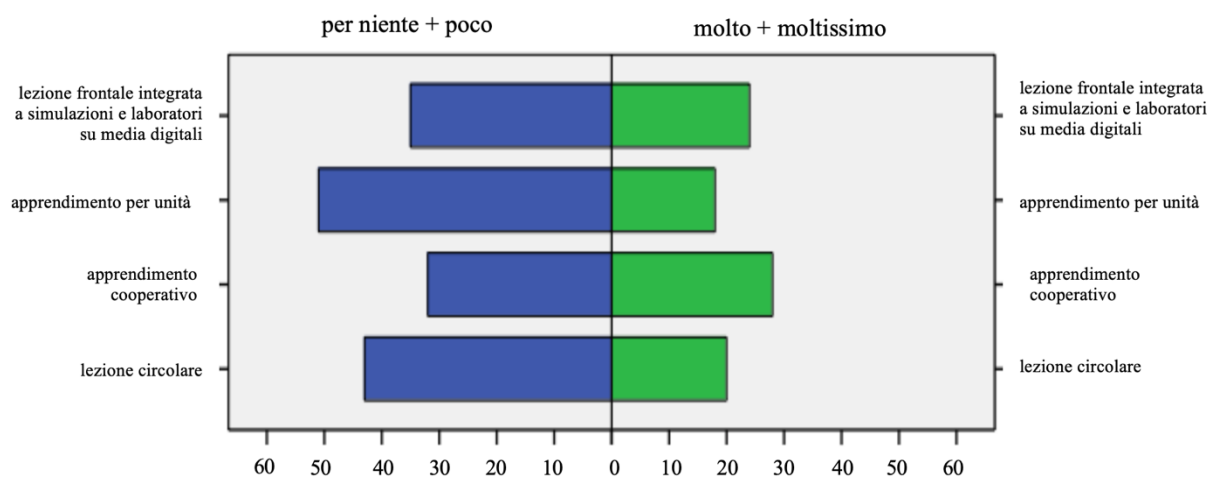
Le pratiche innovative più diffuse si possono ricondurre principalmente a lezioni frontali integrate a simulazioni e a laboratori su media digitali, seguono le pratiche basate sull’apprendimento cooperativo (ad esempio i gruppi di lavoro), le lezioni circolari (ad esempio le attività



laboratoriali e il confronto con l'insegnante sull'apprendimento autonomo). L'apprendimento per unità, diverso da quello per singole discipline, risulta invece la pratica meno diffusa nelle scuole del nostro campione.

L'introduzione del nuovo metodo didattico sembra però non aver portato con sé i cambiamenti auspicati sulla diffusione delle pratiche didattiche innovative. Nella Fig. 4.7 infatti emerge un quadro poco incoraggiante.

*Fig. 4.7. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate in base al contributo apportato dai PCTO al ripensamento del metodo di apprendimento (valori percentuali sul totale dei casi)*



Il contributo positivo dei PCTO è modesto (coinvolge meno del 30% delle scuole del nostro campione), e si può ricondurre in particolar modo alla maggior diffusione della pratica dell'apprendimento cooperativo, seguita dalle lezioni frontali integrate a simulazioni e dei laboratori su media digitali. Ciò potrebbe essere riconducibile al fatto che i metodi emergenti richiedono un minor sforzo organizzativo da parte della scuola, e soprattutto da parte del corpo docenti, rispetto agli altri. Questo effetto limitato potrebbe essere legato più in generale ai ritmi lenti dei processi di cambiamento culturale che investono tutto il mondo della scuola, e ai difficili meccanismi di scardinamento dei metodi didattici tradizionali. Tali difficoltà sembrano acuirsi nei licei e nelle scuole che operano in territori con maggiori difficoltà socio-economiche (le cosiddette aree vuote). L'innovazione didattica sembra trovare invece più terreno fertile negli istituti professionali e tecnici.

I contorni di uno scenario di cambiamento lento e complesso dell'ambiente scolastico anche in termini di contributo dei PCTO al cambiamento dell'organizzazione dell'offerta formativa. Nel 68% delle scuole del nostro campione si registra una flessibilità nel rimodulare i periodi di verifica (ad esempio i compiti in classe e le interrogazioni). Per aspetti organizzativi più complessi invece il comportamento cambia radicalmente. Nel 62% dei casi è sempre la stessa aula a ospitare gli studenti dedicando all'apprendimento un luogo statico, senza sforzarsi invece di disporre gli studenti in aule diversificate per disciplina. Nel 64% dei casi si è restii a rimodulare l'orario scolastico secondo i periodi di svolgimento delle esperienze di alternanza. Ancora una volta sono i licei a resistere maggiormente al cambiamento. Al contrario gli istituti professionali e tecnici appaiono più propensi, anche per cultura scolastica, a riorganizzarsi in base alle esigenze formative degli studenti in alternanza. Tra le riflessioni dei referenti rispondenti sul cambio da alternanza a PCTO si legge a tal proposito

si tratta di un ramo nuovo innescato su un tronco vecchio. L'alternanza non può rinnovare la didattica, ma sarebbe un utile strumento se inserita all'interno di una didattica rinnovata. L'impianto del liceo scientifico, di fatto, si basa ancora sui programmi e sulle conoscenze (referente di un liceo, Milano).

Negli istituti tecnici invece si riscontrano commenti positivi soprattutto riguardo agli effetti sulla didattica

sono perfettamente d'accordo con questo passaggio che assegna un ruolo centrale al Consiglio di classe nella progettazione e realizzazione dei percorsi. Le nuove indicazioni insistono su una didattica cooperativa e laboratoriale che da sempre manca o viene fortemente minimizzata (referente di un istituto tecnico, Monza della Brianza).

Più in generale, i recenti interventi normativi in materia di PCTO sono interpretati in maniera differente da istituti scolastici con diversi percorsi formativi. Il passaggio in senso stretto da alternanza scuola-lavoro a PCTO è considerato da una parte delle scuole come un mero cambiamento formale della denominazione del metodo didattico. Per altri il passaggio formale è inteso come una risposta politica alle proteste portate avanti da una parte del mondo scolastico.

Decisione politica spinta da ragioni economiche e dai licei. Per i professionali e i tecnici, abituati da tempo a queste attività, poco cambia se non in termini di fondi (referente di un istituto professionale, Ravenna).

Per altri invece si tratta di un cambiamento sostanziale che va a scapito dei docenti che si ritrovano con meno risorse finanziarie dedicate, un maggiore carico di lavoro e in alcuni casi anche minor possibilità di strutturare un percorso adeguato, considerata la riduzione del monte ore minimo previsto per lo svolgimento di PCTO da parte del singolo studente.

La riduzione del monte ore è stata voluta solo per poter ridurre i finanziamenti. Non c'è stato un intervento strutturale per migliorare il sistema (albo delle imprese, piattaforma nazionale per la registrazione dei percorsi e delle ore, condivisione di buone pratiche...). Le scuole improvvisano (referente di un liceo, Torino).

Molto dipende dalla buona volontà del personale coinvolto: non c'è una formazione da parte del MIUR ad es. per il portale ASL (poco fruibile) o per le modifiche al passaggio ai PCTO. Infine sono diminuiti in modo sostanziale i finanziamenti (referente di un liceo, Arezzo).

Per altri ancora, il cambiamento è stato sostanziale portando con sé una riduzione di significato di tali esperienze in termini di effetti sui processi di attraversamento dei confini e di valorizzazione dell'apprendimento situato.

Cambiamento formale visto che le competenze trasversali e l'orientamento erano le priorità dell'alternanza scuola lavoro, ma anche "ideologico": eliminato il termine "lavoro" per mancata comprensione della valenza formativa dell'apprendimento in situazione e contro lo "sfruttamento" dello studente (referente di un istituto tecnico, Arezzo).

Penso che sia mutato soltanto il nome e non la sostanza, per accontentare quei tanti, e purtroppo numerosi, colleghi che vedevano pretestuosamente con il fumo nell'occhio l'abbinamento della parola scuola alla parola lavoro (referente di un liceo, Milano).

Negli istituti professionali e tecnici invece emergono maggiori perplessità riguardo all'efficacia dello strumento rivisto, sia a livello formativo sia a livello gestionale.

Preferivo l'alternanza scuola-lavoro che rispondeva meglio alle esigenze formative di un istituto professionale (referenti di un istituto professionale, Parma).

Avrei preferito si fosse mantenuto il termine alternanza scuola lavoro. La mia opinione è che le esperienze in azienda siano veramente formative. Le esperienze organizzate dalla scuola senza il coinvolgimento di soggetti esterni sono invece autoreferenziali e non aggiungono nulla (referente di un tecnico, Forlì-Cesena).

È stato fatto per aiutare i licei nell'assolvimento dell'obbligo del minimo di ore da garantire agli studenti, ha vanificato gli enormi sforzi fatti in passato in termini di organizzazione, progettazione, rapporti con il territorio (referente di un tecnico, Torino).

Dall'altra parte, vi sono invece referenti scolastici che hanno accolto positivamente la riduzione del monte ore considerandola come un'opportunità per concentrare l'attenzione sulla qualità dei percorsi. Altri riconoscono il cambiamento positivo apportato, specialmente nei licei i referenti scolastici manifestano un atteggiamento più accogliente, e in alcuni casi appaiono più sollevati.

Trovandomi a lavorare in un Liceo classico, mi pare sia stata una buona innovazione, sgancia il rapporto diretto tra scuola e lavoro in un tipo di scuola prevalentemente orientato verso una scelta universitaria (referente di un liceo, Roma).

Insegnando in un liceo, credo che la riduzione del monte ore sia corretta, ma soprattutto apprezzo il peso dato all'aspetto orientativo dei PCTO (referente di un liceo, Como).

Per un Liceo è certamente positiva la riduzione del monte ore e anche il rimarcare l'aspetto relativo all'orientamento e al potenziamento della motivazione nello studente per la scelta dei percorsi formativi futuri (referente di un liceo, Milano).

Positivo per i licei. Si possono ampliare le attività da proporre agli studenti anche all'interno della scuola (referente di un liceo, Novara).

Una sensazione di confusione e di incompletezza invece aleggia nelle scuole riguardo alla disciplina e alla definizione stessa delle pratiche di PCTO, a prescindere del tipo di percorso formativo.

Penso, da professionista e da cittadino, che talvolta la scuola è bersagliata di riforme che generano una confusione infinita. Le realtà aziendali fanno difficoltà a comprendere l'acronimo PCTO, alternanza era un nome più intuitivo ormai utilizzato comunemente. Le linee guida PCTO sono buone (referente di un istituto professionale, Ascoli Piceno).

Il monte ore è troppo ridotto e non è chiaro lo sbilanciamento sull'orientamento (referente di un liceo, Cagliari).

Considero buona la riduzione del monte ore ma poco chiara la modalità di svolgimento (referente di un tecnico, Bergamo).

4.1.4. Il sistema di interazione attivato per l'alternanza scuola-lavoro fra la scuola e i soggetti ospitanti

L'introduzione obbligatoria dell'alternanza ha incoraggiato la nascita di veri e propri sistemi sociali d'azione fra le scuole e i soggetti coinvolti. Quanto questi si siano consolidati nel tempo e quanto siano utili alla buona riuscita dei PCTO è una questione aperta. Per avviare un primo studio su tali aspetti appare utile concentrarsi

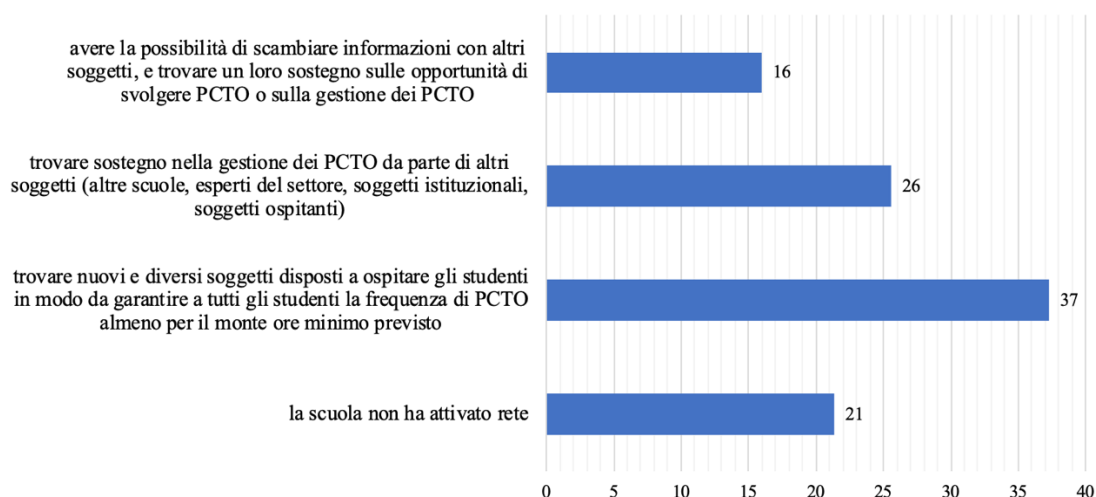
a) sulle regole di scambio e le risorse a disposizione: quali forme di interazione fra i soggetti coinvolti emergono? quale contributo deriva dalla interazione reciproca? Si tratta di rapporti collaborativi? Oppure è un rapporto da connotati più formali tesi alla soddisfazione del bisogno immediato? Esiste una rete territoriale? È alimentata dalla scuola? La scuola che tipo di contributo riceve dalla rete?

e b) sulle culture organizzative proprie degli attori coinvolti: vi è una visione comune fra tutor interni e tutor esterni sui singoli obiettivi formativi da perseguire? Anche sulle azioni da intraprendere?

E più in generale, allo stato attuale, si può parlare di diffusione dell'approccio dell'attraversamento dei confini che sta alla base della programmazione dei PCTO? Che grado di influenza ha la discrezionalità degli attori coinvolti sulle singole fattispecie di PCTO?

Per iniziare a rispondere ad alcuni quesiti posti, la Fig. 4.8. presenta i motivi rilevati per l'attivazione della rete da parte della scuola sulla base dell'asse semantico opportunità formativa vs. adempimento burocratico, rilevando anche il caso in cui la scuola non attivi la rete.

Fig. 4.8. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate in base ai motivi adottati per l'attivazione dei rapporti di rete territoriale (valori percentuali sul totale dei casi)

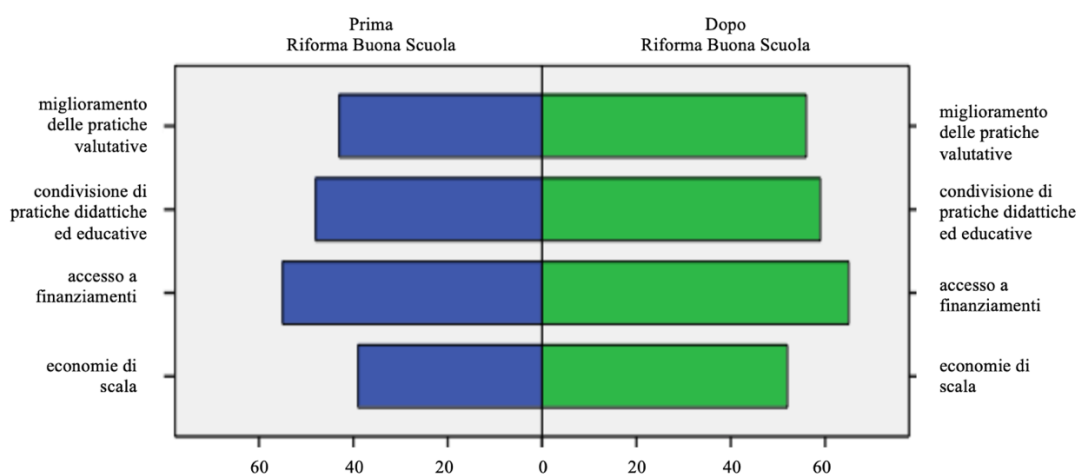


Il motivo più frequente alla base dell'attivazione della rete scolastica tende per lo più verso l'asse 'adempimento burocratico', ossia garantire il rispetto del monte ore minimo previsto per tutti gli studenti. Solo nel 26% delle scuole del nostro campione si sceglie di attivare la rete per ottenere vantaggi gestionali in materia di PCTO. D'altro canto, oltre il 20% dei casi non attiva nessun rapporto di rete. Il motivo riconducibile invece a un'interpretazione dei PCTO per lo più intesi come un'opportunità formativa presenta la frequenza più bassa, pari al 16%. A livello di percorso formativo, la cultura scolastica ancora una volta si presenta come proprietà discriminante. Per i licei non vi è un atteggiamento univoco: il 25% non attiva la rete, mentre il 30% l'attiva per trovare sostegno nella gestione stessa dei PCTO. È più chiaro invece l'atteggiamento degli istituti professionali orientati per lo più verso un'interazione con l'esterno per avere la possibilità di scambiare informazioni con altri soggetti, e trovare un loro sostegno sulle opportunità di svolgere PCTO o sulla gestione dei PCTO. Infine, per gli istituti tecnici la tendenza generale suggerisce un atteggiamento orientato più alla soddisfazione di un bisogno immediato: quasi il 55% dei casi dichiara di attivare la rete per trovare nuovi e diversi soggetti disposti a ospitare gli studenti in modo da garantire a tutti il rispetto del monte ore minimo previsto. Un'altra proprietà discriminante circa l'atteggiamento delle scuole verso i rapporti di rete territoriale riguarda proprio la macro area geografica di riferimento. Nel caso delle scuole operanti sui territori del Nord e del Centro d'Italia sembra prevalere un atteggiamento indifferente ai

benefici derivanti dall'attivazione delle reti territoriali. Nel Mezzogiorno invece le scuole del nostro campione (oltre il 40%) sono più aperte all'esterno, sebbene mostrino un atteggiamento orientato più verso l'adempimento burocratico. Al contempo le scuole operanti in territori con un tessuto socio-economico più solido (territori "semi-pieni") sembrano apprezzare i benefici della rete territoriale, prevalentemente per trovare sostegno nella gestione dei PCTO da parte di altri soggetti.

Un quadro generale sulla propensione a fare rete da parte della scuola è fornito dalla Fig. 4.9. relativa ai motivi che hanno spinto le scuole ad attivare la rete territoriale, e grazie alla quale è possibile confrontare la situazione prima e dopo la Riforma della Buona Scuola. Si contribuisce in tal modo a chiarire l'entità e l'intensità del contributo dei PCTO all'azione di apertura della scuola verso l'esterno.

*Fig. 4.9. – Un confronto fra il grado di adozione (molto e moltissimo) dei motivi alla base dell'attivazione dei rapporti di rete territoriale da parte delle scuole del nostro campione, prima e dopo la Riforma della Buona Scuola (valori percentuali di colonna)*



È evidente che l'avvento della Riforma abbia incoraggiato e alimentato un atteggiamento di apertura verso l'esterno da parte delle scuole del nostro campione. Ciò che cambia però dopo la Riforma della Buona Scuola e quindi dopo l'introduzione obbligatoria dei PCTO è l'intensità con cui le scuole fanno riferimento a tali pratiche. Rispetto al passato, la propensione a fare rete

con altri istituti scolastici e/o altri soggetti esterni rimane ancorata prevalentemente alla possibilità di accedere a finanziamenti (europei, nazionali e/o regionali) per la realizzazione di percorsi formativi come i PCTO (o simili), registrando uno scarto positivo di dieci punti (dal 55% si passa al 65% dei casi). Un tasso di crescita simile nel giustificare l'apertura verso l'esterno è manifestato dalle scuole che dichiarano di farlo per poter condividere pratiche didattiche ed educative (come i PCTO). Si registra un tasso di crescita (pari a 13 punti percentuali) per quelle scuole che dichiarano di essere più propense a fare rete perché trovano degli stimoli a migliorare le pratiche valutative (come l'uso delle rubriche valutative e/o il diario di bordo), o perché traggono beneficio dalle economie di scala (come ad esempio la condivisione dei costi di progettazione di percorsi formativi con altre scuole e/o altri soggetti esterni).

Il quadro che si sta delineando sembra alimentare il processo del cosiddetto attraversamento dei confini. Le esperienze di PCTO rilevate nelle scuole del nostro campione potrebbero potenzialmente creare opportunità di vantaggio a beneficio della collettività, in termini di: a) una risposta più adeguata alle esigenze formative e lavorative, b) aumento della fiducia nel sistema scolastico ed educativo da parte dei datori di lavoro, e c) un maggior accesso delle scuole a nuovi progetti formativi condivisi con altri soggetti, abbassando in tal modo i costi da sostenere.

A livello di percorso formativo, l'esperienza pregressa degli istituti professionali e tecnici sembra influire significativamente sulla tendenza all'attivazione della rete territoriale, sia prima sia dopo l'introduzione dei PCTO: la scuola si apre per condividere e migliorare le pratiche didattiche, educative e valutative. A livello territoriale emergono altre diversità. Nel caso delle scuole operanti nel Nord Italia, prima della Riforma, emerge un significativo grado di repulsione fra la tendenza ad aprirsi all'esterno per motivi strettamente legati all'accesso a finanziamenti. Nelle scuole del Centro e del Mezzogiorno invece prevale un atteggiamento di apertura verso il territorio prima della Riforma, per motivi strettamente legati allo scambio di pratiche didattiche e valutative, e dopo la Riforma specialmente per la condivisione di informazioni sulle pratiche didattiche come i PCTO con altre scuole e/o soggetti esterni.

Il tessuto socio-economico appare un'ulteriore proprietà determinante per la propensione ad attivare network territoriali da parte della scuola. Nello specifico, i territori cosiddetti "vuoti", prima della Riforma, hanno cercato altri soggetti per poter attivare proficui scambi con altre scuole o soggetti specializzati in ambito formativo (condivisione di pratiche educative e quelle valutative). Con il rinnovamento apportato dalla Riforma della Buona Scuola, le scuole operanti



in territori “vuoti” sembrano cambiare in parte atteggiamento: si aprono all’esterno non solo per condividere e migliorare le pratiche valutative, ma anche per poter avere più occasioni di accesso a finanziamenti dedicati. Una tendenza simile emerge nel quadro riportato dalle scuole operanti nei territori cosiddetti “semi-vuoti”, e per le quali l’apertura all’esterno vale anche come occasione per sfruttare i vantaggi delle economie di scala, lasciando da parte invece il confronto sulle pratiche formative. Nei territori con un tessuto socio-economico più solido (cosiddetti “semi-pieni”), le scuole dapprima cercavano nuovi contatti per condividere pratiche educative e valutative, con l’avvento della Riforma probabilmente le nuove incombenze hanno orientato la ricerca di nuovi soggetti per facilitare l’accesso ai finanziamenti, tralasciando il valore generato dal confronto per il miglioramento delle pratiche valutative.

Si legge nelle Linee guida sui PCTO (Miur, 2019): «nella prospettiva della co-progettazione, un ruolo importante di facilitazione può essere dato dal Comitato Tecnico Scientifico (CTS) o del Comitato Scientifico (CS)». L’indagine presentata invece mostra un quadro interpretativo dell’organo distante dai precetti normativi.

*Tab. 4.7. – Il ruolo del Comitato Tecnico Scientifico per i PCTO nelle scuole del nostro campione (valori percentuali di colonna)*

	I scelta	II scelta	III scelta
non è stato costituito	<b>17</b>	1	0
nessun contributo alla gestione dei PCTO	8	0	0
ricognizione delle offerte del territorio	7	6	4
più contatti con soggetti disponibili a ospitare gli studenti	7	<b>10</b>	4
più consulti con esperti delle esigenze del mercato del lavoro	5	4	7
proposta di progetti utili per coniugare le vocazioni degli studenti e le esigenze mercato	7	5	4
non so	50	73	82

Le scuole del nostro campione, difatti, dichiarano nella maggior parte dei casi di non riuscire a definire quale sia il contributo apportato dal Comitato circa l’organizzazione dei PCTO. Il 17% dei casi dichiara di non averlo costituito. Solo per il 10% dei casi, il Comitato è riuscito a favorire i contatti con i soggetti disponibili a ospitare gli studenti. Su questo aspetto, il tipo di

percorso formativo non discrimina l'esperienza delle singole scuole. Al contrario, le caratteristiche territoriali presentano un'interessante influenza sul ruolo del Comitato nelle scuole del nostro campione. Nelle scuole operanti nel Mezzogiorno, infatti il Comitato ha contribuito a una ricognizione delle offerte provenienti dal territorio. Un contributo positivo del Comitato emerge anche tra le scuole riconducibili ai territori "semi-pieni, riferito a) alla proposta di progetti di PCTO utili a coniugare le vocazioni degli studenti e le esigenze del mercato del lavoro, e b) alla possibilità di avere contatti con nuove strutture ospitanti.

Un altro aspetto utile per definire il contesto organizzativo in cui si attivano i PCTO riguarda le caratteristiche relative ai soggetti ospitanti coinvolti. Le scuole del nostro campione (nel 76% dei casi) si rivolgono prevalentemente a soggetti ospitanti più vicini alla sede scolastica, ossia nel raggio di meno di dieci chilometri. In che misura però la localizzazione degli studenti rispetto alla sede scolastica influisce su quella dei soggetti ospitanti coinvolti nei PCTO? Nelle figure e tabelle seguenti si mostra un primo quadro generale.

Fig. 4.10 e Tab. 4.8. – La localizzazione delle strutture ospitanti e quella degli studenti rispetto alla sede scolastica inferiore a 10km

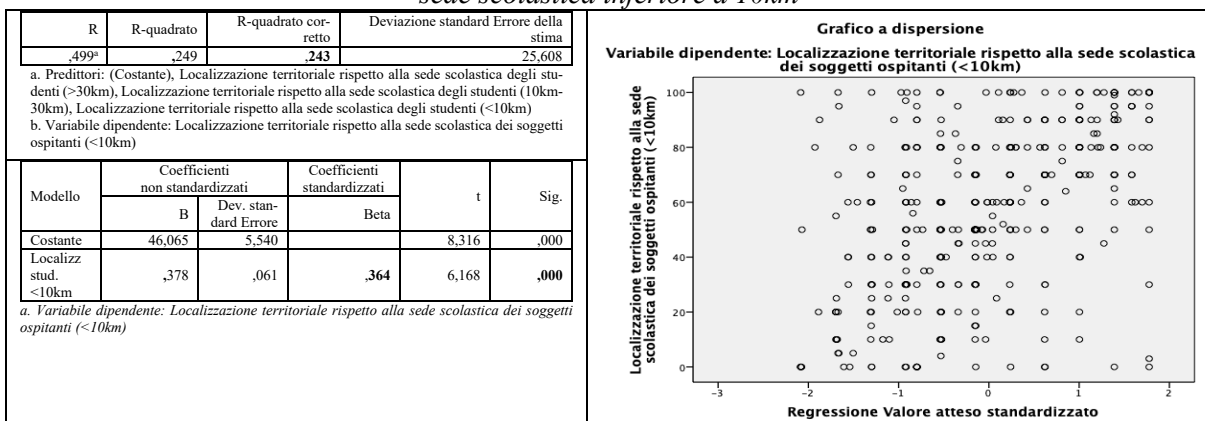


Fig. 4.11 e Tab. 4.9. – La localizzazione delle strutture ospitanti e quella degli studenti rispetto alla sede scolastica tra 10km e 30km

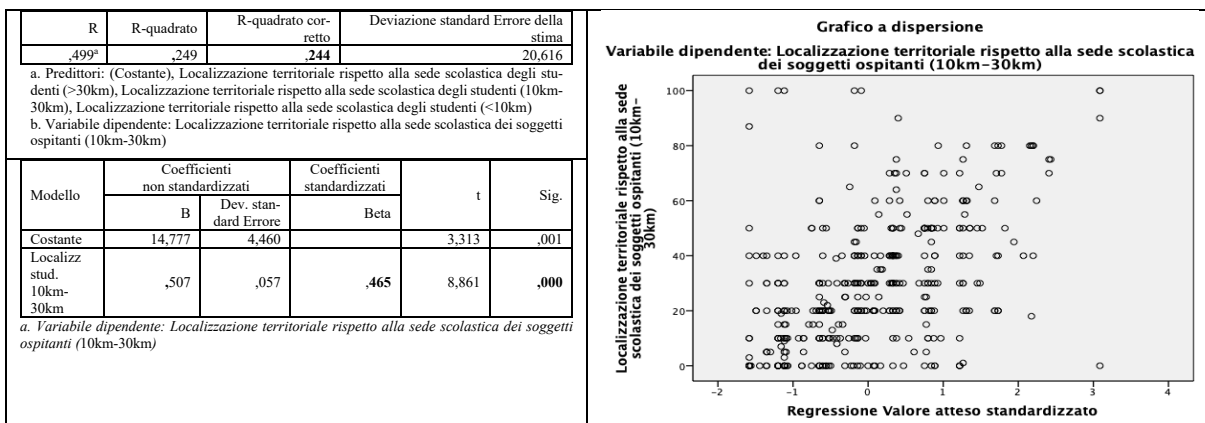
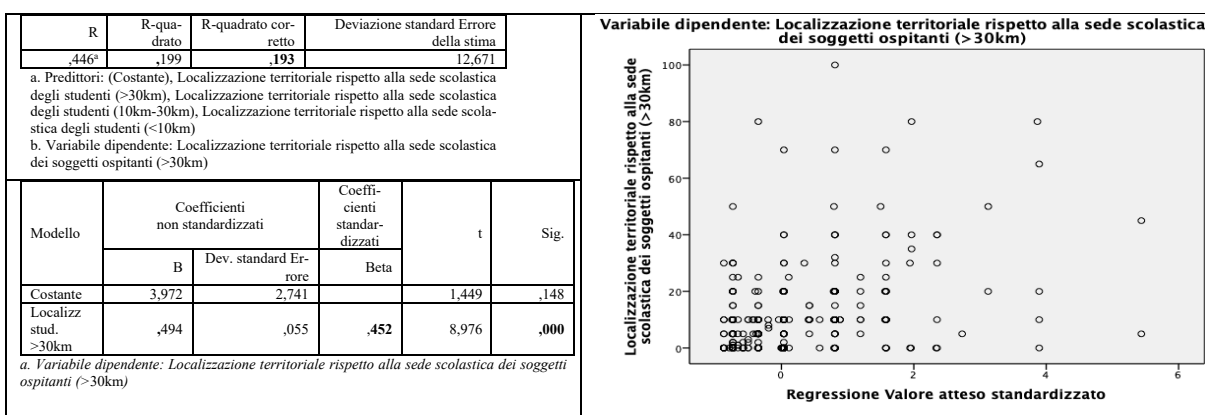


Fig. 4.12 e Tab. 4.10. – La localizzazione delle strutture ospitanti e quella degli studenti rispetto alla sede scolastica maggiore a 30km



A parità di distanza dalla sede scolastica da parte degli studenti e dei soggetti ospitanti, la quota di devianza del numero dei secondi è riprodotta dal numero di studenti al 24% nel caso

in cui i soggetti ospitanti siano distanti a meno di dieci chilometri o tra dieci e trenta chilometri dalla scuola, e al 19% nel caso in cui siano distanti a più di trenta chilometri dalla scuola. In generale, sembra che più gli studenti siano lontani dalla sede scolastica più la scuola presenti una propensione a individuare soggetti ospitanti più distanti. Nello specifico, a dieci chilometri di distanza dalla sede scolastica, per ogni studente in più il numero di soggetti ospitanti coinvolti nello stesso raggio chilometrico cresce del 36%; nel raggio di distanza fra dieci e trenta chilometri cresce del 47%; e nel raggio maggiore di trenta chilometri cresce del 45%.

I settori di attività dei soggetti ospitanti inoltre sembrano differenziarsi soprattutto per tipo di percorso formativo, oltre che per le caratteristiche territoriali. Le distribuzioni empiriche della ‘stima del numero di progetti di PCTO offerti dalla scuola in base al settore di attività dei soggetti ospitanti’ sono molto diverse dalla distribuzione normale, presentando una forte asimmetria in tutti i settori rilevati. Al di là dei valori caratteristici della forma della distribuzione, è da notare un aspetto importante delle distribuzioni delle variabili della nostra unità di analisi, le scuole. Per esplorare in modo più puntuale la distribuzione della variabile in oggetto è necessario prendere atto del fatto che esse siano fortemente disomogenee per percorso formativo delle scuole e lungo il territorio nazionale. Da una parte, vi è la naturale differenza delle culture scolastiche per percorso formativo. Dall’altra, il contesto territoriale in cui opera la scuola soffre della famosa frattura tra il Nord e il Sud tipica del nostro Paese. In generale, introducendo la dimensione geografica e la descrizione delle caratteristiche socio-economiche dei territori nell’analisi della distribuzione, si riduce fortemente la variabilità presente nella distribuzione e questo permette successivamente di analizzare e sintetizzare più facilmente i relativi dati. La Tab. 4.11. offre un quadro generale dello scenario presentato, utile per stimare il coinvolgimento in termini di progetti di PCTO svolti nei settori di attività dei soggetti ospitanti interessati.

Tab. 4.11. – Un confronto fra i settori di attività dei soggetti ospitanti coinvolti dalle scuole del nostro campione in ASL

Settori di attività dei soggetti ospitanti coinvolti in PCTO	Valori caratteristici generali		Tipo percorso scolastico						Macro area geografica						Indice pieno/vuoto							
	media	scarto tipo	liceo		professionale		tecnico		nord		centro		mezzogiorno		vuoto		semi vuoto		semi pieno		pieno	
			media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo	media	scarto tipo
settore primario	2	11	0	2	<b>11</b>	25	2	9	2	13	3	13	1	3	1	4	1	5	3	15	2	12
settore secondario	12	24	4	10	<b>23</b>	35	<b>27</b>	31	14	25	11	24	10	21	11	23	13	24	14	25	11	24
settore terziario	83	28	<b>93</b>	16	65	38	68	33	80	30	83	30	<b>88</b>	22	86	23	82	29	82	28	83	29
agricoltura	2	11	0	2	<b>11</b>	<b>26</b>	2	9	2	13	<b>3</b>	<b>13</b>	1	3	1	4	1	5	<b>3</b>	<b>16</b>	2	13
industria	8	18	2	6	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	9	<b>18</b>	7	19	7	18	6	16	9	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	7	18
artigianato	4	12	2	7	<b>13</b>	<b>22</b>	5	<b>11</b>	6	<b>13</b>	4	12	3	9	4	13	4	10	4	11	5	<b>12</b>
commercio	3	6	2	5	3	8	6	9	4	7	2	6	3	6	3	6	3	7	4	7	3	6
turismo, ristorazione e cura persona	11	22	5	<b>12</b>	<b>39</b>	43	11	14	10	21	9	24	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	9	18	11	23
informazione, comunicazione e pubblicità	8	12	<b>10</b>	<b>12</b>	4	11	6	11	7	11	9	<b>11</b>	9	<b>13</b>	9	<b>12</b>	9	<b>13</b>	6	9	8	11
serv finanziari e assicurativi	4	8	4	7	1	2	6	9	4	7	5	9	4	8	4	8	4	8	4	7	5	8
serv prof di consulenza prof	7	11	4	6	2	6	<b>15</b>	<b>16</b>	7	10	6	10	7	12	<b>8</b>	<b>14</b>	6	10	7	10	6	10
serv prof di consulenza scientifica	7	12	9	<b>12</b>	1	6	6	13	6	9	9	<b>14</b>	8	<b>13</b>	5	11	8	<b>13</b>	7	12	8	<b>12</b>
serv tecnici	0	3	0	2	<b>1</b>	<b>5</b>	0	3	0	3	0	3	0	1	0	1	0	3	0	1	0	4
amministrazione pubblica	5	8	6	9	2	4	6	8	6	8	6	9	5	8	5	9	5	8	7	8	5	9
istruzione	15	18	<b>22</b>	<b>19</b>	3	6	4	7	14	17	15	17	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	13	20	14	15	15	17
cultura	10	12	<b>15</b>	<b>13</b>	1	3	3	8	9	11	<b>12</b>	<b>12</b>	11	14	10	12	10	14	10	11	<b>11</b>	<b>12</b>
serv trasporto e magazzinaggio	1	6	0	1	0	2	3	<b>12</b>	1	3	0	2	2	<b>11</b>	3	14	1	3	0	2	1	2
sanità e assistenza sociale	8	10	<b>10</b>	<b>11</b>	6	12	2	4	9	<b>11</b>	7	9	6	9	5	8	7	11	<b>10</b>	<b>11</b>	8	10
organizzazione associativa	2	6	<b>3</b>	7	1	2	1	3	2	4	2	5	<b>3</b>	<b>8</b>	2	8	<b>3</b>	7	<b>3</b>	<b>5</b>	2	4

(in grassetto i valori superiori alla media, e valori statisticamente significativi con  $p. < 0.05$  solo per il tipo di percorso scolastico)

Rimanendo valida la premessa fatta sopra, è utile, a questo stadio dell'analisi, iniziare a esplorare le relazioni emergenti fra tipo di percorso formativo, contesto territoriale e il numero di progetti ASL svolti in determinati settori economici, per approfondirne i connotati successivamente in analisi più sofisticate (v.§ 4.4). Nei licei e negli istituti tecnici i settori di attività dei soggetti ospitanti appaiono più variegati rispetto agli istituti professionali. È evidente d'altronde che vi è una tendenza a ricercare soggetti ospitanti con culture organizzative affini al tipo di percorso formativo della scuola, e ciò potrebbe rappresentare un fattore a favore di un'interazione proficua e dinamica nel sistema sociale d'azione attivato dai PCTO. Nei licei prevalgono i settori dell'istruzione e della cultura, registrando rispettivamente una media di 22 progetti su 100 nel settore "istruzione" (scuola, università, centri di formazione accreditati), e una media di 15 progetti su 100 in ambito culturale (biblioteche, musei, teatri, centri sportivi, parchi naturali). Negli istituti tecnici prevalgono mediamente il settore dell'industria (22 progetti su 100) e della consulenza professionale (15 progetti su 100). Negli istituti professionali, sebbene i settori di attività appaiano più definiti e concentrati rispetto alle altre realtà scolastiche, è ben evidente che il settore trainante è quello del turismo, della ristorazione e della cura della persona (mediamente 39 progetti su 100).

Le differenze fra le scuole sono invece più contenute in base alle caratteristiche territoriali. Vi sono però alcuni settori di attività dei soggetti ospitanti più coinvolti rispetto ad altri. Nel caso delle scuole operanti nel Nord d'Italia, mediamente vengono svolti 9 progetti su 100 nel settore industriale, e altrettanti nel settore sanitario e socioassistenziale. Al Centro, invece, le scuole si rivolgono mediamente a soggetti ospitanti che operano nel mondo delle professioni (servizi di informazione, comunicazione e pubblicità; e servizi professionali di consulenza scientifica), con 9 progetti su 100. Nel Mezzogiorno, infine, le strutture ospitanti maggiormente coinvolte svolgono attività nel settore turistico, di ristorazione e di cura delle persone (in 14 progetti su 100) e nel mondo dell'istruzione (in 17 progetti su 100)<sup>185</sup>.

Un altro aspetto relativo al sistema di interazione attivabile per i PCTO riguarda la dinamicità del rapporto tra la scuola e i soggetti ospitanti sia dal punto di vista quantitativo sia dal punto di vista qualitativo. Nel nostro campione, il numero di accordi stipulati fra la scuola e i

---

<sup>185</sup> La distribuzione dei progetti di PCTO sulla base del tessuto socio-economico dei territori afferenti alle scuole del nostro campione appare pressoché simile al quadro riferito alle macro aree geografiche di riferimento.

soggetti esterni disposti a realizzare i PCTO in sinergia varia notevolmente in base al tipo di percorso formativo e alle caratteristiche territoriali, presentando le stesse questioni metodologiche emerse per la stima del numero di progetti di PCTO offerti dalla scuola in base al settore di attività dei soggetti ospitanti.

Tab. 4.12. – Il numero di accordi stipulati fra soggetti esterni e scuole del nostro campione: i valori caratteristici per tipo di percorso formativo, macro area geografica e indice pieno/vuoto

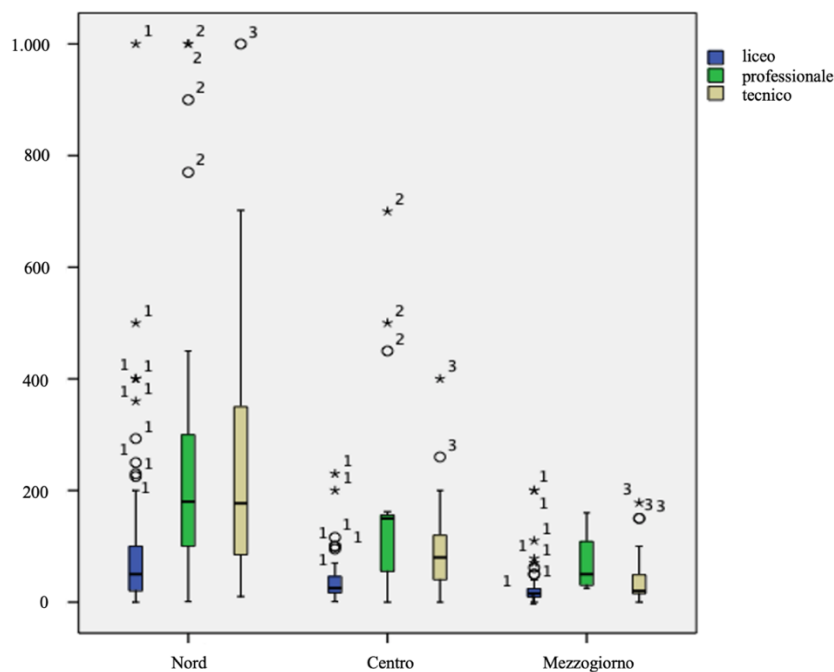
	Liceo			Tecnico		Professionale	
media	54			136		205	
scarto tipo	92			159		244	
monte ore minimo previsto	90			150		180	

	Nord	Centro	Mezzogiorno	Vuoto	Semivuoto	Semipieno	Pieno
media	152	69	32	38	71	155	101
scarto tipo	194	102	41	48	118	200	153

(sono riportati i valori con  $p < .005$  e eta quadrato pari a 1)

Fig. 4.13. – Distribuzione delle scuole secondarie di II grado intervistate in base numero di accordi stipulati con i soggetti esterni per tipo di percorso formativo e macro area geografica



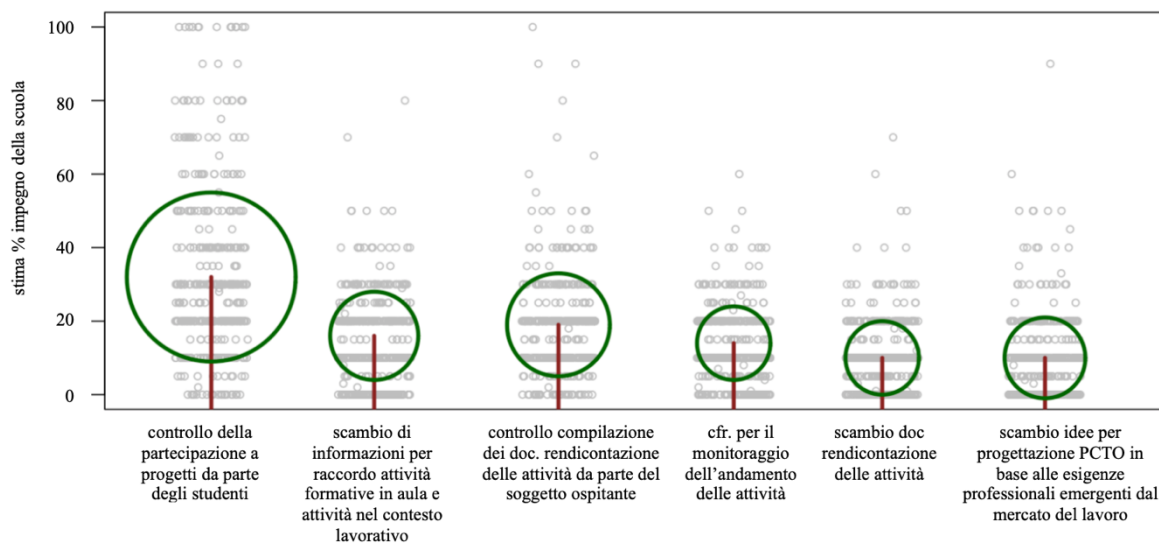
Il numero di accordi stipulati cresce all'aumentare delle ore minime previste per i PCTO, e ciò avviene naturalmente soprattutto negli istituti professionali e tecnici, e maggiormente nelle scuole localizzate al Nord Italia e in aree tipicamente più dense di opportunità, con una maggiore dinamicità economica e una maggiore solidità del tessuto sociale. Ciò è confermato anche dal confronto con il rapporto del monitoraggio sull'alternanza scuola-lavoro del Miur (2018): la Lombardia ha il primato in termini di numero di strutture ospitanti coinvolte, seguito dal Veneto, Piemonte e Emilia Romagna.

La natura del rapporto fra la scuola e il soggetto ospitante è un altro aspetto utile per chiarirne le peculiarità presumibilmente in termini di strutturazione più o meno consolidata nel tempo e definita nei contenuti. In generale, emerge una tendenza all'adozione di forme relazionali basate su convenzione. Nel caso dei licei emerge nella metà dei percorsi svolti di PCTO anche la possibilità di stipulare degli accordi quadro. Gli istituti professionali e tecnici invece non si distanziano particolarmente dalla tendenza media. Lo stesso vale per le scuole operanti nel Nord Italia e in parte per quelle del Mezzogiorno, nelle quali la metà dei percorsi è basata sulla convenzione. Solo in alcune scuole (pari al 12%) operanti nei territori cosiddetti "semivuoti", oltre la metà dei percorsi è basata prevalentemente su protocolli d'intesa, accordi quadro e convenzioni.

La relazione fra la scuola e il soggetto ospitante d'altronde richiede un impegno. Nella Fig. 4.14. si mostra una stima dell'impegno dedicato da parte delle scuole a specifiche attività di interazione con il soggetto ospitante, potenzialmente attivabili durante i percorsi di alternanza.



Fig. 4.14. – Una stima delle attività di interazione prevalenti fra la scuola e il soggetto ospitante



L'interazione fra la scuola e il soggetto ospitante sembra avere una tendenza generale diretta alla liberazione dal bisogno immediato: la maggior parte dell'impegno dedicato da parte della scuola al rapporto con il soggetto ospitante è mediamente legato al controllo della partecipazione alle attività di PCTO da parte degli studenti (es. lo scambio del registro delle presenze) e al controllo della corretta compilazione dei documenti necessari per la rendicontazione delle attività da parte del soggetto ospitante. Solo le scuole operanti in territori "pieni" presentano un'associazione positiva verso le attività di confronto con il soggetto ospitante per il monitoraggio dell'andamento delle attività degli studenti (es. progressione degli apprendimenti, le difficoltà emerse), per lo più orientate sull'asse semantico 'PCTO come opportunità'.

Le modalità di selezione dei soggetti ospitanti sono prevalentemente legate alla loro offerta spontanea, sebbene anche gli studenti e i genitori costituiscano un'utile fonte informativa per le scuole del nostro campione. Al contrario, la rete territoriale è poco attivata anche in questo caso e lo strumento di ricognizione pensato e progettato dal Miur, il registro nazionale delle imprese, risulta il metodo meno usato dalle scuole per trovare nuovi soggetti ospitanti (il 74% dei casi dichiara di non averlo mai usato o di averlo fatto raramente). Ancora una volta, sono i soggetti direttamente coinvolti e più stretti alla cerchia scolastica a fornire il maggior contributo, senza alcuna differenza fra tipo di percorso formativo, o fra caratteristiche di contesto territoriale.

#### 4.1.5. La qualità della *tutorship* nell'alternanza scuola-lavoro

Un altro aspetto fondamentale per la definizione dei modelli gestionali dei PCTO da parte delle scuole è riferito alla qualità della *tutorship*. I tutor rappresentano difatti una delle risorse chiave per il buon funzionamento dei PCTO nelle scuole. Le scuole come selezionano i tutor coinvolti? Esistono dei criteri riconducibili alle necessità gestionali espresse dalle disposizioni normative per il buon funzionamento della policy? Oppure la scuola si rivolge ai docenti sfruttando i vantaggi derivanti dalle relazioni interpersonali attivate e/o la loro disponibilità?

*Tab. 4.13. – I criteri di selezione dei tutor interni adottati dalle scuole del nostro campione (valori percentuali di colonna)*

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
volontà del docente	3	10	20	42	25
capacità di accompagnamento e di sostegno agli studenti nelle attività dei PCTO	12	12	28	41	7
coerenza disciplina insegnata dal docente rispetto ai contenuti delle attività svolte nei PCTO	23	15	24	41	8
conoscenza dei metodi e degli strumenti di progettazione dei PCTO	14	14	29	38	5
disponibilità di tempo da parte del docente	17	16	25	31	11
necessità di un numero adeguato di tutor interni per ogni gruppo di studenti	19	15	17	31	18
conoscenze tecniche sul monitoraggio e sulla valutazione dei PCTO	23	25	25	22	5
capacità di valutazione dei singoli soggetti ospitanti	30	27	19	20	4

La Tab. 4.13. mostra una tendenza delle scuole a privilegiare criteri di selezione dei tutor interni basati prevalentemente su aspetti legati alla personalità del docente (volontà, e capacità di accompagnamento e di sostegno agli studenti in alternanza), e sul loro impegno a coniugare

la didattica tradizionale con i contenuti delle attività di PCTO svolte dagli studenti. Lo sforzo della scuola verso l'integrazione dei PCTO pertanto sembra più concentrato sulla necessità di curare i contenuti dei percorsi, tralasciando in parte il disegno progettuale suggerito dal Miur, specialmente riguardo al monitoraggio e alla valutazione dei percorsi e degli apprendimenti degli studenti in alternanza.

D'altro canto, la cura della figura del tutor interno dei PCTO non sembra rientrare tra le priorità della scuola. Nella maggior parte dei casi (quasi il 50%), la formazione dei tutor interni non è strutturata, ed è demandata alla volontà del docente coinvolto. Solo il 27% delle scuole dichiara di offrire un percorso formativo organizzato, di cui il 30% sono istituti professionali e il 24% sono istituti tecnici.

La selezione dei tutor esterni si basa invece prevalentemente sulla loro capacità di a) accompagnamento e di sostegno agli studenti nelle attività di PCTO, b) di contestualizzare nel proprio ambito lavorativo la progettazione dei PCTO, c) oltre che basarsi sulla disponibilità dello stesso a partecipare e coinvolgersi in tali esperienze. Queste ultime evidenze però vanno ridimensionate. Le scuole non possono cogliere a pieno le dinamiche di selezione attivate per tutti i tutor esterni: quasi l'80% delle scuole del nostro campione dichiara che il compito di selezione dei tutor esterni è demandato prevalentemente ai soggetti ospitanti. Vi sono però scuole operanti nel Mezzogiorno e nelle aree con un profilo socioeconomico più sfilacciato che dichiarano di farlo da sole o in collaborazione con il soggetto ospitante (circa il 15% in entrambi i casi).

#### 4.1.6. Il ruolo chiave del referente scolastico nella gestione dell'alternanza scuola-lavoro

La voce narrante delle evidenze empiriche oggetto dell'indagine, come più volte ripreso, è il referente scolastico, una figura cardine nella gestione dei PCTO con responsabilità organizzative e educative. Nell'ottica della *street level evaluation*, come già richiamato nel § 3.3.1., un ruolo strategico è rivestito proprio dagli *street level bureaucrat* per la determinazione dei risultati a cui pervengono gli interventi. Per tali ragioni, una parte dell'indagine è stata dedicata alla sua figura e al rilevamento dei suoi atteggiamenti, comportamenti e aspettative sui PCTO.

Un focus sul rapporto con gli studenti può aiutarci a definire meglio la figura del referente scolastico. La natura del rapporto presenta diverse declinazioni. Una parte dei referenti dichiara di aver instaurato un rapporto formale relativo alla sola gestione dei PCTO e nel migliore dei

casi è considerato un facilitatore da parte degli studenti che interviene quando si presenta un problema.

Per gli studenti della scuola in PCTO rappresento una figura di fondamentale importanza per risolvere le problematiche operative, logistiche o didattiche che si presentano. Periodicamente visito le classi per assicurarmi che i percorsi stiano procedendo (referente di un liceo, Roma).

Ho lavorato per fortificare il contatto...mi percepiscono come risoltrice dei problemi (referente di un liceo, Avellino).

(È un rapporto, *ndr.*) di collaborazione soprattutto nella risoluzione dei problemi emersi (referente di istituto professionale, Vicenza).

In generale gli studenti si relazionano con me per problematiche che non riescono a risolvere con i loro tutor di classe (referente di un liceo, Parma).

In altre scuole invece il rapporto referente-studente non è diretto bensì mediato dal tutor interno, e in alcuni casi sembra diventare una prassi strutturata.

Gli studenti si rivolgono a me per dubbi, informazioni e consigli. Spesso dopo aver sentito il parere del tutor interno (referente di un istituto professionale, Monza della Brianza).

Io mi rapporto coi docenti tutor di classe e con i referenti dei progetti nella maggior parte dei casi. In pochi casi entro in contatto con gli studenti stessi per fornire informazioni che posso conoscere meglio dei docenti stessi. (referente di un liceo, Treviso).

Il rapporto è generalmente basato sul coordinamento con i tutor di classe e direttamente tramite un'ora a settimana dedicata al ricevimento di studenti e genitori. (referente di un liceo, Lucca).

In buona parte delle scuole del nostro campione il rapporto fra il referente e gli studenti coinvolti in PCTO è basato sul confronto continuo utile agli studenti per una scelta più consapevole dei progetti da seguire e per avere un punto di riferimento costante.

Si tratta di un rapporto continuo e costante, fatto di incontri formali (le ore di sportello e gli incontri programmati) e altri informali, in cui vi è uno scambio di pareri e consigli, ma in cui cerco sempre di lasciare libero lo studente nelle sue decisioni, assecondando i suoi desiderata... (referente di un liceo, Cuneo).

Rapporto improntato sulla disponibilità, ascolto, aiuto e consulenza nella scelta dei percorsi. (referente di un liceo, Milano).

Un altro aspetto utile per definire il ruolo del referente scolastico è capire come affronta l'attività di collocazione degli studenti nei PCTO. In generale, non si riscontrano particolari difficoltà. Il quadro cambia se il focus si sposta sui caratteri peculiari dei percorsi scolastici e sui caratteri del contesto territoriale. Nel caso dei licei si registrano maggiori difficoltà nella collocazione degli studenti, per quasi il 30% dei casi. Nel caso degli istituti professionali e tecnici invece i referenti dichiarano un basso grado di difficoltà. Le opportunità territoriali, d'altronde, influiscono anche su questa dimensione: nelle scuole operanti nel Mezzogiorno e nei territori "vuoti" si registrano maggior difficoltà, rispetto a quelle operanti al Nord.

Più in generale, la consapevolezza di trovare sostegno a scuola può aiutare a superare le difficoltà gestionali, e rappresentare uno stimolo al miglioramento dell'azione non solo del referente ma anche dell'intera scuola. Nell'indagine emerge il ruolo chiave rivestito soprattutto dal dirigente scolastico e dagli attori direttamente coinvolti nelle attività dei PCTO (gli studenti, i tutor interni e i tutor esterni), dai quali i referenti intervistati dichiarano di ricevere maggior sostegno. Nel caso degli istituti professionali e tecnici, la cerchia a sostegno del referente si allarga, tra gli altri si aggiungono il consiglio di classe, il collegio docenti e i singoli docenti.

Infine cogliere il punto di vista del referente scolastico riguarda al futuro dei PCTO ci aiuta a chiarire ulteriormente i tratti della sua gestione sull'asse semantico 'PCTO come opportunità vs. adempimento burocratico'. La tendenza generale è positiva: oltre il 70% dei referenti intervistati pensa che in futuro i PCTO continueranno a esistere contribuendo al miglioramento del curriculum formativo degli studenti. Questa evidenza così positiva è in parte ridimensionata da una delle proprietà di sfondo della nostra analisi: il tipo di percorso formativo. Difatti, sono i referenti degli istituti professionali e di quelli tecnici a mostrarsi più ottimisti verso il futuro dei PCTO (rispettivamente l'88% e il 78%). I referenti dei licei invece sono più cauti e in alcuni casi più pessimisti riguardo ai reali effetti dei PCTO sulla carriera scolastica e sulla vita degli studenti.

#### *4.2 Un'introduzione per l'analisi delle principali dimensioni descrittive e dei modelli di alternanza scuola-lavoro emergenti*

L'analisi esplorativa sulle dimensioni rilevate per configurare i modelli di alternanza scuola-lavoro emergenti nelle scuole mostra quanto sia importante rintracciare la loro rilevanza sulle declinazioni di alternanza ipotizzate (opportunità vs. adempimento burocratico), differenziate per contesto di riferimento (scolastico e territoriale). In alcuni casi è chiaro che i fattori considerati non siano direttamente associati fra loro. D'altro canto, il nostro modello di ipotesi principale già suggerisce un'associazione mediata specialmente dai fattori di contesto. Per tali ragioni si avvia di seguito un'analisi multivariata. Si procede dapprima alla presentazione dei modelli di regressione multipla che ci consentono di individuare i fattori più rilevanti per i nostri obiettivi di ricerca e l'entità delle loro relazioni causali. Successivamente, l'analisi delle corrispondenze multiple dei fattori emergenti ci permette di definire le due dimensioni di sintesi migliori che concorrono a definire la classificazione delle scuole del nostro campione secondo le configurazioni di alternanza scuola-lavoro emergenti, mediante la *cluster analysis*, tenendo conto al contempo dei contesti in cui sono inserite.

Fatto salvo che, ad oggi lo stato dell'arte in materia di analisi sistematica delle esperienze di alternanza a livello nazionale è ancora poco maturo, lo studio presentato ha una natura prevalentemente esplorativa, pur non rinunciando a un suo sviluppo di natura esplicativa, laddove si ravvisano le condizioni per farlo. Le riflessioni sui risultati ottenuti difatti, da una parte, verificano e consolidano i modelli ipotizzati, e dall'altra ne definiscono e in alcuni casi ne chiariscono i connotati, individuando i fattori caratteristici dei singoli modelli.

#### *4.3. Quali fattori emergenti nelle esperienze di alternanza per singoli scenari scolastici e territoriali?*

Per lo studio orientato all'individuazione dei fattori più influenti sulle configurazioni delle esperienze di alternanza si ricorre al paradigma interpretativo proposta da Bernstein, come già riportato nel §3.4, riguardo alla differenza tra i sistemi educativi orientati all'integrazione del curriculum dello studente e i sistemi educativi orientati verso curricula a collezione. Appare utile rammentare che i contenuti del modello integrato presentano confini aperti e flessibili

basandosi su rapporti paritari tra discipline. I contenuti del secondo tipo di curriculum sono invece reciprocamente isolati fra loro, separati e gerarchizzati, per cui lo studente è indotto a “collezionare” una serie di contenuti per poter ottenere una valutazione positiva da parte della scuola. Sebbene l’impostazione possa apparire troppo dicotomica o astratta per una sua verifica nella realtà sempre più complessa della nostra società e in particolare quella scolastica, questa rappresenta d’altronde un modello di confronto utile per individuare e indagare sui modelli di organizzazione delle scuole italiane riguardo allo sviluppo di percorsi di alternanza sull’asse semantico “opportunità formativa vs. adempimento burocratico”. Il passaggio da un codice educativo basato su curricula a collezione a curricula integrati sarebbe basato, seguendo il ragionamento di Bernstein (1973, 1974, 2000), su una serie di processi sociali attivabili dall’alternanza tra cui: l’invito a favorire spazi di interdisciplinarietà del sapere, nonché diminuire la separazione tra il sapere scolastico e quello delle esperienze dello studente svolti in esperienze extracurricolari; un approccio gestionale partecipato e/o rafforzato da rapporti orizzontali tra dirigenti/referenti ASL e insegnanti, nonché tra la scuola e i soggetti ospitanti.

Come già detto, sebbene la nostra base empirica non consente di generalizzare i nostri risultati, è possibile tuttavia valutare quale sia l’incidenza da parte dei fattori di contesto e di processo attivabili in ASL rispetto all’adozione di un sistema educativo a curricula integrati piuttosto che a curricula a collezione. Come emerso nel § 3.4, a livello teorico si assume che una scuola con un sistema scolastico a curricula integrati presenti una maggiore propensione a interpretare l’ASL come un’opportunità formativa piuttosto che come un mero adempimento burocratico.

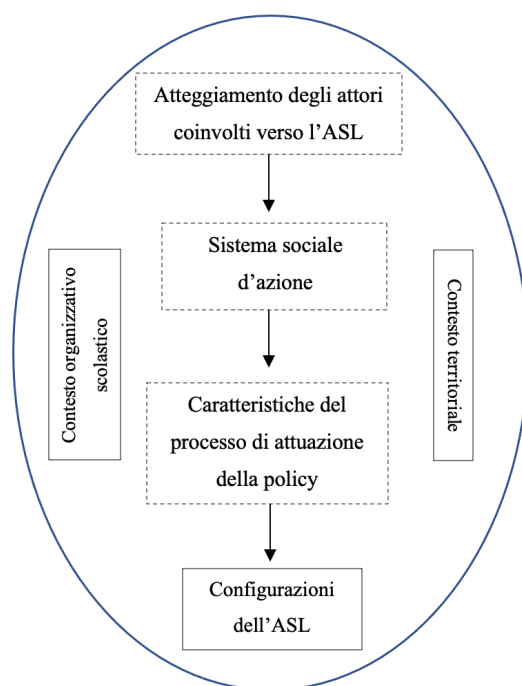
Il modello di ipotesi da verificare fa riferimento allo schema riportato nel § 3.2 (Fig. 3.1) nel quale si propongono i possibili processi attivabili mediante l’attuazione della policy nelle scuole, tenuto conto al contempo dei contesti in cui è calata l’ASL stessa (sia quello organizzativo della scuola sia quello territoriale in termini di macro-area geografica e di caratteristiche socio-economiche)<sup>186</sup>. Già a livello di analisi bivariata si è tentato di definire i contorni di tale

---

<sup>186</sup> A differenza di quanto ipotizzato a livello teorico, a questo livello di analisi empirica non si considerano invece le caratteristiche organizzative del soggetto ospitante in termini di settore economico di attività. Si rimanda la trattazione alle successive analisi multivariate orientate alla classificazione delle scuole (dapprima con l’analisi delle corrispondenze multiple e poi con la *cluster analysis*) in base alle principali dimensioni emergenti dal modello di regressione (v. §4.4).

modello, un'operazione utile per i successivi passaggi, dal quale emerge: a) un ruolo prevalentemente direttivo della scuola nella gestione dell'alternanza; b) la rilevanza di un buon grado di consenso e di coinvolgimento da parte degli attori scolastici, nel nostro caso riguarda per lo più il dirigente scolastico e il consiglio di classe (chiarendo ora l'entità del suo contributo rispetto all'analisi bivariata); e c) la rilevanza della rete territoriale scolastica. Si propone di seguito uno schema esemplificativo della mappa concettuale che guida le analisi multivariate presentate di seguito<sup>187</sup> (Fig. 4.15).

*Fig. 4.15 – La mappa concettuale alla base dei modelli di relazione per l'analisi multivariata*



*Fonte: nostra elaborazione*

Per quanto riguarda la dimensione di contesto, come già accennato, sono state prese in considerazione: il tipo di indirizzo formativo delle scuole (liceo vs. tecnico e professionale), le tre

---

<sup>187</sup> I confini delle singole dimensioni nella mappa concettuale, alla base dei modelli di regressioni multivariata, sono volutamente non tracciati in maniera unitaria (bensì tratteggiati) proprio perché si tratta di concetti (Marradi 2007). In tal modo si sottolinea il fatto che lo studio presentato ha innanzitutto una natura esplorativa (considerato lo stato dell'arte sull'oggetto di ricerca) senza la pretesa né di generalizzabilità né di esaustività dei risultati. Non si rinuncia tuttavia a una prima definizione dei contorni delle singole dimensioni, rimandando però a studi più approfonditi delle singole esperienze in un'ottica di sviluppo futuro del lavoro presentato. Si rimanda alle riflessioni conclusive di questo lavoro per una più ampia trattazione circa la proposta di tali sviluppi.



macro-aree geografiche (Nord, Centro, Mezzogiorno) e l'indice di contesto socio-economico (contesto pieno, contesto semipieno, contesto semivuoto, contesto vuoto). Sebbene l'impostazione di tale ricerca non consenta un'applicazione immediata del paradigma CMO (contesto+meccanismi=output), è utile ai fini dello studio riprenderne la logica sottesa per un'interpretazione più chiara e puntuale dei risultati ottenuti in questa fase di analisi, e più in generale per l'intera analisi multivariata di seguito presentata<sup>188</sup>. Nell'ambito della dimensione di contesto si ritiene opportuno considerare anche il livello di anzianità del referente scolastico dell'ASL in termini di anni complessivi di cura dedicati a tali esperienze.

Riguardo all'atteggiamento degli attori coinvolti verso l'alternanza scuola-lavoro si fa riferimento ai seguenti fattori: il grado di accoglienza dell'alternanza da parte del dirigente scolastico, il contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe<sup>189</sup>, e il grado di sostegno al referente scolastico da parte del consiglio di classe. Questi servono per comprendere quanto la cultura scolastica da una parte e la leadership scolastica (Serpieri, 2007, 2009, 2013) dall'altra contano per una determinata declinazione dei curricula nelle scuole.

Per il sistema sociale d'azione si fa riferimento a) al grado di attivazione della rete territoriale da parte della scuola, inteso come sintesi della propensione a fare rete da parte della scuola (prima e dopo la riforma della Buona Scuola), e b) al grado di strutturazione del rapporto tra la

---

<sup>188</sup> Per le ragioni su riportate, seguendo la logica del CMO si è proceduto a sintetizzare le prime due variabili di contesto in un indice tipologico sintetico teso a individuare meglio gli scenari scolastici a livello territoriale, ottenuto adottando la tecnica della costruzione e riduzione dello spazio di attributi. Considerata la similarità di azione e di atteggiamento a livello mono e bivariato degli istituti tecnici e quelli professionali si è proceduto a mantenere i due profili scolastici in un unico tipo di indirizzo formativo. Le modalità pertanto della nuova variabile "contesto scolastico-territoriale" sono le seguenti: liceo-Nord, tecnico-professionale-Nord, liceo-Centro, tecnico-professionale-Centro, liceo-Mezzogiorno, tecnico-professionale-Mezzogiorno. Con una logica di riduzione dello spazio degli attributi si è proceduto alla costruzione di un altro indice tipologico che considera l'indirizzo formativo, come sopra, e l'indice tipologico dei contesti "pieni/vuoti", presente in letteratura (Cersosimo *et. al.*, 2018; v. §3.5 per le ragioni sottese alla sua adozione in questo studio), le cui modalità sono le seguenti: liceo in territorio pieno, tecnico-professionale in territorio pieno, liceo in territorio semipieno, tecnico-professionale in territorio semipieno, liceo in territorio semivuoto, tecnico-professionale in territorio semivuoto, liceo in territorio vuoto, tecnico-professionale in territorio vuoto.

<sup>189</sup> L'indice tipologico "contributo alla gestione dell'ASL da parte del consiglio di classe" è frutto anch'esso di un'operazione di riduzione dello spazio degli attributi che ha coinvolto le variabili riferite all'azione del consiglio di classe nell'ambito della progettazione e della realizzazione dei percorsi di ASL. I due indicatori (previamente semplificati ai fini della leggibilità dello spazio stesso) sono stati sintetizzati in una logica combinatoria. Al fine di consentire al lettore di cogliere i passaggi della riduzione, si riporta che le scuole classificate con "un alto contributo alla gestione dell'ASL da parte del consiglio di classe" si riferiscono a quelle che si collocano all'interno delle celle definite dall'incrocio tra le modalità con intensità maggiore delle due variabili considerate, o tra una modalità più alta e l'altra con intensità media.

scuola e il soggetto ospitante in ambito di alternanza<sup>190</sup>. Quest'ultimo fattore ci consente di tenere sotto controllo l'influenza delle relazioni tra gli *stakeholders* sulle configurazioni del sistema scolastico in termini di qualità dei curricula.

Per le caratteristiche del processo di attuazione della policy si fa riferimento ai seguenti fattori: da una parte al modello di apprendimento adottato nei PCTO “situato” presso la struttura ospitante o “accentrato” presso la scuola; e dall'altra all'approccio gestionale adottato da parte della scuola per la realizzazione dell'ASL – una progettazione ASL orizzontale in ascolto al territorio ed eventualmente dei desiderata degli studenti vs. una progettazione verticale basata sul curriculum della scuola, e l'adozione (o meno) nella progettazione ASL del *student centered approach*. Al contempo, si tiene in considerazione sia il tipo di gestione dell'ASL (a condivisione piena vs. debole/assente) sia l'influenza della propensione delle scuole a innovare la didattica indipendentemente dalla pratica dell'alternanza scuola-lavoro.

Il ricorso alla regressione multipla<sup>191</sup> consente di affrontare il nostro interrogativo di fondo (§3.1), facilitando l'imputazione teorica di relazioni causali fra i fattori individuati e la nostra variabile dipendente. Al contempo questa tecnica permette di determinare se e in quale misura l'effetto causale esercitato dalle variabili indipendenti sulla variabile dipendente è mediato dall'azione svolta da un o più fattori e in quale misura essi influiscono su tale relazione.

I risultati che seguono sembrano confermare che un sistema scolastico a curricula integrati si ha quando è la scuola a occuparsi direttamente dell'ASL, mostrando un atteggiamento positivo/propositivo (specialmente da parte del dirigente scolastico e del consiglio di classe) e quando vi sono relazioni tra la scuola e il soggetto ospitante vivaci e attivate nell'ambito del processo di attuazione della policy (si può far riferimento in questo caso al processo di attraversamento dei confini, come già ampiamente riportato sopra). I modelli presentati di seguito

---

<sup>190</sup> I fattori presentati e quelli che seguono, adottati nelle analisi multivariate, sono stati costruiti mediante l'analisi in componenti principali a due stadi (Di Franco e Marradi, 2003; Di Franco, 2011). Gli indicatori che hanno contribuito alla costruzione di tali indici, elencati in Appendice 2, sono stati selezionati in base alla loro significatività (maggiore del 15%) rispetto al loro peso sulla prima componente estratta dal modello, e che contribuiscono a spiegare almeno il 25% della varianza cumulata del modello stesso.

<sup>191</sup> È bene avvisare il lettore che per la lettura dei dati (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001; Di Franco, 2011) nelle tabelle successive bisogna tenere presente che nel caso del modello generale di regressione, e dei successivi sotto-modelli presentati, si tratta di procedere al confronto fra le modalità partendo dalla categoria di riferimento selezionata con specifico riferimento alle variabili categoriali (tipo di indirizzo formativo e macro-area geografica). Nel primo caso la categoria esclusa è “liceo” quando si fa esplicito riferimento al valore associato alla modalità “tecnico-professionale”.

quindi tentano di chiarire in che termini si possa parlare di sistema scolastico a curricula integrati e quali siano i fattori vincenti correlati.

Si procede pertanto alla presentazione delle principali evidenze derivanti dapprima dal modello generale che farà da guida ai successivi sotto-modelli di regressione multipla differenziati per tipi di scenario (scolastico e territoriale) più favorevoli e significativi<sup>192</sup> (v. Tab. 4.14)

---

<sup>192</sup> Si rimanda all'Appendice 3 per una consultazione più approfondita dei risultati emersi dai singoli modelli di regressione presentati.

Tab. 4.14 – Stime dei coefficienti  $\beta$  dei modelli di regressione multipla  
(var. dip.: sistema educativo a curricula integrati vs. a curricula a collezione) (1)

	Generale	Liceo	Tecnico Prof	Nord	Centro	Mezzogiorno
R <sup>2</sup> corretto	0,4	0,46	0,3	0,37	0,43	0,49
Istituto tecnico-professionale	,070	-,096		,058	,171	,001
Nord Italia	-,101	-,117	-,115			
Centro Italia	-,078	-,019	-,025			
Indice pieno/vuoto	,057	,032	<b>,210</b>	,062	,021	,027
Anni cura ASL complessivi da parte del referente scolastico	<b>,105</b>	<b>,146</b>	,135	<b>,172</b>	-,035	,082
Grado accoglienza ASL da parte del dirigente scolastico	<b>,138</b>	,093	,100	,114	,040	<b>,221</b>
Contributo gestione ASL da parte del consiglio di classe	<b>,190</b>	<b>,260</b>	<b>,326</b>	,129	<b>,347</b>	,150
Grado di sostegno al referente scolastico da parte del consiglio di classe	<b>,189</b>	,064	,078	<b>,284</b>	,078	<b>,207</b>
Grado attivazione della rete territoriale	<b>,154</b>	<b>-,168</b>	,149	<b>,157</b>	,058	,110
Grado strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	<b>,164</b>	<b>-,163</b>	,096	<b>,237</b>	,128	,116
Apprendimento situato vs. accentrato	<b>-,131</b>	<b>,230</b>	-,102	-,095	,001	<b>-,202</b>
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	<b>-,102</b>	<b>,114</b>	-,045	-,027	-,046	<b>-,251</b>
Progettazione <i>student centered</i> (sì/no)	,061	<b>,114</b>	,001	-,003	,114	<b>,142</b>
Gestione ASL a condivisione piena vs. debole/assente	,037	<b>,156</b>	,004	-,001	,098	-,001
Grado diffusione didattica innovativa	<b>,196</b>	<b>,200</b>	,100	,099	<b>,398</b>	<b>,203</b>

(Sono evidenziate in grassetto le celle con valori di  $\beta$  con  $p < 0.05$ , in arancione quelle con valori positivi e in azzurro quelle con valori negativi)

Tab. 4.14 – Stime dei coefficienti  $\beta$  dei modelli di regressione multipla  
(var. dip.: sistema educativo a curricula integrati vs. a curricula a collezione) (2)

	Liceo- Nord	Tecnico- Prof Nord	Liceo- Centro	Tecnico-Prof Centro	Liceo Mez- zogiorno	Tecnico-Prof Mezzogiorno
R <sup>2</sup> corretto	0,4	0,28	0,4	0,3	0,44	0,51
Istituto tecnico-professionale						
Nord Italia						
Centro Italia						
Indice pieno/vuoto	,048	,065	-,113	,247	-,141	,194
Anni cura ASL complessivi da parte del referente scol	,040	,216	-,042	,116	-,026	,148
Grado accoglienza ASL da parte del dirigente scolastico	<b>,190</b>	,014	,057	-,016	<b>,255</b>	,214
Contributo gestione ASL da parte del consiglio di classe	<b>,297</b>	-,012	<b>,411</b>	,039	,019	,144
Grado di sostegno al referente scolastico da parte del consiglio di classe	,116	<b>,466</b>	,004	,299	,207	,259
Grado attivazione della rete territoriale	,159	,171	,106	-,250	,142	-,008
Grado strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	<b>,267</b>	<b>,270</b>	,153	-,151	,180	-,081
Apprendimento situato vs. accentrato	<b>-,183</b>	-,013	-,020	-,061	-,181	-,253
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,126	,023	-,173	,081	<b>-,233</b>	<b>-,366</b>
Progettazione <i>student centered</i> (sì/no)	,083	-,056	,190	,037	,152	,054
Gestione ASL a condivisione piena vs. debole/assente	,081	-,099	,175	,105	-,093	,093
Grado diffusione didattica innovativa	,152	,044	<b>,411</b>	<b>,667</b>	,196	,246

(Sono evidenziate in grassetto le celle con valori di  $\beta$  con  $p < 0.05$ , in arancione quelle con valori positivi e in azzurro quelle con valori negativi. Le celle con sfondo grigio segnalano una mancanza di significatività dei modelli e/o dei valori di  $\beta$ )

Tab. 4.14 – Stime dei coefficienti  $\beta$  dei modelli di regressione multipla  
(var. dip.: sistema educativo a curricula integrati vs. a curricula a collezione) (3)

	Liceo- Pieno	Tecnico-Prof Pieno	Liceo-Se- mipieno	Tecnico- Prof Semi- pieno	Liceo Se- mivuoto	Tecnico- Prof Semi- vuoto	Liceo- Vuoto	Tecnico- Prof Vuoto
R <sup>2</sup> corretto	0,3	0,21	0,48	0,1	0,42	0,47	0,47	0,38
Istituto tecnico-professionale								
Nord Italia		-,341			esclusa	,170	-,172	-,048
Centro Italia		-,314			-,116	,068	-,105	-,043
Indice pieno/vuoto		,145			,139	,048	,178	-,116
Anni cura ASL complessivi del ref scol		,122			-,032	,081	-,045	-,060
Grado accoglienza ASL da parte del dirigente scolastico		,001			,135	<b>,302</b>	,059	,052
Contributo gestione ASL da parte del consiglio di classe		,094			<b>,477</b>	<b>,274</b>	,115	,062
Grado di sostegno al referente scolastico da parte del consiglio di classe		<b>,373</b>			,026	,091	,177	,286
Grado attivazione della rete territoriale		,076			,104	,086	<b>,348</b>	,089
Grado strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante		,101			,127	<b>,329</b>	<b>,311</b>	-,072
Apprendimento situato vs. accentrato		-,193			-,273	-,052	-,197	-,147
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)		,280			-,200	-,148	<b>-,305</b>	-,227
Progettazione <i>student centered</i> (sì/no)		-,164			,241	,135	,089	,002
Gestione ASL a condivisione piena vs. debole/assente		-,031			,033	<b>,205</b>	-,062	,123
Grado diffusione didattica innovativa		,160			<b>,280</b>	,112	,118	<b>,437</b>

(Sono evidenziate in grassetto le celle con valori di  $\beta$  con  $p < 0,05$ , in arancione quelle con valori positivi e in azzurro quelle con valori negativi. Le celle con sfondo grigio segnalano una mancanza di significatività dei modelli e/o dei valori di  $\beta$ )

Nel modello generale è evidente che per un orientamento verso un sistema educativo a curricula integrati conta avere una propensione all'innovazione didattica, insieme a un buon grado di consenso e di coinvolgimento da parte degli attori coinvolti necessari per il perseguimento degli obiettivi della scuola (Parsons, 1960), nel caso specifico si tratta dell'azione diretta alla gestione e al sostegno del referente da parte del consiglio di classe. Sembra delinearsi inoltre uno specifico sistema d'azione attivabile per l'ASL a curricula integrati nel quale si presenti una maggiore strutturazione del rapporto tra scuola e soggetti ospitanti (es. basati su protocollo d'intesa, seguito da accordo quadro e convenzione)<sup>193</sup>, e una buona attivazione della rete territoriale scolastica. Oltretutto conta anche una buona leadership scolastica alla guida dell'alternanza (Romano e Serpieri, 2006; Serpieri, 2007, 2009, 2013) caratterizzata da un buon livello di esperienza cumulata da parte del referente scolastico in materia di alternanza e dal sostegno alla nuova pratica didattica da parte del dirigente scolastico. Riflettendo su quest'ultimo aspetto, sembrerebbe che si tratti di una *leadership distribuita* (Serpieri, 2007), considerato che nessun valore di  $\beta$  dei fattori più significativi in questo modello prevalga sull'altro. D'altro canto, un'influenza indiretta appare delinearsi invece per i fattori riconducibili all'approccio gestionale dell'ASL: se la normativa in materia di ASL contava molto sulla condivisione della sua gestione (ridimensionata poi con le rinnovate Linee guida per i PCTO), in realtà sembrerebbe che a sistemi con curricula integrati corrispondano scenari caratterizzati da una governance scolastica forte e accentrata. Più nello specifico, i modelli di apprendimento adottati nei progetti di ASL, in primo luogo, sono orientati verso un accentramento nella scuola (le attività si svolgono prevalentemente a scuola e sono vissute indirettamente dagli studenti per tramite di lezioni svolte da esperti provenienti dal mercato del lavoro). In secondo luogo, la progettazione dei percorsi di alternanza si rifà agli obiettivi formativi strettamente legati all'indirizzo scolastico<sup>194</sup>. In questo modello iniziale sembra che l'attenzione verso gli studenti sia ridimensionata

---

<sup>193</sup> Alla base di tale spiegazione vi è la convinzione che più il rapporto tra la scuola e il soggetto ospitante sia strutturato (basato su protocollo d'intesa, seguito da accordo quadro e convenzione, per i quali si richiede un impegno programmatico maggiore rispetto alla sola convenzione) più vi è la possibilità che i percorsi di alternanza si sviluppino attorno a un obiettivo formativo comune tra le due parti e che pertanto si impegnano a perseguirlo con più dedizione nel tempo.

<sup>194</sup> La lettura dei risultati emergenti dai modelli di regressione, come si vedrà, è resa ancora più chiara dall'analisi delle corrispondenze multiple, consentendo in tal modo di valutare l'entità e l'intensità dell'influenza dei singoli fattori rilevati sulle diverse configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro per singoli contesti scolastici-territoriali.

rispetto all'impegno delle scuole nell'ambito dell'ASL, a dispetto delle ipotesi teoriche presentate nel quadro teorico di riferimento<sup>195</sup>.

Come anticipato, a seguire si fa riferimento alle declinazioni del modello generale in sotto-modelli che considerano i dati separati per i differenti contesti individuati. La scelta di presentare tali risultati deriva dalla notevole differenza dell'influenza dei fattori di riferimento (in termini di valori di  $\beta$ ) sulla variabile dipendente, rispetto ai diversi scenari (in termini di indirizzo formativo delle scuole, macro-aree geografiche, contesto scolastico-territoriale per macro area e per caratteristiche del tessuto socio-economico).

Nello scenario per indirizzo formativo (liceo vs. tecnico-professionale) rispetto a quanto rilevato nel modello generale, la propensione a sviluppare sistemi educativi basati su curricula integrati è influenzata nei *licei* soprattutto dal protagonismo del consiglio di classe, da un contesto favorevole di per sé all'innovazione didattica e da una maggiore strutturazione dei rapporti tra la scuola e i soggetti ospitanti. È interessante notare come la logica di progettazione *student centered* differenzi nettamente i due contesti scolastici, che ricalca di per sé la naturale eterogeneità dei due percorsi di studio in termini di obiettivi formativi: i licei sono generalmente più propensi ad aprirsi allo studente e ai suoi desiderata rispetto agli istituti tecnici e professionali, per i quali il curriculum formativo è già "naturalmente" vocato ad attività come quelle previste dall'ASL. La cultura scolastica degli istituti tecnici e professionali sembra ancora una volta determinare la rilevanza dei fattori a favore di un impegno a integrare i curricula da parte della scuola: da una parte il ruolo chiave del consiglio di classe nella gestione dell'ASL si rifà alla tradizione scolastica più abituata a questa pratica didattica, e dall'altra l'importanza rivestita dal tessuto socio-economico segnala la prassi comune di questo tipo di istituti a rivolgere maggiore attenzione al mondo esterno rispetto ai licei.

A livello di contesto territoriale si enfatizzano ulteriori differenze. Nelle scuole del nostro campione del Nord Italia risulta che il sostegno al referente di ASL da parte del consiglio di classe, e una strutturazione più fitta del rapporto tra la scuola e il soggetto ospitante favoriscono una maggiore propensione a offrire curricula integrati. Seppur in minor intensità, anche un buon

---

<sup>195</sup> Nel modello generale infatti il valore di  $\beta$  della variabile "progettazione ASL basata sullo *student centered approach*" non è statisticamente significativo. Tuttavia, l'adozione della logica per contesti nei sotto-modelli di regressione multipla ci ha permesso di indagare ulteriormente su questo aspetto. Come si vedrà nei modelli successivi, emerge una significativa differenza rispetto all'attenzione dello studente da parte delle scuole nell'ambito della progettazione ASL in base all'indirizzo scolastico.



livello di esperienza del referente in materia di alternanza e una maggiore apertura della scuola verso l'esterno (in termini di attivazione della rete territoriale scolastica) contribuiscono positivamente alla declinazione di curricula integrati. Nelle scuole del Centro Italia invece sembra che a contar di più sia il ruolo attivo del consiglio di classe e una maggiore attitudine verso l'innovazione didattica da parte della scuola stessa. Nel Mezzogiorno si rileva uno scenario interessante: la scuola ha le redini della gestione dell'alternanza quando si concentra verso l'integrazione del curriculum dello studente, e seppur in misura minore rispetto agli altri aspetti (v. Tab. 4.14), l'attenzione allo studente nella fase di progettazione dell'ASL rappresenta un fattore rilevante. Al contrario la scuola demanda e/o si adatta all'offerta del territorio quando presenta i connotati di un sistema formativo orientato verso curricula a collezione.

È utile rilevare inoltre che i modelli suddivisi per scenario segnalano altre importanti differenze in termini di effetti causali dei fattori individuati rispetto all'impostazione a curricula integrati o a collezione da parte delle scuole. Infatti, emergono processi interessanti che chiariscono il ruolo della scuola nella gestione dell'ASL per i diversi scenari individuati, se si inseriscono nel modello di regressione multipla gli indici tipologici di contesto scolastico-territoriale. Un primo scenario, differente rispetto alla tendenza media rilevata a livello di indirizzo formativo e di macro-area geografica, si riferisce ai licei operanti al Nord: il contributo alla gestione dell'alternanza da parte del consiglio di classe sembra rappresentare un tratto distintivo per la buona riuscita di percorsi formativi integrati. Un secondo scenario interessante rispetto a tutti i modelli presentati è riconducibile alle scuole tecnico e professionali operanti in territori con un contesto socio-economico "semivuoto": in questi casi la condivisione piena della gestione dell'ASL da parte della scuola con gli altri *stakeholders* rappresenta un fattore chiave per la costruzione di curricula integrati, insieme a una governance scolastica forte e una buona strutturazione dei rapporti con i soggetti ospitanti.

L'analisi dei modelli di regressione multipla restituisce un quadro di sintesi dei fattori più significativi per la distinzione fra sistemi educativi a curricula integrati vs. sistemi educativi a collezione, tenendo conto anche delle differenze in base al contesto scolastico e territoriale, utile e interessante rispetto ai fini del nostro studio. Queste osservazioni meritano pertanto un ulteriore approfondimento, nel prossimo paragrafo, incentrato proprio sulla suddivisione in gruppi delle scuole in base al tipo di configurazione di alternanza emergente, partendo da una sintesi dei fattori considerati nei modelli di regressione.

#### 4.4 Quali possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro?

I fattori emergenti dai modelli di regressione, presentati sopra, che influiscono maggiormente sull'orientamento delle scuole a modellare i propri sistemi educativi su curricula integrati piuttosto che su curricula a collezione, ci consentono di giungere alla fase successiva e conclusiva di analisi del nostro studio. Al fine di fornire una lettura d'insieme dei dati volta a capire meglio la distinzione tra i gruppi di scuole del nostro campione in base ai fattori emergenti, è stata messa a punto un'analisi delle corrispondenze multiple (acm), seguita da una *cluster analysis*<sup>196</sup> per ottenere un quadro d'insieme più chiaro. Si tratta in altri termini di studiare come e dove si collocano le scuole del nostro campione sulle due dimensioni di sintesi più generali e significative: da una parte, l'atteggiamento delle scuole verso l'ASL, e dall'altra i relativi modelli decisionali adottati per l'attuazione della policy da parte delle scuole stesse.

Per giungere a questo scopo, si è proceduto alla distinzione, nell'analisi delle corrispondenze multiple, fra variabili attive relativi ai fattori più significativi<sup>197</sup> e le variabili illustrative relative alle dimensioni di contesto delle scuole<sup>198</sup>. I principali fattori che emergono dall'analisi delle

---

<sup>196</sup> Le analisi multivariate presentate in questo paragrafo sono state realizzate con il software Spad. Esso consente di svolgere l'acm in concatenazione con la *cluster analysis*, le cui variabili-criterio sono i fattori estratti (i primi due nel nostro caso) che sintetizzano le stesse variabili usate nei modelli di regressione, trasformate in questa fase in variabili categoriali (ordinali e non). La *cluster analysis* adottata per il nostro campione di scuole è di tipo misto, consentendo, per una peculiarità del software utilizzato, di unire i principi della cluster gerarchica e non gerarchica (v. nota 200 per i dettagli).

<sup>197</sup> Le variabili attive considerate nella nostra analisi sono: il tipo di competenze prevalentemente sviluppate in ASL dagli studenti (professionali, trasversali o di orientamento), la stima del numero di progetti di ASL svolti per settore economico del soggetto ospitante (primario/secondario o terziario), il tipo di curriculum del sistema educativo prevalente nella scuola (integrato vs. a collezione), il contributo nella gestione dell'alternanza da parte del consiglio di classe (alto, medio, basso/nullo), il tipo di gestione dell'ASL (a condivisione piena o debole/assente), il grado di attivazione della rete territoriale da parte della scuola (piena o debole/assente), il modello di apprendimento prevalente in ASL (situato o accentrato), il grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola (alta o bassa/nulla), il grado di strutturazione del rapporto tra la scuola e il soggetto ospitante (forte o debole/assente), il tipo di progettazione dell'ASL orizzontale (ossia in ascolto del territorio ed eventualmente degli studenti) *versus* verticale (basata su curriculum della scuola), la progettazione ASL basata sullo *student centered approach* (sì/no).

<sup>198</sup> Le variabili illustrative sono riferite invece al contesto scolastico e territoriale, e al contesto socio-economico in cui le scuole operano. Nel primo caso, come per il modello di regressione presentato (nota 188 nel § 4.3), si tratta dell'indice sintetico ottenuto adottando la tecnica della costruzione e riduzione dello spazio di attributi. Considerato la similarità di azione e di atteggiamento a livello mono e bivariato degli istituti tecnici e quelli professionali, come già riportato sopra, si è proceduto a mantenerli in un unico tipo di indirizzo formativo. Le modalità pertanto della variabile "contesto scolastico-territoriale" sono le seguenti: liceo-Nord, tecnico-professionale-Nord, liceo-Centro, tecnico-professionale-Centro, liceo-Mezzogiorno, tecnico-professionale-Mezzogiorno. Nel secondo caso si tratta dell'indice tipologico dei contesti "pieni/vuoti" considerato ora come variabile categoriale, con le seguenti modalità: territorio pieno, territorio semipieno, territorio semivuoto, territorio vuoto.

corrispondenze multiple sono essenzialmente due: il primo fattore si riferisce alla contrapposizione tra *i modelli interpretativi dell'alternanza scuola-lavoro conformi/non conformi agli obiettivi di policy*, e il secondo alla distinzione tra le *arene decisionali per l'alternanza ampie/ristrette*.

In questa sede si procede alla presentazione mirata dei principali risultati emergenti dall'acm ai fini di una loro lettura più chiara<sup>199</sup>.

In merito al primo fattore, la conformità agli obiettivi di policy per la buona riuscita dell'alternanza si riferisce essenzialmente a: un modello di ASL che cerca di integrare il nuovo metodo didattico alla didattica tradizionale, più orientato a far sperimentare agli studenti le prime esperienze nel mondo lavorativo (prevedendo modelli di apprendimento situato). In generale, al polo positivo del primo fattore ritroviamo gli istituti tecnici e professionali prevalentemente operanti nelle aree del Nord e del Centro Italia (cfr. Fig. 4.16).

Per quanto riguarda il secondo fattore è interessante notare la distinzione marcata tra le arene decisionali per l'ASL. Al polo positivo, è preponderante un coinvolgimento degli *stakeholders* da parte della scuola nei processi attivati per la realizzazione dei progetti, oltre che una generale propensione a far innovazione didattica da parte della singola scuola. La tendenza ad ampliare le suddette arene si potrebbe ricondurre a un atteggiamento di apertura da parte della scuola verso l'esterno per sperimentare nuove forme di collaborazione riguardo alla gestione dell'alternanza. Al polo opposto invece è evidente un atteggiamento di chiusura/rifiuto della politica nell'azione didattica tradizionale, considerando l'alternanza come un'esperienza "altra".

Un ulteriore avanzamento nell'analisi multivariata dei dati consente di chiarire e definire i contorni dei profili delle esperienze di alternanza nelle scuole del nostro campione, in parte emersi già con le analisi bivariate e con i modelli di regressione. D'altronde, come emerso dalle analisi precedenti, in alcuni profili scolastici, la propensione a fare un certo tipo di alternanza si associa a una specifica cultura scolastica e in particolare alla struttura organizzativa della scuola stessa. Si presenta di seguito un quadro di sintesi che ci consente di definire meglio i

---

<sup>199</sup> Si riportano, in Appendice 4, i risultati della procedura Defac per individuare le modalità-variabili attive e illustrative importanti per i primi due fattori prodotti dall'acm. La lettura delle tabelle riportate in appendice consente di osservare analiticamente quali siano, per ciascun semiasse considerato, le modalità delle variabili attive e illustrative più significativamente connesse ai due fattori, per un'inerzia spiegata complessiva pari al 25%. A partire dalla valutazione dei diversi coefficienti disponibili in output, si presentano, come si vedrà in appendice, le modalità-variabili con un valore del T-Value significativo (superiori a 2 in valore assoluto).

modelli di alternanza, nel quale si evidenziano i profili emergenti ottenuti mediante l'utilizzo della *cluster analysis*<sup>200</sup> basata sui fattori emersi con l'acm<sup>201</sup>.

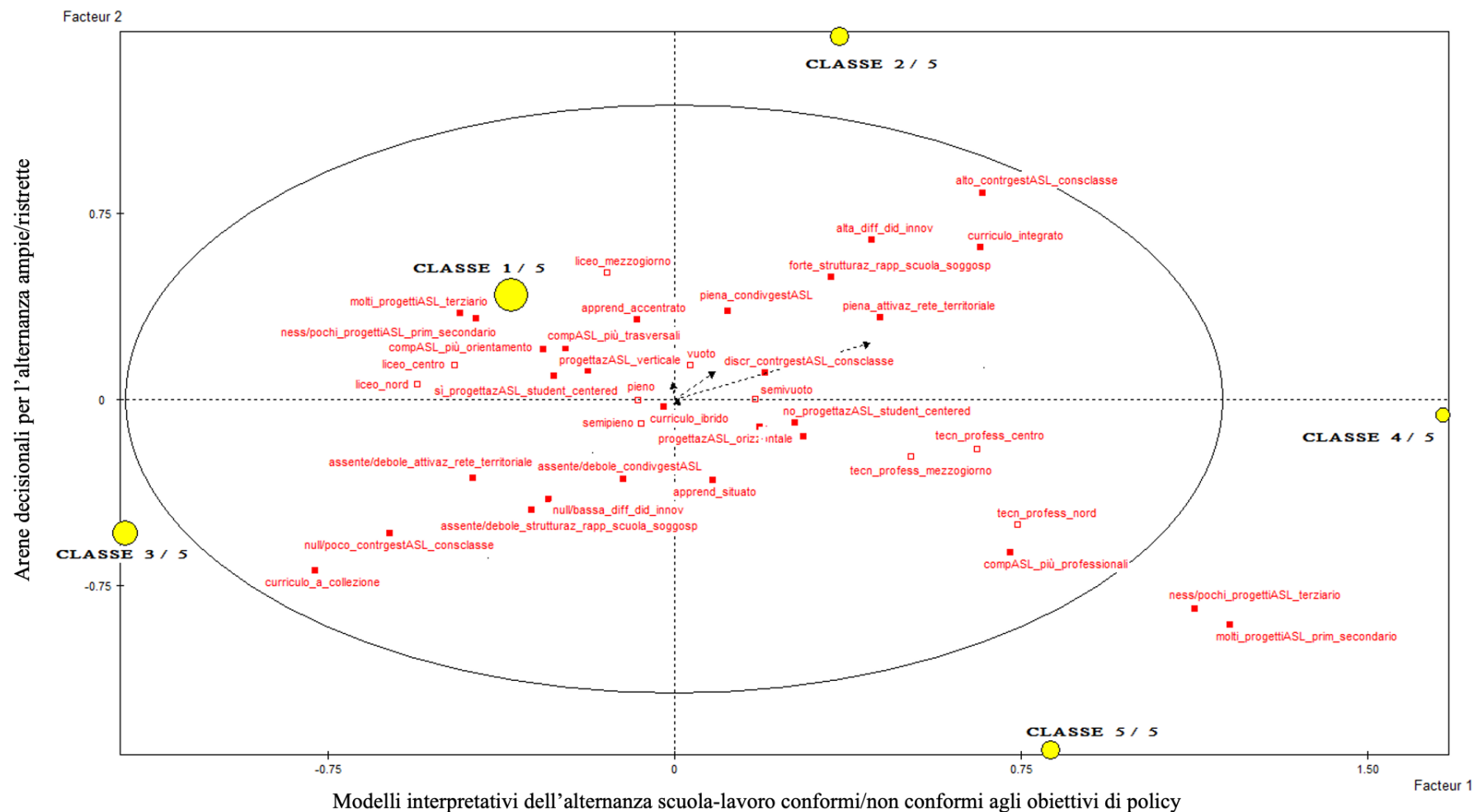
Per una descrizione dei gruppi di scuole, si consideri la Fig. 4.16 e la Tab. 4.15 come soluzioni interpretative e visive per i risultati ottenuti. I gruppi sono stati individuati sulla base dei fattori descritti sopra che rappresentano la contrapposizione tra modelli di alternanza conformi o non conformi agli obiettivi di policy, e la distinzione di un'arena decisionale per l'alternanza ampia *versus* ristretta.

---

<sup>200</sup> È utile precisare che, per ottenere la migliore partizione dei casi all'interno della *cluster analysis* e, al contempo, raggiungere il miglior compromesso possibile tra la parsimonia e la nitidezza della soluzione, l'adozione dell'analisi dei gruppi mista (gerarchia e non) ha richiesto diverse repliche. Così, dopo diversi tentativi (da un inserimento delle variabili "tipo di indirizzo formativo scolastico" e "macro area geografica" si è passati a una variabile sintetica per contesto scolastico-territoriale) e dopo diverse iterazioni (da 0 a 4), la classificazione a 5 gruppi è apparsa la migliore soluzione allocativa riferendo l'83% della varianza riprodotta tra gruppi.

<sup>201</sup> Si rammenta che con la *cluster analysis* occorre avere prudenza nell'interpretazione delle variabili-modalità caratteristiche dei gruppi emergenti. Come si vedrà, nella nostra analisi in alcuni emergono interessanti gruppi selettivi piuttosto che gruppi omogenei, sebbene un criterio non esclude l'altro. Come avvisa già Di Franco (2006), non tutte le modalità caratteristiche di un gruppo sono presenti in ciascun caso di quel gruppo, pertanto la descrizione della tipologia emergente si deve intendere come profilo significativo a livello statistico di ciascun gruppo.

Fig. 4.16. – Le configurazioni emergenti dell’alternanza scuola-lavoro nelle scuole del nostro campione su due fattori:  
 i modelli interpretativi dell’alternanza scuola-lavoro conformi/non conformi agli obiettivi di policy  
 e le arene decisionali per l’alternanza ampie/ristrette



Tab. 4.15 – Le configurazioni emergenti dell’alternanza scuola-lavoro nelle scuole del nostro campione: i risultati della procedura Decla per la descrizione delle modalità caratteristiche dei 5 gruppi emergenti

<i>Cluster con ASL come opportunità a carattere più generalista (n. casi 74, pari al 17% del campione)</i>						
<i>V.Test</i>	<i>prob.</i>	<i>cla/mod</i>	<i>mod/cla</i>	<i>global</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
10.22	0.000	39.53	91.89	39.81	alta diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
8.53	0.000	39.46	78.38	34.03	curricolo integrato	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curricolo a collezione
8.14	0.000	32.20	89.19	47.45	forte strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
6.18	0.000	23.53	97.30	70.83	molti progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
6.16	0.000	22.96	98.65	73.61	ness/pochi progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
5.21	0.000	26.76	77.03	49.31	piena attivazione della rete territoriale	grado di attivazione della rete territoriale
5.18	0.000	42.86	36.49	14.58	alto contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
4.31	0.000	25.62	70.27	46.99	gestione ASL a condivisione piena	tipo di gestione dell’ASL
3.99	0.000	33.33	37.84	19.44	liceo-Mezzogiorno	tipo di contesto scolastico-territoriale
3.88	0.000	24.20	71.62	50.69	apprendimento accentrato	modello di apprendimento prevalente in ASL situato vs. accentrato

<i>Cluster con ASL come opportunità a carattere più vocational (n. casi 49, pari al 11% del campione)</i>						
<i>V.Test</i>	<i>prob.</i>	<i>cla/mod</i>	<i>mod/cla</i>	<i>global</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
10.51	0.000	37.30	95.92	29.17	ness/pochi progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
9.61	0.000	38.05	87.76	26.16	molti progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
5.54	0.000	23.81	71.43	34.03	curricolo integrato	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curricolo a collezione
5.24	0.000	21.51	75.51	39.81	alta diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
4.13	0.000	17.84	77.55	49.31	piena attivazione della rete territoriale	grado di attivazione della rete territoriale
3.76	0.000	17.56	73.47	47.45	forte strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
3.32	0.000	30.77	24.49	9.03	tecnico-professionale-Centro	tipo di contesto scolastico-territoriale
3.10	0.001	16.28	71.43	49.77	no progettazione ASL basata sullo <i>student centered approach</i>	progettazione ASL basata sullo <i>student centered approach</i> (sì/no)
2.93	0.002	23.81	30.61	14.58	alto contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
2.79	0.003	21.52	34.69	18.29	tecnico-professionale-Nord	tipo di contesto scolastico-territoriale

<i>Cluster con ASL a carattere vocational puro (n. casi 74, pari al 17% del campione)</i>						
<i>V.Test</i>	<i>prob.</i>	<i>cla/mod</i>	<i>mod/cla</i>	<i>global</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
13.93	0.000	57.14	97.30	29.17	ness/pochi progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
13.40	0.000	60.18	91.89	26.16	molti progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
6.05	0.000	43.04	45.95	18.29	tecnico-professionale-Nord	tipo di contesto scolastico-territoriale
5.48	0.000	36.19	51.35	24.31	competenze in ASL per lo più professionali	tipo competenze nei PCTO
3.64	0.000	23.21	74.32	54.86	nessuna/bassa diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
3.31	0.000	23.01	70.27	52.31	assenza/debole strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
3.26	0.001	23.08	68.92	51.16	gestione ASL a condivisione debole o assente	tipo di gestione dell'ASL
2.83	0.002	22.54	64.86	49.31	apprendimento situato	modello di apprendimento prevalente in ASL situato vs. accentrato

<i>Cluster con ASL a carattere ibrido (n. casi 133, pari al 31% del campione)</i>						
<i>V.Test</i>	<i>prob.</i>	<i>cla/mod</i>	<i>mod/cla</i>	<i>global</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
9.27	0.000	41.51	99.25	73.61	ness/pochi progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
8.84	0.000	42.16	96.99	70.83	molti progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
5.43	0.000	48.92	51.13	32.18	curricolo curricolo ibrido	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curricolo a collezione
2.79	0.003	36.84	63.16	52.78	medio contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe
2.56	0.005	44.44	24.06	16.67	liceo-Centro	tipo di contesto scolastico-territoriale



<i>Cluster con ASL a carattere di puro adempimento burocratico (n. casi 102, pari al 24% del campione)</i>						
<i>V.Test</i>	<i>prob.</i>	<i>cla/mod</i>	<i>mod/cla</i>	<i>global</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
10.73	0.000	62.28	69.61	26.39	curricolo a collezione	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curricolo a collezione
8.55	0.000	49.65	68.63	32.64	nessun/basso contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
8.26	0.000	33.01	99.02	70.83	molti progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
8.25	0.000	39.91	85.29	50.46	nessun/debole grado di attivazione della rete territoriale	grado di attivazione della rete territoriale
7.70	0.000	31.76	99.02	73.61	ness/pochi progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
7.32	0.000	37.61	83.33	52.31	assenza/debole strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
7.27	0.000	36.71	85.29	54.86	nessuna/bassa diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
3.61	0.000	36.94	40.20	25.69	liceo-Nord	tipo di contesto scolastico-territoriale
3.50	0.000	30.77	66.67	51.16	gestione ASL a condivisione debole o assente	tipo di gestione dell'ASL
2.33	0.010	28.57	60.78	50.23	si progettazione ASL basata sullo <i>student centered approach</i>	progettazione ASL basata sullo <i>student centered approach</i> (sì/no)

Nel primo quadrante si collocano le scuole che interpretano l'*alternanza come un'opportunità a carattere più generalista* che ricomprende il 17% delle scuole del nostro campione. Questi si rifanno a modelli educativi con una tendenza a integrare il curriculum. Si tratta di scuole che presentano già un alto grado di diffusione della didattica innovativa, e nelle quali emerge un atteggiamento positivo e collaborativo da parte del consiglio di classe. Sono scuole che presentano altresì un orientamento ad aprirsi al territorio e a coltivare tali rapporti in maniera strutturata. Inoltre, è evidente una favorevole tendenza a condividere la gestione dell'alternanza con gli altri *stakeholders*. Si tratta nel 38% dei casi di licei operanti nel Mezzogiorno d'Italia (un valore significativo perché due volte superiore rispetto alla tendenza media nel nostro campione), e quasi tutte le scuole in questo gruppo svolgono i progetti di ASL con soggetti ospitanti del settore terziario.

Un altro tipo di scuole che orienta l'alternanza verso l'asse semantico *opportunità formativa* sono quelle riconducibili al quarto gruppo (nel IV quadrante), rappresentando l'11% delle scuole del nostro campione. La differenza rispetto al primo è riconducibile, in prima istanza, al tipo di contesto scolastico-territoriale: si tratta di istituti tecnici e di istituti professionali del Centro e del Nord Italia (rispettivamente il 25% e il 35% dei casi)<sup>202</sup>. Emerge inoltre una propensione a non basare la progettazione dell'alternanza attorno allo studente (non si tiene conto delle vocazioni e degli interessi dello studente) in oltre il 70% delle scuole di questo gruppo. Sembrerebbe che in questo cluster vi sia un maggior orientamento a una versione *vocational* dell'alternanza, considerando che quasi il 90% delle scuole appartenenti a tale gruppo ha offerto ai propri studenti percorsi di alternanza nel settore primario e secondario. È plausibile che il carattere del percorso formativo e il tessuto economico del contesto territoriale in cui operano tali scuole siano i motivi preponderanti nella scelta e nell'attivazione di collaborazioni con i soggetti ospitanti operanti in questi settori economici, trattandosi oltretutto di scuole operanti nell'area più industrializzata d'Italia per tradizione più orientate a soddisfare le esigenze delle imprese (rispetto agli istituti tecnici-professionali del Mezzogiorno per i quali questa tendenza appare più sfumata). Rimane d'altro canto, come per il primo gruppo, l'orientamento verso un'integrazione con la didattica curriculare e il forte carattere inclusivo dell'arena decisionale attorno ai progetti di alternanza.

Nello stesso quadrante (il IV) vi sono quelle scuole (il 17% dei casi del nostro campione), simili in parte al gruppo precedente, interpretando però l'alternanza nel suo significato più tradizionale, ossia in una *versione vocational pura* che si distanzia dal modello innovativo definito dagli obiettivi di policy. Oltre il 50% delle scuole in questo gruppo tende a far sviluppare competenze di tipo professionale ai propri studenti, e nel 65% dei casi propone modelli di apprendimento situato (ovvero esperienze svolte presso i posti di lavoro, con l'esecuzione di compiti effettivi e/o guidati). Non presentano d'altronde una propensione a fare rete, preferendo inoltre

---

<sup>202</sup> È utile riportare ai fine della parsimonia e della esaustività delle analisi presentate che, nella fase di prova della procedura Corem in Spad, le variabili illustrative adottate sono state inserite singolarmente, ossia una prima variabile riferita al "tipo di indirizzo formativo scolastico" (liceo, tecnico e professionale) e una seconda riferita alla "macro-area geografica" (Nord, Centro e Mezzogiorno). Nel caso del IV e V gruppo emergenti dalla cluster nella fase di prova, l'istituto tecnico prevale rispetto all'istituto professionale nella misura del 50% contro il 25%. È una precisazione che ci sembra doverosa nei confronti del lettore che studia i risultati presentati per coglierne a pieno il significato.

non condividere la gestione dell'alternanza stessa (in alcuni casi delegandola al soggetto ospitante o in altri casi accentrandola a sé). Si tratta nel 45% dei casi di scuole di tipo tecnico o professionali operanti al Nord.

Nel II quadrante si trova il gruppo di scuole con un'*alternanza a carattere ibrido* (rappresentando il 31% dei casi totali). Si tratta di scuole che hanno introdotto da poco l'alternanza (più tardi rispetto a quelle rientranti nei primi tre gruppi) e si trovano in una fase di sviluppo intermedia: tentano di fare un'alternanza conforme agli obiettivi di policy, orientando i progetti verso il terzo settore e presentando un sistema educativo a curricula ibridi, ossia a metà strada fra l'integrazione e la "collezione" dei curricula. Il contesto scolastico non è d'altronde favorevole: il consiglio di classe contribuisce in maniera discreta alla gestione dell'alternanza. Questo profilo si riferisce nel 24% dei casi a licei operanti al Centro Italia, la restante parte include altri tipi di istituti scolastici dislocati in aree geografiche diverse del Paese.

Infine, il gruppo di scuole collocate nel III quadrante (il 24% dei casi sul totale) sono quelle che interpretano e fanno *alternanza come mero adempimento burocratico*. Nel 70% delle scuole di questo gruppo vi sono modelli educativi orientati verso curricula a collezione<sup>203</sup>: si tende generalmente ad accumulare esperienze per liberarsi di bisogni immediati (es. il rispetto del monte ore minimo previsto dalla legge). Il disinteresse verso tale pratica didattica si manifesta (ancora nel 70% dei casi) nella scarsa o nulla collaborazione da parte del consiglio di classe alla gestione dell'alternanza. Oltre l'80% delle scuole del nostro campione inoltre non è propenso a fare rete né ad adottare in generale i modelli di didattica innovativa. La gestione dei progetti inoltre non è condivisa fra gli *stakeholders*. Si tratta pertanto di scuole chiuse in sé stesse che resistono all'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro nelle attività curricolare: sono prevalentemente disinteressate agli obiettivi di policy, che organizzano (nel 61% dei casi) percorsi di alternanza coerenti con il percorso di studio e le vocazioni e gli interessi degli studenti stessi. La vicinanza delle due variabili (tipo di contesto scolastico-territoriale e progettazione *student centered*), rinvenibile nella Fig. 4.16, sembra suggerire che sia prevalentemente il tipo di indirizzo formativo delle scuole coinvolte (oltre il 40% delle scuole in questo gruppo sono licei operanti nel Nord Italia) a influire su tale configurazione dell'alternanza.

---

<sup>203</sup> Un valore che evidenzia una forte associazione tra la tendenza a interpretare l'alternanza come un mero adempimento burocratico e la tendenza a collezionare i curricula da parte delle scuole, diventando ancora più significativo se questo valore relativo si valuta rispetto al valore medio (quasi il 70% contro il 26%).

#### 4.5. Riflessioni conclusive sui risultati emergenti dall'indagine sull'alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane

Lo scenario emergente dall'indagine condotta profila in gran parte il carattere eterogeneo e peculiare del contesto scolastico italiano sia in termini di indirizzo dei percorsi formativi sia in termini di opportunità e vincoli derivanti dal contesto in cui si opera. Tali caratteri hanno rappresentato, per l'intera analisi, la cartina di tornasole che ci ha aiutato a interpretare le evidenze empiriche. Il processo di introduzione dell'alternanza scuola-lavoro nella prassi didattica tradizionale delle scuole appare lento e complesso, presentando, al contempo, interessanti peculiarità per singolo contesto di riferimento. Tra i fattori che meglio descrivono il nostro campione emerge: da un lato, la propensione delle scuole a conformarsi o meno agli obiettivi di policy – sia del dettato normativo sia di quelli integrativi proposti nel quadro teorico-interpretativo della politica –, e dall'altro la struttura delle arene decisionali per l'alternanza (per le quali conta soprattutto una buona leadership scolastica).

Come già emerso, si tratta di un metodo didattico innovativo per le scuole sebbene presenti declinazioni variegata sia nella forma sia nei contenuti. Vi sono scuole che già facevano innovazione didattica, o sono più propense a farla, e che accolgono l'alternanza come un'occasione formativa per lo studente accogliendo pienamente la politica e aprendo ampie arene decisionali per la gestione dei progetti di ASL. In questo versante interpretativo, si dà rilevanza ai rapporti di rete tra la scuola e i soggetti ospitanti, e ancora più importante appare la proattività della scuola con un ruolo centrale rivestito dal consiglio di classe nella gestione dell'alternanza insieme a una buona leadership del dirigente scolastico. Sul versante opposto, le scuole che si rifiutano di innovare la didattica, interpretando quindi l'alternanza come uno dei tanti adempimenti burocratici da portare a termine. Altri due profili intermedi però emergono dal nostro campione: da una parte vi sono le scuole che sembrano essere abituate alle pratiche di alternanza “tradizionale” (si tratta per lo più di istituti con un percorso formativo *vocational*), non accogliendo pienamente il nuovo modello interpretativo dell'alternanza (non fanno rete né condividono la gestione con altri); e dall'altra parte invece vi sono le scuole che hanno accolto la novità ma si trovano ancora in una fase organizzativa iniziale di ripensamento dei paradigmi interpretativi della didattica, scontrandosi pertanto con la difficoltà di rimodulare la propria azione educativa già di per sé complessa.

È interessante notare, in conclusione, che tali configurazioni si differenziano prevalentemente in base al contesto scolastico-territoriale. I licei sembrano accogliere l'ASL in maniera più eterogenea rispetto agli istituti tecnici e professionali. Sul versante "alternanza come opportunità" prevale la presenza di licei operanti nel Mezzogiorno più proattivi, orientati all'innovazione didattica e più aperti al continuo interscambio con gli altri *stakeholders*. In questo caso sarebbe interessante approfondire la prospettiva di queste scuole per capire come si muovono all'interno di una matrice di opportunità naturalmente meno densa e fitta rispetto invece ai licei operanti in territori più *pieni* del Paese, e capire quali sono i motivi sottesi a tale scelta. Questo interesse emergente è alimentato ancor di più dalla presenza sul versante interpretativo opposto – alternanza intesa come adempimento burocratico – dei licei operanti nel Nord Italia, che per caratteristiche socio-economiche operano in un contesto più ricco di opportunità per esperienze formative come l'ASL. In una posizione intermedia si trova una parte dei licei del Centro per i quali l'alternanza sembra rappresentare una buona occasione formativa ma riscontrano difficoltà organizzative in tal senso, probabilmente riconducibili alla poca maturità da parte delle scuole in questo campo educativo. Infine, gli istituti tecnici e professionali, pur accogliendo l'ASL nella propria sfera d'azione educativa, presentano diversi modi di integrarla alla didattica. È prevalente, soprattutto nel caso degli istituti tecnici e professionali del Nord, una continua propensione a interpretare e modulare l'alternanza nella sua variante tradizionale: un'esperienza "altra" orientata per lo più a sviluppare e affinare competenze professionali. Non mancano però esperienze di ASL negli istituti tecnici e professionali del Nord (e per buona parte anche del Centro) che invece tendono ad accogliere gli elementi innovativi introdotti dalla l. 107/2015.

## Conclusioni

L'alternanza scuola-lavoro della Buona Scuola, trasformata nel 2019 in PCTO, rappresenta uno dei principali terreni di sperimentazione della riforma globale dell'educazione, ossia del passaggio da una logica neoliberale imperniata sull'educazione secondo i precetti del *New Public Management* a una logica più orientata dal *capability approach*. Si tratta di un cambiamento difficile che nasconde qualche ambiguità: da una parte si attribuisce maggiore potere decisionale alle scuole, dall'altra le risorse paiono rimanere al sotto della soglia minima per poter soddisfare il fabbisogno gestionale delle scuole per l'alternanza.

Dai risultati illustrati nei capitoli precedenti si evincono tutte le difficoltà e le ambiguità del suddetto processo. Per comprendere meglio questo punto, vale la pena soffermarsi sul percorso della ricerca.

Una specificità assunta dalla ricerca qui presentata è l'attenzione rivolta agli attori implementatori (referente scolastico e soggetti ospitanti), piuttosto che ai destinatari finali della policy (gli studenti). Questa scelta è dipesa dall'obiettivo di fondo di comprensione del funzionamento della policy rispetto al problema che caratterizza l'alternanza scuola-lavoro in Italia: l'obbligatorietà del nuovo metodo didattico a tutti i tipi di scuola, senza distinzione in termini di indirizzo formativo (eccetto che per il monte ore minimo previsto) e di matrice delle opportunità derivanti dai contesti territoriali.

Appare, dunque, ragionevole chiedersi fino a che punto un intervento di tipo universale come l'alternanza possa rappresentare una vera opportunità o, al contrario, ridursi a un'ulteriore incombenza per le scuole italiane. Un ripensamento, o addirittura un annullamento definitivo, dello strumento senza alcun fondamento basato su evidenze empiriche non sembrano essere una valida soluzione alle difficoltà di avvio del nuovo modello formativo universalista. Uno studio attento e riflessivo sui primi effetti della l.107/2015 che tenga conto delle azioni e delle reazioni degli *stakeholders* (referenti scolastici, tutor, insegnanti e soggetti ospitanti) associato a un'analisi delle reali possibilità di contesto (tra i quali il tipo di indirizzo formativo scolastico, il tessuto socio-economico locale, la disponibilità e la capacità degli *stakeholders* di operare)

potrebbe rappresentare ad oggi un primo passo verso un miglioramento dello strumento di policy dell'ASL.

Il lavoro presentato, come già emerso, è mirato allo studio dei principali vincoli e risorse a disposizione delle scuole, dai quali emergono i fattori più significativi per l'interpretazione della policy da parte delle scuole italiane. I caratteri notevolmente eterogenei, non solo del contesto scolastico ma ancor di più dei contesti territoriali, fanno da sfondo a uno studio orientato a individuare i connotati di una delle esperienze più innovative e discusse nel mondo scolastico degli ultimi anni.

La natura valutativa del nostro studio ci suggerisce, d'altra parte, di presentare le riflessioni conclusive, riportando sintetiche risposte alle domande valutative alla base del lavoro presentato.

*Qual è la cornice interpretativa dell'alternanza scuola-lavoro in Italia, alla luce delle sfide dell'istruzione nella società della conoscenza?*

L'odierno dibattito pubblico orientato per lo più al mancato collegamento fra scuola e mercato del lavoro, trascurando la questione ormai permanente delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale, nonostante coinvolga indistintamente tutti i Paesi più industrializzati. Alla luce del fatto che la scuola moderna rappresenta ancora l'unico pilastro universalista del nostro welfare, è interessante e soprattutto doveroso tematizzare la questione relativa all'introduzione obbligatoria dell'alternanza scuola-lavoro. Questo strumento a disposizione delle scuole infatti potrebbe rappresentare un'occasione di *empowerment* per gli studenti e/o al contrario potrebbe rischiare di diventare uno strumento di perpetuazione delle già esistenti disuguaglianze sociali.

L'ondata di riforme scolastiche tenta di ampliare l'impatto dell'azione della scuola e cerca, al contempo, di rinnovarla sia nella sua funzione didattica sia nel suo modello di governance. In primo luogo, con l'obbligatorietà dell'ASL, la scuola si trova davanti alla sfida di oltrepassare i confini tradizionali per aprirsi al mondo del lavoro. La politica infatti presuppone che, mediante le contaminazioni con realtà diverse da quelle scolastiche, si possa favorire l'attivazione di nuove forme di apprendimento formali, informali e non formali. In tal modo si invita a cambiare profondamente i paradigmi scolastici (soprattutto di quelli più generalisti come per i licei) nella gestione dei contenuti educativi, non più intesi come traguardi formativi ultimi, bensì come mezzi per sviluppare capacità e competenza. Nel caso dell'alternanza scuola-lavoro,

la scuola ha la possibilità di rinnovarsi e orientare la propria azione sull'attivazione di apprendimenti, non più nozionistici, bensì orientati anche al sapere vivere – allo sviluppo di capacità di cittadinanza attiva, di flessibilità e adattabilità a nuovi e diversi contesti – da parte degli studenti. Si tratta, in altri termini, di diffondere saperi formali in contesti non formali e informali, lontani dal metodo di trasmissione frontale e più vicini a forme di trasmissione del sapere *circolare*, partendo dall'acquisizione di nozioni nel contesto scolastico alla loro attivazione e pratica in contesti extra-scolastici come quello lavorativo. Il ruolo della scuola nei processi di socializzazione si amplia, almeno nelle forme, verso una maggiore efficacia dell'azione scolastica sui processi di sviluppo degli studenti.

In secondo luogo, è utile sottolineare che, con l'ultima riforma, il sistema di governance scolastico diventa ancora più composito: oltre allo stato-valutatore che orienta le politiche e muove le risorse, le scuole sono spinte da logiche di “quasi mercato”, favorite dall'ingresso nell'arena decisionale di nuovi soggetti (le imprese, le famiglie, le altre scuole). L'obbligatorietà dell'alternanza, d'altra parte, tenta di forzare quei processi di rinnovamento richiesti alla scuola da lungo tempo, finalizzati allo sviluppo di modelli di istruzione e formazione duale. L'impostazione della riforma della Buona Scuola si è preoccupata inoltre di disciplinare ulteriormente il rapporto tradizionale tra scuola e lavoro, sottovalutando però le singole soluzioni tecniche che necessitano, invece, di un contesto culturale teso alla promozione della valenza educativa e formativa del lavoro sia nel diritto del lavoro sia nel mondo della formazione. L'attivazione di tali processi, invece, presuppone che vi sia la volontà della scuola *in primis* e poi delle imprese, insieme alle parti sociali, di investire su metodi educativi (come l'ASL) che offrono la possibilità di educare i più giovani ad affrontare il futuro.

Le inevitabili ripercussioni di tali condizionamenti, da un lato, sull'organizzazione scolastica e, dall'altro, sulle traiettorie di vita degli studenti hanno guidato lo studio delle declinazioni dell'alternanza scuola-lavoro assunte nelle scuole italiane, tenendo conto delle opportunità presenti nei territori.

*Quali possibili filoni interpretativi del modello normativo italiano dell'alternanza scuola-lavoro? E qual è lo stato dell'arte sulle esperienze di alternanza in Italia?*

L'impostazione teorica proposta per l'analisi dell'ASL fa riferimento a un cambio di paradigma interpretativo: l'attenzione si sposta dalle competenze alle capacità in ragione del fatto



che la competenza diventa lo spazio entro cui si sviluppano le capacità, e non il significato di tali esperienze. Questo è l'aspetto cruciale del cambio di paradigma a cui si fa riferimento in questo lavoro.

Esistono modelli formativi orientati proprio allo sviluppo di tali capacità, ovvero che prestano una maggiore attenzione alla dimensione meta-cognitiva e agli aspetti riflessivi del controllo e della variazione nei contesti di applicazione. In tal senso, l'ASL sembra rinviare a una concezione della conoscenza intesa come qualcosa da costruire e non solo da trasferire.

L'adozione, all'interno del quadro interpretativo dell'ASL, dell'approccio alle capacità ci ha spinto a prestare maggiore attenzione a) alla dimensione processuale delle esperienze di alternanza – intese come i processi di acquisizione delle competenze, il grado di collaborazione tra la scuola e il soggetto ospitante, e i processi di integrazione tra teoria e pratica attivati dalla scuola – per accrescere le *chances* di effettive opportunità di sviluppo degli studenti; b) gli effetti educativi desiderabili dell'ASL in termini di possibilità di scelta degli studenti in relazione a ciò che si dà valore, e non solo al rendimento in termini di risultati (se ha acquisito o meno una determinata competenza); c) al concetto di libertà di scelta, mettendo al centro la possibilità di poter sperimentare e sviluppare capacità che portino lo studente a prendere decisioni più informate sul futuro, avendo avuto la possibilità di sperimentare esperienze diverse e di riconoscere i suoi punti di debolezza e i suoi punti di forza; e d) al ruolo rilevante della scuola e dei soggetti del mondo del lavoro (disposti a ospitare gli studenti in alternanza) nei processi di conversione di risorse e diritti formali in risorse e diritti effettivamente praticabili ed esigibili, ossia in un'offerta di qualità dei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

La proposta di interpretare l'ASL come un fattore di conversione verso un adeguato funzionamento degli studenti ci ha suggerito di assumere che le esperienze di alternanza scuola-lavoro possano declinarsi su un asse semantico con un polo *opportunità formativa versus* un polo *adempimento burocratico*. Nel primo caso rientrano quelle esperienze che si configurano come un possibile contributo all'azione educativa verso la promozione dello sviluppo umano e quindi di attivazione dell'agency dello studente in termini di orientamento sulla sua scelta futura. Nel secondo caso, invece, si tratta di esperienze con un orientamento normativo indirizzato alla liberazione dal bisogno immediato (es: il rispetto del monte ore minimo da svolgere in alternanza da parte degli studenti), oppure considerate e gestite come esperienze "altre", destinate a rimanere fuori dal percorso scolastico dello studente.

*Quali dimensioni esplorare per definire le configurazioni emergenti dell'alternanza nelle scuole italiane?*

Per rispondere a tale domanda si è posta l'attenzione sul *come* la scuola gestisce l'ASL nei diversi contesti scolastici e territoriali per giungere, infine, a una classificazione dei modelli interpretativi dell'ASL. Perseguire tale obiettivo significa indagare su ogni aspetto rilevante ai fini di una descrizione chiara e puntuale dei tratti distintivi delle configurazioni emergenti di alternanza.

Partendo dalle riflessioni emerse dal quadro normativo e dalla sua lettura teorica, si orienta lo studio, in prima istanza, verso i modelli interpretativi delle esperienze di ASL da parte delle scuole, utile per capire se siano funzionali al perseguimento degli obiettivi di policy (dichiarati dalla normativa e integrati a livello teorico) o finalizzati ad assolvere i compiti previsti dalla normativa (es. la copertura del monte ore minimo previsto per le attività di alternanza). In secondo luogo, l'attenzione è rivolta al *contributo dell'ASL alla scuola* in termini di integrazione effettiva alla didattica tradizionale o di mera collezione di attività "altre" aggiuntive. L'*approccio gestionale* dell'ASL concorre a definire altri aspetti delle configurazioni dell'ASL stessa, in termini di modelli interpretativi dell'apprendimento emergenti nella declinazione del nuovo metodo didattico nelle scuole e di governance scolastica (accentrata o diffusa). L'*atteggiamento emergente* verso l'ASL da parte degli attori coinvolti contribuisce invece a chiarire la loro prospettiva, per capire se essa sia orientata per lo più verso un continuo interscambio con l'altro o se orientata per lo più verso una chiusura entro i confini del proprio sistema organizzativo. Per chiarire tale atteggiamento si ritiene utile capire se vi sia un'*interazione* effettiva tra i due sistemi coinvolti (scuola e territorio) e capire come si definisce il rapporto tra la scuola e il soggetto ospitante (collaborativo o non collaborativo/formale). Tali aspetti, in ultima istanza, sono da considerare e interpretare alla luce delle *condizioni di contesto* (territoriale e organizzativo). Come è noto, la pratica dell'alternanza scuola-lavoro è stata accolta molto tempo prima rispetto all'entrata in vigore della riforma della Buona Scuola, soprattutto da parte di istituti scolastici professionali e tecnici rispetto ai licei. Si riconosce difatti tale eterogeneità sia sul modo di interpretare il nuovo metodo didattico da parte della scuola sia sul loro modo di organizzarsi per la realizzazione dell'alternanza stessa. Il divario territoriale tipico del nostro Paese, d'altro canto, è considerato come un fattore discriminante per la configurazione delle esperienze di alternanza nelle scuole.

*Quali risorse potenziali o emergenti per le esperienze di alternanza scuola-lavoro nelle scuole italiane?*

Sotto una prospettiva generale, il processo di introduzione dell'alternanza nella pratica didattica tradizionale delle scuole appare lento e complesso. In primo luogo, sembra che il passaggio evolutivo dall'ASL ai PCTO sia stato anticipato in parte già dalle scuole, tese più che altro a favorire l'acquisizione di competenze trasversali o di orientamento, sebbene sussista una differenziazione marcata tra i percorsi formativi delle scuole. Se il policy maker sembra aver interpretato l'ASL come un catalizzatore di innovazione didattica, nella realtà delle scuole del nostro campione non sembra però aver portato con sé la ventata di cambiamento auspicata. Il contributo positivo dell'alternanza alle pratiche di didattica innovativa appare modesto, e laddove si presentino cambiamenti positivi interessa solo quelle pratiche che richiedono un minor sforzo organizzativo (come l'apprendimento cooperativo tramite i gruppi di lavoro, le integrazioni con attività laboratoriali e/o accompagnati da nuovi media). Anche sull'aspetto organizzativo dell'offerta formativa poco è cambiato: i licei sono quelli più "resistenti" al cambiamento, a differenza dei tecnici e dei professionali. Per una più chiara definizione del grado di accoglienza dell'ASL nelle scuole sembra interessante il punto di vista del referente scolastico riguardo al futuro dei PCTO: i referenti intervistati degli istituti professionali e di quelli tecnici si mostrano più ottimisti verso il futuro dei PCTO, auspicando che tale pratica continui per migliorare ancora il curriculum formativo degli studenti; al contrario i referenti dei licei sono più cauti e in alcuni casi più pessimisti riguardo ai reali effetti dei PCTO sulla carriera scolastica e sulla vita degli studenti.

In secondo luogo, l'introduzione del nuovo metodo didattico tendenzialmente appare sostenuta da gran parte degli attori scolastici, eccetto che per la figura dei docenti (un rifiuto ancora più marcato nei licei). Tra i protagonisti dell'alternanza emerge naturalmente la figura del referente scolastico che sembra assumere diverse configurazioni: un facilitatore per gli studenti che interviene quando si presenta un problema; una figura di sostegno per un confronto continuo utile agli studenti per una scelta più consapevole dei progetti da seguire; un punto di riferimento costante anche per i docenti coinvolti (il più delle volte i tutor interni) per la mediazione con gli studenti e per certi versi anche con i soggetti ospitanti. Inoltre, nell'indagine emerge il ruolo chiave rivestito dal dirigente scolastico e dagli attori direttamente coinvolti nelle attività dei PCTO (gli studenti, i tutor interni e i tutor esterni), dai quali i referenti intervistati dichiarano

di ricevere maggior sostegno. Nel caso degli istituti professionali e tecnici, la cerchia a sostegno del referente si allarga, tra gli altri si aggiungono il consiglio di classe, il collegio docenti e i singoli docenti. D'altra parte, per il referente scolastico avere la consapevolezza di trovare sostegno a scuola può aiutarlo a superare le difficoltà gestionali, rappresentando al contempo uno stimolo al miglioramento della sua azione gestionale e dell'intera scuola.

Per concludere il quadro introduttivo emergente dall'indagine, sembra interessante evidenziare ancora come l'intero processo di gestione dell'alternanza possa essere declinato per certi versi in modo antitetico: si ha una conduzione prevalentemente scolastica quando vi è un buon grado di interesse da parte della scuola, o al contrario si demanda completamente all'esterno e quindi ai soggetti ospitanti (in alcuni casi sin dalla fase di progettazione dei percorsi di ASL) quando tale interesse è scarso o quando c'è completo disinteresse.

*Quali fattori emergenti nelle esperienze di alternanza per singoli scenari scolastici e territoriali?*

L'analisi esplorativa sulle dimensioni rilevanti per configurare i modelli di alternanza scuola-lavoro mostra quanto sia importante rintracciarne la loro rilevanza sulle declinazioni di alternanza ipotizzate (opportunità vs. adempimento burocratico) differenziate per contesto di riferimento (scolastico e territoriale). Nella presentazione dei modelli di regressione multipla, che ci consentono di individuare i fattori più rilevanti per i nostri obiettivi di ricerca e l'entità delle loro relazioni causali, si parte da un assunto teorico: una scuola con un sistema scolastico a curricula integrati presenta una maggiore propensione a interpretare l'ASL come un'opportunità formativa piuttosto che come un mero adempimento burocratico. I risultati delle analisi lo confermano. Un sistema scolastico a curricula integrati si ha quando la scuola mostra: già una propensione all'innovazione didattica; una buona leadership scolastica alla guida dell'alternanza in termini sia di un buon livello di esperienza cumulata da parte del referente scolastico sia di atteggiamento positivo/propositivo specialmente da parte del dirigente scolastico e del consiglio di classe; una buona attivazione della rete territoriale scolastica; e una relazione tra la scuola e il soggetto ospitante più strutturata. A ciò si aggiunge, d'altra parte, una governance scolastica forte e direttiva e l'adozione di modelli di apprendimento accentrati nella scuola (le attività si svolgono prevalentemente a scuola e sono vissute indirettamente dagli studenti per tramite di lezioni svolte da esperti provenienti dal mercato del lavoro). Nel caso della logica di

progettazione *student centered* sembra che si differenzi nettamente entro i contesti di riferimento (favorita nei licei e nel Mezzogiorno). E infine una la condivisione piena della gestione dell'ASL da parte della scuola con gli altri *stakeholders* sembra rappresentare un altro fattore chiave per la costruzione di curricula integrati nelle scuole tecnici e professionali operanti in territori *semivuoti*.

### *Quali possibili configurazioni dell'alternanza scuola-lavoro in Italia?*

La sintesi delle due dimensioni, individuate con l'acm, che concorrono a definire le configurazioni di alternanza scuola-lavoro fanno riferimento: a un primo fattore riconducibile alla contrapposizione tra *i modelli interpretativi dell'alternanza scuola-lavoro conformi/non conformi agli obiettivi di policy*, e un secondo fattore riferito alla distinzione tra *arene decisionali per l'alternanza ampie/ristrette*. La classificazione delle esperienze di ASL presentata in questo lavoro è composta da cinque diversi gruppi. Un primo tipo tende a presentare un'*alternanza intesa come un'opportunità a carattere più generalista*, nel quale vi sono scuole che: tendono a integrare il curriculum; presentano un alto grado di diffusione della didattica innovativa; hanno un consiglio di classe partecipativo e collaborativo; hanno un orientamento di apertura verso il territorio; coltivano i rapporti con il soggetto ospitante in maniera strutturata; e preferiscono condividere la gestione dell'alternanza con gli altri *stakeholders*. Si tratta per lo più di licei operanti nel Mezzogiorno d'Italia e orientati al settore terziario. Un secondo tipo in cui l'alternanza è intesa come *opportunità formativa* ma in versione *vocational*, coinvolge scuole che: non basano la progettazione dell'alternanza attorno allo studente; favoriscono un'integrazione dell'ASL con la didattica curricolare; e presentano un forte carattere inclusivo dell'arena decisionale attorno ai progetti di alternanza. Si tratta per lo più di istituti tecnici e di istituti professionali del Centro e del Nord Italia e di scuole che si rivolgono prevalentemente a soggetti ospitanti del settore primario e secondario. Un terzo tipo fa riferimento a un'alternanza più tradizionale, in una *versione vocational pura*, nel quale si trovano scuole che offrono progetti di alternanza orientati allo sviluppo di competenze per lo più professionali, basati su modelli di apprendimento situato (cioè esperienze svolte presso i posti di lavoro, con l'esecuzione di compiti effettivi e/o guidati); e che non sono propense a fare rete preferendo non condividere la gestione dell'alternanza (delineando due prospettive: o si accentra alla scuola o si delega all'esterno). Fa riferimento per lo più a scuole tecniche o professionali operanti al Nord. Un

quarto tipo con un'*alternanza a carattere ibrido* coinvolge le scuole che cercano di perseguire gli obiettivi di policy e cercano di allargare l'arena decisionale soprattutto dal punto di vista gestionale dell'ASL, ma sembra ancora che stiano a metà del percorso verso un'impostazione integrata dei curricula. Si tratta prevalentemente di licei operanti al Centro Italia e di scuole che si rivolgono al settore terziario. Un quinto tipo, agli antipodi rispetto ai primi due, fa riferimento a un'*alternanza intesa come mero adempimento burocratico*. Le scuole che rientrano in questo gruppo sono prevalentemente orientate a modelli educativi basati su curricula a collezione, e mostrano un disinteresse verso tale pratica didattica in termini di scarsa o nulla collaborazione da parte del consiglio di classe alla gestione dell'alternanza, di scarsa propensione a fare rete e a condividere la gestione con gli altri *stakeholders*, restia tra l'altro a sperimentare in generale altri modelli di didattica innovativa. Si tratta pertanto di scuole chiuse in sé stesse, prevalentemente disinteressate agli obiettivi di policy, rappresentando per lo più i licei operanti nel Nord Italia. Sono quelle scuole infatti che continuano a non accettare e condividere l'obbligatorietà dell'ASL.

In estrema sintesi, i modi di interpretare l'alternanza scuola-lavoro sono diversi dal contesto scolastico-territoriale, con matrici di risorse e vincoli strutturali differenziate. L'*ipotesi generale*, dalla quale è nato il nostro studio e sottesa all'impostazione e allo sviluppo dell'indagine, appare in linea con i principali risultati emergenti dal nostro studio. Gli istituti scolastici, differenziati per tipo di percorso formativo (liceo, tecnico, professionale) e per contesti territoriali, offrono diversi tipi di esperienze di alternanza sull'asse semantico opportunità *versus* adempimento burocratico, modellate secondo le condizioni e i vincoli di contesto. Il successo della policy però dipende *anche* dalla capacità degli attori coinvolti, soprattutto della scuola, di attivarsi sfruttando le opportunità di contesto e creandone di nuove. Queste ultime si riferiscono in particolare all'entità delle relazioni tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, un aspetto rilevante ai fini della declinazione dell'ASL.

È evidente pertanto che la policy può solo indicare la direzione del cambiamento verso l'integrazione alla didattica di nuovi metodi come l'alternanza scuola-lavoro. Il successo dipende dalla capacità e dalla volontà dei soggetti coinvolti (soprattutto delle scuole) nelle singole realtà sociali.

Il lavoro presentato non pretende di offrire la ricetta del cambiamento, piuttosto intende apportare un contributo alla conoscenza per la ridefinizione di un quadro concettuale utile ad una

possibile riprogrammazione, tenuto conto della complessità degli aspetti emergenti. La valutazione può aiutare, come per il nostro studio, a chiarire lo stato dell'arte del processo di implementazione della policy e definire un primo quadro d'insieme. Si auspica che il lavoro presentato sia concepito come un ritorno della conoscenza scientifica all'intervento sociale, in termini di maggiori risorse cognitive da mettere in atto nel processo di deliberazione democratica spettante ai rappresentanti politici.

Appare utile e interessante uno sviluppo della ricerca, ai fini di una maggiore conoscenza delle singole fattispecie interpretative dell'alternanza scuola-lavoro, verso un'indagine approfondita sulla capacità dei contesti di attivare i meccanismi attorno alle esperienze di ASL, procedendo dapprima a una loro definizione e capirne poi il loro funzionamento, specialmente laddove si configurano esperienze di opportunità formativa pura e laddove invece si interpreta l'ASL come un adempimento burocratico.

## **Nota metodologica sul campione di scuole raggiunte dall'indagine sulla configurazione dell'alternanza scuola-lavoro**

La fase di rilevazione dell'indagine sulle configurazioni dei PCTO ha avuto una durata di tre mesi (febbraio 2020 – aprile 2020). Il periodo congiunturale vissuto dal nostro Paese a seguito della pandemia per Covid-19 ha sicuramente influito sull'intera fase di rilevazione. Infatti, le scuole dal 5 marzo 2020 sono state chiuse, prevedendo la presenza sporadica nelle sedi scolastiche solo di una parte del personale amministrativo e del dirigente scolastico, coinvolgendo l'intera scuola nella pratica della didattica a distanza. Pertanto, come prevedibile, durante il periodo di rilevazione, il tasso di risposta al questionario ha subito un brusco calo rispetto al primo mese. Tra le problematiche emergenti, per questa indagine si tengono presenti due tipi di errori sistematici, tipicamente insiti in un piano di campionamento nelle scienze sociali: 1) di mancata risposta, dovuti alla poca o mancata reperibilità delle scuole selezionate (acuita dal periodo di *lockdown*), e 2) di campionamento, dovuto al fatto che si opera su una parte e non sull'intera popolazione. Rispetto al terzo tipo di errore tipico del piano di campionamento, l'errore di copertura (Di Franco, 2010), per la nostra indagine sembra essere in parte mitigato dall'uso di database anagrafici direttamente forniti dal Miur relativo all'elenco delle scuole secondarie di II grado, completo di tutte le variabili strutturali di nostro interesse per la selezione in base ai criteri già presentati (§ 3.5.)<sup>204</sup>.

Come già accennato, prima di procedere al campionamento si è costruito un database di tutte le scuole secondarie di II grado con un'unica sede amministrativa e che soddisfacevano le condizioni poste dalla definizione data alla popolazione (§ 3.5.). Dal database, che in prima fase conteneva tutte le scuole secondarie di II grado, sono state eliminate quelle che presentavano

---

<sup>204</sup> Si tratta nello specifico di proprietà direttamente riferite alle caratteristiche note della popolazione delle scuole secondarie di II grado:

- tipo di indirizzo formativo (liceo, professionale e tecnico),
- dimensione della scuola,
- macro area geografica di riferimento,
- regione di riferimento,
- caratteristiche socio-economiche dei territori di riferimento (indice pieno/vuoto).



più indirizzi formativi (tipo misto) e quelle che non erano sede amministrativa dell'istituto. A seguito delle operazioni di filtro, il database da cui estrarre il campione risultava composto da 1.233 scuole per tipi puri di indirizzo formativo (liceo, professionale, tecnico), costituendo di fatto l'elenco completo della popolazione di interesse per la nostra indagine.

Si è dedicata una particolare attenzione alla qualità del dato, dalla fase di progettazione dello strumento di rilevazione, al pretest (tre ondate), e all'analisi dei dati delle prime rilevazioni. Queste ultime operazioni sono state fondamentali per migliorare a) il questionario destinato all'indagine vera e propria (interventi sul *wording*, sull'ordine delle domande, sul numero di quesiti, sulla più opportuna forma delle risposte precodificate, sulla apertura di alcune domande, etc.) e b) l'intera strategia di rilevazione. La modalità d'indagine come *web survey* e l'adozione della piattaforma digitale LimeSurvey hanno consentito il coinvolgimento di tutte le scuole dell'elenco. Inoltre, ha fornito dei vantaggi in termini di consistente contenimento dei costi della ricerca su più piani: risorse finanziarie per mobilità su un territorio ampio, risorse umane impiegate, stampa dei questionari/telefonate, e, quelle meno scontate per il periodo congiunturale, abbattimento delle distanze dal posto di lavoro da parte dei referenti. La piattaforma digitale, che ha ospitato il questionario, inoltre, ha contribuito positivamente: da una parte al contenimento delle diverse forme di compilazione erronea o parziale, più frequenti nel caso di questionario cartaceo; e dall'altra ha consentito una compilazione guidata delle domande (con apposite indicazioni per la corretta compilazione), ottenendo in tal modo questionari compilati con pochi errori e pochi dati mancanti.

Il contatto con le scuole è avvenuto tramite posta elettronica: dal database del Miur è stato estrapolato l'elenco delle email istituzionali di ogni scuola selezionata. È stata redatta e inviata una lettera d'invito a partecipare all'indagine, indirizzata al referente scolastico del singolo istituto, contenente le principali finalità dello studio e le informazioni utili al referente per la compilazione del questionario (tra cui l'indirizzo web di collegamento alla piattaforma, l'ambito spazio temporale dell'indagine, e altre istruzioni più operative). La lettera è stata inviata a più ondate fino a quando non si è raggiunto la massima eterogeneità del campione, ottenendo una ragionevole quota di casi del campione simile a quella della popolazione per ogni cella derivante dai prodotti logici fra le variabili strutturali di nostro interesse.

Un attento e continuo monitoraggio durante la fase di rilevazione, la modalità d'indagine come *web survey* e l'adozione della piattaforma digitale hanno consentito, come accennato, di

arginare in parte le difficoltà emerse durante il periodo delicato vissuto dal nostro Paese, ottenendo un significativo esito partecipativo da parte delle scuole selezionate. È da rilevare che alla fine della raccolta dei dati il campione effettivamente raggiunto non corrisponde al campione previsto a monte (corrispondente alla popolazione di interesse, considerata il contributo della *web survey* alla messa in contatto con l'unità di rilevamento): da 1.233 scuole selezionate si passa a 634 scuole raggiunte, di cui 433 scuole hanno completato l'intero questionario. Tale numerosità rappresenta il 35% della popolazione di interesse.

Nonostante ciò, i difetti sul piano del campionamento non hanno interferito con l'approfondimento teorico del tema della configurazione organizzativa emergente dei PCTO nelle scuole italiane, e con lo studio comparato fra gruppi di scuole con orientamenti interpretativi della policy opposti per accertare quali siano i caratteri di natura contestuale, relazionale e individuale che rendono le loro azioni diverse fra loro.

A seguito della rilevazione, il campione raggiunto delle scuole secondarie di II grado per l'a.s. 2018/2019 risulta rappresentativo rispetto alla popolazione di riferimento, esclusivamente in relazione alle proprietà adottate come criterio di selezione e alle proprietà considerate di natura strutturale per la nostra indagine. D'altro canto, non si hanno pretese sulla casualità del campione, in quanto la natura dell'indagine è di tipo esplorativa-descrittiva e per alcuni aspetti è finalizzata allo studio delle relazioni fra le variabili. Per tali ragioni il campione raggiunto si annovera tra i campioni non probabilistici, per il quale conta la rappresentatività fondata su basi teoriche/tipologiche contestualizzata, argomentata e giustificata dalla sua copertura rispetto alle proporzioni di casi non solo presenti in ciascuna modalità delle variabili analizzate, ma anche in ciascuna delle celle derivate dai loro prodotti logici (Marradi, 1997; Di Franco, 2010). Da un controllo più attento sulla copertura del campione è evidente un significativo rispetto di tali proporzioni.

Di seguito si fornisce un quadro generale per un confronto tra le note caratteristiche del campione e quelle della popolazione in cui si registra, per ogni strato in cui è ripartita la popolazione, la presenza di casi tipico-ideali. Le tabelle che seguono consentono di valutare la buona rappresentatività del campione in base allo studio degli scostamenti tra le distribuzioni di frequenza nel campione rispetto alle stesse variabili note della popolazione: i valori degli scarti sono generalmente attorno a 2-3 punti, tranne per qualche eccezione riportata di seguito.

Tab. 1 – Distribuzione di frequenza (assoluta e %) delle scuole secondarie di II grado selezionate e rispondenti per tipi puri in termini di indirizzo formativo (liceo, tecnico, professionale)

	Scuole secondarie di II grado selezionate		Scuole secondarie di II grado rispondenti		Scarto
	f	f%	f	f%	
Liceo	742	60	267	62	+2
Professionale	175	14	58	13	—1
Tecnico	316	26	108	25	—1
<b>totale</b>	<b>1.233</b>	<b>100</b>	<b>433</b>	<b>100</b>	

Tab. 2 – Distribuzione di frequenza (assoluta e %) della popolazione delle scuole selezionate e quelle rispondenti per dimensione in termini di numero di studenti iscritti (as. 2018-19)

	Scuole secondarie di II grado selezionate		Scuole secondarie di II grado rispondenti		Scarto
	f	f%	f	f%	
Grande	581	47	204	47	0
Piccola	652	53	229	53	0
<b>totale</b>	<b>1.233</b>	<b>100</b>	<b>433</b>	<b>100</b>	

Tab. 3 – Distribuzione di frequenza (assoluta e %) della popolazione delle scuole selezionate e quelle rispondenti per area geografica (as. 2018-19)

	Scuole secondarie di II grado selezionate		Scuole secondarie di II grado rispondenti		Scarto
	f	f%	f	f%	
Nord	468	38	190	44	+6
Centro	259	21	112	26	+5
Mezzogiorno	506	41	131	30	—9
<b>totale</b>	<b>1.233</b>	<b>100</b>	<b>433</b>	<b>100</b>	

A livello di macro area geografica si registra una sovra-rappresentanza del campione delle scuole operanti nel Nord e nel Centro del Paese, e una sotto-rappresentanza invece di quelle operanti nel Mezzogiorno.

Tab. 4 – Distribuzione di frequenza (assoluta e %) della popolazione delle scuole selezionate e quelle rispondenti per regioni (as. 2018-19)

	Scuole secondarie di II grado selezionate		Scuole secondarie di II grado rispondenti		Scarto
	f	f%	f	f%	
Abruzzo	29	2	5	1	+1
Basilicata	11	1	3	1	0
Calabria	55	4	15	3	—1
Campania	150	13	21	5	—6
Emilia Romagna	93	8	39	9	+1
Friuli-Venezia G.	21	2	10	2	0
Lazio	131	10	63	14	+3
Liguria	32	3	10	2	—1
Lombardia	157	13	67	15	+2
Marche	40	3	20	5	+2
Molise	9	1	2	1	0
Piemonte	67	5	21	5	0
Puglia	106	9	43	10	+1
Sardegna	51	4	12	3	—1
Sicilia	95	8	30	7	—1
Toscana	64	5	23	5	0
Umbria	24	2	7	2	0
Veneto	98	8	42	10	+2
<b>totale</b>	<b>1.233</b>	<b>100</b>	<b>433</b>	<b>100</b>	

Tab. 5 – Distribuzione di frequenza (assoluta e %) della popolazione delle scuole selezionate e quelle rispondenti per l'indice di contesto pieno-vuoto (as. 2018-19)

	Scuole secondarie di II grado selezionate		Scuole secondarie di II grado rispondenti		Scarto
	f	f%	f	f%	
Pieno	392	31	170	39	+6
Semi-pieno	219	18	89	21	+3
Semi-vuoto	369	30	97	22	—8
Vuoto	253	21	77	18	—3
<b>totale</b>	<b>1.233</b>	<b>100</b>	<b>433</b>	<b>100</b>	

Lo scenario emerso si delinea meglio nelle Tabb. 4 e 5. A livello regionale, sono le scuole della Campania e quelle dei territori “semi-vuoti” a registrare un grado di sotto-rappresentanza maggiore rispetto alle altre. Uno scenario opposto invece è evidente dalla sovra-rappresentanza delle scuole operanti nei territori cosiddetti “pieni”.

Un confronto a livello bivariato delle proprietà chiave della nostra indagine chiarisce ancora di più il quadro generale delle caratteristiche principali del nostro campione.

Tab. 6 – Confronto tra la selezione delle scuole secondarie di II grado e le scuole rispondenti per tipi puri in termini di indirizzo formativo (liceo, tecnico, professionale) e per macro area geografica (a.s. 2018-19, valori % di colonna)

	Scuole secondarie di II grado selezionate			Scuole secondarie di II grado rispondenti			Scarto		
	Nord	Centro	Mezzogiorno	Nord	Centro	Mezzogiorno	Nord	Centro	Mezzogiorno
Liceo	58	62	61	58	63	64	0	1	3
Professionale	15	14	14	17	13	9	1	-1	-5
Tecnico	27	24	25	25	22	27	-2	-2	2

Tab. 7 – Confronto tra la selezione delle scuole secondarie di II grado e le scuole rispondenti per tipi puri in termini di indirizzo formativo (liceo, tecnico, professionale) e per l'indice di contesto pieno-vuoto (a.s. 2018-19, valori % di colonna)

	Scuole secondarie di II grado selezionate				Scuole secondarie di II grado rispondenti				Scarto			
	vuoto	semi-vuoto	semi-pieno	pieno	vuoto	semi-vuoto	semi-pieno	pieno	vuoto	semi-vuoto	semi-pieno	pieno
Liceo	57	61	62	60	61	60	63	63	4	-1	1	3
Profess.	17	14	12	14	13	10	13	15	-4	-3	1	1
Tecnico	26	25	26	26	26	30	24	22	0	5	-2	-4

La sotto-rappresentanza campionaria rispetto alla popolazione interessa specialmente le scuole professionali operanti nel Mezzogiorno. Mentre per gli istituti tecnici dei territori semi-vuoti si registra una lieve sovra-rappresentanza di 5 punti rispetto al valore presentato dalla popolazione.

Tab. 8 – Confronto tra la selezione delle scuole secondarie di II grado e le scuole rispondenti per tipi puri in termini di indirizzo formativo (liceo, tecnico, professionale) a livello regionale (as. 2018-19, valori % di riga)

	Scuole secondarie di II grado selezionate			Scuole secondarie di II grado rispondenti			Scarto		
	Liceo	Prof.	Tecn.	Liceo	Prof.	Tecn.	Liceo	Prof.	Tecn.
Abruzzo	62	24	14	80		20	18	—24	6
Basilicata	55	18	27	33		67	—22	—18	40
Calabria	56	27	17	60	13	27	4	—14	10
Campania	67	20	13	71		29	4	—20	16
Emilia Romagna	53	28	19	43	31	26	—8	3	7
Friuli—Venezia G.	62	33	5	80		20	18	—33	15
Lazio	68	23	9	68	13	19	0	—10	10
Liguria	75	9	16	70	10	20	—5	1	4
Lombardia	59	29	12	64	15	19	5	—12	7
Marche	58	22	20	60	15	25	2	—7	5
Molise	56	11	33	100			44	—11	—33
Piemonte	67	23	10	71	10	19	4	—11	9
Puglia	60	28	11	63	7	30	3	—21	19
Sardegna	57	27	16	58	25	17	1	—2	1
Sicilia	61	24	14	66	14	20	5	—11	6
Toscana	56	27	17	61	9	30	5	—18	13
Umbria	54	29	17	57	29	14	3	0	—3
Veneto	47	34	19	48	12	40	1	—22	21
<b>totale</b>	<b>60</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>62</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>—13</b>	<b>11</b>

Tab. 9 – Confronto tra la selezione delle scuole secondarie di II grado e le scuole rispondenti per l'indice di contesto pieno-vuoto a livello regionale (as. 2018-19, valori % di colonna)

	Scuole secondarie di II grado selezionate		Scuole secondarie di II grado rispondenti		Scarto	
	vuoto	pieno	vuoto	pieno	vuoto	pieno
Abruzzo	5	0	3	0	—2	0
Basilicata	2	0	2	0	0	0
Calabria	9	0	9	0	0	0
Campania	24	0	12	0	—12	0
Emilia Romagna	0	13	0	15	0	2
Friuli-Venezia G.	0	4	0	4	0	0
Lazio	4	18	4	22	0	4
Liguria	0	5	0	4	0	—1
Lombardia	2	24	3	24	1	0
Marche	4	3	7	3	3	0
Molise	1	0	1	0	0	0
Piemonte	0	10	0	8	0	—2
Puglia	19	0	25	0	6	0
Sardegna	4	3	2	3	—2	0
Sicilia	15	0	17	0	2	0
Toscana	3	8	4	6	1	—2
Umbria	4	0	4	0	0	0
Veneto	4	12	7	12	3	0

## **Appendici**

### *Appendice 1: Il questionario*

DIPARTIMENTO  
DI COMUNICAZIONE  
E RICERCA SOCIALE



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di ricerca in  
Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing  
XXXII Ciclo  
Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale  
Sapienza Università di Roma**

## **QUESTIONARIO**

**I PERCORSI DI COMPETENZE TRASVERSALI E DI ORIENTAMENTO.**

**LE POSSIBILI CONFIGURAZIONI NELLE SCUOLE ITALIANE**



Sezione 1 – La scuola

1. Complessivamente, da quanto tempo si occupa dei PCTO?

[ \_\_\_\_\_ anni]

2. Da quanto tempo è il referente scolastico dei PCTO nella sua scuola attuale?

[1] ho appena iniziato (dall'a.s. 2019/20)

[2] ho iniziato dall'a.s. 2018/19

[3] ho iniziato dall'a.s. 2017/18

[4] ho iniziato dall'a.s. 2016/17

[5] ho iniziato prima dell'a.s. 2015/2016

2 bis. Da quale anno scolastico ha iniziato?

\_\_\_\_\_

3. Nella sua scuola, riveste altri ruoli, oltre a quello di referente scolastico?

[1] sì [0] no

4. Se sì, quale? \_\_\_\_\_

5. Considerando le seguenti distanze rispetto alla sede della sua scuola, quanti studenti coinvolti nei PCTO sono residenti a:

*[Indicare, nella casella bianca, per ciascuna distanza la stima % del numero di studenti. Per le distanze in cui non registra nessun studente indicare zero.]*

[ ] meno di 10 km

[ ] tra 10 km e 30 km

[ ] oltre 30 km

[ ] non so

Sezione 2 – La progettazione dei Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO)

6. Pensando alla *progettazione* dei PCTO quanto è stato utile il contributo:

	per niente	poco	abbast.	molto	moltiss.	non so
degli studenti	0	1	2	3	4	9999
del consiglio di classe	0	1	2	3	4	9999
del collegio docenti	0	1	2	3	4	9999
del tutor interno	0	1	2	3	4	9999
del Comitato Scientifico per i PCTO	0	1	2	3	4	9999
dei genitori	0	1	2	3	4	9999
del soggetto ospitante	0	1	2	3	4	9999
del tutor esterno	0	1	2	3	4	9999
dei singoli docenti	0	1	2	3	4	9999
degli esperti del settore	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4	9999

7. Complessivamente, con quale frequenza la progettazione dei PCTO è stata curata:

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi	non so
solo dalla scuola	0	1	2	3	4	9999
solo dal soggetto ospitante	0	1	2	3	4	9999
dalla scuola insieme al soggetto ospitante	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4	9999

8. Le esperienze dei PCTO sono state progettate soprattutto in a base:

*[Indicare la stima % del peso di ciascun criterio rispetto alla progettazione. La somma dei valori % indicata deve essere pari a 100. Per i criteri non adottati indicare zero.]*

- all'esigenza di soddisfare i fabbisogni formativi emergenti dal territorio e dall'evoluzione del mercato del lavoro (ad es.: progetti basati sullo sviluppo di competenze digitali per soddisfare la domanda delle imprese digitalizzate e innovative)
- alla coerenza con il percorso formativo dello studente
- alla sola offerta formativa proposta dal soggetto ospitante
- alla coerenza con le vocazioni e gli interessi dello studente
- alla costruzione di un percorso a più fasi (es: programmazione triennale dei PCTO)
- alla disponibilità dei posti presso le strutture ospitanti del territorio
- alla coerenza degli obiettivi formativi tra le singole esperienze dei PCTO rispetto a quelle precedenti
- altro (specificare \_\_\_\_\_)

### *Sezione 3 – La realizzazione dei Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO)*

9. Pensando alle passate esperienze dei PCTO, come hanno reagito la scuola e i soggetti ospitanti agli imprevisti riguardo ai contenuti dei progetti (es.: obiettivi formativi e attività da svolgere) durante la loro realizzazione?

- [1] hanno cercato una soluzione insieme ma senza discostarsi dai progetti originari
- [2] hanno cercato una soluzione insieme e, laddove necessario, sono stati introdotti dei miglioramenti ai progetti
- [3] ognuno ha reagito in maniera autonoma nel rispetto dei progetti originari
- [4] ognuno ha reagito in maniera autonoma e, laddove necessario, sono stati introdotti dei miglioramenti ai progetti
- [9999] non so

10. Pensando ora alla fase di *realizzazione* delle esperienze dei PCTO svolte nella sua scuola, quanto è stato utile il contributo:

	per niente	poco	abbast.	molto	moltiss.	non so
degli studenti	0	1	2	3	4	9999
del consiglio di classe	0	1	2	3	4	9999
del collegio docenti	0	1	2	3	4	9999
del tutor interno	0	1	2	3	4	9999
del Comitato Scientifico per i PCTO	0	1	2	3	4	9999
dei genitori	0	1	2	3	4	9999
del soggetto ospitante	0	1	2	3	4	9999
del tutor esterno	0	1	2	3	4	9999
dei singoli docenti	0	1	2	3	4	9999
degli esperti del settore	0	1	2	3	4	9999
dei soggetti istituzionali (ambito istruzione, culturale)	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare )	0	1	2	3	4	9999

*Sezione 4 – La valutazione dei Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO)*

11. Con quale frequenza gli strumenti elencati sono stati adottati per la valutazione delle esperienze dei PCTO nella sua scuola?

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi	non so
schede di rilevazione proposte dal Miur, senza nessuna particolare modifica	0	1	2	3	4	9999
schede di valutazione elaborate dalla scuola	0	1	2	3	4	9999
schede di valutazione elaborate dal soggetto ospitante	0	1	2	3	4	9999
schede di valutazione elaborate dalla scuola in collaborazione con il soggetto ospitante	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare )	0	1	2	3	4	9999

12. Generalmente, nell'ambito dei PCTO, la valutazione delle competenze degli studenti è stata effettuata:

- [3] *prima* dell'avvio del percorso, *durante* lo svolgimento delle attività e alla *fine* del percorso
- [2] *prima* dell'avvio del percorso e alla *fine* del percorso
- [1] solo alla *fine* del percorso
- [0] non si valuta

13. Come sono stati redatti i documenti valutativi delle esperienze dei PCTO (es: rubrica valutativa, scheda di osservazione, diario di bordo, portfolio digitale, attestato di certificazione delle competenze)?

- [0] non sono stati redatti documenti valutativi
- [3] scuola e soggetto ospitante hanno collaborato insieme alla redazione dei documenti
- [1] scuola e soggetto ospitante hanno redatto autonomamente i documenti valutativi senza alcuna condivisione con l'altro
- [2] scuola e soggetto ospitante hanno redatto autonomamente i documenti valutativi ma alla fine sono stati condivisi
- [9999] non so

14. Con quale frequenza la scuola ha confrontato la valutazione del percorso didattico dello studente con quella relativa alle sue esperienze dei PCTO?

- [0] mai [1] raramente [2] qualche volta [3] spesso [4] sempre [9999] non so

15. Secondo la sua esperienza di referente scolastico, il confronto tra la valutazione del percorso didattico dello studente e quella relativa alla sua esperienza di PCTO è stato utile? Perché?

---



---



---

*Sezione 5 – La configurazione dei Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO)*

16. Complessivamente, i PCTO offerti dalla sua scuola sono stati basati su:

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi
attività svolte in un periodo continuativo (es: tutti i giorni per un mese intero)	0	1	2	3	4
attività svolte in fascia oraria pomeridiana o in uno o più giorni a settimana	0	1	2	3	4
attività svolte nel periodo estivo	0	1	2	3	4
altro (specificare )	0	1	2	3	4

17. Nella sua scuola, le attività dei PCTO sono state finalizzate all'acquisizione di competenze:

- [1] per lo più professionali
- [2] per lo più trasversali
- [3] per lo più di orientamento
- [4] altro (specificare \_\_\_\_\_)

18. Rispetto agli ambiti professionali dei soggetti ospitanti, generalmente, quando si stipulano gli accordi per i PCTO, la sua scuola ha cercato di:

- [1] offrire delle esperienze che siano state già messe in pratica e che garantivano un'efficacia formativa sul curriculum dello studente
- [2] offrire delle esperienze già messe in pratica per assicurare a tutti gli studenti lo svolgimento regolare delle attività di PCTO rispettando il monte ore minimo previsto
- [3] sperimentare nuove e diverse esperienze al fine di arricchire il curriculum formativo dello studente
- [4] sperimentare nuovi e diversi percorsi al fine di superare esperienze passate non particolarmente efficaci per il curriculum formativo dello studente
- [5] altro (specificare \_\_\_\_\_)

19. Complessivamente, con quale frequenza i PCTO sono stati realizzati attraverso attività riconducibili a:

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi
l'esecuzione di compiti effettivi, guidati o programmati	0	1	2	3	4
l'osservazione attiva dell'organizzazione e dei processi della struttura ospitante	0	1	2	3	4
la partecipazione a lezioni svolte da esperti (presso la scuola e/o le strutture ospitanti)	0	1	2	3	4
la simulazione d'impresa	0	1	2	3	4
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4

20. Generalmente, la scelta del progetto dei PCTO è stata:

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi
autonoma dello studente	0	1	2	3	4
autonoma dello studente ma negoziata con i docenti	0	1	2	3	4
autonoma della scuola e condivisa con lo studente	0	1	2	3	4
autonoma della scuola e non condivisa con lo studente	0	1	2	3	4
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4

21. Immaginando di aver realizzato complessivamente 100 progetti di PCTO, quanti di questi sono stati svolti:

*[Indicare, nella casella bianca, per ciascun luogo la stima del numero di progetti realizzati in modo che la somma dei valori sia pari a 100. Per i luoghi in cui non si è realizzato nessun progetto indicare zero.]*

a scuola

presso la struttura ospitante

presso altre sedi della struttura ospitante

altro (specificare \_\_\_\_\_)

22. Secondo la sua esperienza di referente scolastico, come sono stati accolti i PCTO da parte di:

	molto sfavorevolmente	abbast. sfavorevolmente	né favorevolm. né sfavorevolm.	abbast. favorevolmente	molto favorevolmente	non so
gli studenti	0	1	2	3	4	9999
i genitori	0	1	2	3	4	9999
i docenti	0	1	2	3	4	9999
il dirigente scolastico	0	1	2	3	4	9999
il personale ATA	0	1	2	3	4	9999

23. Nella sua scuola, quanto sono diffuse le pratiche di innovazione didattica in termini di:

	per niente	poco	abbast.	molto	moltiss.	non so
lezione circolare (es. attività laboratoriale, confronto con l'insegnante sull'apprendimento autonomo)	0	1	2	3	4	9999
apprendimento cooperativo (es. gruppi di lavoro)	0	1	2	3	4	9999
apprendimento per unità (diverso da quello per singole discipline)	0	1	2	3	4	9999
lezione frontale integrata a simulazione e attività laboratoriali su media digitali	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare )	0	1	2	3	4	9999

24. Quanto pensa che l'introduzione dei PCTO nella sua scuola abbia contribuito al ripensamento del metodo di apprendimento, in termini di:

	per niente	poco	abbast.	molto	moltiss.	non so
lezione circolare (es. attività laboratoriale, confronto con l'insegnante sull'apprendimento autonomo)	0	1	2	3	4	9999
apprendimento cooperativo (es. gruppi di lavoro)	0	1	2	3	4	9999
apprendimento per unità (diverso da quello per singole discipline)	0	1	2	3	4	9999
lezione frontale integrata a simulazione e attività laboratoriali su media digitali	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare )	0	1	2	3	4	9999

25. Secondo la sua esperienza di referente scolastico, i PCTO quanto hanno cambiato l'organizzazione dell'offerta formativa nella sua scuola, in termini di:

	per niente	poco	abbast.	molto	moltiss.	non so
disposizioni delle materie secondo un orario scolastico che tenga conto dei periodi dedicati ai PCTO	0	1	2	3	4	9999
flessibilità dei periodi di verifica (es. interrogazioni, compiti in classe)	0	1	2	3	4	9999
aule assegnate in funzione della disciplina (es: gli studenti seguono le lezioni spostandosi in laboratorio o in aule dedicate alla singola materia)	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4	9999

#### *Sezione 6 – Il rapporto con i soggetti ospitanti*

26. Generalmente, la scuola ha attivato rapporti con una o più reti presenti sul territorio per:

- [1] trovare nuovi e diversi soggetti disposti a ospitare gli studenti in modo da garantire a tutti gli studenti la frequenza di PCTO almeno per il monte ore minimo previsto
- [2] trovare sostegno nella gestione dei PCTO da parte di altri soggetti (altre scuole, esperti del settore, soggetti istituzionali, soggetti ospitanti)
- [3] avere la possibilità di scambiare informazioni con altri soggetti per trovare un loro sostegno sulle opportunità di svolgere PCTO o sulla gestione dei PCTO
- [0] la scuola non ha attivato reti sul territorio

27. Prima della riforma della Buona Scuola, la sua scuola quanto era propensa a fare rete con gli altri istituti scolastici e/o altri soggetti esterni su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo), in termini di:

- economie di scala (es: condivisione dei costi di progettazione di percorsi formativi con altre scuole e/o altri soggetti esterni)
- accesso a finanziamenti (europei, nazionali e/o regionali) per la realizzazione di progetti formativi
- condivisione di pratiche didattiche ed educative (come i PCTO)
- miglioramento delle pratiche valutative (uso delle rubriche valutative e/o diario di bordo)
- altro (specificare \_\_\_\_\_)



28. Considerata l'entrata in vigore della riforma della Buona Scuola, per ciascuna delle dimensioni in elenco, quanto pensa sia cambiata l'attitudine della sua scuola a fare rete con gli altri istituti scolastici e/o altri soggetti esterni su una scala da 1 (per niente) a 10 (moltissimo)?

economie di scale (es: condivisione dei costi di progettazione di percorsi formativi con altre scuole e/o altri soggetti esterni)

accesso a finanziamenti (europei, nazionali e/o regionali) per la realizzazione di progetti formativi

condivisione di pratiche didattiche ed educative (come i PCTO)

miglioramento delle pratiche valutative (uso delle rubriche valutative e/o diario di bordo)

altro (specificare \_\_\_\_\_)

29. Nella sua scuola, il Comitato scientifico per i PCTO:

*[Fornire al max 3 risposte, indicando nell'apposita casella la 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> scelta in ordine di importanza]*

[0] non è stato costituito

[1] non ha apportato un contributo sostanziale alla gestione dei PCTO

[2] ha fornito una ricognizione delle offerte del territorio

[3] ha favorito i contatti con i soggetti disponibili a ospitare gli studenti

[4] ha offerto la possibilità di consultare esperti dei settori professionali di riferimento in modo da tenere conto delle esigenze del mercato del lavoro nella progettazione dei percorsi

[5] ha proposto (o ha contribuito a individuare) dei progetti di PCTO utili per coniugare le vocazioni degli studenti e le esigenze del mercato del lavoro

30. Considerando le seguenti distanze rispetto alla sede della sua scuola, complessivamente quante strutture ospitanti coinvolte nei PCTO distano a:

*[Indicare, nella casella bianca, per ciascuna distanza la stima % del numero di soggetti ospitanti. Per le distanze in cui non registra nessun soggetto ospitante indicare zero.]*

meno di 10 km

tra 10 km e 30 km

oltre 30 km

senza una sede fissa

non so

31. Immaginando di aver realizzato complessivamente 100 progetti di PCTO, in quali settori di attività si sono realizzati i progetti nella sua scuola?

*[Indicare, nella casella bianca, per ciascun settore di attività la stima del numero di progetti realizzati in modo che la somma dei valori sia pari a 100. Per i settori di attività in cui non si è realizzato nessun progetto indicare zero.]*

- attività di agricoltura
- attività di manifattura industriale
- attività di manifattura artigianale
- attività di commercio
- attività di servizi di turismo, ristorazione e cura della persona
- attività di servizi di informazione, comunicazione e pubblicità (editori, televisione, radio, giornali, social media)
- attività di servizi finanziari e assicurativi (banche; assicurazioni finanziarie e sulla vita; fondi pensione)
- attività di servizi professionali di consulenza (legale, contabile, gestionale)
- attività di servizi professionali scientifici (centri per la ricerca e l'innovazione)
- attività di servizi tecnici (vigilanza, call center, gestione edifici)
- attività di amministrazione pubblica (enti locali, ministeri, tribunali, centri per l'impiego)
- attività di istruzione (scuola, università, centri di formazione accreditati)
- attività culturale (biblioteche, musei, teatri, centri sportivi, parchi naturali)
- attività di servizi di trasporto e magazzinaggio (poste; corrieri; trasporto terrestre, aereo e marittimo)
- attività di assistenza sociale (volontariato, asili nido, assistenza ad anziani e disabili)
- attività di organizzazione associativa (associazioni di categoria, politiche e di culto)
- altro (specificare \_\_\_\_\_)

32. Nell'as 2018/2019, quanti accordi ha stipulato la sua scuola con soggetti esterni disposti a realizzare PCTO? [\_\_\_\_\_]

33. Di solito, la sua scuola ha basato il rapporto instaurato con i soggetti ospitanti su:

	nessun percorso	meno della metà dei percorsi	la metà dei percorsi	più della metà dei percorsi	tutti i percorsi
protocollo d'intesa, seguito da accordo quadro e convenzione	0	1	2	3	4
accordo quadro e convenzione	0	1	2	3	4
singola convenzione	0	1	2	3	4
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4

34. Nella sua scuola, generalmente, i soggetti ospitanti sono stati selezionati attraverso:

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
l'attivazione della rete territoriale	0	1	2	3	4
il registro nazionale delle imprese	0	1	2	3	4
l'offerta spontanea dei soggetti ospitanti stessi	0	1	2	3	4
le segnalazioni da parte dei genitori	0	1	2	3	4
le segnalazioni da parte degli studenti	0	1	2	3	4
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4

35. Secondo la sua esperienza di referente scolastico, per la realizzazione dei progetti di PCTO, generalmente, la scuola quanto impegno ha dedicato alle seguenti attività di interazione con il soggetto ospitante?

[Indicare una stima % per ciascuna attività. La somma dei valori % indicata deve essere pari a 100]

controllo della partecipazione a progetti da parte degli studenti (es: registro delle presenze alle attività dei PCTO)

scambio di informazioni per raccordare le attività formative in aula con quelle svolte nel contesto lavorativo

controllo della corretta compilazione della documentazione necessaria per la rendicontazione delle attività da parte del soggetto ospitante

confronto per il monitoraggio dell'andamento delle attività (es: la progressione degli apprendimenti, le difficoltà emerse) degli studenti

scambio della documentazione redatta per la rendicontazione delle attività

scambio di idee per la progettazione personalizzata dei PCTO in base alle esigenze professionali emergenti dal mercato del lavoro

*Sezione 7 – La tutorship nei Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO)*

36. Nella sua scuola, quanti tutor scolastici sono stati coinvolti nelle attività dei PCTO?

37. Nella sua scuola, generalmente, i *tutor scolastici* sono stati selezionati in base:

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
alla disponibilità dei singoli docenti in termini di tempo (es: docenti non coinvolti pienamente in altre attività extra-curricolari)	0	1	2	3	4
alla volontà del singolo docente	0	1	2	3	4
alla loro conoscenza dei metodi e degli strumenti di progettazione dei PCTO	0	1	2	3	4
alla coerenza della disciplina insegnata dal docente rispetto ai contenuti delle attività di PCTO	0	1	2	3	4
alla loro capacità specifiche di accompagnamento e sostegno agli studenti nel percorso formativo dei PCTO	0	1	2	3	4
alla necessità di avere un numero adeguato di tutor per ogni gruppo di studenti	0	1	2	3	4
alla loro conoscenza delle tecniche di monitoraggio e di valutazione dei PCTO	0	1	2	3	4
alla loro capacità di valutazione dei singoli soggetti ospitanti	0	1	2	3	4
altro (specificare )	0	1	2	3	4

38. Generalmente, nella sua scuola come è stata organizzata la formazione dei *tutor interni*?

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre	non so, la scuola non se ne occupa
è autonoma del singolo docente-tutor	0	1	2	3	4	9999
è offerto un percorso formativo organizzato dalla scuola	0	1	2	3	4	9999
è offerto un percorso formativo organizzato da istituzioni pubbliche (es: Uffici scolastici regionali)	0	1	2	3	4	9999
è offerto un percorso organizzato da soggetti privati del settore formativo	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare )	0	1	2	3	4	9999

39. Considerando la sua esperienza di referente scolastico, nella sua scuola chi ha selezionato, generalmente, i *tutor esterni*?

- [1] la scuola
- [2] il soggetto ospitante
- [3] la scuola insieme al soggetto ospitante
- [4] altro (specificare \_\_\_\_\_)

40. Generalmente, nella sua scuola i *tutor esterni* sono stati selezionati sulla base:

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre	non so, la scuola non se ne occupa
della necessità di avere un numero adeguato di tutor per ogni gruppo di studenti	0	1	2	3	4	9999
della loro capacità di contestualizzare nel proprio ambito lavorativo la progettazione dei PCTO	0	1	2	3	4	9999
della disponibilità dei singoli in termini di tempo	0	1	2	3	4	9999
della loro capacità specifica di accompagnamento e sostegno degli studenti nel percorso formativo dei PCTO	0	1	2	3	4	9999
della volontà a partecipare della singola persona	0	1	2	3	4	9999
della loro capacità di valutazione delle performance degli studenti nella realizzazione delle attività collegate al proprio ambito lavorativo	0	1	2	3	4	9999
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4	9999

*Sezione 8 – Il ruolo del referente scolastico dei Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO)*

41. A seguito delle modifiche apportate dalla Legge di Bilancio 2019, nell'a.s. 2018/2019 per la realizzazione dei PCTO, la sua scuola complessivamente ha:

- [1] rispettato il monte ore minimo previsto
- [2] superato il monte ore minimo previsto
- [9999] non so

42. Considerato il numero di studenti coinvolti nei PCTO e la disponibilità dei posti presso le strutture ospitanti, come valuta l'attività di collocazione degli studenti nei diversi progetti su una scala da 1 (molto difficile) a 5 (molto semplice)? [ ]

43. Considerata la sua esperienza di referente scolastico, ci può descrivere il rapporto con gli studenti della sua scuola coinvolti nei PCTO?

---



---



---

44. Quanto si è sentito sostenuto nel suo ruolo di referente scolastico da parte:

	per niente	poco	abbast.	molto	moltiss.
degli studenti	0	1	2	3	4
del consiglio di classe	0	1	2	3	4
del collegio docenti	0	1	2	3	4
del tutor interno	0	1	2	3	4
del Comitato Scientifico per i PCTO	0	1	2	3	4
dei genitori	0	1	2	3	4
del tutor esterno	0	1	2	3	4
dei singoli docenti	0	1	2	3	4
del dirigente scolastico	0	1	2	3	4
altro (specificare _____)	0	1	2	3	4

45. Considerata la sua esperienza di referente scolastico per i PCTO, pensa che in futuro i percorsi di competenze trasversali e di orientamento:

[3] continueranno a esistere contribuendo al miglioramento del curriculum formativo degli studenti

[2] continueranno a esistere ma senza particolari effetti sul curriculum formativo degli studenti

[1] cesseranno perdendo così un'occasione di miglioramento del curriculum formativo degli studenti

[0] cesseranno senza alcuna perdita per il curriculum formativo degli studenti

[9999] non so, non saprei valutare

[4] altro (specificare \_\_\_\_\_)

46. Qual è la sua opinione sul recente passaggio dall'alternanza scuola-lavoro ai Percorsi di Competenze Trasversali e di Orientamento?

---



---



---

*Grazie per la collaborazione!*

*Appendice 2: Elenco degli indici costruiti mediante l'analisi in componenti principali*

*Sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula a collezione*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Contributo ASL alla diffusione della lezione frontale integrata a simulazione e attività laboratoriali su media digitali	,326	29%
2	Grado di confronto tra valutaz. didattica e valutazione ASL	,301	
3	Disposizione delle materie secondo un orario scolastico che tenga conto dei periodi ASL	,300	
4	Selezione del tutor interno in base alla coerenza della disciplina insegnata con contenuti attività ASL	,256	
5	Propensione a sperimentare nuovi progetti ASL per arricchire il curriculum degli studenti	,172	
6	Propensione alla progettazione ASL a più fasi	,158	
7	Propensione a offrire progetti ASL già messi in pratica per assicurare il rispetto del monte ore previsto	-,213	
8	Propensione alla progettazione ASL in base a disponibilità di posti per studenti	-,266	

*Grado di attivazione della rete territoriale scolastica*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Rete territoriale scolastica attiva/inattiva	,311	46%
2	Selezione soggetto ospitante tramite rete territoriale	,347	
3	Propensione scolastica a fare rete prima della Riforma	,399	
4	Propensione scolastica a fare rete dopo della Riforma	,412	

*Grado di strutturazione del rapporto fra scuola e soggetto ospitante*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Rapporto scuola-soggetto ospitante basato su protocollo d'intesa, seguito da accordo quadro e convenzione	,475	59%
2	Rapporto scuola-soggetto ospitante basato su accordo quadro e convenzione	,393	
3	Rapporto scuola-soggetto ospitante basato su convenzione	-,460	

*Gestione dell'alternanza a condivisione piena vs. debole/assente fra scuola e soggetti ospitanti*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Stima interazione tra la scuola e il soggetto ospitante per il monitoraggio delle attività degli studenti in ASL	,287	32%
2	Stima interazione tra la scuola e il soggetto ospitante per scambio info per la progettazione ASL sulle esigenze professionali emergenti	,282	
3	Frequenza nella cura della progettazione dei PCTO da parte della scuola insieme al soggetto ospitante	,254	
4	Stima interazione tra la scuola e il soggetto ospitante per info di raccordo fra attività didattica e attività ASL	,207	
5	Frequenza nella cura della progettazione dei PCTO da parte della scuola	-,277	
6	Stima interazione tra la scuola e il soggetto ospitante per controllo partecipazione studenti in ASL	-,426	

*Grado diffusione di forme di apprendimento situato fuori dalla scuola vs. apprendimento accentrato a scuola*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Stima n. progetti ASL svolti a scuola	,462	51%
2	Partecipazione a lezioni svolte da esperti in ASL	,199	
3	Esecuzione di compiti effettivi, guidati o programmati in ASL	-,168	
4	Stima n. progetti ASL svolti presso la struttura ospitante	-,463	

*Grado diffusione generale della didattica innovativa*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Grado diffusione generale apprendimento cooperativo	,410	48%
2	Grado diffusione generale lezione frontale integrata a simulazione e attività laboratoriali su media digitali	,364	
3	Grado diffusione generale lezione circolare	,358	
4	Grado diffusione generale apprendimento per unità	,306	



*Progettazione dell'ASL*

1° fattore estratto: orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Propensione alla progettazione ASL secondo la disponibilità del territorio	,527	52%
2	Propensione alla progettazione ASL coerente con le vocazioni e gli interessi degli studenti	,115	
3	Propensione alla progettazione ASL coerente con il percorso formativo dello studente	-,591	

2° fattore estratto: progettazione *student centered* (sì/no)

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Propensione alla progettazione ASL coerente con le vocazioni e gli interessi degli studenti	,779	41%
2	Propensione alla progettazione ASL coerente con il percorso formativo dello studente	-,208	
3	Propensione alla progettazione ASL secondo la disponibilità del territorio	-,403	

*Livelli di strutturazione della progettazione ASL: bottom-up vs. top-down*

n.	Variabile	Valore coeff. componenziale	Varianza cumulata spiegata
1	Propensione alla progettazione ASL secondo la coerenza con le vocazioni e gli interessi dello studente	,390	29%
2	Selezione del soggetto ospitante a seguito di segnalazioni da parte dello studente	,355	
3	Scelta dei progetti di PCTO autonoma dello studente	,208	
4	Indice contribuito alla gestione dei PCTO da parte degli studenti	,311	
5	Scelta dei progetti di PCTO autonoma della scuola e non condivisa con lo studente	-,273	
6	Propensione alla progettazione ASL secondo la coerenza del percorso formativo dello studente	-,279	

*Appendice 3: I modelli di regressione per individuare i fattori più rilevanti sulla variabile “Sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula a collezione” costruiti per scenari*

*1. Modello di regressione generale*

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,172	,030	,019		,97360869
2	,654	,427	,403		,75955603

**Anova**

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	10,631	4	2,658	2,804	,026
Residuo	346,936	366	,948		
Totale	357,568	370			
2 Regressione	152,759	15	10,184	17,652	,000
Residuo	204,809	355	,577		
Totale	357,568	370			

**Coefficienti**

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1	(Costante)	,046	,099		,466	,642	
	tecnico_professionale	,302	,104	,150	2,901	,004	,988
	aregeoNORD	-,277	,165	-,140	-1,673	,095	,378
	areageoCENTRO	-,223	,170	-,098	-1,308	,192	,470
	pieno vuoto card	,022	,034	,048	,650	,516	,496
2	(Costante)	-1,537	,210		-7,310	,000	
	tecnico_professionale	,140	,095	,070	1,471	,142	,718
	aregeoNORD	-,200	,132	-,101	-1,511	,132	,361
	areageoCENTRO	-,177	,134	-,078	-1,321	,187	,460
	pieno_vuoto_card	,026	,027	,057	,981	,327	,480
	anni cura PCTO complessivi	,025	,011	,105	2,371	,018	,825
	grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,159	,048	,138	3,285	,001	,919
	contributo_gestione_conscla	,282	,070	,190	4,006	,000	,716
	grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,203	,051	,189	3,998	,000	,719

gestASL_con- div_piena_deboleas- sente	,036	,041	,037	,882	,378	,924	1,083
grado_attivaz_rete_ter- ritoriale	,156	,045	,154	3,432	,001	,806	1,241
apprendsituato_appren- daccentrato	-,130	,044	-,131	-2,965	,003	,830	1,205
grado_diffus_did_in- nov_gen	,193	,044	,196	4,364	,000	,801	1,248
grado_struttu- raz_rapp_scuola_sog- gosp	,158	,041	,164	3,857	,000	,897	1,115
Progettazione orizzon- tale (ascolto territorio ed eventualmente stu- denti) vs. verticale (ba- sata su curriculum)	-,104	,042	-,102	-2,494	,013	,963	1,038
Progettazione student centered (si/no)	,062	,043	,061	1,420	,156	,863	1,159

## 2. Modelli di regressione per indirizzo formativo delle scuole del nostro campione

Scenario 1: liceo

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errori della stima
1	,231	,053	,041		,94780566
2	,700	,490	,456		,71368907

### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	11,242	3	3,747	4,172	,007
Residuo	199,430	222	,898		
Totale	210,673	225			
2	103,200	14	7,371	14,472	,000
Residuo	107,473	211	,509		
Totale	210,673	225			

### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
(Costante)	,234	,113		2,075	,039		
1 aregeoNORD	-,353	,210	-,180	-1,681	,094	,371	2,697
aregeoCENTRO	-,324	,209	-,148	-1,552	,122	,468	2,136
pieno_vuoto_card	-,036	,041	-,082	-0,876	,382	,482	2,074
(Costante)	-1,297	,280		-4,632	,000		

aregeoNORD	-0,188	,163	-0,096	-1,151	0,251	0,346	2,886
areageoCENTRO	-,256	,161	-,117	-1,590	,113	,447	2,236
pieno_vuoto_card	-,008	,032	-,019	-0,259	,796	,455	2,197
anni cura PCTO complessivi	,011	,017	,032	0,613	,540	,879	1,138
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,176	,061	,146	2,885	,004	,939	1,065
contributo_gestione_consola	,136	,088	,093	1,546	,124	,675	1,482
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,274	,060	,260	4,544	,000	,737	1,356
gestASL_condiv_piena_deboleassente	,065	,051	,064	1,273	,204	,953	1,049
2 gradoattivaz_rete_territoriale	,162	,056	,156	2,864	,005	,817	1,224
apprendsituato_apprendaccentrato	-,166	,051	-,168	-3,243	,001	,906	1,103
grado_diffus_did_innov_gen	,214	,051	,230	4,208	,000	,813	1,230
grado_strutturaz_rapp_scuola_sogosp	,191	,049	,200	3,859	,000	,897	1,115
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,171	,053	-,163	-3,262	,001	,967	1,034
Progettazione student centered (si/no)	,102	,047	,114	2,146	,033	,858	1,166

Scenario 2: istituti tecnici e professionali

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,253	,064	,044		,96239733
2	,623	,388	,322		,81059117

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	8,894	3	2,965	3,201	,025
Residuo	130,595	141	,926		
Totale	139,489	144			
2	54,072	14	3,862	5,878	,000
Residuo	85,418	130	,657		
Totale	139,489	144			

### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
(Costante)	,031	,149		,208	,835		
1 aregeoNORD	-,221	,256	-,113	-0,865	,389	,391	2,560
areageoCENTRO	-,113	,277	-,048	-0,406	,685	,472	2,118
pieno_vuoto_card	,152	,057	,303	2,668	,009	,516	1,940
(Costante)	-1,563	,337		-4,642	,000		
aregeoNORD	-0,225	,226	-0,114643	-0,994	,322	0,354	2,826
areageoCENTRO	-,058	,240	-,025	-0,242	,809	,448	2,232
pieno_vuoto_card	,105	,050	,210	2,106	,037	,473	2,113
anni cura PCTO complessivi	,027	,015	,135	1,871	,064	,898	1,113
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,107	,080	,100	1,330	,186	,841	1,189
contributo_gestione_conscla	,480	,119	,326	4,022	,000	,715	1,399
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,090	,092	,078	0,973	,332	,725	1,380
gestASL_condiv_piena_deboleassente	,003	,069	,004	0,048	,962	,841	1,189
2 grado_attivaz_rete_territoriale	,149	,079	,149	1,896	,060	,760	1,316
apprendsituato_apprendaccentrato	-,112	,081	-,102	-1,383	,169	,865	1,155
grado_diffus_did_innov_gen	,106	,087	,100	1,212	,228	,696	1,436
grado_strutturaz_rapp_scuola_soggosp	,093	,073	,096	1,263	,209	,820	1,219
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,042	,071	-,045	-0,600	,549	,848	1,179
Progettazione student centered (si/no)	,001	,098	,001	0,007	,994	,910	1,099

### 3. Modelli di regressione per macro-area geografica

Scenario 1: scuole al Nord Italia

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard Errore della stima
1	,254	,064	,053	,99778490
2	,651	,424	,374	,81115681

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.	
1	Regressione	11,083	2	5,542	5,566	,005
	Residuo	161,283	162	,996		
	Totale	172,366	164			
2	Regressione	73,012	13	5,616	8,536	,000
	Residuo	99,354	151	,658		
	Totale	172,366	164			

Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1	(Costante)	-,396	,198		-1,999	,047	
	tecnico_professionale	,528	,159	,255	3,317	,001	,974
	pieno_vuoto_card	,043	,048	,069	0,894	,373	,974
2	(Costante)	-	,397		-5,106	,000	
	tecnico_professionale	2,029	,162	,058	,742	,459	,622
	pieno_vuoto_card	0,039	,040	0,062	0,974	0,332	0,927
	anni cura PCTO complessivi	,042	,017	,172	2,437	,016	,765
	grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,148	,085	,114	1,730	,086	,883
	grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,140	,082	,129	1,704	,090	,662
	contributo_gestione_conscla	,452	,121	,284	3,738	,000	,663
	gestASL_condiv_piena_deboleassente	-,001	,071	-,001	-0,013	,989	,812
	gradoattivaz_rete_territoriale	,169	,075	,157	2,246	,026	,782
	apprendsituato_apprendacentrato	-,101	,076	-,095	-1,330	,185	,746
	grado_diffus_did_innov_gen	,104	,073	,099	1,438	,153	,798
	grado_strutturaz_rapp_scuola_soggosp	,259	,073	,237	3,539	,001	,853
	Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,029	,069	-,027	-0,426	,671	,956
	Progettazione student centered (si/no)	-,003	,069	-,003	-0,036	,971	,790

Scenario 2: scuole al Centro Italia

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,354	,125	,106		,84009373
2	,708	,502	,420		,67671853

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	9,075	2	4,538	6,429	,002
Residuo	63,518	90	,706		
Totale	72,593	92			
2 Regressione	36,415	13	2,801	6,117	,000
Residuo	36,178	79	,458		
Totale	72,593	92			

Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Error	Beta			Tolleranza	VIF
(Costante)	-,544	,203		-2,674	,009		
1 tecnico_professionale	,560	,182	,303	3,071	,003	,997	1,003
pieno_vuoto_card	,117	,058	,199	2,020	,046	,997	1,003
(Costante)	-1,048	,406		-2,583	,012		
tecnico_professionale	,316	,198	,171	1,592	,115	,547	1,830
2 pieno_vuoto_card	0,012	,052	0,021	0,232	0,817	0,797	1,255
anni cura PCTO complessivi	-,008	,022	-,035	-0,361	,719	,654	1,528
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,043	,091	,040	0,469	,640	,851	1,175
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,328	,088	,347	3,731	,000	,728	1,374
contributo_gestione_conscla	,111	,128	,078	,867	,389	,789	1,268
gestASL_condiv_piena_deboleas-sente	,096	,084	,098	1,148	,254	,874	1,144
2 grado_attivaz_rete_territoriale	,055	,087	,058	0,635	,527	,753	1,329
apprendisituato_apprendaccentrato	,001	,086	,001	0,009	,993	,773	1,293
grado_diffus_did_innov_gen	,331	,078	,398	4,223	,000	,710	1,409
grado_strutturaz_rapp_scuola_sog-gosp	,103	,071	,128	1,458	,149	,814	1,228
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,046	,086	-,046	-0,530	,598	,842	1,187
Progettazione student centered (si/no)	,098	,078	,114	1,257	,213	,767	1,304

Scenario 3: scuole nel Mezzogiorno

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,169	,029	,011		,98601474
2	,735	,540	,480		,71494989

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	3,154	2	1,577	1,622	,202
Residuo	106,945	110	,972		
Totale	110,098	112			
2 Regressione	59,494	13	4,576	8,953	,000
Residuo	50,604	99	,511		
Totale	110,098	112			

Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	,226	,117		1,927	,056		
tecnico_professionale	-,216	,192	-,106	-1,123	,264	1,000	1,000
pieno_vuoto_card	-,100	,072	-,131	-1,393	,167	1,000	1,000
(Costante)	-1,652	,324		-5,093	,000		
tecnico_professionale	,002	,155	,001	,014	,989	,803	1,246
pieno_vuoto_card	0,020	,059	0,027	0,342	0,733	0,774	1,293
anni cura PCTO complessivi	,021	,019	,082	1,134	,259	,887	1,127
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,236	,078	,221	3,009	,003	,858	1,165
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,175	,102	,150	1,722	,088	,612	1,634
contributo_gestione_conscla	,285	,120	,207	2,381	,019	,615	1,625
gestASL_condiv_piena_deboleas-sente	-,001	,065	-,001	-0,015	,988	,897	1,115
grado_attivaz_rete_territoriale	,107	,079	,110	1,349	,180	,696	1,436
apprendisituato_apprendaccentrato	-,194	,073	-,202	-2,663	,009	,804	1,244
grado_diffus_did_innov_gen	,211	,092	,203	2,297	,024	,597	1,675
grado_strutturaz_rapp_scuola_sog-gosp	,112	,069	,116	1,622	,108	,901	1,110
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,232	,067	-,251	-3,462	,001	,885	1,130
Progettazione student centered (si/no)	,176	,090	,142	1,960	,053	,882	1,134



#### 4. Modelli di regressione per contesto scolastico-territoriale

Scenario 1: liceo nel Nord Italia

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard Errore della stima
1	,019	,000	-,010	,96434246
2	,688	,474	,397	,74507903

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	0,033	1	0,033	0,035	,852
Residuo	86,486	93	,930		
Totale	86,519	94			
2	40,997	12	3,416	6,154	,000
Residuo	45,522	82	,555		
Totale	86,519	94			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
(Costante)	-,207	,221		-,938	,351		
1 pieno_vuoto_card	-,011	,056	-,019	-0,188	,852	1,000	1,000
(Costante)	-1,917	,544		-3,521	,001		
1 pieno_vuoto_card	,026	,046	,048	0,558	,578	,877	1,140
anni cura PCTO complessivi	,013	,028	,040	,451	,653	,826	1,211
2 grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	0,229	,103	0,190	2,217	0,029	0,873	1,145
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,314	,107	,297	2,941	,004	,628	1,591
contributo_gestione_conscla	,175	,161	,116	1,087	,280	,567	1,764
gestASL_condiv_piena_deboleas-sente	,093	,099	,081	0,949	,346	,872	1,147
grado attivaz_rete_territoriale	,159	,096	,159	1,652	,102	,693	1,444
2 apprendsituito_apprendaccentrato	-,181	,092	-,183	-1,971	,052	,748	1,337
grado_diffus_did_innov_gen	,137	,080	,152	1,717	,090	,818	1,222
grado_struttu-raz_rapp_scuola_soggosp	,283	,096	,267	2,957	,004	,788	1,268
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,138	,093	-,126	-1,478	,143	,885	1,130
Progettazione student centered (si/no)	,066	,074	,083	,894	,374	,741	1,349

Scenario 2: istituti tecnici e professionali nel Nord Italia

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,215	,046	,032		1,02957359
2	,632	,400	,274		,89183737

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1					
Regressione	3,478	1	3,478	3,282	,074
Residuo	72,081	68	1,060		
Totale	75,560	69			
2					
Regressione	30,224	12	2,519	3,167	,002
Residuo	45,336	57	,795		
Totale	75,560	69			

Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	-,220	,293		-,752	,454		
pieno_vuoto_card	,162	,089	,215	1,812	,074	1,000	1,000
(Costante)	-1,873	,700		-2,676	,010		
pieno_vuoto_card	,049	,087	,065	0,556	,580	,781	1,281
anni cura PCTO complessivi	,047	,025	,216	1,871	,067	,788	1,269
2							
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	0,019	,170	0,014	0,110	0,913	0,698	1,433
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	-,014	,142	-,012	-0,097	,923	,731	1,368
contributo_gestione_conscla	,780	,208	,466	3,760	,000	,684	1,462
gestASL_condiv_piena_deboleassente	-,088	,113	-,099	-0,783	,437	,655	1,527
grado_attivaz_rete_territoriale	,194	,134	,171	1,451	,152	,755	1,324
apprendsituato_apprendaccentrato	-,016	,139	-,013	-0,118	,906	,859	1,165
grado_diffus_did_innov_gen	,056	,159	,044	0,350	,728	,664	1,507
grado_strutturaz_rapp_scuola_soggosp	,286	,125	,270	2,284	,026	,754	1,326
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	,024	,111	,023	0,217	,829	,901	1,109
Progettazione student centered (si/no)	-,091	,179	-,056	-,508	,613	,854	1,170

Scenario 3: liceo nel Centro Italia

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,164	,027	,010		,90730120
2	,723	,523	,401		,70552363

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	1,315	1	1,315	1,598	,211
Residuo	47,745	58	,823		
Totale	49,060	59			
2 Regressione	25,666	12	2,139	4,297	,000
Residuo	23,395	47	,498		
Totale	49,060	59			

Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	-,505	,271		-1,865	,067		
pieno_vuoto_card	,104	,082	,164	1,264	,211	1,000	1,000
(Costante)	-,798	,607		-1,314	,195		
pieno_vuoto_card	-,072	,078	-,113	-0,917	,364	,664	1,505
anni cura PCTO complessivi	-,018	,046	-,042	-,382	,704	,833	1,201
2 grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	0,070	,144	0,057	0,483	0,631	0,726	1,377
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,391	,116	,411	3,382	,001	,687	1,455
contributo_gestione_conscla	,006	,173	,004	0,033	,974	,749	1,336
gestASL_condiv_piena_deboleassente	,169	,114	,175	1,487	,144	,733	1,365
grado_attivaz_rete_territoriale	,109	,111	,106	,979	,333	,867	1,153
apprendsituato_apprendaccentrato	-,021	,120	-,020	-0,176	,861	,811	1,234
grado_diffus_did_innov_gen	,338	,095	,411	3,574	,001	,766	1,305
grado_strutturaz_rapp_scuola_soggosp	,129	,098	,153	1,316	,194	,755	1,325
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs.	-,194	,132	-,173	-1,469	,149	,735	1,361

verticale (basata su curriculum)							
Progettazione student centered (si/no)	,160	,100	,190	1,604	,115	,726	1,377

Scenario 4: istituti tecnici e professionali nel Centro Italia

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errori della stima
1	,305	,093	,064		,71219391
2	,751	,564	,302		,61485032

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	1,613	1	1,613	3,179	,084
Residuo	15,724	31	,507		
Totale	17,336	32			
2	9,776	12	0,815	2,155	,062
Residuo	7,561	20	,378		
Totale	17,336	32			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità		
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF	
1	(Costante)	-,034	,245		,891			
	pieno_vuoto_card	,135	,075	,305	,084	1,000	1,000	
	(Costante)	-,717	,612		,255			
	pieno_vuoto_card	,109	,081	,247	,193	,652	1,534	
	anni cura PCTO complessivi	,016	,027	,116	,562	,564	1,773	
2	grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	-0,012	,125	-0,016	-0,095	0,925	0,776	1,289
	grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,033	,155	,039	0,213	,833	,655	1,527
	contributo_gestione_conscla	,346	,206	,299	1,679	,109	,688	1,455
	gestASL_condiv_piena_deboleas-sente	,094	,148	,105	0,630	,536	,782	1,278
	grado attivaz rete territoriale	-,212	,188	-,250	-1,128	,273	,442	2,260
	apprendsituato_apprendaccentrato	-,048	,132	-,061	-0,366	,718	,786	1,273
	grado_diffus_did_innov_gen	,529	,214	,667	2,475	,022	,300	3,335
	grado_struttu-raz_rapp_scuola_soggosp	-,096	,121	-,151	-0,798	,434	,606	1,651

Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	,062	,144	,081	0,432	,671	,614	1,629
Progettazione student centered (si/no)	,039	,184	,037	,213	,833	,730	1,369

#### Scenario 5: liceo nel Mezzogiorno

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errori della stima
1	,322	,103	,090		,91575801
2	,733	,538	,442		,71727739

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	6,676	1	6,676	7,961	,006
Residuo	57,864	69	,839		
Totale	64,540	70			
2	34,700	12	2,892	5,621	,000
Residuo	29,840	58	,514		
Totale	64,540	70			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1	(Costante)	,211	,109		1,931	,058	
	pieno_vuoto_card	-,231	,082	-,322	-2,822	,006	1,000
	(Costante)	-1,388	,420		-3,306	,002	
	pieno_vuoto_card	-,102	,081	-,141	-1,259	,213	,632
	anni cura PCTO complessivi	-,008	,030	-,026	-,259	,797	,793
2	grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	0,281	,108	0,255	2,617	0,011	0,837
	grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,021	,132	,019	0,155	,877	,525
	contributo_gestione_conscla	,281	,151	,207	1,861	,068	,647
	gestASL_condiv_piena_deboleasente	-,079	,086	-,093	-0,920	,361	,782
	grado attivaz_rete_territoriale	,146	,108	,142	1,352	,182	,721
	apprendsituato_apprendaccentrato	-,162	,088	-,181	-1,850	,069	,833
	grado_diffus_did_innov_gen	,216	,125	,196	1,732	,089	,622
	grado_strutturaz_rapp_scuola_sog-gosp	,160	,086	,180	1,857	,068	,848

Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,209	,086	-,233	-2,446	,017	,878	1,139
Progettazione student centered (si/no)	,189	,120	,152	1,571	,122	,849	1,178

#### Scenario 6: istituti tecnici e professionali nel Mezzogiorno

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errori della stima
1	,186	,035	,011		1,03380936
2	,809	,655	,512		,72599841

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	1,539	1	1,539	1,440	,237
Residuo	42,750	40	1,069		
Totale	44,290	41			
2	29,005	12	2,417	4,586	,000
Residuo	15,285	29	,527		
Totale	44,290	41			

#### Coefficienti

Modello	Coefficients non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	,031	,160		,195	,846		
pieno_vuoto_card	,154	,129	,186	1,200	,237	1,000	1,000
(Costante)	-1,790	,538		-3,328	,002		
pieno_vuoto_card	,161	,103	,194	1,558	,130	,764	1,308
anni cura PCTO complessivi	,034	,028	,148	1,202	,239	,787	1,271
2 grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	0,217	,128	0,214	1,689	0,102	0,744	1,344
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,192	,216	,144	0,890	,381	,453	2,209
contributo_gestione_conscla	,363	,226	,259	1,608	,119	,461	2,171
gestASL_condiv_piena_deboleas-sente	,095	,123	,093	0,776	,444	,824	1,214
grado attivaz rete territoriale	-,008	,132	-,008	-,057	,955	,568	1,759
apprendsituato_apprendaccentrato	-,286	,146	-,253	-1,956	,060	,711	1,406
grado_diffus_did_innov_gen	,239	,153	,246	1,561	,129	,479	2,090
grado_struttu-raz_rapp_scuola_soggosp	-,089	,135	-,081	-0,660	,514	,794	1,259

Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,356	,128	-,366	-2,787	,009	,692	1,446
Progettazione student centered (si/no)	,066	,171	,054	,385	,703	,614	1,629

*Modelli di regressione per tipo di indirizzo formativo e indice pieno/vuoto*

Scenario 1: liceo in territori pieni

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errori della stima
1	,195	,038	,002		,96270799
2	,790	,624	,299		,80693699

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	0,986	1	0,986	1,064	,312
Residuo	25,024	27	,927		
Totale	26,009	28			
2 Regressione	16,242	13	1,249	1,919	,114
Residuo	9,767	15	,651		
Totale	26,009	28			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	,387	,193		2,011	,054		
areageoCENTRO	-,535	,518	-,195	-1,031	,312	1,000	1,000
2 (Costante)	-,330	3,425		-,096	,925		
areageoCENTRO	,287	,775	,104	,370	,717	,314	3,180
anni cura PCTO complessivi	,051	,055	,257	,916	,374	,319	3,134
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,427	,290	,342	1,470	,162	,461	2,167
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	-,236	,467	-,160	-,506	,620	,249	4,014
contributo_gestione_conscla	,650	,409	,422	1,589	,133	,355	2,817
gestASL_condiv_piena_deboleasente	,091	,223	,121	,411	,687	,288	3,469
grado_attivaz_rete_territoriale	,055	,273	,061	,201	,843	,273	3,666
apprendsituato_apprendaccentrato	,060	,220	,070	,271	,790	,380	2,630
grado_diffus_did_innov_gen	,355	,340	,258	1,045	,312	,411	2,432
pieno_vuoto_card	-,905	1,226	-,234	-,738	,472	,249	4,024

grado_struttu- raz_rapp_scuola_soggosp	,545	,287	,536	1,898	,077	,315	3,179
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente stu- denti) vs. verticale (basata su cur- ricolo)	-,146	,221	-,151	-,658	,520	,473	2,114
Progettazione student centered (si/no)	,099	,341	,069	,292	,775	,445	2,249

Scenario 2: istituti tecnici e professionali in territori pieni

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,136	,019	-,018		,90075409
2	,639	,408	,206		,79518877

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	0,815	2	0,407	0,502	,608
Residuo	43,002	53	,811		
Totale	43,816	55			
2 Regressione	17,891	14	1,278	2,021	,041
Residuo	25,925	41	,632		
Totale	43,816	55			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coeffi- cienti stan- dardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Devia- zione standard Errore	Beta			Tolle- ranza	VIF
1 (Costante)	,388	,520		,745	,459		
aregeoNORD	-,062	,541	-,034	-,115	,909	,215	4,643
areageoCENTRO	,203	,564	,106	,360	,720	,215	4,643
2 (Costante)	-,817	,928		-,881	,384		
aregeoNORD	-,630	,601	-,341	-1,048	,301	,136	7,353
areageoCENTRO	-,604	,717	-,314	-,843	,404	,104	9,614
anni cura PCTO complessivi	,022	,025	,122	,873	,388	,737	1,358
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,001	,147	,001	,010	,992	,848	1,179
grado di sostegno al referente scola- stico: consiglio di classe	,090	,135	,094	,665	,510	,721	1,388
contributo_gestione_conscla	,516	,198	,373	2,601	,013	,703	1,423
gestASL_condiv_piena_deboleas- sente	-,028	,121	-,031	-,235	,816	,801	1,249
grado_attivaz_rete_territoriale	,078	,143	,076	,547	,587	,757	1,321
__apprendsituato_apprendaccentrato	-,222	,163	-,193	-1,357	,182	,714	1,401



grado_diffus_did_innov_gen	,156	,138	,160	1,133	,264	,727	1,375
pieno_vuoto_card	,130	,121	,145	1,075	,289	,794	1,259
grado_strutturaz_rapp_scuola_sog-gosp	,083	,113	,101	,735	,466	,762	1,312
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	,236	,124	,280	1,902	,064	,665	1,503
Progettazione student centered (si/no)	-,188	,172	-,164	-1,096	,279	,645	1,550

### Scenario 3: liceo in territori semipieni

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,277	,077	,000		1,05541330
2	,872	,761	,483		,75905578

### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	2,222	2	1,111	0,997	,384
Residuo	26,734	24	1,114		
Totale	28,956	26			
2 Regressione	22,042	14	1,574	2,733	,044
Residuo	6,914	12	,576		
Totale	28,956	26			

### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	,052	,220		,237	,815		
aregeoNORD	-1,492	1,078	-,272	-1,384	,179	,995	1,005
areageoCENTRO	-,244	,648	-,074	-,377	,709	,995	1,005
2 (Costante)	-2,015	,937		-2,149	,053		
aregeoNORD	,759	1,300	,138	,583	,571	,354	2,826
areageoCENTRO	-,339	,686	-,103	-,493	,631	,459	2,178
anni cura PCTO complessivi	,036	,040	,164	,920	,376	,630	1,588
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,441	,249	,414	1,766	,103	,361	2,766
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	-,041	,392	-,036	-,105	,918	,165	6,055
contributo_gestione_conscla	,348	,356	,259	,979	,347	,284	3,526

gestASL_condiv_piena_deboleassente	,137	,167	,134	,822	,427	,745	1,341
grado_attivaz_rete_territoriale	,029	,166	,033	,178	,862	,573	1,746
apprendsituato_apprendacentrato	-,214	,286	-,169	-,751	,467	,393	2,546
grado_diffus_did_innov_gen	,172	,214	,192	,807	,435	,353	2,832
pieno_vuoto_card	-,015	,326	-,008	-,047	,963	,703	1,422
grado_strutturaz_rapp_scuola_soggosp	,271	,271	,161	1,002	,336	,770	1,298
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,374	,195	-,391	-1,918	,079	,478	2,090
Progettazione student centered (si/no)	,170	,279	,122	,609	,554	,498	2,007

Scenario 4: istituti tecnici e professionali in territori semipieni

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,182	,033	-,031		1,05894926
2	,701	,491	,096		,99162643

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	1,157	2	0,578	0,516	,602
Residuo	33,641	30	1,121		
Totale	34,798	32			
2 Regressione	17,098	14	1,221	1,242	,328
Residuo	17,700	18	,983		
Totale	34,798	32			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	-,099	,265		-,373	,712		
aregeoNORD	-,112	,459	-,047	-,245	,808	,880	1,136
aregeoCENTRO	,371	,441	,161	,840	,408	,880	1,136
2 (Costante)	-,963	,873		-1,103	,284		
aregeoNORD	,144	,629	,060	,229	,821	,410	2,440
aregeoCENTRO	,598	,733	,259	,816	,425	,279	3,578
anni cura PCTO complessivi	-,022	,044	-,101	-,507	,618	,708	1,413

grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,101	,211	,104	,479	,638	,599	1,670
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	-,138	,299	-,107	-,463	,649	,532	1,881
contributo_gestione_consela	,354	,369	,221	,959	,350	,533	1,876
gestASL_condiv_piena_deboleassente	,014	,202	,013	,069	,946	,768	1,303
grado_attivaz_rete_territoriale	,415	,296	,359	1,402	,178	,432	2,314
apprendsituato_apprendacentrato	-,565	,294	-,490	-1,925	,070	,437	2,289
grado_diffus_did_innov_gen	-,042	,362	-,036	-,115	,910	,290	3,454
pieno_vuoto_card	,307	,240	,302	1,278	,217	,505	1,980
grado_strutturaz_rapp_scuola_soggosp	-,036	,187	-,041	-,195	,848	,652	1,535
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,057	,246	-,055	-,232	,820	,507	1,973
Progettazione student centered (si/no)	-,082	,316	-,051	-,261	,797	,742	1,348

Scenario 5: liceo in territori semivuoti

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,269	,073	,052		,97596201
2	,762	,581	,416		,76580896

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	3,353	1	3,353	3,520	,067
Residuo	42,863	45	,953		
Totale	46,215	46			
2 Regressione	26,862	13	2,066	3,523	,002
Residuo	19,353	33	,586		
Totale	46,215	46			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF

1 (Costante)	-,122	,158		-,774	,443		
areageoCENTRO	-,679	,362	-,269	-1,876	,067	1,000	1,000
2 (Costante)	-2,864	1,493		-1,918	,064		
areageoCENTRO	-,292	,353	-,116	-,828	,414	,646	1,548
anni cura PCTO complessivi	-,014	,054	-,032	-,252	,802	,775	1,290
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,149	,153	,135	,975	,337	,663	1,509
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,506	,167	,477	3,025	,005	,510	1,961
contributo_gestione_conscla	,040	,275	,026	,144	,886	,400	2,499
gestASL_condiv_piena_deboleasente	,036	,198	,033	,184	,855	,401	2,495
grado_attivaz_rete_territoriale	,131	,196	,104	,669	,508	,526	1,901
apprendsituato_apprendaccentrato	-,259	,138	-,273	-1,886	,068	,607	1,646
grado_diffus_did_innov_gen	,261	,117	,280	2,236	,032	,812	1,231
pieno_vuoto_card	,589	,627	,139	,939	,354	,582	1,718
grado_strutturaz_rapp_scuola_sogosp	,127	,147	,127	,867	,392	,595	1,682
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,225	,138	-,200	-1,626	,113	,837	1,195
Progettazione student centered (si/no)	,216	,137	,241	1,579	,124	,546	1,831

Scenario 6: istituti tecnici e professionali in territori semivuoti

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard Errore della stima
1	,350	,122	,102	,94288480
2	,751	,564	,483	,71574024

**Anova**

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.	
1	Regressione	10,770	2	5,385	6,057	,003
	Residuo	77,346	87	,889		
	Totale	88,116	89			
2	Regressione	49,695	14	3,550	6,929	,000
	Residuo	38,421	75	,512		
	Totale	88,116	89			

**Coefficienti**

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	-1,578	,422		-3,742	,000		
aregeoNORD	1,307	,442	,656	2,954	,004	,205	4,889
areageoCENTRO	1,563	,451	,770	3,467	,001	,205	4,889
2 (Costante)	-3,139	,613		-5,120	,000		
aregeoNORD	,338	,398	,170	,850	,398	,146	6,870
areageoCENTRO	,137	,414	,068	,332	,741	,140	7,147
anni cura PCTO complessivi	,028	,032	,081	,876	,384	,685	1,459
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,457	,133	,302	3,422	,001	,747	1,338
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,279	,095	,274	2,926	,005	,662	1,511
contributo_gestione_conscla	,149	,157	,091	,949	,346	,633	1,581
gestASL_condiv_piena_deboleas-sente	,249	,104	,205	2,401	,019	,800	1,249
grado_attivaz_rete_territoriale	,091	,096	,086	,945	,348	,698	1,433
apprendsituato_apprendaccentrato	-,063	,104	-,052	-,600	,550	,785	1,273
grado_diffus_did_innov_gen	,096	,075	,112	1,285	,203	,769	1,301
pieno_vuoto_card	,037	,071	,048	,524	,602	,699	1,431
grado_struttu-raz_rapp_scuola_soggosp	,333	,087	,329	3,844	,000	,794	1,259
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curriculum)	-,178	,095	-,148	-1,877	,064	,931	1,075
Progettazione student centered (si/no)	,123	,077	,135	1,594	,115	,816	1,226

Scenario 7: liceo in territori vuoti

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,398	,158	,113		,82421446
2	,813	,661	,471		,63664200

Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1					
Regressione	4,719	2	2,359	3,473	,041
Residuo	25,135	37	,679		
Totale	29,854	39			
2					
Regressione	19,721	14	1,409	3,475	,003
Residuo	10,133	25	,405		
Totale	29,854	39			

Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	,352	,137		2,562	,015		
aregeoNORD	-1,319	,836	-,238	-1,578	,123	,998	1,002
aregeoCENTRO	-1,080	,495	-,329	-2,180	,036	,998	1,002
2 (Costante)	-,465	,534		-,870	,393		
aregeoNORD	-,949	,723	-,172	-1,313	,201	,795	1,258
aregeoCENTRO	-,344	,452	-,105	-,761	,454	,715	1,399
anni cura PCTO complessivi	-,011	,036	-,045	-,314	,756	,671	1,491
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,044	,105	,059	,422	,677	,703	1,423
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,129	,196	,115	,659	,516	,449	2,229
contributo_gestione_conscla	,223	,210	,177	1,062	,298	,489	2,044
gestASL_condiv_piena_deboleassente	-,048	,105	-,062	-,455	,653	,719	1,391
grado_attivaz_rete_territoriale	,343	,149	,348	2,310	,029	,600	1,668
apprendsituato_apprendacentrato	-,182	,122	-,197	-1,494	,148	,782	1,278
grado_diffus_did_innov_gen	,104	,132	,118	,794	,435	,610	1,639
pieno_vuoto_card	,255	,210	,178	1,215	,236	,630	1,588

grado_struttu- raz_rapp_scuola_soggosp Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curricolo)	,276	,122	,311	2,252	,033	,712	1,405
Progettazione student centered (si/no)	-,287	,132	-,305	-2,175	,039	,693	1,444
	,085	,145	,089	,582	,566	,580	1,725

Scenario 8: istituti tecnici e professionali in territori vuoti

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Deviazione standard	Errore della stima
1	,440	,194	,158		,80019647
2	,744	,554	,370		,69242281

#### Anova

Modello	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1 Regressione	7,068	2	3,534	5,519	,007
Residuo	29,454	46	,640		
Totale	36,522	48			
2 Regressione	20,221	14	1,444	3,013	,004
Residuo	16,301	34	,479		
Totale	36,522	48			

#### Coefficienti

Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.	Statistiche di collinearità	
	B	Deviazione standard Errore	Beta			Tolleranza	VIF
1 (Costante)	,404	,146		2,762	,008		
aregeoNORD	-1,075	,358	-,408	-3,003	,004	,950	1,053
areageoCENTRO	-,547	,266	-,280	-2,060	,045	,950	1,053
2 (Costante)	-,895	,888		-1,008	,321		
aregeoNORD	-,127	,428	-,048	-,297	,768	,496	2,015
areageoCENTRO	-,084	,295	-,043	-,285	,778	,576	1,737
anni cura PCTO complessivi	-,017	,037	-,060	-,453	,653	,752	1,329
grado accoglienza PCTO: dirigente scolastico	,078	,222	,052	,354	,725	,610	1,639
grado di sostegno al referente scolastico: consiglio di classe	,064	,175	,062	,365	,717	,456	2,191
contributo_gestione_conscla	,368	,198	,286	1,865	,071	,558	1,791

gestASL_con- div_piena_deboleassente	,102	,105	,123	,975	,336	,830	1,205
grado_attivaz_rete_terri- toriale	,073	,108	,089	,672	,506	,748	1,336
apprendsituato_appren- daccentrato	-,114	,104	-,147	-1,095	,281	,727	1,376
grado_diffus_did_in- nov_gen	,644	,221	,437	2,914	,006	,584	1,712
pieno_vuoto_card	-,089	,122	-,116	-,734	,468	,524	1,909
grado_struttu- raz_rapp_scuola_soggosp	-,056	,111	-,072	-,504	,618	,637	1,569
Progettazione orizzontale (ascolto territorio ed eventualmente studenti) vs. verticale (basata su curricolo)	-,198	,107	-,227	-1,842	,074	,867	1,153
Progettazione student centered (si/no)	,001	,116	,002	,012	,991	,635	1,574



*Appendice 4: I risultati della procedura Defac per individuare le modalità-variabili attive e illustrative sui primi due fattori prodotti dall'analisi delle corrispondenze multiple*

*Variabili-modalità attive significativamente connesse al I fattore*

<i>V.Test</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
-14.99	molti progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
-14.83	ness/pochi progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
-9.66	curricolo a collezione	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curriculum a collezione
-9.12	nessun/debole grado di attivazione della rete territoriale	grado di attivazione della rete territoriale
-8.90	nessun/basso contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
-6.72	assenza/debole strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
-6.21	nessuna/bassa diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
-5.41	sì progettazione ASL basata sullo student centered approach	progettazione ASL basata sullo student centered approach (sì/no)
<i>Origine degli assi</i>		
5.72	alto contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
6.70	forte strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
7.23	alta diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
8.54	competenze in ASL per lo più professionali	tipo competenze nei PCTO
9.10	piena attivazione della rete territoriale	grado di attivazione della rete territoriale
9.88	curricolo integrato	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curriculum a collezione
14.84	molti progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
14.99	ness/pochi progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario

*Variabili-modalità illustrative significativamente connesse al I fattore*

<i>V.Test</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
-6.80	liceo-Nord	tipo di contesto scolastico-territoriale
-4.41	liceo-Centro	tipo di contesto scolastico-territoriale
<i>Origine degli assi</i>		
4.28	tecnico-professionale-Centro	tipo di contesto scolastico-territoriale
7.30	tecnico-professionale-Nord	tipo di contesto scolastico-territoriale

*Variabili-modalità attive significativamente connesse al II fattore*

<i>V.Test</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
-11.24	molti progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
-11.23	ness/pochi progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario
-9.68	assenza/debole strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
-9.23	nessuna/bassa diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
-8.57	curricolo a collezione	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curricolo a collezione
-7.84	nessun/basso contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
-7.28	competenze in ASL per lo più professionali	tipo competenze nei PCTO
-6.83	gestione ASL a condivisione debole o assente	tipo di gestione dell'ASL

*Origine degli assi*

6.70	apprendimento accentrato	modello di apprendimento prevalente in ASL situato vs. accentrato
6.90	gestione ASL a condivisione piena	tipo di gestione dell'ASL
7.12	alto contributo alla gestione ASL da parte del consiglio di classe	contributo nella gestione ASL da parte del consiglio di classe
9.08	curricolo integrato	sistema scolastico a curricula integrati vs. a curricula curricolo a collezione
9.70	forte strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante	grado di strutturazione del rapporto tra scuola e soggetto ospitante
10.83	alta diffusione didattica innovativa	grado di diffusione della didattica innovativa nella scuola
11.23	ness/pochi progetti ASL settore primario e/o secondario	stima n. progetti ASL svolti nei settori primario e/o secondario
11.23	molti progetti ASL settore terziario	stima n. progetti ASL svolti nel settore terziario

*Variabili-modalità illustrative significativamente connesse al II fattore*

<i>V.Test</i>	<i>etichetta modalità</i>	<i>etichetta variabile</i>
-4.97	tecnico-professionale-Nord	tipo di contesto scolastico-territoriale
<i>Origine degli assi</i>		
5.17	liceo-Mezzogiorno	tipo di contesto scolastico-territoriale

## Riferimenti bibliografici

Agnoli M.S. (1994). Il legame micro-macro nella pratica della ricerca sociale. In *Sociologia e ricerca sociale*, 43, pp. 79-88.

Agnoli M. S. (2004). *Il Disegno della Ricerca Sociale*. Roma: Carocci.

Ajello A.M., Sannino A. (2013). Introduzione all'edizione italiana. Tra scuola e lavoro: forme di apprendistato e riconoscimento di competenze. In Tuomi-Gröm T., Engeström Y. (a cura di). *Tra scuola e lavoro. Studi di transfer e attraversamento dei confini*. Bologna: il Mulino.

Ajello A.M. (2017). Scuola e lavoro: apprendere in alternanza. I contributi della psicologia socio-culturale. In *Valu.Enews. La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E*, novembre, consultato il 2 febbraio 2018 <http://valuenews.invalsi.it//newsletter//arc.html?cid=421314461S&mid=6246576S&pid=22279073T&uid=&exid=>

Alessandrini G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci, p. 90-95.

Alessandrini G. (a cura di) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Alessandrini G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In Alessandrini G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli, pp. 17-38.

Alexander J. (1990). *Teoria sociologia e mutamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Allulli G., Farinelli F. (2014). Le buone pratiche scuola lavoro. In *Scuola Democratica*, 3, pp. 745-753.

Annali dell'istruzione (2004). *Scuola, ricerca e alta formazione per lo sviluppo e la competitività del Mezzogiorno. Programma Operativo Nazionale «La Scuola per lo sviluppo» 2000-2006 per le regioni Obiettivo 1*. Firenze: Le Monnier.

Annali dell'istruzione (2004). *L'alternanza scuola-lavoro*, 1. Firenze: Le Monnier.

Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao e M. Walton (a cura di), *Culture and Public Action*. Palo Alto: Stanford University Press, pp. 59-84.

Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale*. Milano: La Feltrinelli.

Apple, M.W. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.

Archer M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Archer M. (1997). *La morfogenesi della società. Una teoria sociale realista*. Milano: FrancoAngeli.

Arlotti M., Barberis E. (2015). Introduzione. Investimento sociale e raccordo scuola-lavoro in U. Ascoli, C. Ranci e G. B. Sgritta, *Investire nel sociale La difficile innovazione del welfare italiano*. Bologna: il Mulino.

Ascoli U. e Pavolini E. (2012). Ombre rosse: il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme. In *Stato e Mercato*, 96, 3, pp. 429-464.

Assolombarda Confindustria Milano Monza e Brianza (2016). *Alternanza scuola-lavoro: le condizioni per il successo*. Consultato il 3 dicembre 2017 <http://www.assolombarda.it/servizi/formazione/documenti/alternanza-scuola-lavoro-le-condizioni-per-il-successo>

Baldascino M., Mosca M. (2015). Le capabilities come misura della qualità urbana e contrasto alla segregazione sociale. In XXXVI Conferenza scientifica annuale Associazione Italiana di Scienze Regionali *L'Europa e le sue regioni. Disuguaglianze, capitale umano, politiche per la competitività*.

Ballarino G., Checchi D. (a cura di) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: il Mulino.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. In *Child Development*, 72, 1, pp. 187-206.

Barone C., Ruggera, L. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. In *Scuola Democratica*, 6(2), pp. 321–342.

Bauman Z. (2004). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Trad. it. (2006). Troina: Città Aperta.

Barton A.H. (1979). Paul Lazarsfeld and Applied Social Research. In *Social Science History*, III, 3-4, pp. 4-44.

Bell D. (1973). *The Coming of Post-industrial Society*. New York: Basic Books.

Benadusi L. (1984). *Scuola, riproduzione e mutamento*. Firenze: la Nuova Italia.

Benadusi L., Consoli F. (a cura di) (2004). *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*. Bologna: il Mulino.

Benadusi L., Giancola O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi *versus* selettivi. Una comparazione in termini di equità. In *Scuola Democratica*, 2, pp. 461-482.

Benadusi L. e Molina S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.

Benson J.K. (1988). Il reticolo interorganizzativo come una economia politica. In Zan S. (a cura di). *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino (ed. or., 1975, The Interorganizational Network as a Political Economy. In *Administrative Science Quarterly*, 20, pp. 229-49).

Berman P. (1978). The study of Macro and Micro Implementation. In *Social Policy*, XXVI, 2, pp. 157-84.

Bernstein B. (1973). *Class, Codes and Control. Applied Studies Towards a Sociology of Language*. Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein B. (1974). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein B. (1977). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*. Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubettino.

Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. In *Prospettiva EP*, 3, pp. 23-38.

Besozzi E. (a cura di) (1999). *Crescere tra appartenenza e diversità*. Milano: FrancoAngeli.

Besozzi E. (2009). Students and the Meaning of Education. In *Italian Journal of Sociology of Education*, I, pp. 50-67.

Besozzi E. (2018). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. (I ed. 2006). Roma: Carocci Editore.

Bifulco L., Mozzana C. (2011). La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica. In *Rassegna italiana di sociologia*, LII, 3, pp. 399-415.

Bifulco L., Mozzana C., Sztandar-Sztanderska K., Zielenska M. (2015). Politiche di sostegno alle transizioni scuola-lavoro e promozione delle capacità: Napoli e Varsavia. In *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, 3, pp. 395-426.

Biolcati Rinaldi F. (2008). Meccanismi e valutazione: un confronto tra approcci. In *Rassegna italiana di valutazione*, XII, 42, pp. 27-51.

Blacker F. (1993). Knowledge and Theory of Organizations: Organizations as Activity Systems and the Reframing of Management. In *Journal of Management Studies*, 30, pp. 863-884.

Bobbio L. (1996). *La democrazia non abita a Gordio*. Milano: FrancoAngeli.

Bonoli G. (2012). Comment on Anton Hemerijck/4. Making Social Investment Work. In *Sociologica*, 1, pp. 1-5.

Bonoli G., Cantillon B., Van Lancker W. (2017). Social Investment and the Matthew Effect: Limits to a Strategy. In Hemerijck A.C. (a cura di). *The Uses of Social Investment*. Oxford: Oxford Press, pp. 66-75.

Bochicchio F. (2015). La valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti nei contesti non formali e informali. In Galliani L. (2015). *L'agire valutativo*. Milano: Editrice

La Scuola. pp. 153-166.

Bohm D. (1985). *Unfolding Meaning*. Loveland, CO: Foundation House.

Bonvin J.M., Farvaque N. (2006). Promoting Capability for Work: The Role of Local Actors. In Deneulin S., Nebel M., Sagovsky N. (a cura di). *The Capability Approach: Transforming Unjust Structures*. Dordrecht: Springer, pp. 121-43.

Bonvin J.M., Orton M. (2009). Activation policies and organizational innovation: the added value of the capability approach. In *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(11/12), pp. 565–574.

Borri D., Ferlaino F. (2009). *Crescita e sviluppo regionale: strumenti, sistemi, azioni*. Milano: FrancoAngeli.

Bottani N. (2013). *Requiem per la scuola?* Bologna: Il Mulino.

Bourdieu P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bovone L. (1988). Micro-macro: una dialettica congenita della sociologia. In Bovone L. e Rovati G. (a cura di) (1988). *Sociologie micro, sociologie macro*. Milano: Vita e Pensiero.

Bramanti A. (2015). Nuove alleanze nel percorso scuola-lavoro. In *Scuola Democratica*, 3, pp. 617-641.

Brodkin E. (2000). *Investigating Policy's Practical Meaning: Street Level Research on Welfare Policy*. Working Paper.

Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. In *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32–42.

Brown J.S., Duguid P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. In *Organization Science*, 2, 1, pp. 40-57.

Brush T., Saye J. (2000). Implementation and evaluation of a student-centered learning unit: A case study. In *Educational Technology Research and Development*, 48, 3, pp. 79-100.

Busemeyer M., Vossiek J. (2015). *Reforming Education Governance Through Local Capacity-building: A Case Study of the “Learning Locally” Programme in Germany*. OECD Education Working Papers, 113, OECD Publishing.

Burchart T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. In *Disability and Society*, 19, 7, pp. 735-51.

Camere di Commercio lombarde (2015). *Alternanza scuola-lavoro: un manuale per capire, progettare e realizzare l'alternanza*. Consultato il 5 novembre 2017 [http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL\\_manuale-commentato\\_Molinari.pdf](http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL_manuale-commentato_Molinari.pdf)

Campbell D.T., Stanley J.C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company (ed. it., a cura di, A. Fasanella. 2004. *Disegni sperimentali e quasi-sperimentali per la ricerca*. Roma: Edizioni Eucos).

Campelli E. (2004). Per una spiegazione di medio raggio. Ancora sul problema della spiegazione. In *Sociologia e ricerca sociale*, XXV, 75, pp. 113-56.

Cantillo C. (2017). Il contributo della filosofia ai percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro: alcune esperienze. In *Bollettino della società filosofica italiana*, 2, pp.81-88.

Cantillon B. (2011). The paradox of the social investment state: growth, employment and poverty in the Lisbon era. In *Journal of European Social Policy*, 21, 5, pp. 432–49.

Caputo A., Capecchi S. (2016). Exploring work-related learning in Campania region and in Naples. Policies to support youth transitions from education to work. In *Sociologia del lavoro*, 141, pp. 159-176.

Castoldi R. (2008). L'approccio alla capacità di Amartya Sen come percorso per lo sviluppo umano. In AAVV, *Concetti e strumenti per una responsabilità sociale dell'impresa: istruzioni per l'uso*. Bologna: Fondazione Istituto per il Lavoro.

Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università, pp. 5-14.

Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Consultato il 2 febbraio 2019 [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)



Cersosimo D. (2012). *Tracce di futuro. Un'indagine esplorativa sui giovani Coldiretti*. Roma: Donzelli Editore.

Cersosimo D., Nisticò R. (2013). Un Paese disuguale: il divario civile in Italia. In *Stato e mercato, Rivista quadrimestrale*, 2, pp. 265-300.

Cersosimo D., Ferrara A.R., Nisticò R. (2018). L'Italia dei pieni e dei vuoti. In De Rossi A. (a cura di). *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli Editore, pp. 21-50.

Chaicklin S., Lave J. (1993). *Understanding practice: perspective on activity and context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Chen H.T., Ross P. (2007). Aspetti della valutazione guidata dalla teoria. In Stame N. (a cura di). *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

CHEER (Consolidating Higher Education Experience of Reform: norms, networks and good practice in Italy), (2015). *Promuovere l'apprendimento incentrato sullo studente (SCL Student Centred Learning) nelle istituzioni di istruzione superior. Conclusioni del seminario* (Pisa, 10-11 dicembre 2015). Consultato il 15 marzo 2019 [http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/11/04C\\_conclusioni-WP4\\_SCL-10-11-dicembre2015.pdf](http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/11/04C_conclusioni-WP4_SCL-10-11-dicembre2015.pdf)

Chimenti S., Licursi S. (2019). If the Work is Doing Research? As Building School-Work Alternance Paths in the University: Reflections From a Case Study. In *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), pp. 46-68.

Ciarini A., Giancola O. (2016). Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti. In *la Rivista delle Politiche Sociali*, 2, pp. 61-80.

Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cobalti A. (2006). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: Il Mulino.

Coleman J. S. (2005). *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge MA: Harvard University Press).

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, COM(2008) 868, Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e

rispondervi. Consultato il 24 aprile 2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868&from=FR>

Commissione Europea (2012a). *Towards a Quality Framework on Traineeships – Second-Stage Consultation of the Social Partners at European Level under Article 154 TFEU, SWD (407) final*, Brussels, 5.12.2012. Consultato il 2 maggio 2019 <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045&langId=en>

Commissione Europea (2012b). *Invitation to Tender n° VT/2012/0039 – Providing Targeted Advice on ESF Support to Apprenticeship and Traineeship Schemes*.

Commissione Europea (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*, consultato il 12 aprile 2019 [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-basedlearning-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-basedlearning-in-europe_en.pdf).

Commissione Europea (2016). *High-performance apprenticeships and work-based learning: 20 guiding principles*. ET2020 Working Group on Vocational Education and Training. Consultato il 12 aprile 2019 <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14881&langId=en>.

Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. In *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, pp. 93-112.

Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.

Costa M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. In *Formazione&Insegnamento*, IX (2), pp. 83-107.

Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. In *Formazione&Insegnamento*, XII, pp. 41-54.

Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

Crouch C., Keune M. (2012). The governance of economic uncertainty: beyond “new social risks” analysis. In G. Bonoli e D. Natali (a cura di). *The Politics of the New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press, pp. 45–67.

CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione) (2019). *Espressione di parere sullo schema di decreto di adozione delle Linee guida inerenti ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. Approvato nella seduta plenaria n. 30 del 28/08/2019.

Dalrymple, R., Kemp, C., e Smith, P. (2014). Characterising Work-Based Learning as a Triadic Learning Endeavour. In *Journal of Further and Higher Education*, 38 (1), 75-89.

Dahrendorf R. (2003). *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*. Roma-Bari: Laterza.

Decataldo A., Fasanella A., Maggi M. (2016). *La comunicazione del rischio chimico. Sperimentazione e valutazione nelle scuole di Roma*. Milano: FrancoAngeli.

Dente B. (2011). *Le decisioni di policy*. Bologna: il Mulino.

De Simone G. (a cura di) (2013). 'Recensione del libro Pastore, F. (2011), *Fuori dal tunnel. La difficile transizione dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*. In *Scuola Democratica*, 3, pp. 879-895.

Del Gobbo G. (2016). Alternanza Scuola Lavoro: potenzialità, sfide e rischi. In *Lifelong Lifewide learning*, 12, (28), pp. I-III.

Delors J. (1993). *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Consultato il 17 giugno 2019 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751>.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Londra: Macmillan; trad. it. (A cura di) E. Agnoletti e P. Paduano (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.

Dewey J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta.

Di Franco G., Marradi A. (2003). *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*. Acireale: Bonanno Editore.

Di Franco G. (2010). *Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.

Di Franco G. (2011). *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano: FrancoAngeli.

Eckert P., Goldman S., Wenger E. (1993). *The school as a community of engaged learners*. Palo Alto, Ca.: IRL Working paper. Consultato il 23 marzo 2019 <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>

Edmunds J. (2007). A personal view of Work Based Learning: policy and practice from both ends of the telescope. In Young, D. e Garnett, J. (a cura di). *Work-based Learning Futures*. Bolton: University Vocational Awards Council.

Edwards A. (1957). *The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research*. New York: Dryden.

Emery F.E., Trist E.L. (1974). Sistemi sociotecnici. In A. Fabris e F. Martino (a cura di). *Progettazione e sviluppo delle organizzazioni. Concetti e soluzioni applicative*. Milano: ETAS, pp. 23-40.

Engeström Y (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström Y., Engeström R., Kakkainem M. (1995). Policontestuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem-solving in Complex Work Activities. In *Learning and Instruction*, 5 (4), 319-336.

Esping-Andersen G., Gallie D., Hemerijck A., Myles J. (a cura di) (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: University Press.

Esping-Andersen G. (2009). The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles. In *Journal of Social Policy*, 39(3), pp. 483-484.

Esping-Andersen G. (2013). L'interazione tra welfare e education: gli effetti sull'uguaglianza di opportunità. Una non intervista a Gøsta Esping-Andersen. In *Scuola Democratica*, 3, pp. 621-630.

Esping-Andersen G. (2015). Welfare regimes and social stratification. In *Journal of European Social Policy*, 25,1, pp. 124-34.

Esposito G. (2016). School Work Alternance as students' guidance and intergenerational dialogue in the framework of local Governance. In *Lifelong Lifewide learning*, 12, 28, pp. 59-76.

Estes C. A. (2004). Promoting Student-Centered Learning in Experiential Education. In *Journal of Experiential Education*, 27, 2, 141–160.

European Students' Union (ESU) e Education International (EI) (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Consultato il 15 novembre 2018 [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/T4SCL\\_forum\\_Leuven\\_October\\_2010/34/2/2010\\_T4SCL\\_Stakeholders\\_Forum\\_Leuven\\_-\\_An\\_Insight\\_Into\\_Theory\\_And\\_Practice\\_600342.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/T4SCL_forum_Leuven_October_2010/34/2/2010_T4SCL_Stakeholders_Forum_Leuven_-_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_600342.pdf)

Falcinelli F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In Galliani L. (a cura di), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola editrice, pp. 69-80.

Fasanella A. (2002). Realismo e spiegazione scientifica. In *Sociologia e ricerca sociale*, 68-69, pp. 106-140.

Fasanella A. (2010). Note su realismo e ricerca sociale. In *Sociologia e ricerca sociale*, 91, pp. 5-42.

Fasanella A. (2012). Sperimentazioni e generalizzazioni nelle scienze sociali. In *ECPS Journal*, 6, pp. 129-157.

Federmeccanica, Fondirigenti, Federmanagement (a cura di) (2014). *Un modello per la realizzazione della formazione in alternanza scuolalavoro nella scuola secondaria del secondo ciclo. Una proposta per il MIUR*. Consultato il 22 novembre 2017 [https://www.aib.bs.it/Allegati/2015/wdm\\_doc\\_allegati\\_58567\\_allegati10.pdf](https://www.aib.bs.it/Allegati/2015/wdm_doc_allegati_58567_allegati10.pdf)

Ferroni G. (2015). *La scuola impossibile*. Salerno: Salerno Editrice.

Fleming J., Martin A. J. (2007). Facilitating reflective learning journeys in sport cooperative education. In *Journal of Hospitality, Sport, Tourism, Leisure and Education*, 6, 2, pp. 115-121.

Fondazione Agnelli (2017). *La Buona Scuola. L'alternanza scuola-lavoro*, Scheda 5. Consultato il 22 novembre 2017 [http://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/10/05\\_schedaSCUOLA\\_LAVORO.pdf](http://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/10/05_schedaSCUOLA_LAVORO.pdf)

Froy F., Giguere S., Hofer A. (2009). *Designing Local Skills Strategies*. OECD, LEED. Paris: OECD Publishing.

Galeotti G. (2016). Cultural heritage and work-related learning. A Laboratory for career

management skills in Secondary Education. In *Lifelong Lifewide learning*, 12, 28, pp. 95-111.

Galliani L. (2015). *L'agire valutativo*. Milano: Editrice La Scuola.

Gambetta D. (1990). *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*. Bologna: il Mulino.

Gardner H. (1994). *Intelligenze Multiple*. Milano: Anabasi.

Gasparini G. (1973). La scuola come organizzazione complessa: elementi per un'analisi sociologica. In *Studi di Sociologia*, 3, pp. 213-252.

Gee J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. Londra: Routledge.

Gee J. P. (2008). Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. In *Assessment, equity, and opportunity to learn*, pp. 200-221.

Gentili C. (2002). L'alternanza scuola-lavoro. Dalle pratiche europee alla situazione italiana. In *Magellano. Rivista per l'orientamento*, 13, pp. 13-20.

Ghysels J., van Lancker W. (2011). The unequal benefits of activation: an analysis of the social distribution of family policy among families with young children. In *Journal of European Social Policy*, 21, 5, pp. 472-85.

Giancola O. (2015). Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasimercato e l'emergere di nuovi attori. In Moini G. (a cura di). *Neoliberismi e azione pubblica. Il caso italiano*. Roma: Ediesse, pp. 129-146.

Giovannella C. (2016). School Work Alternance: from the state of the art to the construction of hypothesis for the future. In *Lifelong Lifewide learning*, 12 (28), pp. 123-134.

Giubileo F. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: dall'innovazione della 107 alla sperimentazione del sistema duale*. Roma: Fondazione EYU. Consultato il 20 novembre 2017 <http://www.fondazioneeyu.it/wp-content/uploads/2016/09/Alternanza-scuola-lavoro-report.pdf>

Giunta A., Rossi S. (2017). *Che cosa sa fare l'Italia. La nostra economia dopo la grande crisi*. Roma: Laterza.

Goldin C.D., Katz L.F. (2009). *The race between education and technology*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Goldthorpe J. H. (2001). Causation, Statistics, and Sociology. In *European Sociological Review*, 17 (1), pp. 1-20.

Granovetter M. (1993). Azione economica come azione sociale: il problema dell'embeddedness. In Magatti M. (a cura di). *Azione economica come azione sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Green A., Hasluck C., Hogarth T., Reynolds C. (2003). *East Midlands FRESA Targets Project. A Report Prepared for Emda*. East Midlands Development Agency. Consultato il 25 ottobre 2018 [http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/387/1/202793\\_fresatargets2003.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/387/1/202793_fresatargets2003.pdf)

Green F. (2013). *Skills and Skilled Work. An economic and social analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Gruber H., Harteis C., Rehr M. (2008). Vocational and Professional Learning: Skill Formation Between Formal and Situated Learning. In H. Solga, K. Mayer (a cura di). *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives* (pp. 207-229). Cambridge: Cambridge University Press.

Guba E., Lincoln Y. (2007). La valutazione di quarta generazione. In Stame N. (a cura di). *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Guichard J. (2010). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presentato al Colloque International INETOP, Paris: France.

Gulisano D. (2017). La pedagogia del lavoro tra competenze e capability: una nuova prospettiva europea. In *Quaderni di Intercultura*, IX, p. 70-81.

Hanks W.F. (1991). Prefazione. In Lave, J., e Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press; trad. it. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson: Trento.

Heckman J. J. (2000). Policies to foster human capital. In *Research in Economics*, 54,1, pp.3–56.

Hemerijck A.C. (2013). *Changing Welfare States*. Oxford: University Press.

Hemerijck A.C. (2016). Making Social Investment Happen for the Eurozone. In *Intereconomics: Review of European Economic Policy*, 51, 6, pp. 341-347.

Hemerijck A.C. (a cura di) (2017). *The Uses of Social Investment*. Oxford: Oxford Press.

Hempel C.G., Oppenheim P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. In *Philosophy of Science*, 15, pp. 135–175.

Hendricks C. C. (2001). Teaching Causal Reasoning Through Cognitive Apprenticeship: What Are Results From Situated Learning? In *The Journal of Educational Research*, 94, 5, pp. 302-311.

Hirschman A.O. (1970). *Exit, Voice, And Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizatios And States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hummel H.J. (1972). *Probleme der Mehrebenenanalyse*. Stuttgart: Teubner.

Hyman H. (1955). *Survey Design and Analysis*. New York: The Free Press (trad. it. 1967, *Disegno della ricerca e analisi sociologica*. Padova: Marsilio).

Indire (2013a). *Costruire insieme l'alternanza scuola-lavoro*, [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22\\_03.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22_03.pdf)

Indire (2013b). *Alternanza scuola lavoro: lo stato dell'arte. Rapporto di monitoraggio 2012*. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2/RAPPORTO%20ALTER-NANZA\\_22\\_03\\_13.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2/RAPPORTO%20ALTER-NANZA_22_03_13.pdf)

Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori (a cura di) (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*. Bologna: il Mulino.

Karasek R., Theorell T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kautz T., Heckman J.J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. (2014). *Fostering and measuring*



*skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. NBER Working Paper, 20749. Consultato il 22 marzo 2018 da <http://www.nber.org/papers/w20749.pdf>

Konkola R., Tuomi-Grohn T., Lambert P., Ludvigsen S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. In *Journal of Education and Work*, 20 (3), pp. 211-228.

Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, MA, Cambridge University Press; trad. it. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson: Trento.

Lave J., Wenger E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In *Supporting lifelong learning*, 1, pp. 111-126.

Lazarsfeld P. F. (1946). Interpretation of statistical relations as a research operation. In P. F. Lazarsfeld e M. Rosenberg (a cura di) (1955). *The language of social research: A reader in the methodology of social research* (pp. 115–125). Glencoe, IL: Free Press. Ristampato in Boudon R. e Lazarsfeld P.F (a cura di). *Méthodes de la sociologie. II. L'analyse empirique de la causalité*. Paris – La Haye: Mouton e Co. (trad. it. Bologna: il Mulino).

Lazarsfeld P.F. (1958). Evidence and Inference in Social Research. In *Daedalus*, LXXXVII, 4, pp. 99-130; (tr. it. parz., Boudon e Lazarsfeld, a cura di, *Dai concetti agli indici empirici*, 1965).

Lazzari A. (2012). Reconceptualising Professionalism in Early Childhood Education: Insight from a Study Carried Out in Bologna. In *Early Years*, 32 (3), pp. 252-265.

Lemanski T., Mewis R., Overton T. (2011). *An introduction to work-based learning: A physical sciences practice guide*. Hull: The Higher Education Academy, consultato il 26 maggio 2019 [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/work\\_based\\_learning.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/work_based_learning.pdf)

Leonardi L. (1995). *La minorità inconsapevole. Libertà e uguaglianza nella sociologia di Ralf Dahrendorf*. Milano: FrancoAngeli.

Leoni T. (2016). Social Investment as a Perspective on Welfare State Transformation in Europe. In *Intereconomics: Review of European Economic Policy*, 51, 4, pp. 194-200.

Leti G. (1983). *Statistica descrittiva*. Bologna: il Mulino.

Liani S., Martire F. (2017). *Pretest. Un approccio cognitivo*. Milano: FrancoAngeli.

Lipsky M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.

Loiodice I., Ladogana M., Colangelo C., Dato D. (2018). L'alternanza scuola-lavoro all'università di foggia. Un'occasione di public engagement. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8, pp. 136-155.

Losito G. (1998). Metodi e Tecniche della Ricerca Sociale Empirica sull'Emittenza. In Livolsi M., Rositi F. (a cura di). *La ricerca sull'industria culturale*. Roma: Carocci.

Lucas U. (2000). Lavoro/lavori. Attività impiego mestiere professione fatica impegno. In *Quaderni della Biblioteca Di Vittorio*, vol.5. Bergamo: Il filo di Arianna

Luhmann N. (1985). *Come è possibile l'ordine sociale*. Roma-Bari: Carocci Editore.

Luhmann N., Schorr K. E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.

Lumino R. (2018). La valutazione delle politiche pubbliche: il contributo informativo degli approcci orientati alla teoria. In *SINAPPSI*, 8, 1, pp. 16-22.

MacHemer P.L., Crawford P. (2007). Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. In *Active Learning in Higher Education*, 8,1, pp.9-30.

Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In Alessandrini G., Margiotta U., Costa M., De Natale M.L., Santarone D., Fiorucci M., Ellerani P., Gargiulo A., Labriola A., Moschini L. e Abbate F. *La pedagogia di Martha Nubssaum*, Milano: FrancoAngeli, vol. 11, pp. 39-63.

Marradi A. (1980). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.

Marradi A. (1992). *L'analisi monovariata*. Milano: FrancoAngeli.

Marradi A. (1994). Referenti, pensiero e linguaggio: una questione rilevante per gli indicatori. In *Sociologia e Ricerca Sociale*, 43, pp. 137-207.

Marradi A. (1996). Metodo come Arte. In *Quaderni di Sociologia*, XL, 10, pp. 71-92.

Marradi A. (1997). Casuale e rappresentativo: ma cosa vuol dire? In Ceri (a cura di). *Politica e sondaggi*. Torino: Rosenberg&Sellier, pp. 23-87.

- Marradi A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Mayo P. (2013). Competences for a critical formation. An educationists' perspective. In *Civitas educationis*, II (1), pp. 11-20.
- Maslach C. (1982). *Burnout – The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mauceri S. (2003). *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. Milano: FrancoAngeli.
- Mauceri S. (2012). Per una survey integrata e multilivello. Le lezioni dimenticate della Columbia School. In *Sociologia e ricerca sociale*, 99, pp. 22-64.
- Merton R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press (tr. it. 1968, *Teoria e Struttura Sociale*. Bologna: il Mulino).
- Miur (2015). *Attività di Alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*. Consultato il 23 novembre 2017 [http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL\\_Versione%206.pdf](http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf)
- Miur (2018). *Focus “Alternanza scuola-lavoro”. Anno scolastico 2016/2017*. Consultato il 21 gennaio 2019 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus\\_AS\\_L\\_2016\\_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus_AS_L_2016_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0)
- Miur (2019). *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Linee Guida*. Consultato il 10 ottobre 2019 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>
- Miatto E. (2012). *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*. Padova: Cleup.
- Mojone G., Wildavsky A. (1978). Implementation as Evolution. In Pressman J. e Wildavsky A. *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
- Morin E. (1999). *Une tete bien faite: Penser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morselli D., Costa M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. In *Ricercazione*, 6 (2), pp. 193-209.

Morselli D. (2016). Un approccio capacitante all'imprenditorialità durante l'alternanza scuola-lavoro. In *Ricercazione. Six-monthly Journal on Learning. Research and Innovation in Education*, 8, 2, pp. 177-196.

Nardi J., Combes J. (a cura di) (2017). *Mapping opportunities and constraints for affirming the Social Solidarity Economy in Initial Vocational Education and Training curricula. Final report, July 2017*. RIPESS EU – Solidarity Economy Europe. Consultato il 13 maggio 2019 [https://ied.eu/entre\\_files/outcomes/SSEE\\_IVET\\_Mapping\\_report\\_final.pdf](https://ied.eu/entre_files/outcomes/SSEE_IVET_Mapping_report_final.pdf)

Negru-Subtirica O., Pop E. I., Crocetti E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. In *Journal of Vocational Behavior*, 88, pp. 131–142.

Nicoli D. (a cura di) (2014). *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Nolan B. (2013). What use is 'social investment'?. In *European Social Policy*. Vol 23, 5, pp. 459-468.

Nussbaum M.C. (1988). Nature, Fiction, and Capability: Aristotele on Political Distribution. In *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 1, pp. 145-184. Ristampato in McCarthy G. (a cura di). (1992). *Marx and Aristotele*. Savage: Rowman&Littlefield, pp. 175-212.

Nussbaum M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino (ed. or.: *Woman and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000).

Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino (ed. or.: *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey, 2010).

Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino. (ed. or.: *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 2011).

OCSE (2009). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Paris: OECD Publishing.

OCSE (2011). *Doing Better for Families*. Paris: OECD Publishing.

OCSE (2015). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris: OECD Publishing.

OCSE (2016). *Survey of Adult Skills*. Piacac–Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Offe C. (2011). *What, if anything, might we mean by 'progressive' politics today?* Paper presented at the Social Indicators Conference, Villa Vigoni.

O'Neill G., McMahon T. (2005). Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers? In O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (a cura di), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, Dublino: AISHE, pp. 27-36.

Ottaviano R. (2005). Pedagogia e didattica dell'alternanza. In R. Ottaviano (a cura di), *Scuola e lavoro. L'esperienza dell'alternanza in Lombardia*. Milano: La Nuova Italia, pp. 28-33.

Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.

Palumbo M., Pandolfini, V. (2015). Introduction to the Special Section: Educational Paths, Social Inequalities and Life Trajectories. In *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), pp.1–17.

Pandolfini V., Poli S. (2015). Education as a Capability for Young Adults' Life Trajectories: Some Evidence from an Italian Case Study. In *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), pp. 43-69.

Parkinson J., Mackay J., Demecheleer M. (2018). Situated Learning in Acquisition of a Workplace Genre. In *Vocations and Learning*, 11, 2, pp. 289-315.

Parsons T. (1960). *Structure and process in modern societies*. Glencoe: Free Press.

Parziale F. (2016). Scuola e società tra universalismo e riproduzione delle disuguaglianze sociali. in Parziale F. (a cura di). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*.

Milano: FrancoAngeli, pp. 15-86.

Parziale F., Vatrella S. (2018). Can Schools Help Working-Class Students Access University? In *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), pp. 245-268.

Parziale F. (2019). Società della conoscenza. Coordinate ideologiche e presupposti strutturali. In *The Lab's Quarterly*, XXI, 2, pp. 7-33.

Pastore F. (2012). Dalla scuola a un lavoro, non senza fatica. In *Rivista il Mulino*, 2, pp. 272-279.

Pastore F. (2012). Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione. In *Economia dei Servizi*, 1, pp.109-128.

Pastore F., Maisto C. (2017). Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare ad un anno dall'attuazione. In *Economia e Lavoro Saggi*, pp. 133-145.

Pavolini E. (2011). Welfare e dualizzazione dei servizi sociali. In Ascoli U. (a cura di). *Il Welfare in Italia*. Bologna: il Mulino, pp. 257-281.

Pawson R., Tilley N. (1997). *Realistic evaluation*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage.

Pawson R. (2002). Una prospettiva realista. Politiche basate sull'evidenza empirica. In *Sociologia e ricerca sociale*, 68-69, pp. 11-57.

Pawson R., Tilley N. (2007). Un'introduzione alla valutazione scientifica realistica. In Stame N. (a cura di). *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Pierson P. (a cura di) (2001). *The New Politics of the Welfare State*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Piketty T. (2016). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.

Pinquart M., Juang L. P., Silbereisen R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. In *Journal of Vocational Behavior*, 63, 3, pp. 329–346.

Pitrone M.C. (1986). *Il sondaggio*. Milano: FrancoAngeli.

Pizzorno A. (2006). Capitale sociale, reputazione, visibilità. In *Sociologia del Lavoro*, 104, pp. 236-259.

- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Poy S., Rosina A., Sironi E. (2018). Il valore delle soft skills per le nuove generazioni. In AA. VV. Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia (77-94)*. Bologna: il Mulino.
- Prakash N. (2014). *Blueprint for Tomorrow: Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Raelin J. A. (1997). A Model of Work-Based Learning. In *Organization Science*, 8, 6, pp. 563- 578.
- Reichenbach H. (1956). *The direction of time*. Berkeley: University of Los Angeles Press.
- Ribolzi L. (a cura di) (2002). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Ribolzi L. (2004). Il significato dell'alternanza nei percorsi formativi. In *Annali dell'istruzione* (2004), *L'alternanza scuola-lavoro*, 1, Le Monnier, Firenze, pp. 71-5.
- Ricolfi L. (1993). *Tre variabili. Un'introduzione all'analisi multivariata*. Milano: FrancoAngeli.
- Righi A., Sciulli D. (2012). Le transizioni scuola-lavoro permanente in quattro paesi europei. In *Economia dei Servizi*, Fascicolo 1, pp.129-144.
- Robeyns I. (2000). An Unworkable Idea or a Promising Alternative? Sen's Capability Approach Re-examined. In *Center for Economic Studies Discussion paper*. Leuven. Consultato il 3 marzo 2019 <https://core.ac.uk/download/pdf/6979068.pdf>
- Rogers P. (2008). Using Program Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. In *Evaluation*, 14, 1, pp. 29-48.
- Romano T. Serpieri R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, pp. 77-101.
- Rousseau J.J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (trad. it., 1949, a cura di Giulio Preti, *Origine della disuguaglianza*. Milano: Feltrinelli).
- Salatin A. (2016). La natura curriculare dell'alternanza scuola-lavoro in Italia: nuove sfide

e prospettive per l'offerta formative del secondo ciclo di istruzione. In *Ricercazione*, 8, (1), 31-48.

Salatin A. (2017a). *Progettare, gestire e valutare i nuovi percorsi di Alternanza scuola lavoro. Itinerari e strumenti per le scuole del secondo ciclo*. Milano: Rizzoli education.

Salatin A. (2017b) (a cura di). *Progettare, gestire e valutare i percorsi di alternanza scuola lavoro: l'esperienza del progetto pilota Traineeship*. Firenze: Federmeccanica, INDIRE, MIUR.

Salatin A. (2018). Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza. In *Scuola Democratica*, 2, pp. 399-408.

Sannino A., Trognon A., Dessagne L. (2013). Un modello di analisi della conoscenza: contenuto e processi di apprendimento di un mestiere nella formation in alternance. In Tuomi-Gröm T., Engeström Y. (a cura di). *Tra scuola e lavoro. Studi di transfer e attraversamento dei confini*. Bologna: il Mulino.

Santoso H. B., Batuparan A. K., Isal R. Y. K., Goodridge W. H. (2018). The Development of a Learning Dashboard for Lecturers: A Case Study on a Student-Centered E-Learning Environment. In *Engineering Education Faculty Publications*, Paper 236.

Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.

Savickas M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown e R. W. Lent (a cura di). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Scardigno F., Moro G. (2011). La ricostruzione delle teorie del cambiamento: il caso di un programma di alternanza istruzione-formazione. In Moro G. (a cura di), *La valutazione possibile. Metodi e casi*. Milano: FrancoAngeli.

Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.

Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.



Sen A.K. (1984). *Resoucers, Values, and Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it., 1992, *Risorse, valori, sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri).

Sen A.K. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Laterza. (ed. or.: Liberty and social choice, *The Journal of Philosophy*, vol. LXXX, n. 1, gennaio 1983).

Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: per ché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (ed. or.: *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, 1999).

Serpieri R. (2007). *Leadership distribuita*. In Cerini G., Spinosi M.,(a cura di). *Voci della scuola*, vol. 6.

Serpieri R. (2009). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. Vol. 1: Discorsi e contesti della leadership educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Serpieri R. (2013). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.

Serpieri R., Grimaldi (2013). *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Sicurello R. (2016). Potential benefits and challenges of work-based learning. In *Lifelong Lifewide learning*, 12, 28, pp. 1-19.

Stake R. (2007). La valutazione di programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile. In Stame N. (a cura di). *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Stame N. (1992). Valutazione e sviluppo. Introduzione a Tendler J. *Progetti ed effetti. Il mestiere di valutatore*. Napoli: Liguori Editore, pp. 11-38.

Stame N. (2002). La valutazione realistica: una svolta, nuovi sviluppi. In *Sociologia e ricerca sociale*, 68-69, pp. 144-159.

Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

Stame N., Lo Presti V., Ferrazza D. (a cura di) (2010). *Segretariato sociale e riforma dei servizi: percorsi di valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Starr S. (1992). The Trojan Door: Organizations, Work, and the 'Open Black Box'. In *Systems Practice*, 5, pp. 395-410.

Stiglitz J. (2002). *La globalizzazione e i suoi oppositori*, trad. it. di D. Cavallini, Torino: Einaudi.

SVIMEZ (2018). *Rapporto SVIMEZ 2018. L'economia e la società del Mezzogiorno*. Bologna: il Mulino.

Sweet R. (2018). *Work based learning. A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*, Turin: ETF (European Training Foundation), consultato il 23 maggio 2019 <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social>

Tendler J. (1968). *Electric Power in Brazil. Entrepreneurship in the Public Sector*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tino C., Fedeli M. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: la voce di tutor e coordinatori nelle organizzazioni. In *Ricercazione. Six-monthly Journal on Learning. Research and Innovation in Education*, vol. 8, n. 2, pp. 197-210.

Tino C., Fedeli M. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa Multimedia.

Tiraboschi M, (2016). Seconda annotazione tecnica: il (difficile) percorso italiano verso il sistema duale. In Del Conte, M. Malandrini S., Tiraboschi M. *Italia-Germania, una comparazione dei livelli di competitività industriale*. Modena: ADAPT University Press, pp. 24-33.

The European Students' Union (2015), *Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe. Research study*, [http://ehea.info/media.ehea.info/file/Student\\_centred\\_learning/63/2/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe\\_679632.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/Student_centred_learning/63/2/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe_679632.pdf)

Tonarelli A. (2014). La promozione di un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro: introduzione al progetto SM.I.LE. In Tonarelli A. (a cura di), *Un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro. Linee guida e strumenti per la scuola*. Pisa: Pacini Editore, pp. 13-24.

Tsui L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. In *The Journal of Higher Education*, 73, 6, pp.740-763

Tuomi-Gröm T., Engeström Y. (a cura di), (2013). *Tra scuola e lavoro. Studi di transfer e attraversamento dei confini*. Bologna: il Mulino.

Urbani C. (2018). *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazioni. Un modello per la prescolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Urban M., Vandebroek M., Peeters J., Lazzari A., Van Laere K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*, EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent. Consultato il 17 aprile 2019 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>

Vaccarini I. (1988). Profili macrosociologici nella teoria sociologica contemporanea. In Bovone L. e Rovati G. (a cura di) (1988). *Sociologie micro, sociologie macro*. Milano: Vita e Pensiero.

Vandenbroucke F., Hemerijck A.C., Palier B. (2011). The EU Needs a Social Investment Pact. In *OSE Paper Series, Opinion paper*, 5, pp. 2-25.

Van Eekelen I.M., Boshuizen H.P.A, Vermunt J.D (2005). Self-Regulation in Higher Education Teacher Learning. In *Higher Education*, 50, pp.447-471.

Van Kersbergen K., Kraft J. (2017). De-universalization and Selective Social Investment in Scandinavia? In Hemerijck A.C. (a cura di). *The Uses of Social Investment*. Oxford: Oxford Press, pp. 216-226.

Varisco B.M. (2004). *Portfolio: valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.

Vino A. (2018). *L'attuazione delle politiche pubbliche. Dalla decisione politica all'efficacia sociale*. Roma: Carocci editore.

Weiss C.H., (1995). Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In Connell J.P., Kubisch A.C., Schorr L.B. e Weiss C.H. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*.

*Volume 1. Concepts, Methods, and Contexts.* Washington (DC): The Aspen Institute, pp. 65-92.

Weiss C. (2007). La valutazione basata sulla teoria: passato, presente, futuro. In Stame N. (a cura di). *I classici della valutazione.* Milano: FrancoAngeli.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Milano: Raffaello Cortina; ed. or.: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity,* Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing.* San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Wolff J., de-Shalit A. (2013). *Disadvantage.* Oxford: University Press.

Wright, R. W. (1994). The Effects of Tacitness and Tangibility on the Diffusion of Knowledge-based Resources. In *Academy of Management Proceedings*, 1, pp. 52-56.

Zanazzi S. (2016). Work: an educative experience? A qualitative analysis of Italian graduates' fragmented career paths. In *Lifelong Lifewide learning*, 12, 28, pp. 77-94.

Zuccaro A. (2013). *Linee guida per lo sviluppo dell'alternanza scuola lavoro. Orientamenti ed indicazioni pratiche.* Consultato il 12 maggio 2018 <http://www.cislscuola.it/sites/default/files/linee%20guida%20alternanza.pdf>