

3. RIFLESSIONI E PROSPETTIVE DI LAVORO

3.1. Approfondimenti e spunti di riflessione

3.1.1 Non si può non orientare

All'interno delle istituzioni scolastiche pubbliche (statali o paritarie) si inverte un assioma del tutto simile a quello indicato come assioma zero della comunicazione: non si può non comunicare. Non si vuole con questo dire che tutto ciò che si fa nella scuola sia da considerare come ottimale o comunque orientante positivamente, ma che nella misura e nelle forme più diverse (ancorché negative) si realizza un'attività che forma e orienta le nuove generazioni, attraverso apprendimenti formali e informali, testimonianze ed esperienze che "aprono" alla vita e alla sua complessità.

Ogni attività progettata dai docenti e inserita nel POF, è da considerarsi curricolare, perché facente parte delle situazioni formative predisposte per la crescita dei giovani, ma è invalso l'uso di considerare extracurricolari quelle che non hanno una forte connotazione disciplinare, ma che vengono gestite dalla scuola, per lo più all'esterno, perché considerate necessarie alla crescita e che comunque abbisognano di essere gestite da persone che hanno responsabilità educativa oltreché competenze legate alle discipline formali. Non si deve dimenticare che le professionalità docenti hanno diverse sfaccettature che vanno dalle competenze legate alla progettualità didattica a quelle di mediazione, da quelle di trasmissione dei saperi a quelle di relazione, da quelle organizzative a quelle di diagnosi dei problemi, ecc.

I docenti sono figure che devono, in situazioni diversificate, accompagnare i giovani nei percorsi di sviluppo delle loro individualità.

L'attribuzione di una autonomia didattica e organizzativa alle scuole e il conseguente indebolimento dei vincoli rispetto alle indicazioni programmatiche a carattere nazionale autorizzano le scuole a pensare a scelte più radicali ma, nel contempo, esigono che l'offerta e i processi formativi siano agiti con maggiore attenzione alla trasparenza, intesa come condizione per stabilire una effettiva corresponsabilità educativa con le famiglie, e allargati alle collaborazioni con il territorio.

Ai docenti, per l'autonomia di cui godono, compete la progettazione dei curricoli in funzione degli esiti attesi, come sapere, saper fare e sapere essere, per soddisfare il complesso dei bisogni educativi degli studenti che, a giudizio dei docenti, costituiscono gli apprendimenti necessari per la loro formazione di uomini/donne e di cittadini/e per favorire il loro orientamento ai fini delle scelte successive.

3.1.2 Curricolo implicito ed esplicito

In sintesi *l'insegnante orienta comunque*: i suoi atteggiamenti, la sua didattica, le sue scelte metodologiche, il sapere che utilizza e le sue valutazioni costituiscono termini di confronto che influiscono sul sistema di scelte e di valori che i ragazzi maturano.

Anche per questo non è sufficiente concordare che il curricolo sia orientativo, ma è indispensabile che sussistano convergenze e coerenze intenzionali diffuse in tutto il fare scuola, gestite unitariamente dal consiglio di classe.

La Premessa Generale ai Programmi contenuta nel D.M. 9 febbraio '79, nel presentare i fini della scuola media (punto 3 della prima parte), fornisce un contributo chiaro e coerente al problema della formulazione del curricolo quando definisce, accanto al principio istitutivo della formazione dell'uomo e del cittadino, i principi dell'orientatività nella scuola:

...che favorisca l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizioni di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale...che si colloca all'interno del processo unitario di formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie...

Ma ancora al punto 3 della parte II, il testo richiama alla fondamentale importanza educativa dei rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti relazionali e affettivi, emotivi, etici.

La scuola, che pure rivendica una centralità nello sviluppo del processo orientativo, ha necessità di recuperare la dimensione cooperativa del proprio ruolo. Inoltre l'intenzionalità che connota specificamente la sua funzione orientativa impone che essa agisca conoscendo il tessuto (l'intreccio) educativo nel quale essa intende esercitare il suo ruolo. Per quale uomo e per quale cittadino si

intende dunque progettare la formazione? Un cittadino di domani che sarà forse soggetto autosufficiente del sistema economico-sociale verso i trent'anni o anche -e soprattutto- un cittadino di oggi che, pure pre o adolescente e non economicamente autosufficiente, ha il diritto di essere un soggetto sociale attivo e, come tale, un individuo legittimato a compiere scelte capaci di attribuire valori e significati alla propria esistenza, testimoniando già ora (in quel contesto e a quella età) la propria soggettività? E, in questa seconda ipotesi, che si deve progettare il curricolo individuando le condizioni, le abilitazioni, le competenze, i compiti sociali che consentono a questo individuo di gestire utilmente l'esistenza senza che questa si esaurisca nella dimensione dell' imparare oggi per essere (per scegliere) domani. In questa ottica la scuola compie le opzioni curricolari formulando una mappa di *abilitazioni/competenze* ritenute indispensabili ad esercitare la professione di cittadino, con riferimento alle aree in cui gli allievi di un determinato contesto sociale si cimentano e si cimenteranno più frequentemente, con particolare attenzione verso quelle che si qualificano per la rilevanza formativa, quali ad esempio le abilitazioni/competenze. Si dovranno poi scegliere le aree nelle quali si vogliono sviluppare tali abilità/competenze. Nella scuola media, all'interno di un progetto realizzato negli anni 97-99 (Progetto Orientamento D.M. 31.10.96) le aree individuate sono state le seguenti:

- area della *salute* (dell'individuo, del gruppo sociale, dell'ambiente,..);
- area delle *responsabilità sociali* (per iniziare ad assumere impegni nella vita pubblica);
- area della *cultura, dei trasporti, del tempo libero* (per fruire delle opportunità e dei servizi che quel determinato contesto offre);
- area del *lavoro* (l'orientamento al lavoro, l'avviamento al lavoro e l'educazione al lavoro).

Essere cittadino esprime una condizione di grande complessità, diventare cittadino significa imparare a gestire e padroneggiare una *mappa aperta di compiti*, nei quali ci sono le competenze utili a governare le scelte e gli impegni dell'esistenza.

Il progetto di cui si è parlato più sopra è stato pensato per la scuola media, ma da esso si possono trarre spunti per individuare curricoli orientanti relativi ai gradi di scuola inferiore o superiore (biennio e triennio) per i quali si devono progettare dosaggi di situazioni formative diversi da quelli pensati per la scuola media e che tengano conto dei diversi bisogni formativi legati all'età ed ai contesti di vita oltreché della diversa importanza da attribuire alle materie di studio, soprattutto nel triennio di scuola superiore. La mappa dei compiti, pertanto, andrà individuata a seconda dell'età dei giovani e dell'ordine di studi.

Il *curricolo* costituisce sostanzialmente l'impianto nel quale si configurano i percorsi formativi mediante i quali i docenti favoriscono l'apprendimento dei discenti. In esso si organizzano quindi le risorse a cui attingere per l'educazione degli allievi, considerando un insieme di fattori didattici, metodologici, valutativi ma anche relazionali e organizzativi.

Una prima scelta educativa, che responsabilizza in misura radicale il consiglio di classe, consiste nella progettazione del curricolo in cui si definisce *cosa fare apprendere e perché*.

3.1.3 Didattica orientativa

Tali affermazioni generali, che sono da tutti condivise e che si riferiscono alle finalità educative istituzionali, lasciano comunque spazio a scelte delicate che la scuola è tenuta ad effettuare mediante il contributo degli organi collegiali, considerando la situazione della classe e dei singoli alunni.

La valenza orientativa dell'attività didattica si sostiene investendo in varie operazioni metodologiche quali, ad esempio, problematizzare, procedere per obiettivi/risultati, fare ipotesi, cercare selezionare informazioni, valutare.

Se il curricolo può essere pensato come l'insieme delle situazioni formative e di sessioni di lavoro d'integrazione, di cui si parlerà in seguito, le une e le altre devono avere un'organizzazione in spazi e tempi definiti, mediante un'opportuna programmazione, diversa da scuola a scuola e da classe a classe. Tale programmazione tende a conseguire intenzionalmente traguardi formativi utilizzando:

- le discipline per favorire l'acquisizione di conoscenze (regole, principi, norme, concetti,..);
- gli strumenti affinché gli allievi sviluppino capacità, abilità, competenze (nell'utilizzazione dei vari linguaggi delle materie);
- le situazioni formative (connotate da strategie e metodi/moduli) nelle quali possano gradualmente maturare comportamenti, atteggiamenti, valori legati, come si è detto, alla vita degli allievi dentro e fuori della scuola.

L'esperienza di didattica orientativa realizzata nella scuola media si innesta, perciò, su un curriculum orientante. L'assunzione e i processi di realizzazione dei compiti di realtà portano nell'attività scolastica le istanze relative alla vita familiare, alle realtà territoriali lavorative e non, le istanze formative dei ragazzi di una certa fascia d'età.

Le condizioni perché ci sia una didattica orientativa sono che a) la progettualità delle singole situazioni sia modellata su un compito particolare, b) sia definito un piano di fattibilità con l'individuazione di tempi e modi oltreché di prodotti che il compito richiede, c) si realizzi un prodotto con il concorso di più docenti. I prodotti, poi, devono avere un riconoscimento sociale per la loro utilità (cognitiva) e rispettare gli standard prefissati e non essere realizzazioni accademiche come i compiti in classe o le interrogazioni e gli esami.

Attraverso tale didattica si possono non esaurire le finalità e gli obiettivi previsti istituzionalmente e quindi essa può non essere esaustiva delle modalità di fare scuola, ma deve costituirne parte rilevante nei primi cicli scolastici e in misura decrescente mano a mano che si sale, fino a giungere alla produzione di progetti/tesine/lavori di ricerca negli ultimi anni di scuola secondaria.

Né, d'altra parte, la didattica orientativa esaurisce i compiti di realizzazione dell'orientamento in quanto restano escluse le cosiddette azioni orientative extracurricolari, di cui si parla in altro paragrafo.

Per una descrizione più dettagliata della didattica orientante realizzata nel già citato Progetto Orientamento della scuola media, si rimanda alla pubblicazione e al cd-rom realizzati dal Ministero P.I. e inviati a tutte le scuole all'inizio dell'anno scolastico 1998/99.

Poiché la didattica orientativa, pur nella novità della sua impostazione, si avvale dei saperi disciplinari richiede un serio ripensamento della loro utilizzazione all'interno del curriculum in modo da rispondere alla richiesta di *studiare con le discipline, non le discipline*.

Ecco allora che le discipline devono essere sottoposte ad un'attenta analisi che metta in evidenza i contenuti, i metodi, le tecniche e ogni altro aspetto che risulti orientante, nel senso di fornire i supporti, gli stimoli necessari alla realizzazione del compito di realtà di volta in volta da realizzare, e consentire anche agli allievi di confrontarsi con quel tipo di lettura della realtà che ogni disciplina comporta, rivelando all'allievo il senso e il significato di una sua conoscenza e utilizzazione. Ovviamente è necessaria la mediazione professionale del docente perché il sapere possa dispiegare le sue potenzialità e costituire un campo di confronto e di sfida (positiva) per ogni allievo.

Non si escludono sessioni di lavoro tutte interne a ciascuna materia di studio, ma il docente ha il dovere di indicarne l'importanza o storica o legata allo sviluppo della disciplina così da farne cogliere l'importanza e motivarne lo svolgimento, così come ha il compito di svolgere anche delle sessioni più tecniche che recuperino eventuali lacune o mancati apprendimenti.

E', comunque, attraverso l'attività didattica che il giovane:

- si sperimenta per riconoscere le proprie attitudini, interessi, propensioni per le discipline ed anche tiene conto degli esiti dell'apprendimento, perché le valutazioni scolastiche sono elementi di orientamento (auto valutazione);
- si accorge dei suoi punti forti e delle sue debolezze;
- si misura con le strategie cognitive che i diversi saperi utilizzano, con i concetti, le parole e le tecniche che le caratterizzano, impara a riconoscerli e a padroneggiarli;
- subisce l'attrazione o l'allontanamento da una disciplina anche grazie al carisma o alla sua assenza nel docente pure attraverso processi non lineari;
- sviluppa capacità progettuali legate alla realizzazione di un "oggetto", ne controlla le fasi di sviluppo e i tempi di realizzazione, coglie i contributi delle discipline necessarie alla sua realizzazione,
- nel lavoro comune, infine, sperimenta la condivisione di responsabilità e vive le relazioni con i compagni in situazioni non ludiche, ma di condivisione del lavoro. Impara, inoltre, ad apprezzare i contributi di tutti.

Nella didattica orientativa si affronta la complessità che è insita in ogni aspetto della vita reale in quanto i compiti sono tratti dalla vita reale. Essi diventano oggetto di studio dell'attività didattica che affronta e "scioglie" la complessità attraverso i contributi delle diverse discipline utilizzando le risorse culturali a disposizione dell'istituzione. I giovani hanno così la possibilità di praticare modelli di comportamento "colti" perché intrisi di sapere, legati al fare lavorativo comune che è alimentato da aspettative e responsabilità, ma raggiunge lo scopo e forma le abilità necessarie a svolgere il compito. Si affronta una richiesta emersa dalla vita sociale del giovane e se ne fornisce una risposta in termini di comportamenti e prodotti non accademici. Orienta, dunque, utilizzando in modo

significativo la risorse della scuola e formando competenze aderenti ai bisogni formativi dei giovani e del contesto di appartenenza.

Non può, a questo proposito, passare inosservata la richiesta dei docenti tanto della scuola media quanto delle scuole superiori di collocare la didattica orientativa tra i temi prioritari da affrontare nella formazione, così come emerge dall'indagine svolta all'interno del Progetto RIRO.

3.1.4 Le azioni orientative

Nel paragrafo precedente ci si è diffusamente soffermati sulla didattica orientativa perché tale didattica è entrata solo marginalmente nella indagine compiuta negli istituti scolastici sull'orientamento, citata più sopra (si veda la tav. 20), in quanto l'attenzione della stessa è stata posta sull'integrazione dei diversi sistemi e servizi sull'orientamento. Si sono quindi indagate le attività che nella scuola sono ascritte alla tematica dell'orientamento, ma che vengono svolte in integrazione con la rete dei centri e servizi ad esso dedicati. Si rimanda ai risultati dell'indagine per una completa disamina di quello che le istituzioni scolastiche fanno in tema di orientamento e alle osservazioni relative, ci si limita qui ad alcune osservazioni.

E' stata rilevata la partecipazione delle scuole a progetti nazionali, dell'Unione Europea e degli Enti Locali: la partecipazione delle scuole è attorno al 60% (tav.32).

Si deve notare che né a livello nazionale, né a quello sub nazionale è stata mai fatta un'indagine in grado di descrivere e valutare quanto si fa in tema di orientamento nelle scuole, per cui è difficile descrivere con precisione le attività che vi si svolgono e costruire standard. Sarebbe opportuno avviare un'attività di ricerca in questo senso, magari limitatamente alle scuole della nostra Regione.

E' indubbio che gli studenti necessitano in prossimità di transizioni, ma non solo, di avere delle informazioni diffuse attinenti al mercato del lavoro e alle professioni, agli sbocchi nella scuola superiore o al sistema della formazione o all'Università o, infine, all'apprendistato, di comprendere i diversi modi in cui il lavoro si organizza e le modalità per conoscerne i singoli aspetti, insomma di accedere alle fonti informative e alla possibilità di fruire delle stesse.

Ci sono, inoltre, altre necessità più legate ai bisogni individuali di accompagnamento e sostegno alla scelta che, a volte, richiedono interventi specifici e percorsi individualizzati.

Mentre i bisogni di informazione sono da tempo presi in considerazione dagli istituti scolastici e considerati un loro compito, per cui in esso si investono risorse professionali interne per svolgerlo, con altrettanta puntiglio non vengono erogate le risorse finanziarie e professionali che vengono, invece, allocate all'esterno. Ai docenti spetta inoltre il compito di organizzare ed elaborare le informazioni, di ampliare e sviluppare gli orizzonti relativi agli universi di lavoro e produttività che sono stati investigati in misura necessariamente limitata. Dunque questi compiti della scuola necessitano, semmai, di risorse finanziarie per essere svolti adeguatamente.

Le attività, invece, del secondo gruppo necessitano di interventi professionali anche esterni per essere attuate, oltretutto di risorse finanziarie che, solitamente, le scuole non hanno.

In ambedue i casi c'è il ricorso all'esterno verso sistemi istituzionalmente delegati a svolgere attività di orientamento (per lo più CFP, Centri di orientamento o servizi dedicati che offrono le conoscenze utili a creare mappe cognitive sulle professionalità e sui problemi connessi al mondo del lavoro). Le scuole rappresentano verso l'esterno bisogni di integrazione mirati, e non generici. L'esperienza delle scuole accumulata negli ultimi anni rileva l'esistenza di una rete di rapporti formali e informali con Università, Centri per la formazione professionale, aziende, ecc. come l'indagine ha messo in evidenza.

Restano, tuttavia, ancora punti di criticità dovuti a:

- carenza di risorse proprie delle scuole. Tale carenza le spinge alla delega all'esterno;
- non completa chiarezza dei settori di intervento da affidare alle risorse esterne e non sempre per loro responsabilità. Sono emerse tipologie di interventi per i quali non si può parlare di delega; non mancano casi di interventi non pertinenti da parte di risorse esterne, quali ad esempio quelli legati al recupero del disagio scolastico.

L'indagine ha evidenziato, inoltre, la mancanza di chiarezza nella individuazione di compiti rivolti a fasce di utenti di età diversa e condizioni diverse (giovani o adulti in rientro in formazione, stranieri, portatori di handicap).

Si deve, infine, osservare che non si sono evidenziati casi di reciprocità di interventi tra scuola e gli altri sistemi. Per fugare sospetti di ingerenza o di mancata valorizzazione delle risorse professionali presenti in ciascun sistema, sarebbe bene individuare anche tematiche formative che, soprattutto tra la scuola e la formazione professionale, possono essere oggetto di scambio e non a senso unico. La stessa indagine ha evidenziato attività che prevedono risorse miste e dunque tale

reciprocità esiste nei fatti e consta di forme di intervento che vedono affiancate professionalità presenti in sistemi diversi.

Resta, infine, da segnalare la necessità evidenziata nella scuola superiore di sviluppare nei docenti la consapevolezza dell'importanza del tema dell'orientamento e di formare alcuni docenti per lo svolgimento di compiti relativi all'orientamento in integrazione.

3.1.5 L'orientamento nella scuola e nella rete dell'orientamento

La partecipazione al Seminario di discussione di Bellaria (5-6 marzo 2003) e quella ai *focus* tenuti il 29 aprile a Bologna ci consente di non omettere di parlare di incongruenze, sovrapposizioni e talvolta di omissioni che sono presenti nell'agire dei docenti e delle istituzioni, in genere, in tema di orientamento. Il grado di consapevolezza che l'orientamento è tra i bisogni più significativi di formazione dei giovani non è uguale.

E' necessario, innanzitutto, distinguere quanto si fa ed è prescritto per la scuola media da quanto è analogamente sancito o meglio è prassi nella scuola superiore.

Nelle scuole medie l'orientamento alla scelta successiva alla terza media è presente in ogni istituto; diversa semmai è l'elaborazione dei bisogni che i consigli di classe fanno e quindi diverse sono le didattiche che i singoli docenti progettano e realizzano. In questo quadro vengono realizzate situazioni formative capaci di sviluppare la progettualità personale e la capacità decisionale che si fondano su una verificata conoscenza di sé. E' un dato acquisito che la scuola media orienta ed orienta con le discipline.

La didattica è di per sé orientante anche se non ovunque ugualmente: non in tutte le scuole si mettono in atto indagini atte ad esplorare, di anno in anno, i bisogni formati dei propri allievi per adeguare i contenuti e i metodi dell'attività didattica.

I compiti di orientamento svolti dalla scuola media sono tradizionalmente considerati a seconda che competano ai docenti nella quotidiana attività di lavoro (didattica orientativa) o al consiglio come organo responsabile degli indirizzi e orientamenti da fornire agli allievi (consiglio orientativo) o al Collegio dei docenti o alla scuola nel suo complesso come responsabile del servizio erogato (studio dei flussi).

In molte scuole l'attenzione è posta su tutti e tre questi aspetti, ma l'ultimo in molti casi non si trova.

E' nella predisposizione del consiglio orientativo che, in molti casi, la scuola non assume pienamente le responsabilità che le competono e che qui, sinteticamente si richiamano:

a) attività di conoscenza di sé attraverso gli elementi che emergono dai giudizi espressi in tutte le discipline nel trascorrere delle valutazioni lungo l'intero triennio. A volte le scuole "appaltano" all'esterno questa operazione che, ovviamente, si baserà sulla raccolta di dati circa le attitudini, gli interessi e le inclinazioni rilevate. L'operazione appare come svolta in integrazione con un servizio esterno, ma di fatto può venire meno l'integrazione tra i dati noti all'interno e quelli rilevati all'esterno., come è stato segnalato in un *focus*. I docenti dovrebbero essere "incoraggiati" attraverso un'apposita formazione a gestire gli uni e gli altri. L'apporto, però, di punti di vista esterni alla scuola, nella formulazione del consiglio orientativo, è considerato positivamente dalle scuole.

b) sviluppo di un'attività di triangolazione tra studenti e genitori laddove i desideri dei genitori appiattiscono gli interessi e le propensioni dei figli o viceversa. La scuola ha preziosi elementi a sua disposizione per tentare di sostenere le scelte degli alunni o dei genitori a seconda dei casi o almeno può provarci. Dalle informazioni raccolte risulta vengono predisposti colloqui con psicologi e allievi a tale scopo in sostituzione dell'attività segnalata più sopra.

Viceversa è quasi universalmente raggiunta la finalità orientativa attraverso:

- a) visite all'esterno a realtà produttive,
- b) laboratori orientativi per la scelta della scuola superiore attraverso mini stage sulle discipline di indirizzo svolto nelle scuole superiori;
- c) conoscenza di sé attraverso questionari ed esiti delle prove;
- d) incontri con esperti della formazione professionale, questi ultimi in integrazione;
- e) sportelli orientativi, in alcuni casi.

In generale la scuola media necessita che si investa sulla formazione dei docenti in tema di orientamento perché vengano ribadite e arricchite le loro competenze, a distanza di ormai venticinque anni dal decreto ministeriale che ha rinnovato i programmi della scuola media, vista anche la rapida evoluzione dell'elaborazione culturale di tale tema e la varietà dei servizi ad esso

dedicati presenti ormai nel territorio, Anche perché sono sempre più necessari, nella scuola, interventi idonei a fronteggiare situazioni particolari (disagio, handicap, svantaggi,...).

Nelle scuole superiori i compiti relativi all'orientamento sono meno vincolanti dal punto di vista normativo per cui si trovano situazioni molto differenziate a seconda della presenza di docenti con forti esperienze nel settore o di progetti consolidati nell'istituto. Sicuramente è più debole o vissuta come tale la responsabilità collegiale nel portare avanti curricoli con forte valenza orientante. In tutti gli istituti si trovano elencati nel POF le azioni orientative che vengono svolte al biennio e al triennio, ma è difficile trovare un'indicazione relativamente alla didattica orientativa anche se, in molti casi, viene svolta da singoli docenti.

La complessità delle azioni di orientamento, che si svolgono per lo più al di fuori degli istituti scolastici, richiedono prestazioni di livello diverso e competenze organizzative e di coordinamento riscontrabili in un complesso di figure professionali (dirigente, vicario, funzione obiettivo, coordinatore di classe, ecc...).

Per la descrizione delle attività, la loro consistenza e validità si rimanda il lettore agli esiti dell'indagine, mentre si fanno alcune considerazioni sulle figure impegnate nelle azioni di orientamento che sono, queste sì, ormai consolidate.

Ci sono docenti che hanno compiti di coordinamento delle azioni orientative (al di fuori quindi della didattica curricolare o in parziale integrazione) Si tratta di docenti con funzioni differenziate di coordinamento e organizzazione. Alcuni di essi sono dotati di esonero parziale e allora hanno prevalentemente compiti organizzativi e non realizzano direttamente le azioni in classe.

Ci sono altri docenti che realizzano direttamente le azioni orientative (ad esempio, docente *tutor* della classe) che agiscono con l'intera classe o con parte di essa.

Ci sono le figure obiettivo con compiti di raccordo con tutti i soggetti esterni alla scuola, compresi quelli connessi ad attività di orientamento. In altre realtà ci sono équipe di docenti che curano attività di orientamento in ingresso e durante i primi due anni di scuola superiore.

Ci sono ancora figure con funzioni specifiche in relazione a particolari progetti a valenza orientativa, per lo più in occasione di stage formativi.

Per concludere, nella scuola superiore più che nella scuola media, si ravvisano, nell'azione complessiva delle scuole in tema di orientamento, dei rischi che si segnalano. Senza la didattica orientativa, sia pure con declinazioni diverse a seconda dell'età dei giovani e della diversa tipologia di indirizzo, restano molti dubbi sull'efficacia dell'azione d'orientamento complessiva. Inoltre, poiché le azioni orientative si svolgono per lo più in integrazione, si può correre il rischio che la gestione di esse sia fatta al di fuori degli istituti scolastici con relativi aspetti di delega e di depauperamento dell'azione didattica e formativa complessiva della scuola stessa.

3.2.Indicazioni di lavoro dal sistema scolastico per la costruzione della rete regionale dell'orientamento

Le risultanze dell'indagine confermano alcune piste di lavoro che a nostro parere costituiscono ipotesi operative da tenere in considerazione se si vogliono inserire, in tutta la loro potenzialità, gli istituti scolastici in una organica rete territoriale.

La centralità della didattica orientativa

La funzione di formazione orientativa di base che la normativa vigente e la letteratura al riguardo conferiscono prioritariamente al sistema scuola, rispetto ad altri sistemi come quelli della formazione professionale o dell'università, è certamente presente come valore di riferimento negli operatori e nei dirigenti scolastici.

Questa intrinseca finalità del sistema scolastico, per la totalità dei soggetti che coinvolge e per la sua importanza nello sviluppo di competenze orientative generali, è certamente fondamentale per la buona riuscita degli interventi orientativi successivi realizzati anche da altre agenzie o sistemi.

Una conferma, oggettiva, della rilevanza di tali pratiche proviene dall'indagine quantitativa dove emergono valori molto alti di presenza dell'orientamento sia nel POF (95% degli intervistati) sia in tutte le attività curriculari/disciplinari, secondo l'approccio della didattica orientativa.

Una presenza questa della didattica orientativa rilevante, anche se in misura maggiore nelle scuole medie inferiori (92,7%), rispetto alle scuole medie superiori (66,0%).

Come è emerso nei *focus* e dagli studi di caso non sempre, però, il significato attribuito a questo termine, forse perché a bassa specificità orientativa, è facilmente separabile dalla normale attività didattica.

In effetti è ancora controversa, tra gli operatori scolastici, la questione se una buona didattica si debba considerare orientativa automaticamente o se essa, invece, vada pensata esplicitamente con una finalizzazione delle discipline per l'orientamento.

Soprattutto non sono così consolidate, nella pratica quotidiana, le metodologie e le strumentazioni che rendano più tangibile e riproducibile questa didattica orientativa mirata, nonostante significative sperimentazioni ministeriali al riguardo.

In ogni caso, incrociando questo dato e la richiesta che emerge dai docenti di percorsi formativi di contenuto applicativo che considerino la didattica orientativa, è da sottolineare l'esigenza che nelle attività formative che dovranno servire di collante alla rete tale aspetto per gli insegnanti venga considerato come prioritario.

La differenziazione degli interventi

Si è molto discusso della necessità di differenziare le diverse azioni di orientamento rispetto agli utenti e rispetto ai diversi contesti.

Tale principio non vale solo per sistemi diversi (scuola, formazione professionale, università), ma anche all'interno dello stesso sistema scolastico.

L'indagine ha rilevato (come era d'altra parte prevedibile e per tale motivo erano stati pensati strumenti in parte differenziati) le differenze tra le scuole medie superiori ed inferiori nella distribuzioni delle azioni e nelle relative metodologie, sempre comunque all'interno di un quadro concettuale assai simile.

Nonostante l'attenzione dell'indagine sia stata limitata su tale aspetto, va considerata, invece, la peculiarità delle azioni di orientamento nella Educazione degli Adulti, all'interno dei CTP, che probabilmente necessitano di una più precisa attenzione sia negli aspetti teorici sia in quelli operativi, se come è auspicabile i CTP saranno punti importanti di queste reti.

Le esperienze di accoglienza e di orientamento, in particolare di accertamento delle competenze in ingresso rilevabili dai POF dei CTP e da analisi sul campo nella nostra regione, sono presenti in gran parte dei CTP.

Esse appaiono, tuttavia, molto disomogenee nella sostanza della loro realizzazione e a macchia di leopardo nella distribuzione sul territorio. Tale varietà si giustifica solo in parte con la precarietà del personale, spesso in *turn over* e non specificamente formato per tale funzione.

La necessità di una cultura comune sull'orientamento

La rilevazione e l'analisi delle azioni specifiche per l'orientamento realizzate dalle scuole se da un lato ha fornito una ampia quantità di dati, ha dall'altro evidenziato differenti visioni nei significati da attribuire a queste azioni di orientamento da parte dei vari operatori nel sistema scolastico.

Tutto ciò nonostante nella nostra realtà territoriale siano stati realizzati interventi di assistenza tecnica e sperimentazioni, anche da parte di Regione e Province, che hanno creato consapevolezze ed impostazioni teoriche comuni.

Ci si riferisce, in particolare, al fatto che l'analisi quantitativa ha evidenziato una presenza rilevante di azioni definite di consulenza, poi classificate durante il seminario di restituzione dei risultati, come azioni di accompagnamento e di sostegno alla scelta.

Questa difficoltà di capirsi, anche su interventi che dovrebbero essere sufficientemente conosciuti, ripropone la necessità di un lavoro capillare di informazione/formazione, rivolto ai docenti ma anche agli operatori degli altri sistemi, per collegare l'operatività alla ricerca e consentire dialoghi e progetti su basi comuni.

Il ruolo nell'orientamento dei docenti

Dalla ricerca emerge un atteggiamento docente che nel complesso è certamente molto diverso e più propositivo sull'orientamento, anche rispetto ad un recente passato. Esiste un pieno riconoscimento, almeno sul piano teorico, della centralità dell'orientamento che interessa non solo gli insegnanti delle scuole medie inferiori ma anche, seppure in misura inferiore, quelli delle scuole medie superiori.

Rimane, comunque, aperto il problema delle figure dedicate per l'orientamento, ancora non presenti nella scuola, a causa di un sovraccarico di impegni cui sono sottoposte le funzioni obiettivo o comunque gli operatori che si occupano di orientamento.

Questo mancato riconoscimento di ruolo (e di tempo) indubbiamente investe altri problemi come la formazione necessaria per svolgere tali compiti, il rapporto con i colleghi e con gli esperti esterni.

E' comunque un tema molto sentito e centrale, che, anche alla luce delle recenti proposte a livello nazionale, è indubbiamente da affrontare.

Le proposte emerse dai docenti sono state molte ed in parte contraddittorie.

Esse si sono comunque catalizzate su due tipologie di figure, comunque mai staccate completamente dalla funzione docente. Il coordinatore che sul piano organizzativo cura i rapporti con l'esterno ed il docente *tutor* che sostiene/accompagna i percorsi di orientamento e riorientamento degli studenti.

Le relazioni con il territorio

In riferimento alle modalità di collaborazione, con i soggetti esterni, l'indagine evidenzia come le scuole abbiano costruito e mantenuto nell'orientamento una ricca rete di relazioni esterne.

In modo particolare sono presenti relazioni formali con i Centri di formazione professionale (in particolare per le Scuole medie superiori) ma anche e soprattutto con Province, Comuni, ASL e Aziende.

Sono generalmente fornite nell'ambito della ricerca valutazioni positive su questi rapporti esterni visti come occasioni di arricchimento ma anche come possibilità di acquisire risorse aggiuntive.

Nel merito del rapporto con i Centri di formazione professionale ed Enti locali ci preme sottolineare due aspetti scaturiti dalla ricerca e che possono costituire utili spunti di lavoro:

- all'interno di un giudizio largamente positivo sulle esperienze con la formazione professionale non mancano rilievi critici sulla necessità di evitare progetti di collaborazione generici che rischiano di creare sovrapposizioni e non chiarezza di ruolo tra scuola e CFP; si tratta quindi di affrontare con decisione il difficile tema della differenziazione delle funzioni e delle specifiche *mission* di ogni soggetto;
- la sottolineatura della importanza, nell'ambito dei territori di riferimento di tecnostrutture di servizio: Centri dedicati per l'orientamento o Centri risorse che dovrebbero fungere da attivatori/catalizzatori delle risorse tecniche presenti, riproponendo l'importanza non solo di supporti tecnici ma anche di risorse di facilitazione per la rete.