IRRE Emilia Romagna

Tre seminari di studio

L'orientamento oggi nel sistema scolastico

per Dirigenti e i Docenti delle Scuole di ogni ordine e grado e
dei Centri territoriali permanenti della regione

Reggio Emilia (Reggio, Parma, Piacenza), 14 ottobre 2005
Istituto Matilde di Canossa, Via Makallè 18

Forlì (Forlì, Ravenna, Rimini), 21 ottobre 2005
ITI Marconi, Viale della Libertà 14

Bologna (Bologna, Modena, Ferrara), 28 ottobre 2005
IRRE ER Via Ugo Bassi 7 (mattino) e Palazzo Regione Viale Silvani 6 (pomeriggio)

DOSSIER

INDICE DEI MATERIALI

Programma del Seminario

Schema relazione Pombeni: *L'orientamento oggi: contesti, azioni, professionalità*
Schema relazione Marostica: *La didattica orientativa o orientamento formativo*
Schema relazione Fabbricatore: *Il portfolio delle competenze e l'educazione all'autovalutazione e all'autorientamento*
Schema relazione Magagnoli: *Scuole e reti per l'orientamento*

Maria Luisa Pombeni, *Differenziare le azioni e specificare le professionalità* (con Bibliografia)
Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative propedeutiche nella scuola (la didattica orientativa)* in «Innovazione educativa» n.2/2003
Flavia Marostica, *Dis/persione, dis/orientamento, dis/agio: quali azioni possibili?*
Vittorio Fabricatore, *Il porfolio delle competenze individuali* in «Resonline» n.27 settembre 2004
Claudio Magagnoli e altri, *Centro di servizi consulenza e documentazione per la promozione del benessere a scuola*

Intervento del Ministro Moratti all'insediamento del Comitato Nazionale per l'Orientamento
Documento del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*

Materiali prodotti all'interno del Progetto Orientamento di genere della Regione ER
Bibliografia sull'orientamento formativo o didattica orientativa a cura di Flavia Marostica
Bibliografia sul portfolio a cura di Vittorio Fabricatore
Sitografia minima per l'orientamento a cura di Flavia Marostica
Copia della homepage del sito satellite dell'IRRE ER dedicato all'Orientamento

Attività dell'IRRE Lombardia nell'area valutazione (portfolio)

IRRE Emilia Romagna

Tre seminari di studio
L'orientamento oggi nel sistema scolastico

rivolti a Dirigenti e Docenti delle scuole di ogni ordine e grado della Regione

Reggio Emilia (Reggio, Parma, Piacenza), **14 ottobre 2005**,
Istituto Matilde di Canossa, Via Makallè 18

Forlì (Forlì, Ravenna, Rimini), **21 ottobre 2005**,
ITI Marconi, Viale della Libertà 14

Bologna (Bologna, Modena, Ferrara), **28 ottobre 2005**,
IRRE ER Via Ugo Bassi 7 (al mattino) e Palazzo della Regione Viale Silvani 6 (al pomeriggio)

PROGRAMMA

Ore 9.30	Saluto e inizio dei lavori Franco Frabboni, Commissario IRRE ER
Ore 9.40	Introduzione. *L'orientamento oggi :contesti, azioni, professionalità* Maria Luisa Pombeni, Docente Università di Bologna
Ore 10.30	*La didattica orientativa o orientamento formativo* Flavia Marostica, Tecnica/ricercatrice IRRE Emilia Romagna
Ore 11:10	Pausa
Ore 11.20	*Il portfolio delle competenze e l'educazione all'autovalutazione e all'autoorientamento* Vittorio Fabricatore, Tecnico/ricercatore IRRE Lombardia
Ore 12.00	Dibattito
Ore 13	Pausa
Ore 15.00	*Reti e servizi di orientamento per la scuola* Claudio Magagnoli, Direttore Istituzione Minguzzi di Bologna
Ore 15.40	La voce alle province della Regione Emilia Romagna: *Azioni e servizi rivolti agli studenti e alle loro famiglie*
Ore 16.40	Dibattito
Ore 18.30	Conclusione dei lavori

Via Ugo Bassi 7 40121 BOLOGNA - telefono: 051-227669 - fax: 051-269221
cod.fisc. 92000040375 - p.iva 01923741209
web: www.irreer.org - e-mail: posta@irreer.org -

IRRE Emilia Romagna

Tre Seminari di Studio
L'Orientamento oggi nel sistema scolastico

CONTESTI E AZIONI DI ORIENTAMENTO
Differenziare le azioni e specificare le professionalità

Maria Luisa Pombeni

I riferimenti teorico-culturali: la letteratura più recente e le competenze orientative

I contesti dell'azione orientativa:
- la scuola,
- l'università,
- la formazione professionale,
- i servizi per il lavoro

Le funzioni di orientamento

Gli elementi di trasversalità

Le figure professionali che concorrono allo svolgimento delle diverse funzioni di orientamento

IRRE Emilia Romagna

Tre Seminari di Studio
L'Orientamento oggi nel sistema scolastico

La didattica orientativo o orientamento formativo

Flavia Marostica

Dall'orientamento (orientarsi) alla didattica orientativa

Il "cosa 1" della didattica orientativa: dalle competenze orientative alle abilità
Il "cosa 2" della didattica orientativa: conoscenze dichiarative e procedurali delle discipline
Il "come 1" della didattica orientativa: strategie di insegnamento e strategie di apprendimento
Il "come 2" della didattica orientativa: modelli di progettazione dell'esperienza di apprendimento

Buona didattica e/o didattica mirata tra apprendimento e orientamento

Punti di riferimento normativi indispensabili nell'ultimo decennio

IRRE Emilia Romagna

Tre Seminari di Studio
L'Orientamento oggi nel sistema scolastico

Il portfolio delle competenze e l'educazione all'autovalutazione e all'autoorientamento

Vittorio Fabricatore

Il Portfolio delle competenze come istanza di cambiamento della valutazione

Portfolio delle competenze ed altri portfoli

Il Portfolio tra certificazione e valutazione autentica

La struttura della parte orientativa del portfolio

La gestione del portfolio: aspetti organizzativi e di efficacia comunicativa

Le pratiche di autovalutazione: un fattore di miglioramento e di riflessione

Autovalutazione ed autoefficacia come pratiche di orientamento

La documentazione: una scelta di efficacia comunicativa

IRRE Emilia Romagna

Tre Seminari di Studio
L'Orientamento oggi nel sistema scolastico

Reti e Servizi di orientamento per la scuola

Claudio Magagnoli

La scuola nelle attività di orientamento ha indubbiamente un ruolo indispensabile e centrale purché le iniziative ed i progetti non abbiano caratteristiche d'estemporaneità.

Fondamentale è la funzione orientativa di base che, attraverso le discipline scolastiche, permette allo studente l'acquisizione di competenze generali di scelta. Altrettanto importanti sono le azioni finalizzate promosse all'interno della scuola per "costruire /rafforzare" nel soggetto competenze orientative specifiche finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti.

D'altra parte, - come è stato recentemente sottolineato nella recente Conferenza internazionale dell'Aiosp (Associazione Internazionale do Orientamento scolastico e professionale) dal titolo *Careers in context: new challenger and tasks for guidance and counselling,* Lisbona 14-16 settembre *2005* - l'orientamento della persona è influenzato in maniera decisiva dalle proprie appartenenze sociali e condizionata dall'ambiente di riferimento. In particolare sembrano avere grande incidenza, sulle diverse decisioni, processi d'orientamento/influenzamento della famiglia, del gruppo dei pari, delle appartenenze sociali del sesso, degli stessi mass-media.

La scuola, proprio perché rappresenta l'istituzione dove i giovani passano la maggior parte del loro tempo, deve rendersi conto di quali e quanti processi "spontanei" d'orientamento sono attivi nel corso della socializzazione di una persona. La sua azione orientativa sarà tanto più efficace quanto sarà chiaro il peso di questi processi spontanei, raccordandoli dove possibile, con le azioni intenzionali. In particolare si pensi all'importanza nell'orientamento di un pieno il coinvolgimento della famiglia che come evidenziato dalla letteratura ha sempre e comunque un forte grado d'influenza sul destino sociale dei figli.

Indubbiamente per affrontare efficacemente questi compiti la scuola non può essere sola, né rinchiudersi in sé stessa. La complessità dei bisogni orientativi richiede un approccio strettamente integrato con le risorse e le potenzialità offerte dal contesto territoriale di riferimento. Per le singole istituzioni scolastiche, il territorio sociale di riferimento può essere risorsa decisiva per programmare azioni orientative con il concorso di collaborazioni professionali competenti e disporre di strumenti e sussidi per le possibilità formative e di lavoro.

Anche per chi deve scegliere è certamente indispensabile conoscere il territorio in cui si vive, sapendo anche a quali Servizi esterni ci può rivolgere. Esistono nella nostra regione molti servizi ed attività d'orientamento, semmai essi operano, nella maggioranza dei casi, all'interno di sistemi specifici (formazione, lavoro, università istruzione, sociale…) e non sempre hanno relazioni tra loro, visibilità e riconoscimento per gli utenti. Il quadro di riferimento normativo nazionale, con l'assenza di una normativa organica e la presenza, all'opposto, di specifiche norme di settore, non ha favorito certamente un'integrazione tra queste politiche.

Il problema del ricondurre "a sistema" le tante esperienze realizzate nell'orientamento ha visto nel corso dell''anno 2005 una decisa ripresa d'attenzione a livello nazionale, che ha dato vita, da parte dei due Ministeri più coinvolti (MIUR e Welfare), a Gruppi di coordinamento istituzionale e tecnico con l'elaborazione di documenti operativi.

La Regione Emilia Romagna già nel 2001, con il progetto biennale RIRO, aveva affrontato il tema del coordinamento delle azioni d'orientamento da diverse direttrici: dalle analisi sul campo, all'individuazione delle buone pratiche d'integrazione scuola-servizi territoriali e per finire con la proposta di funzioni essenziali dei servizi orientativi da garantire sul territorio regionale.

All'interno di questo contesto di riferimento oggi, fra le diverse condizioni per garantire incisività ed efficacia alle azioni d'orientamento, vorrei porre l'attenzione su due concetti, parole chiave, spesso evocati, ma non sempre facili da declinare negli interventi operativi. Si tratta del concetto di *rete* e quello di *prevenzione degli abbandoni scolastici.*

Nel primo caso se si vuole integrare servizi ed azioni appartenenti a sistemi diversi, l'organizzazione a rete è certamente la modalità organizzativa più idonea nella sua duplice accezione di costruzione di un net-work di servizi integrato su un determinato territorio e come intervento a favore di persone singole con la modalità di "gestione integrata del caso".

Nel secondo caso descriverò un'esperienza promossa dal Servizio scuola dell'Assessorato Istruzione, Formazione e lavoro e dall'Istituzione Minguzzi della Provincia di Bologna, per affrontare il tema del disagio e della dispersione scolastica da una nuova prospettiva. Partendo dalla costruzione di una struttura di servizi alle scuole (C.S.C. art. 22 L.R.12/03) si vuole *promuovere il benessere a scuola.* assumendo un'ottica positiva per affrontare il disagio scolastico spostando i riflettori dal singolo all'organizzazione scolastica nel suo complesso, coinvolgendo tutte le componenti della scuola e dell'ambiente sociale di riferimento.

CONTESTI E AZIONI DI ORIENTAMENTO

Maria Luisa Pombeni

Differenziare le azioni e specificare le professionalità,

in A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, Angeli, Milano, 2002

Introduzione

L'obiettivo di questo capitolo è quello di ricostruire un panorama sintetico dello *stato dell'arte* dell'orientamento in Italia, tenendo conto delle esperienze realizzate in questi ultimi anni all'interno di diversi contesti. L'intenzione è quella di offrire alla discussione una lettura critica dell'esistente, tenendo conto di due variabili importanti: un tentativo di definizione delle *principali funzioni orientative* di supporto ai processi di transizione formativa e lavorativa, da un lato, ed uno sforzo, dall'altro, di specificazione di queste diverse funzioni in rapporto alle caratteristiche e alle mission istituzionali dei diversi sistemi che le erogano: scuola, università, formazione professionale, servizi per l'impiego.

1. I riferimenti teorico-culturali

Quando si è impegnati nella ricostruzione di una situazione esperienziale si è propensi ad enfatizzare l'analisi di indicatori empirici in grado di legittimare la riflessione che si viene svolgendo, lasciando invece come presupposto implicito, col rischio che venga percepito inopportuno o pericolosamente *accademico*, qualsiasi riferimento teorico. In questa sede non è tuttavia il caso di dimenticare che il notevole sviluppo delle pratiche di orientamento degli ultimi vent'anni può contare su solidi riferimenti di letteratura, anche se non sempre sufficientemente conosciuti e sperimentalmente rielaborati da parte delle risorse professionali che intervengono in questo settore.

Non sembra fuori luogo, quindi, prima di dedicarsi ad un'analisi fenomenologia dell'esistente, richiamare brevemente alcune suggestioni che la letteratura scientifica mette a disposizione della pratica professionale.

Come ricordano Guichard e Huteau (2001, tr.it. 2003), le azioni di orientamento sono finalizzate allo sviluppo personale e sociale dell'individuo, attraverso la maturazione di scelte connesse alle *transizioni formative e lavorative dell'individuo*, e quindi il problema dell'orientamento, da un punto di vista dei costrutti di riferimento, deve essere collocato nel quadro dei *processi psico-sociali di fronteggiamento delle tappe naturali e critiche del ciclo di vita* della persona, considerato – come sostengono Gysbers, Heppner e Johnston (2000) - nella sua *globalità* e non solo in relazione alla sfera formativa e lavorativa.

Poiché nella società moderna il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità, interruzioni e deviazioni (Kraus w. 1998), gestire la propria storia formativa e professionale significa, per la persona, imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa dare continuità - nel cambiamento – alla propria identità personale e sociale (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999; Gelpe 1997).

In questi ultimi anni l'ambito di intervento dell'orientamento, tradizionalmente connesso alle problematiche delle scelte scolastico-professionale in età giovanile, si è sempre più interessato delle situazioni di cambiamento che caratterizzano il lavoro in età adulta (Curie 1998); all'interno delle organizzazioni produttive le pratiche di orientamento cominciano ad essere percepite come una delle possibili strategie di gestione delle risorse umane (Parlier 1996).

Se il fronteggiamento di situazioni di incertezza e/o difficoltà connesse ai percorsi formativi e lavorativi sta diventando sempre più una caratteristica dello sviluppo delle storie delle persone (Baubion-Broye 2001), la complessità di gestione di questi momenti di snodo può richiedere, oltre a risorse personali, anche specifiche azioni professionali per lo sviluppo di capacità finalizzate a supportarne in itinere il processo di orientamento professionale (Lecompte 1999; Borgen 2000). Sulla modalità con cui ogni persona fa fronte alle diverse transizioni formative e lavorative in cui si trova coinvolta vanno ad interferire, infatti, variabili socio-economiche (Bachy 2000), appartenenze di genere (Betz 1989; Basow 1992) e specificità di percorsi e di esperienze individuali (Baubion-Broye, Le Blanc 2001); ma la gestione efficace del processo di auto-orientamento è determinata, oltre che da fattori sociali e situazionali, anche da risorse individuali che il singolo sa mettere in gioco nei diversi momenti significativi dei propri percorsi (Fielding, 2000). Queste risorse

identificano l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (come ad esempio: la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento, ecc.); esse possono risultare disponibili al soggetto in maniera autonoma (attraverso i naturali processi evolutivi) e/o essere potenziate (integrate) attraverso azioni orientative specifiche (Pombeni, Canzutti, 2000).

Sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace richiede quindi, oltre al possesso di alcune condizioni oggettive di partenza (diritto di cittadinanza, accesso all'istruzione, pari opportunità), anche lo sviluppo di alcune competenze personali che facilitano l'attivazione di questo processo e ne aumentano l'efficacia (De Crisonoy, Preterre 2000). La maturazione di tali *competenze orientative* è legata al perseguimento di obiettivi diversi:

- il primo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto alla gestione della propria storia personale; si tratta in questo caso di promuovere alcune *competenze orientative* da considerarsi *propedeutiche* e *aspecifiche* (ma non per questo meno importanti) al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse (capacità di attivazione, canalizzazione degli obiettivi, diagnosi dei problemi, ecc.) hanno a che fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un reale auto-orientamento;
- il secondo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona la capacità di *tener sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto* (il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale); tali risorse, definibili anche come *competenze di auto-monitoraggio* di situazioni in cui la persona è concretamente coinvolta, sono connesse con la capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare in maniera preventiva eventuali fattori di rischio;
- il terzo obiettivo è finalizzato a far maturare nel soggetto capacità di *affrontare gli eventi decisionali* attraverso una *progettazione di sé nel tempo*; tali risorse, definibili anche come *competenze orientative di sviluppo* della propria storia formativa e lavorativa hanno a che fare con la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie per il raggiungimento di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione; sono collegate alle situazioni di scelta e alla elaborazione di progetti formativi e lavorativi coerenti con il processo di costruzione della propria identità personale e sociale.

Nello sviluppo complessivo delle diverse tipologie di competenze orientative si deve tener conto del ruolo giocato dall'*identità di genere* e dalle *appartenenze etnico-culturali*; alcuni studi hanno evidenziato, infatti, come l'essere *donne o uomini* e appartenere ad una *diversa cultura* (religione, ecc.) influenzi le storie formative/lavorative individuali e differenzi le modalità di fronteggiamento delle situazioni di transizione, originando bisogni di supporto che devono trovare adeguata attenzione e differenziazione di risposta nelle azioni orientative messe in campo (Guichard J., 1999; Gysbers N.C., Heppner M.J., Johnston J.A., 2000).

La carenza di competenze orientative, sia come risorsa individuale sia come espressione prototipica dell'appartenenza ad un determinato target sociale, comporta un rischio di insuccesso (o di disequilibrio) al tentativo di governo autonomo delle esperienze di transizione che il soggetto incontra nella propria storia formativa e lavorativa; esprime cioè un *bisogno* di supporto professionale al processo spontaneo di auto-orientamento, *supporto professionale* che può trovare risposta in azioni empiriche (interventi orientativi) dalle caratteristiche diverse fra loro in termini di contesti di riferimento, obiettivi, metodologie e strumenti di attivazione, risorse professionali coinvolte.

2. I contesti dell'azione orientativa

La letteratura dedicata e le esperienze europee con cui i professionisti dell'orientamento sono venuti in contatto attraverso i partenariati transnazionali del F.S.E. hanno progressivamente portato al riconoscimento di una *co-partecipazione di risorse* (attori sociali) nel processo di orientamento che accompagna tutto l'arco di vita. In altre parole, tenuto conto della complessità del processo e della differenziazione di esperienze di transizioni in cui la persona può trovarsi coinvolta (transizioni fra percorsi formativi, dalla formazione al lavoro, nel corso della carriera lavorativa) si ritiene troppo riduttivo sia circoscrivere l'azione orientativa a specifici episodi di vita o contesti relazionali di aiuto, sia far coincidere la funzione orientativa con la sola azione di supporto ai processi decisionali.

Nel tentativo di fornire un quadro descrittivo in grado di articolare in maniera adeguata la realtà attuale e di fornire indicatori utili ad impostare una nuova fase di sviluppo delle pratiche di orientamento, dobbiamo sforzarci di intrecciare tre livelli di analisi:

- una prima analisi relativa alla peculiarità dei *contesti* che attivano azioni/servizi di orientamento, di cui si parlerà in questo paragrafo;
- una seconda analisi relativa alla differenziazione delle *funzioni* di supporto al processo di auto-orientamento, di cui si parlerà nel paragrafo successivo;
- una terza relativa alla specificità delle *figure professionali* che concorrono allo svolgimento delle diverse funzioni di orientamento, di cui si parla nel documento elaborato dal gruppo di lavoro istituito da ISFOL (cfr capitolo XX pag.).

Per quanto riguarda l'analisi dei luoghi che concorrono alla maturazione del processo orientativo, è opportuno assumere un approccio pervasivo tenendo conto che la *pluralità di contesti dell'intervento orientativo* tende a differenziarsi e a completarsi in ragione della peculiarità di un insieme di variabili personali (età, condizione, ecc.) e situazionali (esperienza di studio o di lavoro, ecc.). In altre parole viene riconosciuta l'efficacia di attivare *azioni dedicate* di orientamento all'interno di più sistemi socio-istituzionali (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro), intendendo con il termine *azioni dedicate* una *specificità di funzioni* di supporto al processo orientativo da non confondersi (o sovrapporre) con finalità di altra natura (apprendimento, collocamento, recupero sociale, ecc.) che possono costituire la mission prioritaria dei singoli sistemi.

Se tentiamo una rapida ricostruzione delle azioni di orientamento messe in campo da diversi contesti che costituiscono luoghi naturali di riferimento nelle transizioni formative e lavorative, vedremo che al loro interno sono identificabili alcune funzioni di orientamento che, da un lato, assumono specificità rispetto al contesto ma, dall'altro, possono essere lette anche in maniera trasversale (cfr. paragrafo 3) come supporto a tipologie di bisogni ricorrenti rispetto al processo individuale di auto-orientamento.

La scuola

Il sistema scolastico contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni.

La prima è una funzione *implicita* alla propria finalità istituzionale, cioè connessa alla funzione formativa. Infatti, se gli obiettivi dell'attività formativa sono connessi alla crescita della persona e allo sviluppo di una cultura e di un metodo scientifico, non si può negare che il raggiungimento di questi obiettivi non abbia una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento.

Per usare la classificazione precedentemente proposta a proposito delle capacità di governo efficace del proprio processo orientativo, dovremmo dire che il primo *compito* e la più grande responsabilità della *scuola* è connessa alla *maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche* al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione. Secondo l'attuale normativa di riferimento, questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti. La mission prioritaria del sistema scolastico fa riferimento alla formazione personale e culturale dello studente, ma il successo formativo concorre, indirettamente e in una prospettiva di lungo termine, a sviluppare competenze di auto-orientamento.

La seconda funzione è di tipo *esplicito*, ha a che fare cioè con azioni che intenzionalmente influenzano lo svolgersi dell'esperienza orientativa dello studente; in questo senso assumono le caratteristiche di un'azione dedicata, cioè mirata a produrre effetti immediati sulla prosecuzione del percorso formativo individuale. Nella pratica empirica possiamo identificare almeno due tipologie di azioni dedicate attivate all'interno del sistema scolastico:
- le prime sono azioni specificamente rivolte a *migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso*;
- le seconde sono azioni di *sostegno ad esperienze di transizione formativa*, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola media, scuola superiore) o a situazioni di ri-orientamento di decisioni non andate a buon fine (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

Nella prima tipologia di azioni possono rientrare molti progetti ed esperienze svolte dagli insegnanti al di fuori della programmazione disciplinare e finalizzate ad accompagnare situazioni di criticità del percorso scolastico; fra queste citiamo alcuni esempi relativi a:
- *Moduli di accoglienza nei nuovi cicli di studio*. Sono percorsi di preparazione all'impatto con un nuovo contesto organizzativo nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, dalla scuola media alla scuola superiore. La finalità principale è quella di rendere trasparenti le richieste istituzionali (regole, ruoli, metodo di studio, ecc.) e di sviluppare nello studente competenze per orientarsi nella nuova esperienza di studio. Solitamente, proprio per la finalità che rivestono, questi interventi vengono rivolti alla globalità dei destinatari e svolti a livello di classe.
- *Moduli di verifica in itinere dei risultati scolastici.* Anche in questo caso si tratta di interventi generalizzati che hanno l'obiettivo di promuovere un metodo critico di analisi della propria esperienza formativa; vengono realizzati – a livello classe - in terminati momenti del percorso (fine

quadrimestre, fine anno scolastico) e intendono sviluppare negli studenti maggiore consapevolezza rispetto ai risultati del proprio impegno scolastico, al metodo di studio, alle preferenze e agli interessi, alle strategie di risoluzione di eventuali difficoltà incontrate.
- *Attività di prevenzione dell'insuccesso scolastico.* In questo caso si tratta di intervenire su possibili fattori di rischio quali, ad esempio, la demotivazione allo studio e il disagio evolutivo, che possono compromettere un'evoluzione positiva del percorso scolastico. Solitamente queste iniziative riguardano gruppi mirati di studenti e possono essere realizzate sia a livello di piccolo gruppo che a livello individuale (per esempio, attraverso i cosiddetti sportelli di ascolto o di informazione/orientamento). In questo caso varia l'utilizzo delle risorse umane impiegate; a volte vengono impiegate professionalità interne (nella maggior parte delle realtà si tratta di docenti referenti per l'orientamento o per il disagio adolescenziale), mentre altre volte si fa ricorso alla collaborazione di figure esterne (orientatori, psicologici).
- *Interventi formativi di educazione alla scelta*. Si tratta di attività di preparazione al processo decisionale attraverso lo sviluppo di una riflessione personale e di un confronto con i compagni su alcune tematiche in gioco nel processo di scelta (gli stereotipi sulla formazione e il lavoro, gli atteggiamenti ed i valori personali, le strategie di problem solving, ecc.). Anche in questo caso, possono essere utilizzate sia risorse interne (solitamente, dopo una preparazione specifica) che operatori esterni in convenzione.
- *Attività di accompagnamento (preparazione e rielaborazione) di esperienze di alternanza scuola-lavoro*. Queste iniziative sono maggiormente presenti nella scuola superiore (con particolare riferimento agli indirizzi tecnico-professionali) e possono essere gestite dagli insegnanti dell'istituto oppure in collaborazione con le risorse del sistema di formazione professionale.

Lo sviluppo di azioni dedicate di orientamento dentro il sistema scolastico pone il problema del *riconoscimento di questa funzione orientativa* per gli insegnanti che la svolgono. A differenza della didattica orientativa, che costituisce parte integrante della funzione docente, l'esercizio di una funzione extradisciplinare finalizzata allo sviluppo di competenze orientative specifiche non può essere lasciato alla disponibilità e alla preparazione del singolo, né può essere totalmente delegato a risorse professionali esterne al sistema.

Nella seconda tipologia di azioni dedicate, messe in campo dalla scuola e finalizzate al sostegno orientativo per esperienze di transizioni formative (interne od esterne al sistema), vanno ricomprese specificamente gli interventi di consulenza a processi decisionali che interessano sia momenti naturali di snodo del sistema scolastico (terza media e quinta superiore) sia situazioni di ri-aggiustamento di percorsi individuali problematici, attraverso il dispositivo delle passerelle fra indirizzi di studio o nel passaggio a canali diversi di assolvimento dell'obbligo formativo.

E' quest'ultima l'area di intervento di maggiore criticità per la scuola in quanto l'offerta di un servizio interno di consulenza alle scelte scolastiche non è prevista dall'attuale assetto organizzative, né è prevista dal sistema la dotazione di professionalità diverse da quelle dei docenti. Infatti, nel caso in cui uno studente non arrivi a maturare spontaneamente una scelta oppure nel caso in cui nel processo decisionale intervengano elementi di criticità particolarmente complessi, si rende necessaria la presenza di una figura neutrale che non risulti coinvolta nell'esperienza pregressa dello studente, che sappia leggere a 360 gradi tutte le variabili intervenienti e che, eventualmente, possa funzionare anche da interlocutore della famiglia e/o da mediatore fra posizioni divergenti espresse da genitori e insegnanti.

L'università

Anche il sistema universitario è stato recentemente investito di una funzione esplicita di orientamento. Il panorama di esperienze in questo sistema risulta tuttavia più recente, anche se le prime risposte istituzionali all'assolvimento di questo obbligo istituzionale mettono in luce una gamma di tipologie di interventi assai diversificati.

Per quanto concerne l'*orientamento in ingresso*, sono presenti esperienze di gestione di servizi universitari dedicati (cioè interni agli atenei), finalizzati prevalentemente all'informazione e alla consulenza in fase di scelta, progetti per la realizzazione di eventi informativi significativi (i cosiddetti Saloni dell'Orientamento), attività di predisposizione di siti dedicati all'informazione orientativa. Queste funzioni solitamente vengono svolte da professionalità dedicate, ma non si può descrivere una situazione omogenea sul territorio nazionale.

Per quanto concerne l'*orientamento in itinere* dovrebbe essere prevista dalle singole Facoltà un'attività di tutorato orientativo per ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario. Questa funzione (dove attivata) può essere affidata o a personale docente (sulla falsa riga del modello di tutorato anglosassone) o a personale dedicato (talvolta vengono utilizzate anche risorse tecnico-amministrative); sono presenti, infine, anche alcune esperienze che utilizzano il tutorato fra pari (studenti "anziani" verso studenti "giovani").

Per quanto riguarda l'*orientamento in uscita* vengono realizzate azioni di sostegno nella transizione al lavoro attraverso forme di consulenza alla costruzione di progetti professionali e l'attivazione di esperienze di tirocinio. Solo in pochi casi, questi interventi vengono gestiti direttamente da risorse professionali interne al sistema; più frequentemente vengono messi in campo finanziamenti delle aziende per il diritto allo studio per reperire risorse in convenzione con il sistema della formazione professionale attraverso i progetti del Fondo Sociale Europeo.

Per il momento, la priorità della mission orientativa del sistema universitario sembra funzionale soprattutto all'entrata nel sistema stesso; destinatari di questi interventi sono sia le scuole come potenziale bacino di reclutamento di iscritti (soprattutto attraverso le azioni di informazione) sia i singoli studenti che si rivolgono ai servizi di orientamento universitario.

Se prendiamo in considerazione le realtà più evolute e prefiguriamo uno scenario di prospettiva, potremmo evidenziare per il sistema universitario tre macro-tipologie di interventi orientativi:

- attività propedeutiche alla scelta, sia di carattere informativo, realizzate con un ampio ventaglio di soluzioni operative (promozionali, tecnologiche, ecc.), sia di carattere didattico (qualche esperienza di collegamento fra le discipline) che svolgono una funzione indirettamente orientativa in quanto favoriscono una maggiore consapevolezza dei propri requisiti di ingresso; questa attività sono svolte tutte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà);
- attività di accompagnamento in itinere del percorso universitario (attività di tutorato orientativo) che vengono svolte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà) e attività di accompagnamento in uscita (attività di tirocinio e sostegno all'inserimento lavorativo) che vengono realizzate prevalentemente in integrazione con il sistema della formazione professionale;
- attività di consulenza alla scelta universitaria, all'interno di servizi dedicati di ateneo in cui operano soprattutto orientatori professionisti o in collegamento con centri specializzati presenti sul territorio.

Fra gli elementi di criticità che connotano le esperienze di orientamento del sistema universitario ricordiamo:

- le difficoltà di rapporto con il sistema scolastico; manca una tradizione in questa direzione e soprattutto ci sono difficoltà ad immaginare strategie di collaborazione non solo di tipo strumentale (finalizzate alle iscrizioni);
- la mancanza di rapporti stabili e costruttivi con servizi territoriali dedicati che si rivolgono alla stessa fascia di utenza;
- il numero ancora molto limitato di professionalità dedicate presenti nei servizi universitari di orientamento.

La formazione professionale

Descrivere la gamma di attività/servizi realizzati dal sistema di *formazione professionale* risulta assai complesso in quanto questa è la realtà che ha maggiormente investito risorse per l'orientamento in questi ultimi anni, soprattutto attraverso la realizzazione dei progetti F.S.E..

Questo sistema, infatti, oltre a svolgere un'azione orientativa nei confronti dei propri clienti (cioè gli iscritti alle varie tipologie di corsi di formazione professionale), si è impegnato ad offrire servizi nei confronti degli altri sistemi territoriali (scuola, università, centri per l'impiego), per gestire attività di orientamento che questi soggetti non riescono a coprire in modo autonomo o per mancanza di risorse sufficienti (problema quantitativo) o per mancanza di professionalità dedicate (problema qualitativo).

Per avere un quadro corretto della situazione è opportuno separare momentaneamente questi due ambiti di intervento, cioè distinguere le attività di orientamento per i clienti interni al sistema e quelle destinati a clienti di altri sistemi. Se prendiamo in considerazione la prima tipologia, dobbiamo svolgere una parte di ragionamenti già presenti nella riflessione sul sistema-scuola. Infatti nei percorsi di formazione professionale (iniziale, superiore, continua) sono presenti sia attività orientative finalizzate allo sviluppo di competenze propedeutiche al fronteggiamento di transizioni formative e lavorative (basti pensare alla quantità di lavoro che viene fatto sul potenziamento delle competenze trasversali), sia interventi di monitoraggio orientativo del percorso formativo in entrata, in itinere ed in uscita (progetti di accoglienza, di accompagnamento allo stage, di sostegno alla ricerca del lavoro, ecc.). Meno presente, invece, risulta essere l'attività consulenziale specialistica in quanto i destinatari dei corsi o hanno già maturato una scelta che attraverso la formazione cercano di concretizzare (ad esempio, neodiplomati o neolaureati) oppure non sono momentaneamente in condizione di operare una "scelta personale" per la criticità della propria storia scolastica (ad esempio, fasce deboli e/o dell'obbligo formativo).

Si tratta quindi soprattutto di attività di sostegno alle transizioni fra canali formativi, di accompagnamento in itinere ai percorsi di formazione professionale e di supporto all'inserimento nel mondo del lavoro. Queste azioni orientative fanno riferimento alla specificità della mission

istituzionale del sistema di formazione professionale e dovrebbero essere disponibili in ogni agenzia che attiva percorsi di formazione.

Se prendiamo in considerazione, invece, le attività o i servizi che il sistema mette a disposizione di altri soggetti, troviamo innanzitutto una consistente presenza di interventi rivolti alla scuola. Gli esempi più ricorrenti fanno riferimento a:

- attività informative (sul proprio sistema, ma anche sui percorsi della scuola superiore, sulle facoltà universitarie, ecc.),
- moduli formativi sullo sviluppo delle competenze traversali;
- progetti di socializzazione al lavoro (per esempio, progetti intergrati per il passaggio al canale della formazione professionale oppure di accompagnamento alle esperienze di stage),
- interventi di preparazione alle transizioni lavorative (per esempio, moduli di sostegno all'inserimento lavorativo per diplomandi).

Un ulteriore impegno del sistema di formazione professionale va nella direzione di sostenere lo sviluppo dei centri per l'impiego in conseguenza del decentramento delle competenze in materia di collocamento dal Ministero alle Regioni. Le esperienze più diffuse, fino a questo momento, riguardano:

- la gestione dei servizi di accoglienza e informazione e l'attivazione dei laboratori di ricerca attiva del lavoro, prevalentemente attraverso la messa a bando di attività da svolgersi all'interno della struttura pubblica;
- la gestione dei colloqui D.L. 181 (successivamente D.L. 297) e, più in generale, di colloqui orientativi di primo livello, la realizzazione di tirocini e di percorsi di accompagnamento al lavoro, attività in alcuni casi da realizzarsi come servizio interno al centro per l'impiego ed in altri come servizio esternalizzato;
- la gestione di percorsi specialistici (soprattutto il <bilancio di competenze>) da realizzarsi prevalentemente come risorsa esterna in convenzione con il centro per l'impiego.

L'ampio fronte di opportunità che si sono aperte con l'incremento dei servizi di orientamento nella scuola, nell'università e nei servizi per l'impiego ha comportato per il sistema di formazione professionale il rischio di una perdita di specificità (rispetto alla mission originaria), dovuta l'eterogeneità di risposte (informazione, accoglienza/filtro, consulenza, bilancio di competenze, ricerca del lavoro, ecc.) a cui le agenzie formative sono state sollecitate a far fronte.

Un altro elemento di criticità con cui deve confrontarsi questo sistema è legato alla disponibilità di professionalità dedicate da mettere in gioco per ricoprire questa gamma di funzioni così differenziate, con il rischio di non riuscire a garantire standard di qualità dei servizi erogati tenendo conto anche del fatto che la precarietà dei finanziamenti (legati alle dinamiche dei bandi FSE) non facilitano il consolidamento per tutte le agenzie formative dell'intera gamma di funzioni orientative (interne ed esterne al sistema) e il mantenimento di professionalità dedicate.

La prospettiva di sviluppo di questo sistema nel settore dell'orientamento sarà quella di differenziare al proprio interno fra strutture a prevalente mission formativa, le cui funzioni di orientamento saranno connesse alle transizioni fra percorsi formativi e all'accompagnamento dei percorsi di professionalizzazione, e alcune strutture dedicate all'erogazione di altre funzioni orientative dedicate (consulenza, bilancio di competenze, ecc.) in grado di offrire servizi agli altri sistemi fornendo garanzia di qualità e di professionalità.

I servizi per il lavoro

Si è già parlato della attivazione di servizi di orientamento all'interno o in collegamento con i centri per l'impiego provinciali. Le prime esperienze di decentramento delle competenze in materia di collocamento hanno evidenziato almeno tre tipologie di situazioni empiriche:

- alcune realtà locali hanno continuato a considerare l'orientamento come una funzione implicita della normale attività di collocamento (quindi attività aspecifica e non dedicata) e non hanno introdotto iniziative o servizi ad hoc;
- altre realtà hanno attivato all'interno del centro per l'impiego un servizio specifico di orientamento (eventualmente inglobando strutture esterne dedicate). Questo servizio viene gestito con professionalità molto diverse da situazione a situazione: in alcuni casi si tratta di professionisti esterni (a contratto o messi a disposizione da società vincitrici di bando), in altri casi si tratta di personale dipendente ex-ministeriale riqualificato con appositi percorsi di formazione (di durata e contenuto molto variegato);
- altre realtà, infine, garantiscono il servizio di orientamento attraverso un rinvio dei clienti ad una risorsa della rete territoriale in grado di fornire una risposta dedicata e quindi non prevedono al loro interno nessuna attività orientativa specifica.

Volendo sintetizzare il ventaglio di attività messe in essere dai servizi per l'impiego (autonomamente o con il contributo di altre risorse), possiamo trovare delle analogie con le tre

tipologie di funzioni precedentemente identificate negli altri sistemi. Anche in questo caso, infatti, sono presenti:
- azioni propedeutiche al processo orientativo vero e proprio, connesse soprattutto ai servizi di informazione e all'attività di accoglienza e primo filtro;
- azioni di accompagnamento del percorso lavorativo, finalizzate al monitoraggio della condizione di disoccupazione del lavoratore attraverso i colloqui D.L.181 (ora D.L.297), al sostegno all'inserimento lavorativo, ai laboratori di ricerca attiva del lavoro, alle esperienze di tirocini, ecc.;
- azioni di consulenza, finalizzate allo sviluppo professionale, sia attraverso colloqui orientativi di primo livello sia, per un numero più esiguo di casi, attraverso percorsi di bilancio di competenze.

Per quanto concerne le professionalità che operano in questo contesto, il panorama si dimostra assai variegato. Le diverse funzioni orientative, che tuttavia non sempre rispondono ad una effettiva differenziazione di obiettivi, vengono svolte:
- in parte utilizzando personale riqualificato degli ex-uffici di collocamento;
- in parte attraverso la messa a disposizione di risorse del sistema della formazione professionale (in qualche caso, degli Informagiovani o servizi analoghi) con la logica dell'appalto di servizi che risulta essere l'esperienza di gran lunga più diffusa;
- in parte con l'integrazione di risorse dei servizi pubblici dedicati (collegamento fra servizi di orientamento pubblici e centri per l'impiego), anche se questa realtà è da considerarsi minoritaria.

Le esperienze realizzate in questo contesto (servizi per l'impiego) hanno evidenziato la necessità di affrontare alcuni criticità fra cui:
- una maggiore finalizzazione delle azioni orientative alla specificità della mission di questa struttura (inserimento lavorativo); molte esperienze infatti stanno ponendosi il problema di adeguare ai bisogni dei target maggioritari di questi contesti le metodologie e gli strumenti di orientamento costruiti in rapporto ad utenze prevalentemente giovanili e secolarizzate;
- l'esigenza di dare continuità ai servizi erogati, obiettivo che risulta critico in rapporto ai tempi dei bandi FSE e all'alternarsi dei soggetti vincitori;
- l'integrazione della attività orientativa nel ciclo complessivo di fruizione dei servizi erogati al lavoratore;
- la creazione di un rapporto sinergico con la rete più ampia dei servizi per l'impiego.

3. Le funzioni di orientamento

Dalla ricostruzione delle esperienze presenti nei diversi contesti proviamo ad ipotizzare una riaggregazione delle attività in *macro-funzioni dedicate di orientamento,* diversificate in rapporto al tipo di contributo che sono in grado di fornire al processo di auto-orientamento della persona; cerchiamo cioè di evidenziare gli elementi che rendono comune l'appartenenza ad una stessa categoria di interventi (o tipologia di servizi) e la distinguono da un'altra. Da questo tentativo di classificazione rimangono escluse le funzioni implicite ai processi formativi di cui si è parlato all'inizio.

Una *prima funzione dedicata* ha a che fare con la promozione di *capacità di attivazione della persona e di acquisizione di conoscenze* utili al raggiungimento di un obiettivo orientativo specifico. Possono rientrare in questa tipologia:
- tutte le attività di informazione sui percorsi formativi, sulle opportunità lavorative, sui servizi disponibili, ecc.,
- i seminari di sensibilizzazione, gli eventi culturali, le visite guidate, gli incontri con testimoni significativi, ecc.,
- le attività di primo filtro e di rinvio fra servizi,
- i laboratori per lo sviluppo di alcune abilità sociali come, ad esempio, le tecniche di ricerca del lavoro

Queste attività si propongono di potenziare un insieme di risorse della persona che hanno a che fare con la capacità di attivarsi /ricercare, confrontarsi /decentrarsi, decodificare/interpretare, mettersi in gioco/simulare. L'essenza della loro specificità è connessa alla possibilità di garantire a tutti pari opportunità di partenza per l'accesso alle informazioni e ai servizi, rispondendo quindi ad alcuni prerequisiti di democratizzazione dei processi di orientamento. L'elemento che distingue questa funzione da altre è connesso alla capacità di integrazione di queste attività all'interno di funzioni diverse; l'informazione, i laboratori, ecc., infatti, sono interventi che possono concludersi in se stessi in presenza di un cliente in grado di maturare autonomamente una propria strategia orientativa, ma possono inserirsi come contributo specifico all'interno di percorsi più articolati e complessi che attengono ad altre funzioni (ad esempio, quelle consulenziali).

Questa tipologia di attività può costituire un servizio interno offerto dal singolo sistema (ad esempio, il servizio informazione dell'università, il servizio informazione dei centri per l'impiego) o

un servizio trasversale al meta-sistema territoriale di orientamento (ad esempio, il servizio informazione degli Informagiovani, il servizio informazione del centro di orientamento dedicato).

Una *seconda funzione dedicata* ha a che fare con le attività di auto-monitoraggio dei percorsi formativi e lavorativi e con le azioni di accompagnamento nelle esperienze di transizioni fra sistemi. Questi interventi orientativi si propongono di potenziare la capacità di analisi delle situazioni in essere (formative o lavorative) e di pianificazione delle strategie di comportamento (sia in ottica correttiva che preventiva).

La componente di *monitoraggio* dei percorsi personali raccoglie tipologie di attività molto specifiche in rapporto ai diversi contesti in cui il soggetto sta vivendo la propria esperienza; diversa è l'attività di tutorato di un percorso formativo da quella di monitoraggio della condizione di disoccupazione o di ricerca di un lavoro.

La componente di *accompagnamento* nelle transizioni fra sistemi richiede un'integrazione fra risorse di contesti diversi (ad esempio, insegnanti della scuola superiore ed operatori della formazione professionale) oppure una risorsa dedicata che abbia maturato una conoscenza approfondita di entrambi i sistemi.

Il monitoraggio e l'accompagnamento sono due dimensioni complementari di una stessa funzione, quella che aiuta la persona (sia attraverso interventi di gruppo che relazioni individuali) ad *orientarsi in maniera consapevole ed efficace nella sua storia presente*. L'*attività di monitoraggio orientativo* deve essere intesa principalmente come un'azione per lo sviluppo di un *metodo di auto-monitoraggio* e come tale ha in sé un potenziale di valore formativo ed emancipatorio della persona la quale deve imparare ad esercitare un'*attenzione vigile* sull'andamento dei propri percorsi di vita, indipendentemente dalla presenza di fattori di criticità. L'*attività di accompagnamento* porta con sé l'idea di un tutorato orientativo, cioè di una presenza di mediazione nel processo di auto-orientamento a garanzia del buon esito del processo. La peculiarità di questa funzione riguarda la sua centratura sull'esperienza in atto e ne costituisce l'elemento di differenziazione dalla terza funzione che attiene principalmente alla progettazione di sviluppi futuri delle storie individuali.

Una *terza funzione dedicata* ha a che fare con le attività di sostegno ai processi decisionali in corrispondenza delle *scelte scolastico-formative e della maturazione di nuovi progetti professionali*. L'ambito di intervento delle funzioni consulenziali (sia individuali che di piccolo gruppo) trova un consolidato teorico e metodologico ampiamente verificato a livello sperimentale. Gli ambiti di riferimento più consolidati fanno riferimento:

- alle metodologie del counselling e alle tecniche di conduzione del colloquio centrato sul cliente, per quanto concerne gli stili di gestione della relazione di aiuto;
- alla pratica del *bilancio di competenze (*Ferrieux, D., 2000; Lemoine C., 2002), all'approccio *del 360° degree-feedback*, (London, Beatty, 1993; Church, Bracken, 1997), al modello dell'*assessment center* (Manzi, 1987; Kapes, Mastie, 1998), per quanto riguarda la adattamento e/o la trasferibilità di strumenti di attivazione del cliente.

Della pratica del *bilancio di competenze* è stato enfatizzato soprattutto il coinvolgimento attivo del soggetto nel processo di autoanalisi e di riconoscimento delle proprie risorse; dall'approccio *del 360° degree-feedback* è stato ripreso principalmente il valore del confronto sé/altri e la progettualità che ne deriva per la messa a fuoco di possibili aree di potenziamento delle criticità e di investimento delle risorse personali; del modello dell'*assessment center*, infine, sono stati focalizzati gli effetti indotti dal confronto fra auto ed etero-valutazione rispetto ai vissuti individuali.

4. Gli elementi di trasversalità

Anche se la prospettiva futura va nella direzione di diversificare la specificità intrinseca alle diverse funzioni di orientamento e di declinare tali funzioni in rapporto ai principali contesti di riferimento delle transizioni formative e lavorative, è importante mantenere stabili alcuni presupposti culturali che hanno costituito la premessa per le nuove politiche di orientamento sollecitate dagli indirizzi dell'Unione Europea. In un clima di cambiamenti continui, potrebbe essere necessario concludere questa riflessione ribadendo il valore di alcuni principi-base:

- *E' la persona che attiva* un proprio processo di orientamento rispetto all'esperienza formativa e lavorativa *indipendentemente* dall'esito (socialmente valutato);
- Nel processo di *auto-orientamento* della persona entrano in gioco *diversi elementi di natura diversa*: fattori individuali che corrispondono alla dotazione di partenza della persona; variabili socio-ambientali che esprimono le condizioni di contesto e di vita; esperienze (successi/insuccessi, vissuti positivi/negativi, ecc.) del percorso formativo e lavorativo individuale; vincoli istituzionali che sono influenzati dalle caratteristiche del sistema scolastico-formativo; vincoli economico-produttivi che esprimono le caratteristiche del mercato /dei mercati del lavoro; azioni spontanee (cioè non

intenzionali) di influenzamento della persona attraverso fonti significative (amici, genitori, partner, modelli sociali di riferimento, mass media, ecc.);
- La persona *sviluppa* le capacità di gestire il proprio processo (tenendo sotto controllo l'insieme di elementi di natura diversa che lo influenzano) sia *autonomamente* (cioè attraverso la maturazione personale, la formazione, il confronto sociale, la partecipazione ad esperienze significative, ecc.) sia con il contributo di *azioni orientative intenzionali* cioè di interventi realizzati da fonti esterne; tali interventi si propongono, come finalità generale, di *aumentare la consapevolezza e la competenza* della persona rispetto al proprio processo di orientamento e, come obiettivi specifici, di rendere *più efficace la gestione spontanea* di alcuni momenti di snodo di questo processo.

Le *azioni intenzionali* di orientamento (che hanno come obiettivo il potenziamento del processo e/o la riduzione del rischio di insuccesso rispetto ad alcune scelte/comportamenti individuali) sono attivate da *due tipologie di figure* differenti:
a) figure *non dedicate,* cioè risorse professionali e non, la cui *funzione prioritaria* (la loro mission) è *altra* dall'orientamento, ma *contribuisce implicitamente* al rafforzamento della capacità di attivazione di questo processo; ad esempio, gli insegnanti attraverso la didattica orientativa o gli educatori attraverso alcune esperienze di vita (vedi scoutismo, ecc.). Tali figure volgono una *funzione orientativa implicita* al proprio ruolo che rappresenta un contributo al processo globale di orientamento della persona ma non interviene intenzionalmente a sostenere specifici compiti orientativi (ad esempio, le scelte scolastiche, la ricerca del lavoro, ecc.);
b) figure *dedicate*, cioè risorse la cui funzione esplicita (la loro mission) è specificamente quella di sostenere il processo di auto-orientamento della persona in alcune situazioni di snodo della propria storia formativa e lavorativa..

I criteri su cui si fonda il tentativo di differenziazione delle diverse funzioni orientative fa riferimento all'analisi dei *bisogni orientativi della persona* o meglio dei bisogni di supporto alla maturazione autonoma del processo di auto-orientamento; tale analisi deve tener conto in realtà sia di alcune caratteristiche generali del processo sia di bisogni specifici espressi da *target diversi di persone* (in coerenza con l'approccio europeo *long life guidance*) e cioè: studenti del sistema scolastico e della formazione professionale, universitari, giovani in cerca di prima occupazione, disoccupati adulti, lavoratori interessati ad uno sviluppo professionale individuale, fasce deboli a rischio di espulsione dal mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici

Basow, S.A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Brooks/Cole, Pacific Grove.
Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (2001). *L'incertitude dans les transitions: nouvelles approches. L'Orientation scolaire et professionnelle,* 1, 3-8.
Betz, N.E. (1989). *The null environment and women's career development. Counseling Psychologist*, 17, 136-144.
Borgen, A.W. (2000). *L'engagement des personnes dans des opportunités de changement de carriere: un processus de conseil.L'orientation scolaire et professionnelle,* Numero hors- série, 105-115.
Church, A., & Bracken, D. (1997). *Advancing the state of the art of 360°-degree feedback*. *Group and Organization Management*, n° monografico, 163-191.
Curie, J. (1998). *Les Mobilités professionnelles comme constructions psychologiques*. In A. Baubion-Broye (Eds), *Evénements de vie, Transitions et Construction de la personne.* Eres, Saint-Agne, 73-86.
De Crisenoy, M., & Preterre, N. (2000). S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation: quelles compétences nécessaires pour le praticien et pour l'individu?.*L'orientation scolaire et professionnelle*, Numéro hors-série, 272-279.
Downing, N.E., & Roush, K.L. (1985). *From passive acceptance to active commitment: a model of feminist identity development for women. The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.
Eccles, J. S. (1987). *Gender roles and women's achievement related decisions.Psychology of Women Quarterly,* 11, 135-172.
Ferrieux, D. (2000). *Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sè e del mercato del lavoro. Risorsa Uomo*, 1, 79-96.
Fielding, A.J. (2000). *Pourquoi le praticiens disent-ils que <la théorie n'est pas utile à la pratique?> Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21° siècle. L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 79-90.
Gelpe, D. (1997). *Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle: effets de trois types de déterminants. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 137-156

Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation,* Dunod, Paris; tr.it. (2003) *Psicologia dell'orientamento professionale,* Raffaello Cortina Editore
Guichard J. (1999), *Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI Siecle, in L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 1999;
Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (2000), *Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. L'orientation scolaire et professionnelle,* 1, 91-115.
ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Angeli, Milano.
Kapes, J.T., & Mastie, M.M. (1998). *A counselor's guide to career assessment instruments*. National Career Development Association, Alexandria.
Kraus, W. (1998). *La fin des grands projets : la développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 105-121.
Lecompte, C. (1999). *Face à la complexité et à l'incertitude : l'impossibilité de se défaire de soi. Revue québécoise de psychologie*, 20, 37-63.
Lemoine, C. (1999). *Qu'est-ce qu'un bilan de compétences*?. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 243-248.
Lemoine C. (ed.) (2002), *Risorse per il bilancio di competenze,* Franco Angeli, Milano
Levy-Leboyer, C. (1996). *Le bilan de compétences*. Les Editions d'Organisation, Paris.
London, M., & Beatty, R.W. (1993). *360°-degree feedback as a competitive advantage. Human Resource Management, n. monograf*ico, 234-257.
Manzi, P.A. (1987). *Skills assessment in career counseling: A developmental approach. Career Development Quarterly*, 36, 45-54.
Mow – International research Team (1987). *The meaning of working: An International Perspective*. Academic Press, London.
Parlier, M. (1996). *L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carriers. L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 343-355.
Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). *Competenze orientative, costrutti e misure. Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 3, 67-80.
Pombeni, M.L., & Canzutti, S. (2000). *Profili orientativi: verso una definizione tipologica. Risorsa Uomo*, 1-2, 109-129.
Sartori M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne,* Franco Angeli, Milano

Costruire competenze orientative propedeutiche nella scuola

La Didattica orientativa (il cosa e il come)

di *Flavia Marostica*
IRRE Emilia Romagna

Per essere orientativa, una didattica deve utilizzare strategie che permettano di sviluppare la persona e di metterla in grado di operare scelte consapevoli; deve pertanto essere progettata con lo scopo di costruire nei giovani alcune competenze forti, propedeutiche allo sviluppo delle competenze orientative vere e proprie.

La scuola è un'istituzione dedicata, *finalizzata all'apprendimento,* anche se è inconfutabile il fatto che oggi i giovani apprendono molto (e forse di più) da altri soggetti: uno spettacolo televisivo non ha assolutamente lo scopo di far apprendere come non lo ha un gioco, anche se poi può esservi apprendimento (buono o cattivo che sia). È tenuta, inoltre, a operare in *situazioni di gruppo* (classe o piccolo gruppo) in cui avviene sia l'apprendimento delle singole persone sia l'arricchimento del valore aggiunto del gruppo. È, infine, tenuta a far apprendere *attraverso le discipline*, a dare cioè gli strumenti culturali attivi per fare esperienze culturali finalizzate all'apprendimento, usando i saperi formali ri-organizzati in *curricoli,* anche se indubbiamente esiste un modo ben diverso di lavorare con le discipline a seconda dell'età dei bambini e dei ragazzi e delle diverse possibilità cognitive e affettive di cui sono portatori.
Le discipline sono, dunque, la materia prima utilizzata dalla scuola per far apprendere; ciascuna di esse è:

- un *campo di conoscenze* (aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa);
- una *struttura concettuale* (l'insieme dei concetti che la organizzano, la sintesi di concetti propri portanti e di concetti trasversali);
- una *struttura sintattica* (paradigmi di base per l'organizzazione dell'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative: il metodo e il linguaggio specifico ovvero le "regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina" (Di Nubila 1995).

Il *Curricolo* è l'artefatto prodotto dai docenti (risultato della loro ricerca didattica) che consiste nella progettazione, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle diverse esperienze e dell'intero processo di apprendimento (organizzazione/strutturazione della didattica). Un ruolo particolarmente efficace hanno quei curricoli che sono preceduti da una buona *accoglienza formativa o di aula* (attività di gruppo) centrata soprattutto sulla valorizzazione delle competenze pregresse e accompagnata da una *prima accoglienza* o accoglienza nella struttura (attività di gruppo).

Nella scuola non si può non orientare, non svolgere una funzione di orientamento in almeno tre modi, nei primi due in modo indiretto involontario casuale e spesso eccezionale (ma non meno reale) e solo nel terzo in modo diretto e consapevole:

- attraverso *l'attrazione* (docente significativo che trasfonde la sua passione per la disciplina e la rende intellegibile e interessante, anche se astrusa),
- attraverso la *repulsione* (docente che non facilita l'approccio alla disciplina, non stimola curiosità e svolge un orientamento in negativo che induce la non motivazione all'apprendimento)
- attraverso una *attività mirata* di attribuzione di senso a ciò che si fa nell'attività didattica (docente che usa le sue competenze professionali intenzionalmente per questo).

Solo sul terzo si può agire in modo mirato per *fare orientamento attraverso le discipline e i curricoli*. Se non lo si fa rimangono, potentissimi e pericolosi perchè incontrollati, solo i primi due che, magari combinandosi con l'orientamento silenzioso, ma pervasivo e suadente, dei massmedia, può diventare addirittura deviante.
Ma occorre individuare concretamente i confini e il territorio della didattica. Al di là della ovvia diversità delle discipline occorre trovare *alcuni presupposti comuni* che fungano da sfondo omogeneo sul quale inserire le specificità disciplinari, una base comune sulla quale lavorare nelle singole discipline in modo similare; in altre parole occorre vedere cosa si può ricavare dalle discipline, da tutte le discipline (nessuna esclusa), che serva ad orientare e, quindi, scegliere conseguentemente le strategie didattiche più idonee. Occorre, ovviamente fare riferimento alle discipline per come si sono riorganizzate nel corso del *Novecento*, secolo di enormi trasformazioni negli assetti sociali e lavorativi come nell'architettura dei saperi, che ha visto da un lato una progressiva specializzazione delle discipline per risolvere problemi particolari, da un altro lato la costruzione di forti nuclei di saperi necessari ad aggredire la complessità.

Le discipline sono diverse tra loro, ma, se si incontrano, possono offrire ai giovani una *pluralità di strategie in grado di sviluppare la loro persona e metterla in grado di operare scelte consapevoli*.
Si potrebbe osservare che la *didattica in grado di orientare* è semplicemente una buona didattica e ciò è senza dubbio vero, ma non basta: è una qualità necessaria ma non sufficiente. Una didattica, per essere orientativa, deve anche essere progettata e realizzata con lo *scopo mirato* di costruire nei giovani forti competenze che siano propedeutiche alla costruzione delle competenze orientative vere e proprie.

Per individuare, infatti, come una disciplina possa essere orientativa e offrire i presupposti che possano rendere effettivamente efficaci le azioni vere e proprie di orientamento bisogna *partire dalle competenze orientative specifiche e individuare nelle diverse discipline* le modalità di lavoro che consentono di costruire *i prerequisiti per acquisirle (competenze orientative generali)*. In altre parole, affinchè nelle azioni specifiche di orientamento i giovani possano effettivamente imparare ad analizzare le risorse personali, a prendere decisioni e pianificare strategie per realizzare un progetto, a progettare lo sviluppo della propria esperienza, a diagnosticare la meta identificata, a monitorare la realizzazione del progetto (Pombeni 2000), è necessario che già prima, lavorando con le discipline, i giovani imparino ad analizzare se stessi, a decidere progettare pianificare le loro azioni in vista di precisi obiettivi, a monitorare ciò che stanno facendo, acquisiscano cioè *competenze propedeutiche a quelle orientative specifiche*.
L'orientamento diventa così una *componente strutturale* (stabile, seguita e attuata in modo consapevole) dell'insegnamento/apprendimento attraverso *tutte le discipline*, con un carattere di trasversalità che costruisce a priori le condizioni per un buon orientamento (processo di acquisizione di competenze orientative specifiche): in questo senso viene denominato *orientamento formativo o didattica orientativa, centrato/a sul soggetto e sulle sue capacità più che sulle informazioni/conoscenze*.

In una società complessa e ad alto sviluppo, soggetta ad un continuo cambiamento sia nel campo delle conoscenze e delle tecniche che nel campo delle norme e dei valori, la formazione deve dare ai giovani in via prioritaria tre macro-aree di competenza, la prima connessa con l'intelligenza logica, le altre due con l'intelligenza emozionale:
- *competenze* cognitive, tecniche e tecnologiche *di base* che consentano ai soggetti un ulteriore e continuo sviluppo culturale e professionale;
- capacità di *assumere decisioni* autonome e responsabili sulle scelte da compiere sulla formazione ulteriore e sull'ingresso nel mondo del lavoro (volontà e motivazione);
- atteggiamenti e *comportamenti positivi* in relazione ai valori della società democratica e gli impegni da assumere come cittadini e come lavoratori (capacità di accettare gli altri e di collaborare).

Queste capacità plasmano gli aspetti fondamentali delle identità personali e devono essere presenti in tutte le attività formative: per fare questo occorre *reinterpretare i curricoli scolastici secondo un'ottica orientativa*, funzionale e organica alle azioni di orientamento vero e proprio in modo da mettere i giovani in grado di auto-orientarsi cioè di avere la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro e di scegliere autonomamente tra di essi, partendo dall'analisi delle proprie attitudini, proseguendo con le grandi opzioni e infine individuando il progetto ottimale alle condizioni date.
La didattica orientativa è senza dubbio compito *esclusivo* della scuola, dovrebbe essere attuata in *tutte le scuole* di ogni ordine e grado durante *l'intera durata* dei diversi cicli e nella *pratica quotidiana*, anche se con le dovute differenziazioni in relazione alle diverse tappe dell'età evolutiva e ai bisogni del tutto peculiari degli adulti**.**
Più in specifico la scuola, facendo lavorare sulle conoscenze disciplinari per costruire competenze, può:
- sviluppare/potenziare/incanalare il *funzionamento della mente* per implementare il controllo razionale delle emozioni, per insegnare a ragionare attraverso tutte le discipline e nello specifico delle singole discipline, per sviluppare il pensiero formale astratto attraverso le discipline formali in modo via via più rigoroso, per sostenere l'acquisizione di modalità relazionali costruttive (piano emozionale-relazionale e piano cognitivo);
- dare/potenziare l'*autoconsapevolezza* (consapevolezza metaemozionale e metacognitiva) per aiutare a rendersi conto degli apprendimenti in corso, delle capacità in costruzione e del modo di controllare queste capacità e questi apprendimenti e per sostenere lo sviluppo di specifiche abilità (predire - progettare - monitorare – valutare), conoscenze (funzionamento della mente, padroneggiamento delle strategie), competenze (controllo della mente);
- contribuire al processo di *costruzione delle risorse personali* e delle identità in grado di facilitare e sostenere i processi di scelta e più in generale di orientamento.

Attraverso queste risorse, queste ricchezze, i giovani possono acquisire gli strumenti per diventare piano piano "grandi".

Ma, affinché queste tre macrocompetenze siano acquisite, occorre che siano *prodotti e realizzati curricoli* funzionali a questo, curricoli che, per essere in grado di dare strumenti funzionali all'orientamento nella complessità del presente, non possono non essere basati su alcuni presupposti fondanti:

- la *attenta selezione delle conoscenze, dichiarative e procedurali*, più idonee, frutto della ricerca contemporanea e funzionali alla comprensione del mondo contemporaneo (nuclei essenziali);
- la *centralità assoluta* degli esercizi/attività/esperienze *di apprendimento* funzionali alla *costruzione delle competenze*;
- la valorizzazione delle diverse intelligenze *emozionali* e delle diverse intelligenze *razionali* (visiva uditiva operativa etc ...);
- la flessibilità ai *diversi stili* cognitivi emotivi relazionali;

e devono mirare a:

- la promozione delle *abilità emozionali* (individuali e sociali come motivazione, decisione, scelta, volontà);
- il potenziamento della *abilità cognitive*, degli operatori cognitivi, delle capacità di usare il pensiero astratto per elaborare informazioni e produrre inferenze (uso delle informazioni per rispondere a bisogni di vita reale);
- lo sviluppo di *consapevolezza metacognitiva e metaemozionale* e di strategie di fronteggiamento (capacità di progettare, monitorare e approntare).

Il percorso può essere tanto più efficace quanto più è attuato con una grande attenzione alla realizzazione di una *relazione educativa costruttiva* e in grado di fare i conti con l'emotività e il bisogno fondamentale di autostima (se ho la conferma del mio apprendimento vuol dire che so e quindi sono degno di stima e sono in grado di cimentarmi con altro).

Tra la ricerca scientifica disciplinare e la ricerca scolastica c'è, infatti, un legame (le discipline formali sono un punto di riferimento), ma c'è anche un *salto*. La prima ha un ordinamento che trova il suo fondamento nello statuto disciplinare, non è ordinata con criteri di formatività. La seconda ha, invece, bisogno di individuare la valenza formativa e di tarare i modelli disciplinari in riferimento alle strutture cognitive dei giovani e ai livelli di età, senza snaturare le discipline. I saperi formali, inoltre, sono *difficili* perché sono costruiti, utilizzando in successione operatori di ricerca, operatori di comunicazione, operatori di risistematizzazione e nello studio i giovani sono costretti a ripercorre a ritroso il lavoro proprio del sapere esperto per capire cosa stanno studiando e per acquisire nuove capacità studiando.

Da una parte c'è la struttura logica e sintattica delle discipline e dall'altra la mente dei ragazzi: si verifica apprendimento solo quando una nuova conoscenza (disciplinare) riesce a modificare i modelli di comportamento cognitivo e culturale e la nuova conoscenza viene utilizzata per pensare. Il processo conoscitivo serve, infatti, per ordinare l'esperienza e per potenziare e rendere durevoli le proprie capacità (in questo consiste il valore formativo delle discipline).

Per agevolare, facilitare, sostenere, aiutare la trasformazione del sapere disciplinare (inteso come repertorio di contenuti e come modalità di organizzazione concettuale) in attività di apprendimento è fondamentale la *mediazione* tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti che viene predisposta dal docente nella progettazione e nella attuazione dell'esperienza di apprendimento che viene fruita dai ragazzi (come anche nel monitoraggio e nella valutazione).

La mediazione didattica è in realtà solo uno degli aspetti di una modalità più ampia e consiste essenzialmente nell'interpretare e nel realizzare il rapporto tra insegnamento e apprendimento come una particolare relazione di mediazione con finalità educative. Il livello di mediazione necessario è direttamente proporzionale alla età dei giovani e alle loro reali possibilità, da molto alta con i bambini all'inizio della loro esperienza scolastica a molto bassa con i ragazzi alla fine del percorso scolastico (dalla massima strutturazione alla massima libertà con progressiva gradualità).

Mediare significa "tradurre in didattico il sapere disciplinare" (Mattozzi 1990) e comporta un insieme di operazioni che portano le discipline ad un livello che possa essere affrontato dagli studenti in modo significativo, apprendendo le conoscenze e il modo in cui esse sono costruite: nella mediazione consiste la vera *ricerca didattica* e i risultati di questa ricerca nella produzione di *sapere didattico* (i curricoli)**.**

Tale ricerca si svolge in tre operazioni successive:

- la prima consiste nell'*analizzare le discipline*, nello spezzarle in una pluralità di segmenti/risorse a disposizione (*de-strutturare*) – primo livello di mediazione;
- la seconda consiste nel *selezionare* con precisione l'insieme di risorse da fare oggetto di apprendimento (*scegliere*) – secondo livello di mediazione;
- la terza, infine, consiste nel *costruire i curricoli e i moduli di apprendimento* con una nuova strutturazione delle risorse e un supporto a sostegno dell'apprendimento (*ri-strutturare*) – terzo livello di mediazione.

Mentre la prima operazione consiste in un lavoro di studio e di analisi, la terza riguarda la messa a punto di un prodotto che è il risultato della ricerca dei docenti e insieme il supporto alla ricerca

dei discenti (il sapere didattico: i moduli di apprendimento per realizzare i curricoli). Questi due livelli hanno un carattere squisitamente professionale. La seconda operazione è una sintesi in cui è rilevante sia la scelta che viene operata dal collegio (che è una scelta politica che si concretizza nel Piano dell'Offerta Formativa) sia la scelta professionale che viene operata in concreto dalle équipe di insegnanti (Dipartimenti) e dai singoli docenti.

Esiste anche un *quarto livello* di mediazione (che è, ad essere rigorosi, l'unica vera mediazione, mentre gli altri tre livelli sono solo le necessarie tappe di preparazione), anche questo di natura squisitamente professionale, che si identifica nelle attività concrete che si svolgono in aula, quando si attuano i curricoli e si lavora con i moduli di apprendimento, quando si svolgono concrete azioni di insegnamento e si guidano concrete azioni di apprendimento, quando ci si relaziona effettivamente con i giovani e bisogna stare attenti ad osservare le loro reazioni alle proposte e saper adattare continuamente queste all'andamento reale del processo in modo da guidarli passo a passo con le modalità più efficaci.

■

BIBLIOGRAFIA

Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica,* in *La cultura storica: un modello di costruzione* (a cura di Ivo Mattozzi), Faenza Editrice, Faenza (RA), 1990

Renato Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* in *Orientamento e scuole superiori,* Atti del Convegno del 1992 (a cura di Flavia Marostica), IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995

Flavia Marostica, *Curicoli e moduli di apprendimento,* in *Autonomia flessibilità scelta del curricolo* (a cura di Anna Bonora e Paolo Senni), IRRSAE ER, Bologna, 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1999, Bologna, Cappelli editore

Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, editori Laterza, Bari, 1998

Maria Luisa Pombeni, *Progetto riordino e sviluppo di strumenti orientativi: le azioni orientative nell'obbligo scolastico e formativo*, Ce.Trans. – Università di Bologna. Provincia di Forlì Cesena – Comune di Forlì – Comune di Cesena, 4 Agosto 2001

Maria Luisa Pombeni, *Unità formative orientative per la scuola dell'obbligo* (II e III media e I superiore), Ce.Trans – Provincia di Forlì Cesena, 10 Ottobre 2001, già un'edizione del 2000

Maria Luisa Pombeni, *Intervento introduttivo* al I° Forum nazionale dell'orientamento: dalle esperienze al sistema, Genova, Agenzia Liguria lavoro – MLPS Ufficio Orientamento e FP – Coordinamento delle Regioni per il lavoro e la FP, 12 14-18 novembre 2001

Flavia Marostica, *La didattica orientativa,* in corso di pubblicazione a cura della Provincia di Pisa, 2003

Flavia Marostica, *Orientamento istruzione formazione: un approccio didattico all'orientamento per la promozione del successo formativo FAD* Progetto FSE n.1999/IT.16.1.PO.011/3.05/7.2. 4/022 Unità di progettazione locale - Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Repubblica Italiana, Regione Sicilia, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Università degli Studi di Palermo Dipartimento di Psicologia, 2003

Flavia Marostica, *Presentazione* del volume *Potenziare la mente? Una scommessa possibile,* di Paola Vanini, in corso di pubblicazione IRRE Emilia Romagna, 2003

Il Presidente, il Direttore, il Consiglio di Amministrazione e il personale tecnico amministrativo e ausiliario dell'IRRE Emilia Romagna annunciano la prematura scomparsa della professoressa
Maria Teresa Casadei
componente del Consiglio di Amministrazione.
Nel ricordarne la grande disponibilità e la profonda attenzione nei confronti dell'Istituto, esprimono le loro condoglianze ai famigliari.

Strumenti per l'autovalutazione negli istituti scolastici (a cura di Armando Luisi e Paolo Senni) T.E.M.I. 2003

L'autonomia delle istituzioni scolastiche è ormai una realtà irreversibile del nostro ordinamento e assume gradualmente contorni più definiti.
Il centro (il MIUR, il potere nazionale) conserva una funzione di indirizzo, di orientamento programmatico, di assegnazione di obiettivi irrinunciabili e di controllo della tenuta generale del sistema. La periferia (le singole scuole) mantiene l'autonomia didattica e organizzativa, con qualche apertura all'adeguamento dei piani di studio.
L'autovalutazione di istituto si trova a svolgere un ruolo di cerniera tra le istanze centrali e quelle periferiche. Una buona valutazione coniuga la valutazione esterna e quella interna, in un processo unico, in cui le due prospettive si integrano in un quadro di conoscenza e consapevolezze che meglio rappresentano e caratterizzano la realtà delle singole scuole.
Le scuole hanno e continueranno ad avere un ruolo attivo in questo processo, sia per la collaborazione che dovranno offrire alle iniziative di valutazione dell'INVALSI, sia per quelle azioni autovalutative che dovranno autonomamente attivare per effetto e oltre ciò che propone l'INVALSI. Questo volume contiene la descrizione di una strategia di supporto consulenziale alle scuole, corroborata da una serie di strumenti per i consulenti che possono diventare patrimonio culturale e operativo anche di quegli operatori scolastici (dirigenti solastici, docenti, personale ATA) che andranno a costituire il nucleo interno di autovalutazione.

Flavia Marostica

Dis/persione, dis/orientamento, dis/agio: quali azioni possibili?

paragrafo I del Capitolo 3 *Dispersione e orientamento* della Parte III *Le aree di approfondimento* in *Emilia Romagna Una scuola alla prova RAPPORTO REGIONALE 2005 sul sistema scolastico e formativo* dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, della Regione Emilia Romagna, dell'IRRE Emilia Romagna, Tecnodid, Napoli 2005

Gli studiosi affermano che il cervello è estremamente plastico e che la mente si modifica e può arricchirsi nel tempo, se viene sollecitata in questo senso dall'ambiente e dalle esperienze: le persone nascono diverse, ma le loro potenzialità si sviluppano a seconda delle condizioni in cui si evolve la loro vita. Questo significa che molto dipende dalle risorse che il sistema scolastico mette a disposizione e dalle scelte professionali autonomamente e responsabilmente assunte dai docenti in termini di azioni positive.

Dai dati abbastanza sconfortanti di molte ricerche [1] emerge il quadro di una scuola in cui, nonostante alcuni miglioramenti apportati dalla messa a regime del riordino degli istituti professionali e dall'introduzione dell'obbligo formativo e gli sforzi -che via via si sono intensificati e qualificati- da parte degli enti locali territoriali di attivare interventi di orientamento e di promozione del benessere, è ancora molto significativo il tasso di *dis/persione* ed è alto il *dis/orientamento* (le scelte dei percorsi corrispondono solo in minima parte ad una consapevole scelta/progetto di sé da parte degli interessati), in cui cresce in modo sempre più pervasivo il rischio di incomunicabilità tra gli adulti e i giovani e in cui il *dis/agio* si diffonde anche in luoghi un tempo *insospettabili*, manifestandosi con diverse modalità (chiusura in se stessi o problemi sociali, ansia e depressione, difficoltà nell'attenzione e nella riflessione, delinquenza o aggressività). Si tratta in tutti i casi di "impressionanti lacune di competenza emozionale" [2].

I giovani, viceversa, che vanno bene a scuola e hanno successo sanno *come imparare,* hanno *fiducia in sè, curiosità, intenzionalità, autocontrollo, connessione* con gli altri e *capacità di comunicare* e *di cooperare* [3]. Sono queste capacità che consentono loro di fronteggiare le difficoltà e la fatica e anche di imparare: è quindi di primaria importanza che il sistema scolastico e gli insegnanti operino intenzionalmente e sistematicamente per

[1] Le ricerche alle quali si fa riferimento sono: 1) il *Rapporto* finale (novembre 1995) della ricerca condotta congiuntamente dal CNEL, CENSIS, ISFOL, ANP, IRRSAE Toscana sulla misurazione delle prestazioni delle scuole secondarie superiori in 670 istituti in Italia (20% delle scuole superiori italiane) i cui dati sono stati poi assunti dal *Rapporto* CENSIS 1995; 2) l'Indagine PISA 2003 *Valutazione dei quindicenni* in riferimento alle conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving (Armando editore Roma 2004) e *Il livello di competenze dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving – Prima sintesi dei risultati* nel sito dell'Invalsi; 3) la Ricerca condotta all'Università La Sapienza di Roma tra il 1990 e il 1992 all'interno del progetto REDIS in 11 scuole superiori di Roma (Guido Benvenuto e Costanza Bettoni *L'abbandono scolastico nel biennio della scuola secondaria superiore: uno studio delle sue componenti e motivazioni* in "*Scuola e città*" n.5/6 del 1993) da cui emerge che le motivazioni prevalenti dell'abbandono sono il disinteresse per gli studi, le difficoltà, gli insuccessi (le tre raggruppano il 70% delle motivazioni); 4) Arnaldo Spallacci *Il traguardo difficile. Indagine sulla dispersione scolastica e sui ragazzi e sulle ragazze con basso livello di istruzione in Emilia Romagna*, Quaderno di ricerca n.9 del gennaio 1993 della Regione Emilia Romagna da cui è risulta che il 29,3% abbandona per demotivazione verso gli studi e il 16,4% per la negativa esperienza scolastica (totale 45,7%); 5) Damiano Romagnoli, Elena Giannoni *II fuoriclasse Un'indagine sull'abbandono scolastico negli istituti secondari del Distretto 13* del Comune di Firenze, Risultati di una ricerca -condotta con fondi della Regione Toscana tra dicembre 94 e giugno 95- presentati a un convegno all'inizio del 1996 e pubblicati in un abstract in "*FD Formazione Domani*" n.21/22del 1995. Da esse si duce che 40% dei giovani esce dalle medie con *sufficiente* e solo il 10 % dalle superiori con *100,* che l'accesso alle superiori e fortemente condizionato dall'appartenenza culturale e sociale della famiglia, che a livello internazionale l'Italia si attesta agli ultimi posti e molto al di sotto della media internazionale, che il motivo principale che induce ad *abbandonare* è la mancanza radicale di interesse e motivazione per le cose che si fanno a scuola, le difficoltà incontrate e gli insuccessi ai quali si accompagnava quasi sempre il silenzio/consenso rassegnato della famiglia.

[2] Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

[3] Dal *Rapporto del National Center for Clinical Infant Programs* (T.Berry Brazelton 1992) citato in Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

supportare la costruzione contemporaneamente sia di resilienza e motivazione sia di apprendimento di abilità e competenze.

La *resilienza* [4] –concetto mutuato dalla fisica in cui indica la capacità di un materiale di assorbire un urto senza rompersi e adottato dalla psicologia- è la capacità di reagire di fronte alle situazioni di difficoltà e di sofferenza in modo positivo e propositivo e di elaborare i conflitti, ponendosi una serie di interrogativi ai quali dare risposta, compiendo un percorso di ricerca di significato e di collocazione all'interno della propria storia, percependo rappresentando assumendo la sofferenze come ricchezza. Questo grazie all'attivazione di risorse interne acquisiste prima e grazie al riconoscimento e all'accettazione degli aiuti che vengono offerti dall'esterno: in questo caso la difficoltà rappresenta una sfida che, accettata, mobilita le risorse interne ed esterne in modo da consentire il raggiungimento di un equilibrio nuovo e più alto.

La *motivazione* [5] -che è cosa diversa dall'interesse con cui viene spesso confusa- è un modo di porsi nei confronti delle proprie esperienze che influenza positivamente le azioni, un complesso di fattori interni che stimolano ad assumere determinati comportamenti: è quel qualcosa in più che il soggetto mette nell'esecuzione di un compito o nel raggiungimento di un obiettivo. In particolare è la capacità di indirizzare le emozioni, intese come *impulso ad agire istintivamente,* in senso produttivo: dominare contenere reprimere volontariamente le emozioni e autocontrollarsi, vincere i desideri e la gratificazione immediata e saperla rinviare è, infatti, la base per concentrare l'attenzione verso un obiettivo o un compito ed entrare nello stato di *flusso* (totale immersione in qualcosa) per essere creativi produttivi ed efficienti e per realizzarsi. Dalla sua intensità dipende la misura della capacità di usare le proprie risorse.

Per eseguire compiti e affrontare problemi in tutti gli aspetti della vita occorrono abilità e competenze. Le *abilità* sono la capacità funzionali di compiere qualcosa in modo soddisfacente, un aggregato di conoscenze dichiarative e procedurali che viene utilizzato per fronteggiare un determinato compito; in altre parole, sono una competenza più circoscritta e specifica. Anche le *competenze* sono un insieme di conoscenze procedurali e dichiarative, di sapere e di saper fare ma anche di saper essere e di altre abilità (risorse), che una persona non solo possiede ma effettivamente usa per uno scopo, combinandole in modo *appropriato* ma anche *personale*, per fronteggiare una situazione concreta; sono un *sapere* che viene *utilizzato concretamente* e si traduce in azione/comportamento, un sapere usato in modo *mirato originale e responsabile* in situazione, sono un saper fare non a caso o per prove ed errori, ma basato sul padroneggiamento di capacità apprese ed esercitate. Le competenze, quindi, non sono semplicemente un aggregato, ma comprendono anche un insieme di altri fattori che rendono il soggetto "capace di mobilitare in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati" e che complessivamente possono essere denominate *caratteristiche personali profonde interne del soggetto*: insieme di disposizioni che il soggetto ha nei confronti di una certa situazione/ambiente e che comprendono "attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti … e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé"… "che lo rendono capace di trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi che incontra … in modo creativo, flessibile e responsabile"[6].

Le abilità e le competenze non sono innate e non appaiono all'improvviso, ma si formano *progressivamente* e possono svilupparsi anche *spontaneamente, ma solo* fino ad un certo punto e con il *rischio* anche di svilupparsi male o meno di quanto possibile; si sviluppano bene e al massimo delle potenzialità con l'*uso:* è quindi *necessario allevarle e educarle svilupparle con l'esercizio/l'attività/l'esperienza guidati* (l'apprendimento intellettuale è necessario ma non sufficiente). In particolare, le competenze *si acquisiscono*

[4] AAVV IRRE Puglia *La resilienza come risorsa educativa*, Progedit, Bari 2003 e Franca Pinto Minerva *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio* in "*Innovazione educativa"* n.7/8 del 2004.
[5] Maurizio Gentile *Motivare ad apprendere* (1998) nel sito dell'Indire e Jere Brophy *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.
[6] Lucio Guasti *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi* in *Le competenze di base degli adulti* volume I – Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 del 2001 – Le Monnier, Firenze 2002).

attraverso le conoscenze, lavorando sistematicamente con le conoscenze, e tali operazioni fatte sui saperi formali sono funzionali poi anche all'organizzazione e formalizzazione dei saperi quotidiani. La scuola, infatti, pur essendo il luogo in cui si apprende lavorando, nel rispetto delle diverse età evolutive, sulle conoscenze dei *saperi formali* (le discipline), non può non cimentarsi anche da un lato con i *saperi non formali* che si apprendono in altri luoghi che producono *cultura* e da un altro lato con i *saperi informali* che si apprendono nella vita quotidiana, non necessariamente in modo intenzionale e quindi riconosciuto. I giovani, infatti, sono portatori di saperi non formali e informali che condizionano in modo significativo le modalità con cui essi si rapportano ai saperi formali disciplinari[7].

Il *ruolo della scuola* è insostituibile: "*la scuola è un crogiolo e un'esperienza definitoria che influenzerà pesantemente l'adolescenza del ragazzo e anche gli anni successivi. In un bambino il senso del proprio valore dipende sostanzialmente dal rendimento scolastico. Un ragazzo che fallisce a scuola comincia ad assumere quegli atteggiamenti controproducenti che possono oscurare le prospettive di tutta la sua vita*"[8].

Le *azioni positive* che si possono realizzare nella scuola per rispondere ai reali bisogni dei giovani ai quali sono rivolte, sostenendoli nella costruzione di resilienza, motivazione, abilità e competenze sono diverse.

1. L'orientamento. Sono comprese sotto questo nome tutte le azioni professionali (orientare) tese a costruire/potenziare le *competenze orientative*[9] della persona e la sua capacità di autodeterminazione (orientarsi), come fissato a Bratislava nel 1970 dall'UNESCO ("orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienze di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno della persona") e più recentemente ripreso dal *Memorandum* del 2000[10] che, superando definitivamente la distinzione tra orientamento scolastico professionale personale, lo considera come servizio che aiuta a gestire autonomamente il proprio percorso di vita attraverso informazioni e consigli e grazie all'accompagnamento di operatori/mediatori nel "viaggio individuale attraverso la vita" e alla consulenza specialistica per il supporto alle scelte, anche con servizi personalizzati su misura. L'orientamento nella scuola si attua per due vie tra loro complementari [11].

1.1. La didattica orientativa o orientamento formativo. L'insegnamento/apprendimento nella scuola si realizza principalmente attraverso i *saperi formali* e *le risorse messe a disposizione dalle discipline* con i quali si può sostenere gli studenti nell'acquisizione di *competenze orientative di base*, propedeutiche a quelle specifiche, concentrando su di essi il curricolo e usando le modalità più efficaci per progettare e realizzare la relazione educativa (il *cosa* e il *come*)[12]. Da un lato si tratta di focalizzare l'attenzione su alcune *conoscenze dichiarative e procedurali* (le conoscenze sul lavoro e per il lavoro, le procedure logiche e metodologiche), per supportare in modo intenzionale l'acquisizione di abilità *cognitive* e *metodologiche*, ma anche *metacognitive* e *personali/sociali* per mettere in grado i giovani di elaborare correttamente le informazioni e di procedere in modo sensato, di leggere meglio se stessi e di sentirsi consapevoli delle proprie capacità, di percepire la propria competenza e di governare il proprio comportamento e il proprio apprendimento, ma anche di usare il pensiero astratto per proiettarsi mentalmente in

---

[7] *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 0ttobre 2000).

[8] Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation in Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

[9] Maria Luisa Pombeni, *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento*, Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova (14-18 novembre 2001) e *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2002.

[10] *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 0ttobre 2000), Messaggio chiave n.5 sull'Orientamento.

[11] Documento *L'orientamento nelle scuole e nelle università* del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento del 29 aprile 1997, Circolare 488 e Direttiva 487 del 1997 *Orientamento delle studentesse e degli studenti*, Regolamento dell'autonomia DPR 275 del 1999, legge 53 del 2003 Legge quadro sul riordino dei cicli di istruzione e di formazione.

[12] Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza Bari-Roma 1998.

avanti e individuare quale è il percorso per loro più idoneo da ipotizzare e da cominciare a progettare. Da un altro lato si tratta di scegliere le modalità più adatte di conduzione del lavoro didattico in classe (*strategie e tecniche di insegnamento/apprendimento personalizzato*) e i supporti più idonei al processo di apprendimento (*progettazione delle esperienze/attività/esercizi di apprendimento*) dal momento che una didattica, per essere effettivamente orientativa, deve innanzi tutto consentire un effettivo apprendimento in modo che sia possibile attraversare le discipline e acquisire da esse le risorse utili per la vita e soprattutto per operare un confronto reale tra le loro caratteristiche e gli interessi e le attitudini individuali [13].

1.2. Le azioni di orientamento. A completamento dei percorsi di didattica orientativa e finalizzate all'acquisizione di *competenze orientative specifiche* di *monitoraggio* e di *sviluppo* [14] sono utili le azioni di *accompagnamento* e *tutorato* [15] (e in alcuni casi anche di consulenza personale) per leggere interpretare valutare la storia formativa personale, analizzare le caratteristiche dei diversi percorsi possibili e praticabili e maturare una scelta, avviando la costruzione e la realizzazione di un progetto per autorealizzarsi e contribuire allo sviluppo della società. Le esperienze in Europa sono molto variegate e vanno dal modello anglosassone che differenzia tra *guidance* e *counselling* a quello dei paesi latini tra cui l'Italia che, basandosi su teorie socio-psico-pedagogiche, concepisce l'orientamento come un processo continuo in cui vengono supportati soprattutto i momenti di scelta e di transizione [16] [17].

2. Le azioni di potenziamento delle abilità/competenze personali. Con questa espressione si indicano i percorsi che, come le azioni di orientamento, vengono proposti in aggiunta ai curricoli, come arricchimento dell'offerta formativa e come rinforzo/recupero di attività comunque già presenti nelle attività disciplinari (didattica orientativa)[18].

2.1. Le attività per il potenziamento delle abilità cognitive, metacognitive, metodologiche. I giovani, se opportunamente guidati, attivano i loro operatori cognitivi (facoltà della mente) e imparano a compiere autonomamente operazioni cognitive e ad elaborare informazioni, *ad usare correttamente il pensiero astratto* e a lavorare con il pensiero, ad acquisire modalità di lettura e di organizzazione delle informazioni sulla realtà per decodificarle e poterle usare in risposta ai propri bisogni, in poche parole *imparano ad apprendere* e contemporaneamente si preparano anche a svolgere un lavoro sulle informazioni. Esistono molti metodi incentrati sull'*apprendimento senza discipline* che mettono al centro l'allievo e puntano alle basi dell'apprendimento, alle abilità intellettuali e alle caratteristiche emotivo/affettive connesse con la motivazione. Si tratta di *sistemi* che mettono a disposizione un modo di lavorare specifico e circostanziato, un'esperienza

---

[13] Flavia Marostica *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in *Innovazione educativa* n.6/2002, *Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa* in *Innovazione educativa* n.2/2003, *Competenze @ competenze per il successo formativo e non* in Innovazione educativa n.4/2003, *Orientamento istruzione formazione: un approccio didattico all'orientamento per la promozione del successo formativo* FAD Progetto FSE, Università degli Studi di Palermo Dipartimento di Psicologia, 2003, *Le azioni dell'orientamento: la didattica orientativa* in *Gli istituti comprensivi: bilancio e prospettive*, Provincia di Pisa, Felici Editore,. Pisa 2003.

[14] Maria Luisa Pombeni, *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento*, Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova (14-18 novembre 2001) e *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2002.

[15] Davide Perrone e Emanuela Maria Torre, *Dalla formazione alla professione. Le figure del tutor, del mentor e del coach e le rispettive funzioni* in "*Magellano*" n.18/dicembre 2003.

[16] Anna Grimaldi (a cura di), ISFOL, Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento, Franco Angeli, Milano 2002, Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2002, Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003, Anna Grimaldi, Rita Porcelli (a cura di), L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003.

[17] *Un'esperienza significativa.* I Progetti FSE ORCHESTRA e TRADITO della Provincia di Modena del 2003-2004, affidati al Centro per le transizioni (CETRANS) di Cesena, diretto da Maria Luisa Pombeni, sono stati particolarmente interessanti non solo perché hanno svolto interventi a tutto campo sull'orientamento occupandosi di azioni di orientamento (accompagnamento), di didattica orientativa, di didattica attiva, di tutorato, ma anche perché hanno realizzato diverse attività di formazione (di laboratorio e di seminario) rivolte sia ai docenti sia agli operatori della formazione professionale.

[18] Mario Becciu, Anna Rita Colasanti *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2004.

sintetizzata e organizzata per essere riprodotta, un *percorso completo* attraverso una *strumentazione testata* (materiali appositi predisposti) e precise *indicazioni operative* di lavoro e in cui la trasferibilità è garantita da una precisa *formazione* dei formatori al metodo per un uso efficace e consapevole. Tra i tanti è di particolare interesse il *Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein* (PEI) che l'IRRE ER, come centro autorizzato, da molti anni studia e diffonde attraverso numerosi corsi di formazione[19]. Acquisire, però, abilità o competenze, senza esserne consapevoli, comporta un utilizzo casuale e sporadico, dopo poco non le si padroneggia più correttamente e poi si dimentica di possederle. Diventano una risorsa potente, viceversa, se si è guidati a riflettere sulle operazioni che il proprio pensiero e quello degli altri compiono in modo non solo da usarle/decodificarle e controllarle, ma anche da acquisire la capacità e l'abitudine ad allontanarsi dall'urgenza dell'immediato presente e a proiettarsi con la mente da una parte verso il passato per monitorare e autovalutare le proprie esperienze, da un'altra parte in avanti per prevedere ciò che può avvenire e per progettare le proprie azioni in vista di precisi obiettivi. Questa capacità del pensiero di pensare se stesso nel tempo (passato e futuro) è, inoltre, indispensabile per l'autovalutazione e per l'orientamento (in questo un uso appropriato del *portfolio delle competenze individuali* può rappresentare un interessante risorsa [20]).

2.2. Le attività per il potenziamento delle abilità psico-sociali. A fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale) non sono tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie, etc..) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, la flessibilità e la capacità di adattarsi, le norme implicite di comportamento, le relazioni interpersonali, il clima del contesto. Si tratta di abilità/competenze fondamentali della costruzione delle quali, non esistendo più i meccanismi tradizionali, la scuola non può non farsi carico con interventi mirati che consentano ai giovani di imparare a vivere bene con se stessi, a socializzare e ad avere relazioni interpersonali costruttive, avendo accanto adulti significativi di riferimento. Tanto più che lo stesso processo di apprendimento e il successo scolastico sono ostacolati principalmente proprio da carenze psico-sociali.
I possibili percorsi sono in parte diversi, in parte coincidenti, ma tutti interessanti.

2.2.1. Le abilità per la vita (*life skills*). L'Organizzazione Mondiale della Sanità fin dal 1993 ha sollecitato i sistemi scolastici a farsi carico della costruzione di queste abilità e l'Unione Europea ha assunto tale indicazione, invitando i diversi paesi a tenerne conto. Sono l'insieme di abilità personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana, competenze sociali e relazionali che consentono di affrontare compiti e problemi e di relazionarsi costruttivamente con gli altri e senza le quali è possibile che si instaurino in caso di stress comportamenti negativi e a rischio. Il nucleo fondamentale di *life skill* è costituito da autocoscienza, gestione delle emozioni, gestione dello stress, senso critico, capacità di prendere decisioni (*decision making*), capacità di risolvere problemi (*problem solving*), creatività, comunicazione efficace, empatia, abilità nelle relazioni interpersonali [21].

2.2.2. Le abilità metaemozionali. Secondo Goleman le emozioni sono impulso ad agire in modo irriflessivo, tendenze automatiche, "bagaglio comportamentale innato": "abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale"; *"il rapporto fra razionale ed emozionale nel controllo della mente varia lungo un gradiente continuo".* Il problema è l'"appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*". Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di usarle nelle situazioni

[19] Paola Vanini *Potenziare la mente ? una scommessa possibile*, L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein, *Presentazione* di Flavia Marostica, Vannini Editrice, Brescia 2003.
[20] Mario Comoglio *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano 2003, Bianca Maria Varisco *Portfolio Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.
[21] Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio, Michela Zanini *Educare le life skills Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità* Erickson Trento 2004.

difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento. Le principali abilità metaemozionali che consentono un controllo delle emozioni da parte dell'intelligenza e costituiscono il carattere sono: l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali [22].

2.2.3. Le abilità trasversali. Nella ricerca ISFOL fin dal 1993 accanto alle competenze di base e alle competenze tecnico-professionali viene attribuito grande significato *alle competenze trasversali (core skills),* capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non) che consentono di svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme *processi cognitivi emotivi motori*, sono utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa ("diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito", "mettersi in relazione adeguata con l'ambiente", "predisporsi ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio"): "il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze, non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, del *feed-back* che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza"[23] [24].

[22] Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996

[23] Gabriella Di Francesco *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia,* 1993, e *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro* e *I repertori sperimentali,* 1998, entrambi Franco Angeli, Milano.

[24] *Due esperienze significative.* Una *prima* significativa esperienza di potenziamento delle abilità indispensabili per la vita secondo l'Organizzazione mondiale della sanità è quella condotta per più anni di seguito dall'Azienda USL Città di Bologna, all'interno di un progetto finanziato della Provincia di Bologna e in continuità con un lavoro ventennale svolto nello Spazio Giovani rivolto ai giovani dai 14 ai 20 anni, con tre scuole medie di Bologna; il progetto ha realizzato prima la formazione per insegnanti e poi la sperimentazione nelle classi con materiali di lavoro appositamente predisposti (si veda la nota 21). Una *seconda* esperienza significativa è quella condotta dagli operatori dell'Istituzione Minguzzi che da anni lavorano per la promozione del benessere a scuola che all'interno di un progetto FSE finanziato dalla Provincia di Bologna hanno lavorato con gli insegnati di alcune scuole superiori (Cinzia Migani *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere,* Carocci, Roma 2004).

Il Portfolio delle competenze individuali

Ovvero come riscoprire cose vecchie e rispolverare il nuovo.

Vittorio Fabricatore

Vittorio Fabricatore è ricercatore nell'IRRE Lombardia, dove si occupa di valutazione degli apprendimenti, monitoraggio dei processi e valutazione delle Istituzioni Scolastiche. È autore di vari testi scolastici.

Il Portfolio, uno dei più discussi temi della "Riforma Moratti", ha riaperto in Italia il dibattito sulla valutazione. In ambiti che vanno da quello pedagogico a quello delle politiche scolastiche, si attribuiscono al Portfolio le valenze più varie: in alcuni casi lo si ritiene l'ennesimo strumento classificatorio che non garantisce l'oggettività della valutazione dello studente, in altri l'occasione per superare i limiti delle tradizionali valutazioni espresse con i voti.
La discussione non è immune da stereotipi e venature ideologiche: pertanto è forse qui il caso di entrare nel merito cercando di chiarire prima di tutto che cosa si intende con "Portfolio" per poi cogliere alcuni aspetti esperienziali rilevati nei contesti in cui lo strumento è stato sperimentato.

Che cosa si intende con Portfolio?

Per "portfolio" si intende oggi genericamente una raccolta documentata e commentata che riguarda il curriculum formativo e lavorativo di uno studente. Nelle scuole il Portfolio ha cominciato a diffondersi negli Stati Uniti dagli inizi degli anni '90 e poi in altri Paesi, anche europei, nell'ambito del movimento della Valutazione Autentica[1].
Lo strumento, tuttavia, non costituiva una novità assoluta, perché varie forme e tipologie di Portfolio erano da tempo in uso fuori della scuola. Per esempio, in campo artistico o economico indicava una raccolta di opere, realizzazioni e titoli con la finalità principale di documentare il lavoro svolto e le competenze professionali possedute.
Il movimento della Valutazione Autentica riutilizza questo strumento già noto per uscire dai limiti delle valutazioni standardizzate in uso negli Stati Uniti e in genere nel mondo anglosassone.

Il Portfolio, al contrario della valutazione standardizzata, permette di documentare l'apprendimento, l'evoluzione e il conseguimento delle competenze dello studente, favorire la comunicazione con le famiglie e con soggetti esterni alla scuola, fornire allo studente occasioni per imparare a riflettere sul proprio percorso formativo e per autovalutarsi con il conseguente effetto di far crescere la motivazione.

Tipologie di Portfolio

Proprio con queste finalità si diffondono a livello internazionale varie tipologie di Portfolio. Si tratta di strumenti che riflettono la tendenza alla documentazione di itinerari formativi personalizzati e, dal punto di vista pedagogico, la spinta a valorizzare l'attività dell'allievo anche in chiave autovalutativa.
In Europa un contributo decisivo alla diffusione del Portfolio è stato dato dall'introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue, che oggi costituisce il principale strumento di documentazione delle competenze linguistiche per i cittadini dell'Unione Europea, favorendo la trasparenza dei programmi linguistici dei vari Paesi, lo sviluppo del plurilinguismo e la mobilità delle persone.
Il Portfolio Linguistico, costituito da tre parti (passaporto linguistico, biografia di apprendimento e dossier), rappresenta un'efficace rappresentazione di questo tipo di strumento valutativo.
Il passaporto linguistico, nel dichiarare le conoscenze e i livelli di competenze linguistiche acquisite con riferimento al *Quadro comune europeo per le lingue*, rappresenta validamente la scelta di superare la valutazione attraverso i voti per orientarsi verso una certificazione di competenze.
La biografia di apprendimento linguistico, ricostruendo storia, modalità ed eventi significativi del processo di apprendimento linguistico dell'alunno, costituisce la parte maggiormente autovalutativa, in quanto prevede da parte dell'alunno anche la capacità di analizzare le proprie modalità di apprendimento della lingua e le motivazioni.
Il dossier, repertorio significativo di lavori linguistici realizzati dall'alunno, conferisce allo strumento carattere di dinamicità, rappresentando il percorso formativo nel suo divenire e dando la possibilità allo studente di scegliere in modo autonomo i materiali da presentare.
Varie tipologie di strumenti sono oggi assimilabili al Portfolio. Se ne citano qui solo alcuni tra i più utilizzati.

Il *Book* è uno strumento largamente utilizzato nel mondo del lavoro, in particolare per le professioni a carattere artistico. Nel *Book* l'artista o il professionista raccoglie le sue migliori produzioni o i suoi progetti più interessanti per dimostrare di possedere le competenze che l'azienda alla quale si presenta sta cercando. Nella scuola può essere un repertorio dei lavori migliori dello studente.
La caratteristica principale di questo tipo di Portfolio è che lo studente stesso sceglie autonomamente i materiali da inserire nel proprio Portfolio; la selezione dei materiali migliori può quindi anche non essere condivisa dall'insegnante, in quanto dello strumento è titolare l'alunno.
In Gran Bretagna, il *National Record of Achievements*, fornito gratuitamente a tutti i sedicenni e a coloro che sono impegnati in attività di formazione in quella fascia di età, è custodito e compilato dal soggetto, con parti eventualmente validate e può raccogliere risultati conseguiti e documentazione al fine di favorire la definizione e la pianificazione degli obiettivi da raggiungere.
Tra 1999 e il 2002 il *National Record of Achievements* è stato sostituito dal *Progress File*, che ne accentua gli aspetti orientativi ed è attualmente utilizzato da circa l'80% degli studenti.
L'Europass Formazione, istituito con decisione del Consiglio di Europa nel 1998 per rispondere all'obiettivo di rendere trasparenti le attività realizzate, è un libretto individuale attestante percorsi formativi svolti all'estero nel quadro di una formazione in alternanza. È utilizzato nei Paesi dell'Unione Europea e nei tre Paesi dello spazio economico Europeo (Norvegia, Islanda e Liechtenstein).
Il Curriculum Vitae Europeo, varato dal Cedefop – l'agenzia europea che assiste i decisori politici, la Commissione europea, gli Stati Membri e le organizzazioni delle parti sociali di tutta l'Europa – serve a dare una visione di insieme standardizzata e complessiva del grado di istruzione conseguito e delle esperienze di lavoro. Offre inoltre informazioni su istruzione, competenze linguistiche, esperienze lavorative, abilità e attitudini acquisite supplementari.
In Italia non mancano modelli di Portfolio utilizzati in modo più o meno istituzionale. Nella Formazione Professionale, il modello di Portafoglio formativo progressivo di M. Pellerey e di M. Comoglio della Pontificia Università Salesiana è uno strumento di accompagnamento del processo di formazione degli allievi (formativo) che, guidati da operazioni di tutoraggio, scelgono e raccolgono i materiali prodotti riflettendo sulle modalità di apprendimento, sui livelli raggiunti e sugli obiettivi da perseguire.
Nella Scuola media superiore si sono diffuse significative esperienze di certificazione come superamento della valutazione espressa in voti o di generiche raccolte di attestazioni: i documenti certificativi prodotti da queste esperienze hanno avuto come funzione principale la facilitazione dei passaggi all'interno del sistema formativo e l'ingresso nel mondo del lavoro.
Non mancano esempi più istituzionali come il Libretto dello Studente elaborato in collaborazione fra Sovrintendenza Scolastica e Provincia di Trento.

tegorie: la competenza valutativa del docente, che cosa dichiarare nella parte valutativa/certificativa del Portfolio, il rapporto con l'esterno.

La competenza del docente

Il Portfolio, soprattutto quando assume particolare valenza formativa, segna una frattura con il modo tradizionale di valutare e invita ad abbandonare la logica della valutazione espressa solo con un voto, che per quanto abbia la forza della sintesi non garantisce trasparenza né leggibilità dei risultati raggiunti. È dunque necessario che le discipline e le attività prese in considerazione nel Portfolio forniscano un quadro sufficientemente chiaro ed efficace dei risultati che lo studente deve raggiungere e dunque delle voci da inserire.

In una scuola come quella italiana, caratterizzata da pratiche valutative tradizionali regolate nelle Scuole superiori ancora da un Regio Decreto del 1924 e nella Scuola primaria e secondaria di primo grado da improbabili gradualità di aggettivazioni, non è facile passare a forme di certificazione delle competenze in cui si dichiara per l'esterno solo quel che l'alunno è in grado di fare, tralasciando i risultati non raggiunti. Dietro questa difficoltà si cela spesso la convinzione del valore formativo della bocciatura o dell'efficacia motivazionale delle valutazioni negative.

Nella scuola italiana non si può dire che manchi la Valutazione Autentica. Il problema risiede nel fatto che essa è assolutamente non esplicitata. Spesso il voto o l'aggettivazione con cui è espressa la valutazione finale attribuiscono qualità all'alunno che vanno ben oltre la descrizione di conoscenze e di saper fare e implicitamente contengono anche un giudizio complessivo sulla personalità.

In fondo, il fatto che i docenti italiani non si siano mai fatti veramente affascinare dal modello della programmazione per obiettivi, rimasto nei cassetti e nei registri dei verbali come apparato di dichiarazioni non corrispondente alle reali pratiche didattiche, mette la scuola italiana nella condizione di poter fare un passo avanti, sia nella direzione della certificazione sia in quella della Valutazione Autentica.

Basterebbe avviare due processi di riflessione: la scelta di conoscenze, capacità e competenze irrinunciabili da perseguire e da certificare in uscita e l'esplicitazione degli altri criteri di valutazione utilizzati e delle tappe del processo valutativo.

Il problema è dunque l'allineamento di programmi e curricoli, almeno per una buona parte, su alcuni nodi irrinunciabili disciplinari e trasversali, ma anche l'introduzione del principio di trasparenza che va di pari passo con le pratiche di controllo sociale dei processi formativi.

Un ulteriore punto di attenzione è la posizione del docente nel processo valutativo. La pratica tradizionale postula un docente con l'esclusivo compito di osservare da lontano i risultati raggiunti e di classificarli in una scala di valori nel modo più accettabile possibile. La funzione formativa del Portfolio, invece, richiama un ruolo del docente come facilitatore di apprendimenti e di riflessioni sui percorsi seguiti, collocandolo in posizione di affiancamento al fine di migliorare la motivazione ad apprendere attraverso attività autovalutative.

Valutazione e certificazione

Diversamente da qualche anno fa, oggi il dibattito sugli standard formativi va facendosi sempre più maturo. Se fino a ora l'unico riferimento del docente era costituito dai programmi di studio per i vari ordini e gradi di scuola, attualmente è ricostruibile un quadro di conoscenze, abilità e competenze che i governi nazionali e locali e la comunità internazionale ritengono essere irrinunciabili perché un sistema di istruzione possa dirsi di qualità.

Almeno quattro sono attualmente i principali riferimenti: l'indagine internazionale OCSE-PISA sugli apprendimenti[2], il Quadro Comune Europeo per le lingue[3], le prove dei vari Progetti Pilota[4] italiani sull'accertamento dei livelli di apprendimento raggiunti in tre aree (italiano, matematica e scienze); gli standard minimi stabiliti dalla conferenza Stato-Regioni[5].

Dunque le scuole, accanto alla individuazione autonoma di nodi irrinunciabili è il caso che introducano tra i risultati da accertare anche gli esiti auspicati da queste fonti, in quanto rappresentazioni formalizzate e prescrittive di una domanda sociale che oltrepassa anche i confini nazionali.

Anche la quantità di voci da valutare o certificare nel Portfolio costituisce un utile tema di riflessione. Non è il caso di dichiarare i risultati raggiunti dall'alunno frammentando in modo eccessivo, in quanto una miriade di voci renderebbe lo strumento illeggibile e quasi esclusivamente a uso interno. La sintesi accresce l'efficacia comunicativa del Portfolio e può rappresentare per una scuola il punto di arrivo di riflessioni profonde sui significati dei percorsi formativi.

Il rapporto con l'esterno

Un Portfolio serve principalmente all'alunno per tracciare un quadro significativo e sufficientemente intelligibile dei propri risultati e del percorso. Tuttavia, è anche uno strumento per comunicare all'esterno le qualità dello studente.
Questa dimensione dell'esterno, tanto spesso trascurata dalla scuola, è quella che conferisce maggiore validità e attendibilità alle valutazioni scolastiche, in quanto permette, sia ai gradi successivi o paralleli di scolarità sia al mondo del lavoro, di comprendere nei dettagli i risultati raggiunti e i processi messi in atto. Risponde a un'esigenza di trasparenza, ma ha anche una valenza orientativa sia per chi riceve l'alunno che per lo studente stesso.
Troppo spesso si dimentica che l'esterno osserva la scuola e le attribuisce giudizi di valore a volte basati sul sentito dire o su stereotipi sociali storicamente cristallizzati. Chi potrebbe negare che un liceo è comunemente considerato una scuola che dà una formazione di migliore qualità rispetto a un istituto tecnico? Tale giudizio, solo raramente fondato su elementi di conoscenza diretta, fa riferimento allo stereotipo che la formazione su contenuti culturali alti garantisce allo studente l'acquisizione di conoscenze più profonde e un migliore inserimento nel mondo del lavoro, senza considerare che nella maggior parte dei casi il successo e l'inserimento sociale sono già iscritti nelle condizioni socio-economiche di partenza.
Per evitare giudizi stereotipati sulle scuole c'è un unico modo: fornire all'esterno, prima di tutto alle famiglie e poi al mondo del lavoro, gli elementi di conoscenza utili per esprimere un giudizio. Il Portfolio può essere anche occasione di confronto con i genitori sul processo di crescita dell'alunno.
È questo uno dei terreni più difficili da percorrere, in quanto il rapporto tra scuola e genitori verte spesso, più che sulle concrete acquisizioni o sulle modalità di lavoro, su improbabili elucubrazioni psicologistiche in merito alla voglia di fare, all'impegno, alla forza di volontà dell'alunno e poco sulle reali evidenze cognitive o sulle modalità di lavoro.
La sezione orientativa/autovalutativa del Portfolio delle competenze individuali delle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* imporrà alle scuole di trovare una dimensione di confronto con i genitori.
Quanto questa legittima esigenza di chiarezza sarà elemento di trasformazione virtuosa o ricerca di consenso nei confronti dei fruitori del servizio scolastico lo dirà forse la storia dell'applicazione del Portfolio nella Scuola primaria e nella secondaria di primo grado.

Note

1. Il movimento per la Valutazione Autentica (Authentic Assessment) nasce negli Stati Uniti agli inizi degli anni Novanta come critica alle modalità di valutazione standardizzate e propone modalità alternative di valutazione.

2. OCSE - PISA (Programme for International Student Assessment) è l'indagine internazionale intrapresa dall'OCSE sulle competenze di base (literacy) degli studenti di 15 anni. Verte su 4 aree: le competenze cross-curricolari (atteggiamenti, metacognizione ecc.); la comprensione di testi scritti; la matematica; le scienze (mathematical literacy, reading literacy; scientific literacy). La literacy in PISA fa riferimento all'alfabetizzazione culturale necessaria a tutti per inserirsi in una società industriale avanzata, a prescindere dal particolare curricolo di studi seguito. Comprende le capacità di saper utilizzare le abilità e le conoscenze sviluppate a scuola per affrontare e risolvere problemi in contesti di vita reale e per poter continuare ad apprendere nel corso della vita.

3. La traduzione italiana del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, è stata pubblicata in Italia nel 2002.

4. Il Progetto Pilota è stato disegnato dal Gruppo di Lavoro (GdL), istituito dal Ministro dell'Istruzione nel luglio 2001 per la «predisposizione degli indirizzi per l'attuazione delle disposizioni concernenti la valutazione del servizio scolastico», per sperimentare una ipotesi di funzionamento del Servizio Nazionale di Valutazione dell'Istruzione (SNVI). Sono stati indagati gli apprendimenti acquisiti dagli studenti italiani in tre discipline (italiano, matematica e scienze). Per informazioni più dettagliate si consiglia la consultazione del sito dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema dell'Istruzione.

5. Accordo del 15/01/2004 tra il MIUR, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi. Per maggiori dettagli, consultare il sito del Governo Italiano, Presidenza del Consiglio dei Ministri, nella sezione sulle Conferenze Stato-Regioni.

CENTRO di SERVIZI CONSULENZA E DOCUMENTAZIONE PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE A SCUOLA

Intervento a cura di Claudio Magagnoli, Anna Del Mugnaio, Cinzia Albanesi, Cinzia Migani

V Convegno nazionale, Padova 23-25 giugno

Le prime azioni

- Ricognizione delle risorse presenti sul territorio
- Ricognizione su:
  - Quali le strategie e metodologie utilizzate
  - Quando è possibile attivarle
  - Chi le attiva
  - Quale il ruolo dei diversi attori del territorio e del sistema scolastico a fronte della domanda

Il senso di un cammino dal 1999 al 27 aprile 2005

da un servizio sperimentale
a un Centro permanente

Gli interrogativi aperti dopo l'esplorazione

- E' sufficiente centrare l'attenzione sul disagio?
- Quali sono le rappresentazione del disagio dei diversi attori?
- Come valorizzare le diverse risorse del territorio?
- Come valorizzare le risorse della scuola?
- Quali azioni sono funzionali ad aprire spazi di progett-azione del proprio benessere?

Il Contesto

DOMANDA DEL TERRITORIO	RIFLESSIONE ISTITUZIONALE
Come far fronte al crescente disagio degli adolescenti nel contesto scolastico?	Promuovere il benessere a scuola come strategia per:
Quali strategie attivare?	Favorire il successo formativo degli alunni
Chi se ne deve occupare?	Favorire il pieno raggiungimento del diritto allo studio
Come rispondere in modo non frammentato e estemporaneo?	Contrastare la dispersione scolastica

Come abbiamo risposto

- Attraverso attività pluriennali che propongono una nuova visione di intervento che:
  - sposta l'attenzione dal disagio alla promozione del benessere
  - propone risposte ad hoc
  - lavora in rete con le risorse del sistema scuola e della comunità
  - assume come riferimenti: la partecipazione, il coinvolgimento e la corresponsabilità di tutti nella costruzione dello star bene a scuola.

Perché mettere a sistema quanto fatto attraverso un Centro Servizi?

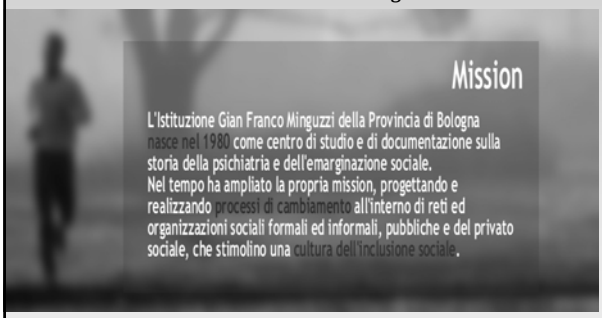
- Perché non sia una risposta episodica e parziale ma si proponga:
  - Come nodo della rete
  - Come punto-risorsa del territorio
  - Come facilitatore di processi
  - Come connettore tra bisogni e risorse del territorio
  - Come pro-motore dell'empowerment dei singoli e delle organizzazioni
  - Come co-promotore del benessere e del ben divenire nella e della comunità.

A chi si rivolge

- Alle scuole medie inferiori e superiori di Bologna e provincia
- Agli enti di formazione professionale
- Alle agenzie educative
- Ai servizi educativi e sociali
- Al terzo settore
- Ai docenti, educatori e formatori
- Ai rappresentanti degli organi collegiali della scuola
- Ai centri di servizi e consulenze per le scuole dell'autonomia

ISTITUZIONE GIAN FRANCO MINGUZZI

della Provincia di Bologna



I soggetti e le attività del servizio sperimentale

- Scuole superiori in particolare Licei della provincia di Bologna

Laboratori di miglioramento del benessere scolastico rivolte agli attori del sistema scolastico

- Operatori delle scuole medie e superiori, del terzo settore e della pubblica amministrazione

Sensibilizzazione sulla cultura del promozione del benessere a scuola

- Enti di formazione

Attività di assistenza su progetti FSE/Provincia di Bologna orientati alla promozione del benessere a scuola

I servizi che offre

- Consulenza di processo
- Documentazione
- Formazione
- Progettazione partecipata
- Lavoro di rete
- Ricerca-azione
- Valutazione di processo

I contatti aperti dopo il 27aprile 2005, data di inaugurazione del Centro Permanente

- Associazioni interprovinciali dei comuni della Provincia
- Soggetti e partecipanti ai piani di zona
- Comune capoluogo di Provincia
- Quartieri del Comune di Bologna
- Azienda USL della città di Bologna, Area Metropolitana (spazio giovani, neuropsichiatria infantile)
- Istituti comprensivi
- Scuole secondarie (licei, istituti tecnici e professionali)
- Enti di Formazione
- 1 Fondazione del territorio

Intervento del Ministro Letizia Moratti all'insediamento del Comitato Nazionale per l'Orientamento

Roma, 3 novembre 2004

L'insediamento del Comitato Nazionale per l'Orientamento mi offre l'occasione per fare il punto su questa fondamentale azione, che costituisce oggi, rispetto ai cambiamenti in atto, un'autentica priorità.

La strategia delineata a Lisbona, che prevede la realizzazione, entro il 2010, dell'economia più competitiva e dinamica basata sulla conoscenza, **sta spingendo tutti i Paesi europei a riformare i sistemi d'istruzione e formazione**, al fine di metterli in condizione di rispondere efficacemente alle sfide di una società sempre più complessa e ai fabbisogni formativi espressi dal mercato del lavoro.

Le difficoltà, che vivono i cittadini dell'Europa e del mondo, di far fronte alle conseguenze della globalizzazione, della tecnologia digitale, dell'evoluzione demografica e dello sviluppo ambientale, **impongono nuove strategie anche rispetto all'orientamento**.

Credo, infatti, che, mai come oggi, **un orientamento di qualità sia tra le componenti chiave** per conseguire l'obiettivo strategico di Lisbona e per rispondere efficacemente ai bisogni e alle aspettative di ogni studente e cittadino.

Questa esigenza è stata oggetto di recenti riflessioni in sede europea, durante il semestre di presidenza italiana e irlandese.

Il primo ha prodotto l'approvazione della **Risoluzione** del 25 novembre 2003, volta a rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto **per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani. Essa sottolinea** l'esigenza che i sistemi d'istruzione e formazione valorizzino **gli apprendimenti non formali e informali** acquisiti dai giovani in famiglia, nei gruppi dei pari, nelle associazioni giovanili, nel volontariato, riconosce **l'importanza del rapporto tra scuola e famiglia** per prevenire ed affrontare le varie forme di disagio **e la necessità di sostenere il raccordo e la sinergia tra la scuola e il mercato del lavoro**.

Con la presidenza irlandese è stata approvata la **Risoluzione sull'orientamento** del 15 maggio 2004, che **auspica la revisione degli attuali servizi di orientamento** dei vari Paesi **e lo sviluppo di politiche e azioni concrete** per sostenere l'orientamento **lungo tutto l'arco della vita**.

Anche dalle recenti rilevazioni in materia di orientamento, effettuate dal **CEDEFOP** (Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale) e dall'**OCSE**, in collaborazione con la Banca mondiale, risulta che in molti paesi le politiche, **i sistemi e le prassi in materia di orientamento in Europa non rispondono ai bisogni delle economie basate sulla conoscenza e che è necessaria una riforma delle politiche** e una revisione delle prassi attualmente seguite.

La definizione condivisa a livello europeo sottolinea che **l'*orientamento***, alla luce dei cambiamenti in atto e di quelli futuri, può e "***deve contribuire***, attraverso una serie di attività, ***a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione*** *nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze*".

Sono personalmente convinta che per realizzare una società in cui prevalgano l'integrazione, la coesione sociale e la formazione di cittadini in grado di assumere decisioni coerenti, **dobbiamo investire sui sistemi d'istruzione in ogni Paese e recuperare la missione educativa e sociale della scuola a partire dalla centralità** e dal ruolo che la formazione assume per lo sviluppo **della persona umana**.

In tutti gli Stati dell'Unione Europea, attualmente, l'orientamento viene impartito attraverso un'ampia gamma di strutture, di sistemi e prassi diversi che abbracciano l'istruzione, la formazione, l'occupazione, la disoccupazione, il settore pubblico e quello privato.

Nel nostro Paese, così come è avvenuto negli altri, la molteplicità dei Soggetti coinvolti ha consentito lo sviluppo nel tempo di tante significative esperienze e questa diversità costituisce un patrimonio da condividere e portare a sistema.

La **Legge n. 53/2003** di riforma del sistema nazionale d'istruzione e formazione, **sottolinea il ruolo prioritario dell'orientamento per prevenire e contrastare la dispersione scolastica** e assicurare il diritto-dovere di istruzione e formazione per ciascuno.

A tal proposito abbiamo introdotto il **Portfolio delle competenze** quale strumento di orientamento e di accompagnamento dell'evoluzione del soggetto e stiamo lavorando all'istituzione

dell'anagrafe nazionale degli studenti, che raccolga i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria.

Sulla base di queste premesse, intendiamo impegnarci a promuovere una cultura dell'orientamento, che tenga conto dei processi di trasformazione sociale, culturale ed economica e delle nuove sfide imposte dalla globalizzazione e dalla società della conoscenza, con l'intento di prevenire i fenomeni di dispersione scolastica e di assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione per tutti.

In questa dimensione l'**orientamento** diviene **strumento e strategia di:**

- **promozione del successo educativo e formativo,**
- **reale esercizio della cittadinanza,**
- **integrazione e coesione sociale.**

La lettura della situazione di partenza **nel nostro Paese** ci **presenta**, come dicevamo, **un panorama abbastanza variegato e frammentato**:

- c'è il patrimonio costituito da un lavoro quasi ventennale, che va recuperato in un'ottica di evoluzione e non di rottura o di contrapposizione,
- c'è una grande richiesta, che viene da istituzioni ed operatori, di una ricomposizione e definizione di un quadro unitario in materia di orientamento.

Per rispondere a queste domande abbiamo ritenuto, dopo esserci consultati con le istituzioni, gli enti e le associazioni che condividono competenze, ruoli e servizi, di **proporre un tavolo** dove confrontarci e coordinarci, nel rispetto di ciascuno, **per mettere a punto un percorso comune finalizzato a definire** nel tempo **l'impianto di un possibile sistema unitario di orientamento, lungo tutto l'arco della vita, a partire dalla scuola primaria**.

Ciò in coerenza con **una visione globale del processo di orientamento che ha al centro la persona** dello studente, nei vari momenti di crescita e di formazione, **e**, intorno ad essa, tutti i soggetti coinvolti, che costituiscono **la rete dei servizi, che incrocia la dimensione scolastica con quella territoriale**, intesa nella sua connotazione più ampia.

Per l'avvio abbiamo previsto **la costituzione di questo COMITATO NAZIONALE**, rappresentativo delle Direzioni Generali del MIUR, del Ministero del Welfare, degli Enti Locali, del mondo del lavoro e di esperti, con compiti tecnico-scientifici e organizzativi, di coordinamento e monitoraggio del Progetto (una sorta di "cabina di regia").

Compito del Comitato Nazionale **è la creazione delle condizioni per la definizione e la condivisione di linee di indirizzo, a livello centrale, regionale e locale, e di linee metodologiche, organizzative e operative** per lo sviluppo di azioni integrate di orientamento sul territorio e per la formazione del personale.

Abbiamo apprezzato la vostra disponibilità ad accogliere la nostra proposta.

Non abbiamo ritenuto, tuttavia, di dare ulteriori indicazioni se non rispetto agli obiettivi e alle finalità, perché riteniamo che, da un punto di vista operativo, eventuali indicazioni debbano essere frutto del contributo di ciascuno e di tutti insieme. Ci auguriamo, **infatti**, che il lavoro ci consenta di migliorare ed integrare gli attuali servizi di orientamento nei settori dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione e di garantire una maggiore cooperazione **e un efficace coordinamento tra i fornitori di servizi di orientamento a livello nazionale, regionale e locale, al fine di estenderne l'accesso e assicurarne l'impegno, soprattutto per quanto riguarda i gruppi a rischio di dispersione scolastica e di abbandono**.

Non intendiamo trascurare il nostro impegno verso il rinnovamento della scuola, perché l'orientamento svolge al suo interno un ruolo fondamentale, per sostenere le decisioni di ogni studente e assistere ciascuno nello sviluppo di un efficace e coerente percorso di apprendimento e di vita.

Nel portare a conclusione queste mie riflessioni, formulo l'augurio che **insieme** si possa **costruire un sistema di orientamento che accompagni il soggetto durante tutto il corso della sua vita** e che abbia le seguenti caratteristiche:

- **accessibile** a tutti;
- **qualitativamente valido** e **interconnesso** con tutte le aree della vita sociale;
- **centrato sulla domanda** più che sull'offerta;
- **centrato sulla rete territoriale e sui soggetti** che la rappresentano: la **scuola**, la **famiglia**, le **Regioni** e gli **Enti Locali**, il mondo del **Volontariato** e l'**Associazionismo**, il **mondo del lavoro e delle imprese**;
- **soggetto a monitoraggio continuo**.

Con queste considerazioni do avvio ai lavori, con l'auspicio che insieme si possa dare ai giovani di oggi e di domani la speranza di un futuro migliore.

Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento

Documento tecnico-scientifico

INDICE

Introduzione

PARTE PRIMA

1. La centralità della persona nel processo di orientamento

2. L'orientamento lungo tutto l'arco della vita
2.1. Il processo di orientamento nelle diverse fasi del ciclo di vita
2.1.1. Orientarsi nella fase di vita centrata sulla *formazione*
2.1.2. Orientarsi nella fase di vita centrata sull'*ingresso nel mondo del lavoro*
2.1.3. Orientarsi nella fase di vita centrata sull'*attività lavorativa*
2.1.4. Orientarsi nella fase di vita centrata sulla *conclusione dell'esperienza lavorativa*

PARTE SECONDA

3. Le linee di indirizzo dell'Unione Europea per l'orientamento

4. La definizione delle *azioni orientative*
4.1. La funzione di *preparazione alle transizioni* e le macro-aree di attività
4.1.1. Didattica orientativa
4.1.2. Educazione all'auto-orientamento
4.1.3. Informazione orientativa
4.1.4. Socializzazione al lavoro

4.2. La funzione di *monitoraggio delle esperienze formative/lavorative* e le macro-aree di attività
4.2.1. Promozione del successo formativo
4.2.2. Promozione della condizione lavorativa
4.2.3. Autovalutazione dell'impatto socio-organizzativo
4.2.4. Tutorato personalizzato

4.3. La funzione di *progettazione dei percorsi personali* e le macro-aree di attività
4.3.1. Consulenza ai progetti formativi e lavorativi
4.3.2. Analisi delle risorse personali e dei progetti professionali
4.3.3. Diagnosi dei contesti formativi e dei fabbisogni/profili formativi
4.3.4. Diagnosi dei contesti produttivi e dei profili professionali

5. La mission dei sistemi coinvolti nello sviluppo dell'orientamento

6. Le risorse umane e le professionalità dedicate

7. Le strutture di assistenza tecnica al < *sistema orientamento* >

Introduzione

L'investimento sull'orientamento formativo e lavorativo costituisce in questo momento uno dei fattori strategici del processo di sviluppo del paese ed un dispositivo di sostegno al rinnovamento del sistema dell'istruzione e delle politiche del lavoro a livello nazionale e locale. Il tema *orientamento* riveste, inoltre, una centralità crescente all'interno delle politiche sociali volte al benessere della persona e allo sviluppo professionale, venendo ad assumere un significato sempre più globale e trasversale rispetto alle diverse fasi di vita dell'individuo.

L'espansione di questo settore di intervento richiede, a tutela innanzitutto del cittadino, uno sforzo di sistematizzazione critica al fine di portare a conclusione una fase di sperimentazione e prefigurare una messa a regime dei servizi in materia di orientamento scolastico e professionale. Si tratta in altri termini di promuovere una *politica di orientamento*, in stretto raccordo con le politiche formative e le politiche del lavoro per valorizzare le esperienze prodotte e gli sforzi di innovazione messi in campo a più livelli e di prefigurare un'*azione di governance* per lo sviluppo di un *sistema nazionale di orientamento*. Dal punto di vista tecnico-organizzativo, il termine *sistema* viene, in questo caso, utilizzato in senso improprio, in quanto la prospettiva è soprattutto quella di *un'azione di raccordo fra sistemi* (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro, ecc.) per quanto concerne le funzioni di orientamento svolte da ciascun sistema in rapporto alla propria mission specifica. In un'ottica globale di sviluppo, l'orientamento deve diventare *misura di accompagnamento* durante tutto l'arco di vita del cittadino e per questo si intende affermare, a fronte del *diritto della persona all'orientamento*, il *dovere del sistema* di offrire un livello di prestazione che garantisca il pieno esercizio di tale diritto.

Questo documento contiene una riflessione di ordine scientifico-metodologico come quadro tecnico di riferimento per eventuali sviluppi di natura politico-normativa; in particolare *nella prima parte* del documento vengono richiamati brevemente gli assunti teorico-culturali presenti in letteratura che costituiscono gli antecedenti concettuali dell'azione politica, *nella seconda parte* invece vengono proposte alcune linee di indirizzo tecnico-operativo che prefigurano una base di lavoro per lo sviluppo del < *sistema orientamento* >.

PARTE PRIMA

1. La centralità della persona nel processo di orientamento

L'*orientamento* è da intendersi come *processo attivo, gestito* dal soggetto con le proprie risorse (personali e sociali) e con i propri vissuti (formativi e lavorativi) ed *influenzato* dalle proprie appartenenze (ambientali e familiari), ma al tempo stesso come un processo *storicizzato*, integrato cioè dentro un mercato del lavoro complesso e globalizzato, e *attento* alle diverse culture (razza, genere, target sociale, ecc.) di cui sono espressione i singoli attori.

All'analisi di questo processo concorrono costrutti scientifici appartenenti alle diverse scienze sociali. All'origine della molteplicità di concettualizzazioni che hanno accompagnato lo sviluppo dell'orientamento, tre fattori sono da considerarsi cruciali: il primo riguarda l'eclettismo dei suoi fondamenti teorici; il secondo concerne il carattere etnocentrico delle prime teorie sullo sviluppo vocazionale (cioè l'attenzione alle diverse culture); il terzo è legato ai cambiamenti sociali (lavoro, famiglia, ecc.) che hanno caratterizzato quest'ultimo secolo e che hanno fatto sì che il progetto *professionale* diventasse sempre più il progetto delle diverse *transizioni di vita*.

Il dibattito scientifico contemporaneo va verso l'elaborazione di un modello globale capace di integrare le diverse prospettive (sociologiche, economiche, psicologiche, pedagogiche) spesso messe in campo in un'ottica separatista e talvolta conflittuale. Quest'ottica considera, da un lato, la *persona* come un essere dinamico che orienta le sue condotte in funzione di un certo numero di rappresentazioni consapevoli e inconsapevoli e, dall'altro, la *società* come un'organizzazione strutturata di relazioni interindividuali in grado di determinare un sistema di quadri identitari nei quali l'individuo costruisce se stesso e percepisce gli altri. In questo modello, soggetto e società sono fondamentalmente in interazione (Guichard - Huteau, 2001, tr.it. 2003).

La finalità generale delle pratiche di orientamento rimane lo *sviluppo personale e sociale dell'individuo* e la sua capacità di far fronte alle transizioni che connotano l'evoluzione delle storie personali. Il processo di orientamento è da intendersi come un *dispositivo di attribuzione di senso* all'evoluzione della storia formativa e lavorativa della persona e come un *tentativo di governo*

autonomo dei suoi momenti più significativi. Il problema dell'orientamento, da un punto di vista dei costrutti di riferimento, deve quindi essere collocato nel quadro dei *processi psico-sociali di fronteggiamento delle tappe naturali e critiche del ciclo di vita* della persona, secondo quell'approccio solistico richiamato anche dagli indirizzi europei. L'orientamento rappresenta un cammino irreversibile che va di pari passo con lo sviluppo dell'autonomia individuale, un contributo fondamentale al processo di costruzione dell'identità personale e sociale della persona. In una società moderna in cui il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità, interruzioni e deviazioni, gestire la propria storia formativa e professionale significa imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa dare *continuità e senso* nel cambiamento.

Questo processo matura nella persona attraverso l'acquisizione di competenze specifiche (*"competenze orientative"*), in *fasi diversi della vita* (orientamento lungo tutto l'arco della vita), con il contributo di *risorse diverse* (pluralità di contesti di riferimento all'interno del sistema di orientamento) e attraverso *azioni diverse* (diversificazione delle pratiche professionale in rapporto ai bisogni dei target). Il possesso di queste *competenze* favorisce i processi di *scelta* e sostiene lo sviluppo di *progettualità*, nelle fasi di *transizione* formativa e lavorativa.

Da questi presupposti si ricava che, a livello operativo, possono essere messe in campo *azioni* che hanno principalmente lo scopo di *sviluppare competenze orientative* (e non necessariamente coincidono con una situazione di disorientamento o una fase di transizione) ed *azioni* che si propongono soprattutto di *sostenere i processi decisionali e l'elaborazione di progetti personali* che invece sono strettamente legate ad eventi significativi della propria esperienza di vita. Entrambe le linee di intervento risultano importanti ma, paradossalmente, si potrebbe sostenere che le prime sono più strategiche delle seconde in quanto una persona che ha sviluppato delle *buone competenze orientative* può, in condizioni non particolarmente critiche, essere *in grado di orientarsi da sola* (cioè senza il contributo di interventi/servizi dedicati), mentre è molto più complesso per uno studente compiere una scelta scolastica positiva o per un lavoratore disoccupato mettere a fuoco un nuovo progetto professionale senza aver maturato (o poter maturare) delle competenze orientative finalizzate a quel tipo di compito. In questi casi la mediazione dell'orientatore nell'accompagnare i percorsi di transizione (ad esempio, nell'evasione dell'obbligo formativo, nell'inserimento lavorativo di alcune fasce deboli, ecc.) diventa una strategia di risposta alla carenza di competenze orientative sufficienti per sviluppare un processo autonomo di auto-orientamento.

2. L' orientamento lungo tutto l'arco della vita

In una società caratterizzata da mutamenti tanto rapidi, che si propongono in modo ripetuto nel corso della vita di un individuo, l'orientamento diventa strumento trasversale e strategico per lo sviluppo personale, l'equità sociale e la razionalizzazione delle risorse. In tale contesto, diventa necessario intendere l'orientamento quale servizio accessibile a tutti in maniera permanente.

Orientamento quindi inteso in un'accezione generale, ricoprendo al proprio interno sia quello che possiamo definire *orientamento personale*, legato ai diversi ambiti di sviluppo e crescita della persona, sia quello che possiamo definire *orientamento scolastico-professionale*, riferito più specificamente ai processi di scelta e di transizione dell'esperienza formativa e lavorativa.

Per quanto concerne l'orientamento personale, l'obiettivo, definito in senso molto generale, è quello di consentire all'individuo di sviluppare o riappropriarsi delle proprie risorse e farne buon uso rispetto ai propri bisogni e ai propri desideri. Il presupposto è quello del diritto della persona ad una vita soddisfacente per sè e ad una positiva partecipazione sociale. Si delinea quindi l'importanza di un'azione *preventiva,* oltre a quella che interviene nell'ambito del disagio o della sofferenza "conclamata", a testimonianza di una nuova maturità sociale.

Allo stesso modo, è opportuno che anche l'orientamento formativo/lavorativo si sviluppi lungo tutto l'arco della vita della persona. Molti dei cardini del vecchio modello di costruzione delle professioni, infatti, sono stati abbattuti; le capacità acquisite inizialmente non sono più sufficienti per tutta la durata della vita lavorativa, le professioni sono caratterizzate da un livello sempre più elevato di deperibilità, l'alternanza tra lavoro e periodi di rientro in formazione diventano sempre più ricorrente. Da questi nuovi scenari socio-economici deriva l'assunzione di un concetto di educazione e formazione permanente quale criterio guida delle politiche che dovranno alimentare

quel *continuum* rappresentato dal percorso formativo-lavorativo che si snoda lungo tutto il corso della vita. L'orientamento, in questo quadro, deve consentire alla persona di *attribuire significato di continuità* (personale, sociale, professionale) ad un percorso di esperienze segmentate.

L'orientamento rappresenta un processo permanente per un soggetto contemporaneo che storicamente dovrà muoversi all'interno di un percorso professionale che potrà comprendere, a più riprese, periodi di istruzione, formazione, lavoro (dipendente o autonomo), disoccupazione.

Altro elemento importante diventa, inoltre, l'attenzione verso l'area della terza età che va oltre l'arco temporale dell'individuo in senso produttivo. Nelle società occidentali tecnicamente progredite, la vecchiaia sta diventando un fenomeno di massa, innestandosi al centro delle relazioni sociali ed esigendo un profondo riorientamento culturale. Gli anziani, infatti, in un contesto di modernizzazione e di efficienza, vivono più a lungo ma sono più a rischio di povertà, decadenza, perdita di autorevolezza, emarginazione; l'erogazione dei servizi di cui necessitano, inoltre, fa prevalere l'aspetto assistenziale su quello del diritto, compromettendo il concetto stesso di dignità personale. Una risposta sociale che punti sul diritto dell'anziano ad accedere alla qualità totale del vivere umano deve valorizzare la centralità della persona e della sua "storia di vita", al fine di rinforzarne e mantenerne l'identità; la terza età può essere, allora, riscoperta come un'epoca di progettualità e non semplicemente di nostalgia retrospettiva o di sopravvivenza.

Se, da un lato, il costrutto *fase di vita* aiuta a dar conto della diversa articolazione (in termini di bisogni, competenze, obiettivi) che assume il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita, non sono da sottovalutare tuttavia altre variabili distintive, prima fra tutte quelle legate alla specificità di genere.

Il termine *genere* si riferisce non solo alla differenza biologica in senso stretto, ma al percorso evolutivo ricco e complesso dell'essere donne e uomini, alla costruzione sociale del maschile e femminile. La differenza di genere, infatti, non è solo una delle tante diversità inter-individuali da annoverare tra le molteplici variabilità che intervengono nelle esperienze formative e lavorative (e quindi sono alla base dei processi di orientamento), al pari quindi dell'età, dell'appartenenza etnico-culturale, dello svantaggio personale (fisico o mentale), della marginalità sociale. Essa rappresenta il carattere originario e fondante della differenza uomo/donna, carattere che fa sì che questa peculiarità sia alla base di tutte le altre diversità e non sia tra esse, semplicemente, rubricabile.

L'approccio di genere applicato all'orientamento è, peraltro, il segno della costante volontà di mettere al centro delle politiche la persona con le sue specificità.

2.1. Il processo di orientamento nelle diverse fasi del ciclo di vita

Due sono le dimensioni di un processo di orientamento che accompagna la persona lungo tutto l'arco della vita: una *diacronica*, centrata cioè sul fronteggiamento di transizioni specifiche di una fase dell'evoluzione personale ed una *sincronica*, finalizzata invece alla continuità dell'esperienza storica individuale.

Molto articolata risulta quindi la domanda (implicita ed esplicita) di orientamento da parte di gruppi sociali diversi (uomini e donne, cittadini italiani ed immigrati, ecc.), in condizioni diverse della propria storia formativa e lavorativa (giovani e adulti, studenti e lavoratori, occupati e disoccupati).

Se da un lato l'orientamento favorisce la risoluzione di compiti contingenti (la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, la riqualificazione professionale, ecc.), dall'altra promuove l'attribuzione di senso ad un progetto personale che nelle transizioni mette in gioco problemi di ri-organizzazione dell'identità personale e socio-professionale.

Il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita può, quindi, rappresentarsi in un *continuum di transizioni psicosociali* che assumono caratteristiche peculiari nelle diverse fasi della storia personale e che sono legate da una ricerca di coerenza e continuità nel tempo. La capacità di gestire in modo autonomo ed efficace il proprio processo di orientamento (sotto il profilo diacronico e sincronico) richiede alla persona:

- una preparazione generale (in termini di atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni, ecc.),
- un insieme di competenze specifiche finalizzate, in parte, ad *auto-monitorare in itinere* le esperienze formative e lavorative in cui si trova coinvolta ed, in parte, a *progettarne l'evoluzione*, cioè a costruire lo sviluppo della propria storia.

Il processo di orientamento è quindi un *processo dinamico* e le dimensioni (preparazione, auto-monitoraggio e progettazione) che ne connotano una gestione efficace non sono in sequenza rispetto alle fasi temporali di vita ma si ripropongono (con caratteristiche peculiari) nelle diverse tipologie di transizioni.

2.1.1. *Orientarsi nella fase di vita centrata sulla* **formazione**

Si intende qui evidenziare alcuni *bisogni orientativi* che possono risultare prioritari in una fase di vita in cui il soggetto pone l'*esperienza formativa* al centro del proprio progetto; il riferimento è innanzitutto all'alunno e allo studente lungo tutto il suo percorso di istruzione e formazione. In questa fase di vita, il processo di orientamento si caratterizza per il bisogno di:

a) *sviluppare pre-requisiti formativi* (o competenze orientative di base e trasversali) per maturare un'autonomia orientativa; in assenza di queste condizioni la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e di maturare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa;
b) *orientarsi nella scelta di un percorso formativo* che colloca sullo sfondo del processo decisionale, e in una prospettiva temporale dilatata, il problema del lavoro;
c) *sviluppare una capacità di controllo critico* sull'andamento dei percorsi personali, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione;
d) *ri-orientarsi nella prosecuzione di un percorso formativo in atto* in presenza di esperienze di progettualità bloccata e/o di scelte formative non soddisfacenti;
e) *orientarsi nella costruzione di un pre-progetto professionale* in funzione della conclusone del percorso formativo e della transizione al lavoro.

Il fatto di collegare la fase di orientamento centrata sull'esperienza formativa alla condizione giovanile, non significa sottovalutare l'importanza della formazione nella vita adulta e nei processi di orientamento al lavoro e sul lavoro. La valutazione riguarda piuttosto la "strumentalità" che in questi casi assume la scelta formativa in funzione di un progetto professionale e quindi la proposta è di considerare le esperienze di formazione degli adulti (lavoratori occupati e disoccupati) all'interno della specificità dei bisogni orientativi connesse alla gestione della vita lavorativa.

2.1.2. *Orientarsi nella fase di vita centrata sull'***ingresso nel mondo del lavoro**

Il problema del primo inserimento lavorativo coinvolge prioritariamente i giovani, ma più in generale i gruppi sociali che non hanno esperienze professionali pregresse come, ad esempio, le donne adulte che si sono dedicate a compiti di cura o persone immigrate nel nostro paese. I bisogni di orientamento, espressi dalle persone in una situazione in cui risulta centrale l'accesso al mercato del lavoro, possono essere quelli di:

a) costruire *un progetto professionale* personalizzato;
b) sviluppare *strategie di ricerca attiva del lavoro;*
c) fare esperienze di *impatto con il mondo del lavoro;*
d) aumentare la *condizione di occupabilità personale* (per esempio, attraverso una formazione specifica).

In sintesi si può sostenere che l'obiettivo globale e peculiare dell'azione di orientamento in questa fase di vita è quello finalizzato alla promozione della condizione lavorativa di una persona priva (o molto scarsa) di expertise professionale..

2.1.3. *Orientarsi nella fase di vita centrata sull'***esperienza lavorativa**

L'orientamento nel corso dell'esperienza lavorativa si connota in modo molto diverso a seconda che alla base ci sia una *motivazione soggettiva* (sviluppo di carriera, interesse a cambiare lavoro, ecc.) o una influenza di *condizioni oggettive* (perdita del lavoro, mobilità professionale, ecc.); questi fattori di base connotano in modo diverso i bisogni di orientamento del lavoratore adulto.

Nel primo caso, si deve pensare al *lavoratore occupato* principalmente in termini di bisogni orientativi connessi ad esigenze di:

a) promozione della *qualità della vita lavorativa*;

b) evoluzione di un *progetto professionale personale;*
c) cambiamento di *contesto organizzativo;*
d) qualificazione sul lavoro.

Nel secondo caso, il riferimento va al *lavoratore disoccupato* i cui bisogni orientativi prioritari vanno nella direzione di:

a) *fronteggiare* l'esperienza soggettiva di *deprivazione professionale*;
b) pianificare strategie di re-inserimento nel mercato del lavoro;
c) aumentare la propria condizione di *occupabilità* (per esempio, attraverso la formazione).

Da questo breve elenco di bisogni orientativi prioritari, appare evidente come questa risulti la fase di vita a più elevata articolazione / differenziazione di bisogni orientativi; tenendo conto soprattutto del fatto che nell'analisi è stata assunta come variabile discriminante solo la condizione *occupato/disoccupato*, senza incrociarla con altri fattori di ulteriore complessità (per esempio, il genere, la condizione di svantaggio fisico o mentale, la marginalità sociale, ecc.).

2.1.4. *Orientarsi nella fase di vita centrata sulla* **conclusione dell'esperienza lavorativa**

Discutendo in precedenza dell'orientamento *lungo tutto l'arco di vita* si è fatto cenno alla terza età come condizione di partecipazione attiva alla comunità locale ed in questo senso sono stati prefigurati dei bisogni orientativi finalizzati a promuovere il raggiungimento di questo obiettivo. E' opportuno tuttavia evidenziare, in questa fase, il bisogno di accompagnamento alla fuoriuscita dal mercato del lavoro soprattutto di quei gruppi di lavoratori che si trovano, ancora nel pieno della maturità adulta, a concludere l'esperienza lavorativa in maniera forzata (per esempio, attraverso il pre-pensionamento).

Le esperienze maturate finora sono molto limitate, ma non mancano segnali allarmanti (fatti di cronaca, dati dei servizi sociali, ecc.) circa le conseguenze negative prodotte da questi eventi sul benessere personale e sociale del lavoratore adulto (soprattutto maschio).

Le azioni di orientamento, pertanto, non possono dimenticare quella fascia di persone che, una volta conclusa la propria vita lavorativa, necessitano di rimanere attive nel proprio contesto locale ed hanno bisogno di iniziative volte alla socializzazione e alla espressione delle proprie risorse.

PARTE SECONDA

3. Le linee di indirizzo dell'Unione Europea per l'orientamento

L'orientamento professionale è sempre stato considerato dall'Unione Europea una componente essenziale della politica comune, tanto che – sin dal 1963 – si sono stabiliti accordi permanenti in materia di informazione e consulenza professionale con il fine di rispondere alla necessità dei giovani e degli adulti appartenenti ai diversi paesi dell'Unione.

Nel 1966 la Commissione Europea, attraverso una Raccomandazione, sollecitava gli stati membri a promuovere strutture deputate a svolgere attività di orientamento professionale adeguate ai bisogni reali delle popolazioni.

Nel corso del Dialogo Sociale Europeo, forum di discussione e trattative organizzato a livello europeo sin dal 1985 cui partecipano i rappresentanti dei lavoratori e degli imprenditori, venne sottolineata l'importanza dei servizi di orientamento per i giovani e la necessità di una formazione appropriata per i consiglieri di orientamento, oltre che ribadito il bisogno di un riconoscimento giuridico della professione.

Le linee guida per svolgere una riflessione critica sulle esperienze prodotte finora e formulare una proposta di ridefinizione delle linee di intervento in materia di orientamento devono fare riferimento, innanzitutto, ai documenti elaborati dalla Commissione Europea nel corso degli ultimi anni.

Il **Libro Bianco "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva"**, del 1995, già sottolineava la rilevanza dell'informazione e dell'orientamento nello sviluppo di una maggiore articolazione e flessibilità dell'offerta formativa e dell'integrazione dei sistemi, evidenziando anche l'esigenza di un sistema di riconoscimento delle competenze acquisite all'interno di sistemi di accreditamento e l'istituzione di una Carta delle competenze.

Il documento afferma come una volta acquisite le conoscenze di base, l'individuo possa responsabilmente costituire la propria qualificazione sulla base di due condizioni principali:
- un'informazione e un orientamento adeguati;
- un accesso alla formazione, con ogni forma possibile di mobilità.

Per quanto riguarda il primo punto, quello di nostro interesse, il documento evidenza come chi voglia orientasi si trovi spesso in presenza di un'offerta molteplice presentata in modo istituzionale, anzi addirittura amministrativo.

Inoltre, il Libro Bianco afferma come, per progredire verso un'informazione di maggior qualità, occorra offrire un chiaro ed aggiornato inventario dell'offerta formativa, fornire una valutazione indipendente delle formazioni, effettuata quindi all'esterno dei sistemi d'istruzione, prevedere l'evoluzione dei mestieri e delle competenze richieste, incidere sulla mentalità degli individui.

Di particolare rilievo, in relazione ai nostri obiettivi, risultano essere le indicazioni formulate nel quinto messaggio del **"Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente"** del 2000 secondo cui:

a) l'orientamento deve fornire un **servizio accessibile a tutti** in maniera continua e decentrata **a livello locale**, con un **approccio olistico** che supera la distinzione fra scolastico, professionale e personale;
b) i servizi di orientamento devono **raggiungere le persone** piuttosto che aspettare che siano i clienti a cercare i servizi e devono **seguire i progressi** dei clienti **monitorando gli esiti delle proprie azioni**;
c) gli operatori devono diventare facilitatori del processo di orientamento e agenti del cambiamento individuale e sociale **attraverso l'uso di un ampio ventaglio di metodi e di strumenti**;
d) i servizi devono **usare anche canali non-formali e informali** (associazioni, volontariato, ecc.) di comunicazione, soprattutto **con i gruppi più svantaggiati**;
e) si deve sviluppare un livello minimo condiviso di **standard di qualità dei servizi** e riconoscere la **titolarità ad esercitare un servizio** da parte di un determinato soggetto;
f) si deve migliorare la **formazione iniziale degli operatori di orientamento** attraverso intervento di **qualificazione sul lavoro**.

In queste enunciazioni sono ricompresse gran parte delle priorità (ma al tempo stesso delle criticità) che connotano la stato dell'arte dell'orientamento in questo momento, e cioè:

- la necessità di fare *sistema* e di definirne una strategia di *governance*;
- il *decentramento dei* servizi sul territorio e il *lavoro di rete* in un'ottica di valorizzazione di tutte le risorse in campo;
- la differenziazione delle *strategie di intervento* (attività, metodi, strumenti) per saper rispondere al ventaglio differenziato di bisogni orientativi espressi da una sempre più ampia tipologia di target sociali di riferimento (comprese le fasce svantaggiate);
- la tutela del cittadino (in quanto destinatario finale), attraverso la definizione di *standard* di qualità dei servizi offerti e il *riconoscimento* delle strutture che li erogano;
- la qualificazione delle *professionalità* in rapporto alle diverse funzioni di orientamento e ai contesti lavorativi di riferimento;
- il *monitoraggio* dei servizi e la *valutazione* degli interventi.

In sintesi, per dirla con le parole del documento europeo, diventa pressante il "bisogno di **sistemi di orientamento** consistenti, orientati all'integrazione, flessibili e trasparenti".

La consultazione europea nata dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente ha costituito una solida base per l'elaborazione della Comunicazione della Commissione **"Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"** del 21 dicembre 2001.

Tra le priorità d'azione individuate nel documento c'è quella dell'"Informazione, orientamento e consulenza", nella quale è stato confermato il ruolo determinante che i servizi di informazione e orientamento dovranno svolgere onde facilitare l'accesso all'apprendimento e motivare i potenziali fruitori. Affinché tale funzione possa essere esercitata in modo adeguato, elemento essenziale è l'esistenza di dialogo costruttivo tra i sistemi dell'orientamento e dell'apprendimento permanente oltre che degli attori del mercato del lavoro. I servizi di orientamento dovrebbero incoraggiare le pari opportunità rendendosi accessibili a tutti i cittadini, in particolare a quelli a rischio di emarginazione, e rispondendo ai loro bisogni specifici mediante sistemi coerenti, solidi, trasparenti, imparziali e di qualità, ad esempio attraverso le TIC. Tali sistemi devono essere, inoltre, flessibili e adattabili in modo da seguire l'evoluzione dei bisogni del discente e dei bisogni del mercato del lavoro e della collettività in senso lato. Nel quadro del processo di consultazione è

stato raccomandato un partenariato a livello europeo onde migliorare lo scambio di idee sulle buone pratiche in tale ambito. Al fine di incoraggiare una effettiva cittadinanza attiva e di stimolare la mobilità, gli operatori dell'orientamento devono essere informati sui sistemi d'istruzione, di formazione e di orientamento, sui sistemi del mercato del lavoro e sui programmi degli altri paesi.

Nel **Libro Bianco della Commissione Europea "Un nuovo impulso per la gioventù"** del 21 novembre 2001 viene individuato nei sistemi di orientamento e consulenza *personalizzati e flessibili*, in rapporto alla diversità degli stili e delle condizioni di vita, un *elemento essenziale* a garantire un accesso facile e continuo all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita. Viene, inoltre, individuato, quale elemento facilitante l'accesso dei giovani ai sistemi di orientamento e formazione, la presenza di maggiori informazioni e campagne di sensibilizzazione.

Infine, il recente **rapporto dell'OCSE "Career Guidance and Public Policy"** (OECD, 2004) sottolinea come, nella prospettiva del lifelong learning, si stiano modificando le aspettative dei decisori politici rispetto all'orientamento che, da pratica tradizionale di aiuto alla persona, viene visto sempre di più come un dispositivo trasversale ai sistemi per facilitare il raggiungimento di obiettivi di politica pubblica nel campo dell'istruzione e formazione, del lavoro e dell'equità sociale.

4. La definizione delle tipologie di *azioni orientative*

Il **processo di auto-orientamento** si sviluppa attraverso una *maturazione personale del soggetto*, con il contributo di *interazioni ed esperienze significative* (famiglia, gruppo dei pari, partecipazione sociale, ecc) ed il *supporto di azioni professionali* (servizi o attività) messe in campo intenzionalmente da soggetti qualificati con lo scopo di migliorare la qualità e l'efficacia del processo stesso. Questi interventi, che vedono coinvolti attori sociali diversi, sono finalizzati prioritariamente alla promozione di competenze di auto-orientamento da parte di target diversi di destinatari.

Nel tentativo di ri-definire le linee tecnico-metodologiche che devono guidare lo sviluppo del <*sistema orientamento*>, si ritiene necessario differenziare almeno tre ambiti di **funzioni** di supporto alla maturazione del processo di auto-orientamento della persona nelle diverse fasi del ciclo vitale:

a) una funzione di *preparazione alle transizioni orientative* che accompagnano l'evoluzione della storia formativa e lavorativa personale lungo tutto l'arco dell'esperienza umana;
b) una funzione di *monitoraggio di specifiche esperienze* formative e lavorative che la persona si trova ad affrontare in alcuni momenti della propria storia;
c) una funzione di *progettazione di percorsi personali* da intendersi come evoluzione e sviluppo di nuove esperienze.

Le diverse funzioni orientative trovano applicazione a livello professionale in un insieme di **attività** (azioni o servizi) **di natura diversa** rispetto ad obiettivi, contenuti, metodi e risorse operative. Ogni attività è peculiare rispetto alla specificità della funzione e distintiva rispetto a quella delle altre funzioni (si può parlare di una *coerenza intracategoriale* fra diverse attività che fanno riferimento ad una singola funzione e di una *differenza inter-categoriale* fra le diverse funzioni).

Le *diverse funzioni* sono riconducibili a bisogni orientativi *presenti in tutte le fasi del ciclo di vita* (e quindi non sono identificabili con una specifico arco temporale), ma i bisogni orientativi si specificano in rapporto ai diversi momenti della storia formativa e lavorativa della persona. In altre parole si può affermare che sono rilevabili bisogni legati alla *preparazione ad una transizione orientativa* (o al *monitoraggio di una specifica esperienza* o alla *progettazione di un percorso* personale) sia in età adolescenziale che in età adulta, ma la natura di questi bisogni varia in maniera significativa rispetto al compito formativo o lavorativo, alla fase di vita, alle risorse e ai vincoli personali, agli scenari socio-economici (globali o locali) di riferimento.

La domanda sociale espressa da target diversi concorre, quindi, a differenziare le *aree di attività* che rispondono alle tre macro funzioni orientative precedentemente identificate; tale domanda si esprime in primo luogo in rapporto ai diversi contesti organizzativi che costituiscono il naturale riferimento della persona nelle varie fasi della sua esperienza (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro, ecc.).

Per una visione d'insieme della proposta che tenta di *articolare funzioni e macro-aree di attività* a sostegno del processo di auto-orientamento della persona lungo tutto l'arco della vita si

veda lo schema allegato. Per rendere più comprensibile tale proposta, viene fornita una definizione delle tre funzione identificate ed una breve descrizione di ciascuna macro-area di attività che tiene conto di obiettivi e contenuti esemplificativi del tipo di bisogni orientativi a cui si intende rispondere, di eventuali target privilegiati di destinatari a cui è rivolta l'azione, dei principali contesti organizzativi e delle figure professionali di riferimento.

4.1. La funzione di *preparazione alle transizioni* e le macro-aree di attività

Questa funzione di orientamento assolve al compito di:

- favorire nella persona la maturazione di un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento; si tratta di promuovere alcune *competenze orientative* da considerarsi *propedeutiche* al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse (capacità di attivazione, canalizzazione degli obiettivi, diagnosi dei problemi, ecc.) hanno a che fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un efficace auto-orientamento;
- garantire a tutti pari opportunità di orientamento (per esempio, attraverso l'accesso alle informazioni) e preparare condizioni favorevoli al fronteggiamento delle transizioni (per esempio, attraverso l'educazione all'auto-orientamento);
- offrire esperienze di contatto con il mondo produttivo (attraverso visite guidate, stage, laboratori) per superare la separazione fra formazione e lavoro e promuovere occasione di pre-socializzazione lavorativa.

Alcune attività che assolvono a questa funzione (in particolare, la didattica orientativa) sono collegabili a specifici segmenti del percorso di vita della persona (in particolare, la fase evolutiva e il ciclo scolastico di base), mentre altre (educazione all'auto-orientamento e informazione) si possono presentare in maniera ricorrente nelle diverse fasi delle esperienze formative e lavorative di giovani e adulti. Le azioni finalizzate a *preparare il fronteggiamento* di esperienze di scelta e di transizione, infatti, si rendono necessarie sia per *sviluppare risorse e condizioni favorevoli* al processo di auto-orientamento della persona, sia per *fornire un metodo orientativo* inteso come insieme di competenze/abilità finalizzate alla risoluzione di uno specifico compito.

4.1.1. *Didattica orientativa*

Il centraggio di queste azioni è sull'aspetto di *sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo finalizzato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale, ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi*. La maturazione da parte dello studente di un insieme di abilità (cognitive, emotive, sociali, ecc.), finalizzate ad una costruzione attiva della propria esperienza di vita, è da considerarsi **pre-requisito** per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale.

La didattica orientativa è un compito del docente (attività disciplinare ed interdisciplinare) ed una responsabilità della programmazione curricolare del consiglio di classe.

Come sinonimo di *didattica orientativa* viene usato anche quello di *orientamento formativo* (sempre in rapporto ai saperi disciplinari); tale termine (orientamento formativo) a volte viene invece collegato ad attività (non curriculari) di educazione all'auto-orientamento. Si rende necessario un superamento dell'uso ambiguo del termine *orientamento formativo* sia per sia superare questa ambiguità sia per ridurre l'approccio *corsuale* che è stato attribuito in diverse esperienze alle azioni di orientamento.

4.1.2. *Educazione all'auto-orientamento*

L'obiettivo di queste azioni è connesso alla *maturazione di un atteggiamento attivo e responsabile da parte della persona rispetto al fronteggiamento dei diversi compiti orientativi*. Si tratta principalmente di sviluppare una cultura orientativa e di fornire un **metodo** per una gestione autonoma del processo di orientamento in rapporto a specifiche situazioni di transizione e di scelta.

Si tratta di *attività che interessano tutte le fasce di età* nel momento in cui si trovano ad affrontare delle esperienze di transizione (dalla formazione al lavoro, da lavoro a lavoro, da lavoro a formazione, ecc.).

A questa tipologia di attività appartengono molte *buone prassi* sperimentate in questi anni (moduli di preparazione alle scelte scolastiche, percorsi di orientamento nel passaggio fra cicli di studio, gruppi orientativi finalizzati al fronteggiamento della transizione dalla formazione al lavoro, ecc.).

4.1.3. *Informazione orientativa*

Le attività finalizzate a facilitare la conoscenza dei sistemi formativi e dei contesti produttivi e a trasmettere informazioni sulle opportunità di studio e di lavoro costituiscono parte integrante del processo di auto-orientamento. L'aspetto qualificante di questi interventi è costituito dalla capacità di fornire risposte a bisogni orientativi di **analisi / comprensione degli scenari socio-istituzionali** all'interno dei quali vanno a collocarsi le scelte individuali e di garantire a tutti pari opportunità di **accesso alle conoscenze** (percorsi formativi, opportunità lavorative, esperienze di mobilità georgrafica, ecc.).

Sono da considerarsi come elemento *integrante ma non esclusivo* dell'attività di informazione orientativa gli interventi di presentazione (purchè non a scopo promozionale) di specifiche proposte/percorsi formativi o ambiti/figure professionali.

La delicatezza dell'azione informativa ma, al tempo stesso, il suo ruolo strategico e trasversale nel processo di orientamento richiama alla necessità, da un lato, di condividere un codice deontologico di settore e, dall'altro, di definire dei criteri di controllo/monitoraggio dei servizi accessibili al cittadino.

4.1.3 *Socializzazione al lavoro*

Si fa riferimento in questo caso ad attività orientative, rivolte prioritariamente a studenti e a giovani, che hanno lo scopo di diffondere una corretta **cultura del lavoro** e di far conoscere (non immediatamente e/o non sempre ai fini di una scelta professionale) la realtà organizzativa dei diversi **contesti produttivi** in termini di organizzazione, regole sociali, ruoli, ecc.

Sono riconducibili a questo ambito le attività, prevalentemente inserite nei percorsi formativi, connesse alle visite guidate, alle esperienze di laboratori tecnico-professionali, alla realizzazione di stage orientativi in azienda, ecc..

4.1. La funzione di *monitoraggio delle esperienze formative/lavorative* e le macro-aree di attività

Con il termine *monitoraggio* si intende lo sviluppo da parte della persona di competenze/capacità di *controllo attivo* sull'esperienza formativa e lavorativa in essere (quindi *auto-monitoraggio della storia personale*), al fine di prevenire fattori di rischi. In particolare alcune azioni orientative che assolvono a questa macro funzione sono finalizzate a:

- favorire una *riflessione critica da parte dello studente* sull'andamento del proprio percorso di studi (auto-monitoraggio dell'esperienza formativa);
- *tutorare in itinere* percorsi critici ed esperienze di transizione fra canali formativi (*mediazione di una figura sociale* nello sforzo di auto-monitoraggio del percorso formativo con particolare riferimento ai soggetti a rischio di insuccesso);
- facilitare l'*ingresso in nuovi contesti formativi e lavorativi*, favorendo il processo di socializzazione organizzativa da parte del neofita (auto-monitoraggio della fase di inserimento in un nuovo ciclo di studi, auto-monitoraggio dell'esperienza di tirocinio, ecc.);
- *accompagnare l'inserimento/re-inserimento lavorativo* di soggetti in difficoltà, attraverso un'azione personalizzata di mediazione fra la persona e i contesti sociali di riferimento;
- promuovere le *capacità di analisi della condizione lavorativa* individuale con particolare riferimento alle *situazioni di disoccupazione*.

Di seguito viene fornita una breve descrizione delle macro-aree di attività che fanno riferimento a questa funzione.

4.2.1. *Promozione del successo formativo*

Si fa riferimento in questo caso a tutte quelle azioni extracurricolari che vengono attivate dalle strutture formative (anche con il contributo di risorse professionali esterne) per favorire il benessere dello studente lungo il proprio iter formativo e prevenire rischi di insuccesso e/o abbandono.

La finalità orientativa di queste attività è implicita, in quanto si va ad agire sulle **condizioni facilitanti la prosecuzione del percorso formativo intrapreso** con particolare riferimento a situazioni di disagio scolastico; si tratta di attività che possono rinforzare il metodo di studio, migliore il clima di classe, potenziare la motivazione ad apprendere, ecc.

Pur avendo come riferimento principale i percorsi formativi dei giovani, non sono da escludere iniziative in questo senso anche rivolte ad adulti (per esempio, in condizione di riqualificazione professionale soprattutto se conseguenti ad esperienze di espulsione dal mercato del lavoro), finalizzate a recuperare motivazione e a dare senso (attribuire significativi positivi) al percorso formativo.

4.2.2. *Promozione della condizione lavorativa*

A questa area fanno riferimento le attività orientative che hanno come obiettivo focale la **promozione dell'inserimento o re-inserimento nel mercato del lavoro**. Si tratta di azioni che potenziano competenze di *monitoraggio attivo rispetto alle esperienze di disoccupazione* (come ad esempio i nuovi compiti dei servizi per l'impiego legati al D.Lgs. 297) e sviluppano *capacità di auto-promozione sul lavoro* (come, ad esempio, le esperienze di laboratori per lo sviluppo di tecniche di ricerca attiva del lavoro).

Si tratta di un'azione orientativa che raccoglie una domanda sociale centrata prevalentemente sul bisogno di occupazione e che di conseguenza si incrocia soprattutto con dispositivi di facilitazione dell'accesso al mercato del lavoro (incrocio fra domanda e offerta di lavoro, formazione professionale, tirocini, ecc.).

4.2.3. *Auto-valutazione di impatto socio-organizzativo*

Si tratta di azioni orientative finalizzate a sostenere la **fase di inserimento in un nuovo contesto organizzativo** sia durante il percorso formativo che nel corso della storia lavorativa. Il bisogno di supporto al processo di auto-orientamento spontaneo si rende necessario nelle situazioni in cui si prevede un rischio di impatto con conseguenze negative sulla prosecuzione dell'esperienza come, ad esempio, nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore o dal canale dell'istruzione a quello della formazione professionale) oppure nelle situazioni produttive come, per esempio, in casi di elevato turn-over di personale al primo lavoro. Fanno riferimento a questa tipologia di azioni le esperienze cosiddette di *accoglienza* e di *socializzazione al ruolo professionale.*

4.2.4. *Tutorato personalizzato*

Con questo termine si intende un'azione di **mediazione sociale individualizzata** nei confronti di una persona che ha bisogno di un supporto *per gestire il proprio processo di auto-orientamento* o in generale (in presenza di criticità permanenti) o in alcuni momenti particolari della propria storia (in rapporto a situazioni particolarmente complesse). Anche in questo caso l'obiettivo è di promuovere il più possibile l'autonomia personale del processo, ma il fronteggiamento delle diverse transizioni viene accompagnamento da una figura di riferimento che può costituire un'interfaccia positiva fra la persona e il suo contesto sociale di riferimento.

4.3. La funzione di *progettazione dei percorsi personali* e le macro-aree di attività

Si intende per *funzione di progettazione dei percorsi* il compito di sostenere la *progettualità* personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa, promuovendo l'elaborazione di *obiettivi a tendere* all'interno di una prospettiva temporale allargata ed in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale. Questa funzione di orientamento assolve al compito di:

- sostenere i *processi decisionali* e le esperienze di *cambiamento*;
- sviluppare capacità di *analisi e valutazione delle competenze* in funzione di un progetto formativo e lavorativo;
- favorire la *lettura dei contesti formativi e produttivi* in rapporto alla pianificazione di percorsi individuali.

In questo ambito sono presenti esempi consolidati di *metodi* (ad esempio, counselling di orientamento e di carriera) e *buone pratiche* (ad esempio, bilancio di competenze per lavoratori) che pur nella peculiarità di alcune differenze (il percorso di bilancio – almeno nella sua operazionalizzazione originaria – prevede una azione di accompagnamento alla realizzazione del progetto professionale che nell'approccio di counselling non è contemplata) si pongono come obiettivo primario quello di rispondere ad un bisogno di progettualità personale.

L'efficacia di queste azioni tuttavia può essere seriamente compromessa, sia nel giovane che nell'adulto, in presenza di alcune condizioni di criticità come una scarsa motivazione alla responsabilizzazione attiva, la presenza di vincoli oggettivi, il prevalere di bisogni strumentali, ecc. In presenza di queste criticità, un'azione finalizzata a promuovere un buon monitoraggio del percorso in essere ed una sua *pianificazione per parziali step progressivi* può rispondere in maniera più corretta ai bisogni orientativi della persona.

Di seguito viene fornita una breve descrizione delle macro-aree di attività che fanno riferimento alla *funzione di supporto alla progettazione dei percorsi personali*.

4.2.3. *Consulenza ai progetti formativi e lavorativi*

Si tratta di attività finalizzate alla **maturazione di progetti e scelte personali** che hanno a che fare con lo sviluppo della storia formativa e lavorativa di giovani ed adulti o in presenza di eventi naturali (ad esempio, la conclusione di un ciclo di studi) o di eventi critici (ad esempio, la perdita del lavoro). L'azione si focalizza su un compito concreto e saliente in quel momento specifico della vita; quindi si differenza dalle attività di preparazione (ad esempio, educazione alla scelta e informazione) proprio per la rilevanza psicologica del compito e per le interconnessioni fra progettualità specifica (formazione e lavoro) e progettualità di vita che sottendono a bisogni di definizione o re-definizione di aspetti dell'identità psico-sociale della persona.

4.3.2. *Analisi delle risorse personali e dei progetti professionali*

Il riferimento è a quelle attività, rivolte principalmente ai lavoratori, che si occupano principalmente della ricostruzione e della **valutazione di competenze personali e tecnico-professionali collegate alla evoluzione dell'esperienza lavorativa** (sviluppo di carriera, mobilità professionale orizzontale e verticale, ecc.).

Il bisogno di orientarsi rispetto all'expertise professionale maturata nel tempo e al potenziale personale - nella prospettiva (desiderio o opportunità) di accedere a *nuove scelte o nuovi progetti* - può essere espresso individualmente dal lavoratore, ma anche dalle organizzazioni produttive. Le azioni di orientamento, con *finalità diverse da quelle della selezione*, stanno infatti entrando progressivamente nel campo della gestione delle risorse umane come *strategia di sostegno ai lavoratori*, per esempio, nei processi di riorganizzazione aziendale.

4.3.3. *Diagnosi dei contesti formativi e dei fabbisogni/profili formativi*

Con questa definizione si vogliono evidenziare quelle azioni di tipo consulenziale che si focalizzano in via prioritaria sullo sviluppo di capacità di **analisi dei sistemi/contesti formativi** e sulla diagnosi delle caratteristiche che definiscono i diversi profili formativi. L'attività può configurarsi sia come parte integrante di un'azione rivolta a sostenere i progetti e le scelte personali, ma anche come contributo alle organizzazioni in fase di orientamento di scelte strategiche e di programmazione dei servizi oppure di valutazione dei fabbisogni formativi delle proprie risorse.

Per quanto riguarda il supporto ai progetti e alle scelte si tratta in questo caso di evidenziare soprattutto, per esempio rispetto ad un'attività di counselling individuale, la dimensione di conoscenza (analisi e diagnosi, non solo informazione) dei contesti organizzativi di riferimento sia da parte della persona direttamente interessata sia da parte di altre figure coinvolte (per esempio, le famiglie e gli insegnanti).

4.3.4. *Diagnosi dei contesti produttivi e dei profili professionali*

In analogia con l'area di attività precedente, si può sottolineare l'importanza di attività orientative specificamente finalizzate alla **conoscenza (analisi e diagnosi, non solo informazione) dei contesti lavorativi e delle diverse figure professionali**.

La complessità dell'attuale assetto produttivo e la rapida evoluzione delle professionalità rendono più difficile all'orientatore intervenire in modo approfondito su questi aspetti all'interno di azioni di natura più generale; al tempo stesso appare sempre più urgente articolare obiettivi di conoscenza di sé (valori, rappresentazioni, interessi, ecc.) con obiettivi di *promozione di una lettura competente del contesto socio-professionale*.

5. La mission dei sistemi coinvolti nello sviluppo dell'orientamento

La logica che guida questa proposta di intervento in materia di orientamento scolastico e professionale, con l'intento di rispondere ai diversi bisogni orientativi evidenziati, tende a valorizzare l'insieme delle risorse istituzionali e professionali esistenti. Nel documento si è fatto riferimento più volte a diversi sistemi (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro) che nel quadro della loro mission istituzionale (formazione di base o specialistica o professionalizzante e inserimento lavorativo) svolgono anche una (o più) funzioni orientative. Di seguito richiamiamo brevemente le peculiarità dei diversi sistemi mentre lasciamo al capitolo successivo il compito di riflettere sul ruolo di eventuali strutture dedicate.

SCUOLA

"L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia". Con questa affermazione, contenuta nella Direttiva del Ministero dell'istruzione n. 487 del 6 agosto 1997 sull'orientamento, andava a sintesi un lungo percorso culturale che tendeva a dare all'orientamento una connotazione strutturale che investe i curricoli delle scuole di ogni ordine e grado. Per la prima volta si afferma – in un documento ufficiale di indirizzo – che il processo di orientamento inizia con la scuola dell'infanzia, nello scenario dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita.

Tale presupposto viene riaffermato chiaramente nella "Legge n. 53 del 28 marzo 2003 di delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale". L'art.2 che delinea il sistema educativo di istruzione e formazione, per esempio, afferma che "è promosso l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze , attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea."

La scuola contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni. La prima è una funzione *implicita* alla propria finalità istituzionale, cioè connessa alla funzione formativa. Infatti, se gli obiettivi dell'attività formativa sono connessi alla crescita della persona e allo sviluppo di una cultura e di un metodo scientifico, non si può negare che il raggiungimento di questi obiettivi non abbia una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento. Per usare la classificazione precedentemente proposta a proposito delle capacità di governo efficace del proprio processo orientativo, dovremmo dire che il primo *compito* e la più grande responsabilità della *scuola* è connessa alla *maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche* al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione. Secondo l'attuale normativa di riferimento, questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti (di tutti i docenti e non di figure dedicate). La mission prioritaria del sistema scolastico fa riferimento alla formazione personale e culturale dello studente, ma il successo formativo concorre, indirettamente e in una prospettiva di lungo termine, a sviluppare competenze di auto-orientamento.

La seconda funzione è di tipo *dedicato* ed è riconducibile alle attività di *educazione alla scelta e di monitoraggio*; può essere gestita con *risorse interne* al sistema ma anche con il contributo di

risorse esterne reperite liberamente sul mercato e/o messe a disposizione da altri sistemi in una logica di integrazione territoriale.

UNIVERSITA'

Anche il sistema universitario è stato recentemente investito di una funzione esplicita di orientamento. Il panorama di esperienze in questo sistema risulta tuttavia più recente, anche se le prime risposte istituzionali all'assolvimento di questo obbligo istituzionale mettono in luce una gamma di tipologie di interventi assai diversificati.

Per quanto concerne l'*orientamento in ingresso*, l'università ha compiti di informazione e consulenza in fase di scelta. Queste funzioni solitamente vengono svolte da professionalità dedicate, ma non si può descrivere una situazione omogenea sul territorio nazionale.

Per quanto concerne l'*orientamento in itinere* è prevista dalle singole Facoltà un'attività di tutorato orientativo per ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario. Questa funzione può essere affidata o a personale docente (sulla falsa riga del modello di tutorato anglosassone) o a personale dedicato (talvolta vengono utilizzate anche risorse tecnico-amministrative); sono presenti, infine, anche alcune esperienze che utilizzano il tutorato fra pari.

Per quanto riguarda l'*orientamento in uscita* possono essere realizzate, anche in integrazione con altre risorse, azioni di sostegno nella transizione al lavoro attraverso forme di consulenza alla costruzione di progetti professionali e l'attivazione di esperienze di tirocinio.

FORMAZIONE PROFESSIONALE

Per quanto riguarda questo contesto è necessario fare una distinzione fra *formazione iniziale* che, rientrando nel *sistema dell'education,* deve tener conto delle riflessioni precedentemente svolte a proposito della scuola, e formazione professionale, intesa come sistema più ampio di agenzie polifunzionali che, oltre alla mission specifica legata alla preparazione e qualificazione al e sul lavoro, eroga tutta una serie di servizi fra cui quelli orientativi.

Nel corso degli ultimi anni, infatti, questo sistema si è impegnato per gestire attività di orientamento che altri soggetti non riescono a coprire in modo autonomo o per mancanza di risorse sufficienti (problema quantitativo) o per mancanza di professionalità dedicate (problema qualitativo). Gli esempi più ricorrenti, di supporto alla scuola, fanno riferimento ad:

- attività informative (sul proprio sistema, ma anche sui percorsi della scuola superiore, sulle facoltà universitarie, ecc.),
- moduli formativi sullo sviluppo delle competenze traversali;
- progetti di socializzazione al lavoro (per esempio, progetti intergrati per il passaggio al canale della formazione professionale oppure di accompagnamento alle esperienze di stage),
- interventi di preparazione alle transizioni lavorative (per esempio, moduli di sostegno all'inserimento lavorativo per diplomandi).

Le esperienze più diffuse in rapporto alla nascita dei nuovi centri per l'impiego riguardano:

a) la gestione dei servizi di accoglienza e informazione e l'attivazione dei laboratori di ricerca attiva del lavoro, prevalentemente attraverso la messa a bando di attività da svolgersi all'interno della struttura pubblica;
b) la gestione dei colloqui D.lgs. 181 e D.lgs. 297 e, più in generale, di colloqui orientativi di primo livello, la realizzazione di tirocini e di percorsi di accompagnamento al lavoro, attività in alcuni casi da realizzarsi come servizio interno al centro per l'impiego ed in altri come servizio esternalizzato;
c) la gestione di percorsi specialistici (soprattutto il <bilancio di competenze>) da realizzarsi prevalentemente come risorsa esterna in convenzione con il centro per l'impiego.

Il sistema della formazione professionale articola in modo diversificato la propria offerta di servizi orientativi a seconda che le risposte siano rivolte agli utenti diretti del proprio sistema ovvero a clienti di altre strutture (ad esempio, scuola o centri per l'impiego) per conto delle quali il sistema della formazione gestisce parte dell'attività.

SERVIZI PER IL LAVORO

La riforma del collocamento e la recente nascita dei Centri per l'Impiego ha sollecitato il diffondersi di una risposta di orientamento rivolta soprattutto ai lavoratori (in particolare adulti), mettendo subito in evidenza la complessità e la specificità di questo tipo di intervento rispetto ad un più consolidato ambito di attività rivolto ai giovani. Ampio risulta essere il ventaglio di azioni orientative riconducibili ai servizi erogati dai Centri per l'Impiego, anche se il processo ancora in

atto di trasformazione di queste realtà presenta delle notevoli differenze a livello territoriale. In generale tuttavia si evidenzia come, per l'orientamento, vengano identificati di competenza di queste strutture:

a) servizi di informazione e attività di accoglienza e primo filtro verso strutture dedicate, riconducibili alla funzione di *preparazione alle transizioni*:
b) azioni di:
   - accompagnamento del percorso lavorativo, finalizzate al monitoraggio della condizione di disoccupazione del lavoratore attraverso i colloqui D.L. 181 e D.L. 297,
   - sostegno all'inserimento lavorativo, attraverso i laboratori di ricerca attiva del lavoro, le esperienze di tirocinio, i percorsi mirati (per esempio, per le donne, gli immigrati, ecc.),
   - tutorato personalizzato (per esempio, finalizzato all'assolvimento dell'obbligo formativo).

   Questa tipologia di interventi fa riferimento alla funzione di *monitoraggio delle esperienze formative/lavorative.* .
c) azioni di consulenza, finalizzate allo sviluppo professionale (*funzione di progettazione di percorsi personali*), sia attraverso colloqui di counselling orientativo che attraverso percorsi di bilancio di competenze.

6. Le risorse umane e le professionalità dedicate

Dal quadro delle esperienze in atto si evince che l'orientamento oggi viene realizzato attraverso un doppio contributo:

• da un lato, ***profili professionali che hanno una* mission *specifica e diversa dall'orientamento*** (formazione della persona, preparazione al lavoro, inserimento occupazionale) ma che erogano una funzione concorrente all'attivazione di questo processo; sono da considerarsi in quest'area tutte quelle attività finalizzate a sviluppare condizioni e competenze propedeutiche alla possibilità del soggetto di gestire in modo autonomo ed efficace le situazioni di transizione legate ai propri percorsi formativi e lavorativi; le competenze tecnico-professionali di queste figure sono garantite in primo luogo dalla preparazione allo svolgimento del proprio ruolo professionale e possono essere integrate rispetto ad obiettivi orientativi complementari coerenti con la mission del contesto lavorativo in cui operano;

• dall'altro lato, ***profili professionali dedicati finalizzati a supportare il processo di orientamento nelle sue diverse modalità di sviluppo***. In alcuni casi, queste figure sono legate alla specificità del sistema di riferimento del professionista (ad esempio, consulente di orientamento scolastico).

Da alcuni anni sono presenti segnali di un processo di professionalizzazione per quanto riguarda il settore dell'orientamento scolastico e professionale. Per il modo in cui si è sviluppato l'orientamento nel nostro paese, non si è venuta delineando in questi anni una figura professionale in senso stretto ma piuttosto una *configurazione professionale di aree di attività* fortemente influenzata dal contesto sociale e organizzativo che eroga il servizio piuttosto che dall'identità (formazione, professionalità, ecc.) dell'operatore. La mission di una certa organizzazione e il tipo di bisogni specifici espressi dagli utenti che fanno riferimento a quel contesto influenzano sia l'attività professionale sia il profilo dell'operatore. Di fatto si trova nelle esperienze in atto una grande diversificazione all'interno della categoria sociale che in qualche modo (e in misura maggiore o minore) tende ad identificarsi con il gruppo degli *orientatori*. " Ciò appare spiegabile non solo secondo il tradizionale principio in base al quale il professionista che opera dentro a un'organizzazione assume caratteristiche peculiari che lo differenziano da chi opera fuori come lavoratore autonomo, ma anche rispetto al fatto che tali operatori si collocano in punti assai diversi del processo di produzione del servizio orientativo, devono fornire apporti conoscitivi e pratici che hanno livelli di complessità ben diversificati, che si articolano su tempi assai diversi (interventi brevi, puntuali o con presa in carico che prevede tempi prolungati), assumono e svolgono ruoli fortemente connessi con le caratteristiche e le potenzialità del servizio in cui operano (Sarchielli 2000)."

In questo momento una riflessione sul tema della professionalità nel settore dell'orientamento suggerisce di tener conto di almeno tre variabili critiche:

a) la specificità dell'azione erogata (finalità, contenuti, metodologie, ecc.) e il contesto di riferimento dell'intervento (scuola, formazione professionale, centri per l'impiego, ecc);
b) il rapporto fra figure dedicate (che ricoprono un ruolo specialistico nel sostegno al processo di orientamento) e altre professionalità (come i formatori, i *tutor*, gli operatori dell'inserimento

lavorativo, gli operatori dell'informazione, ecc.) che, nel quadro di una *mission* professionale diversa, svolgono una funzione orientativa propedeutica o complementare all'attivazione di questo processo;

c) la necessità di distinguere fra certificazione/riconoscimento delle professionalità già attive (maturate con l'esperienza sul campo e con percorsi molto variegati di formazione sul lavoro) e percorsi di formazione in ingresso dei "nuovi" operatori .

Una eventuale proposta di *riconoscimento delle competenze maturate attraverso l'expertise professionale* potrebbe andare in una doppia direzione:

a) da un lato, prevedere la possibilità di una certificazione di competenze connesse all'esercizio di una funzione orientativa che completa e qualifica l'esercizio di una *professionalità non dedicata* (cioè che non ha come finalità esclusiva l'orientamento); in questo caso alla figura professionale (che continua a definirsi come "altro") potrebbe essere riconosciuta una competenza aggiuntiva per l'esercizio di un'attività/servizio specifico all'interno del proprio *contesto organizzativo di riferimento*;
b) dall'altro lato, favorire il riconoscimento di una figura dedicata (consulente di orientamento) in grado di *operare in autonomia professionale,* rispondendo ai bisogni dei clienti e ai contesti organizzativi di riferimento in virtù della complessità di conoscenze/competenze specialistiche possedute e della "distintività" del suo operato rispetto ad altre professionalità.

7. Le strutture di assistenza tecnica al *sistema orientamento*

Dopo aver valorizzato il contributo specifico che sistemi diversi apportano all'orientamento. in coerenza con le proprie finalità istituzionali e aver evidenziato il problema urgente di monitorare lo sviluppo delle professionalità in questo settore, è opportuno chiedersi quali dispositivi si rendano necessari per coordinare l'insieme di queste azioni nella prospettiva di sviluppo di un *sistema nazionale di orientamento*.

Una premessa riguarda la correttezza del termine *sistema* dal momento che la prospettiva non è quella di creare un *nuovo sistema a sé* (strutturato organizzativamente) ma piuttosto trovare una modalità di coordinamento fra sistemi che hanno competenze e mission diverse in materia di orientamento e favorire il raccordo e l'integrazione delle risorse a livello territoriale, eventualmente con il contributo di servizi dedicati sia in termini di risposte ai bisogni dei cittadini (ad esempio, centri per prestazioni specialistiche) sia in termini di supporto all'attività di singoli sistemi (ad esempio, centri risorse locali). In questo senso risulta più corretto fare riferimento ad un'ipotesi di *meta-sistema funzionale di orientamenrto*, governato in maniera co-partecipata da diversi soggetti.

In un'ottica di *governance* di un "sistema nazionale di orientamento", pertanto, le cabine di regia si dovrebbero posizionare a livelli diversi:

- da un lato, c'è il *livello delle scelte politiche e delle linee strategiche*; dal momento che gli attori con responsabilità istituzionali e sociali finalizzate allo sviluppo del "sistema orientamento" sono diversi e rappresentano istanze specifiche che devono integrarsi in una proposta condivisa di programma nazionale, sarà necessario prefigurare a livello nazionale un dispositivo di coordinamento istituzionale (trasversale ai sistemi) come spazio di elaborazione e condivisione di alcune linee di indirizzo del sistema. Va arginato infatti fin dall'inizio ogni tentativo di leadership di un sistema rispetto ad un altro ed è per fronteggiare questo possibile rischio che è importante prefigurare un dispositivo che permetta una regia (o una *governace*) co-partecipata del (meta)*sistema orientamento*. Il livello di partecipazione al governo del sistema nazionale non deve garantire solo la rappresentatività dei diversi sistemi coinvolti, ma anche prevedere il contributo degli organismi di programmazione locale per esprimere le istanze di diversi fabbisogni formativi e lavorativi (e quindi orientativi);
- dall'altro lato, c'è il *livello della gestione e del coordinamento delle risorse a livello locale*. I dispositivi di promozione e di sviluppo delle reti hanno prevalentemente carattere tecnico-operativo e hanno il compito di accompagnare i diversi soggetti del "sistema orientamento" nel perseguimento degli obiettivi definiti a livello di indirizzo; le reti territoriali infatti sono fluide, non strutturate e si attivano in funzione di obiettivi concreti in grado di aggregare consensi fra più interlocutori. A questo scopo è opportuno riflettere sulla necessità di prefigurare dispositivi di promozione delle reti locali rispetto alle funzioni sia di *assistenza tecnica* che di *produzione di servizi ai servizi* (basti pensare al problema del reperimento delle informazioni e della costruzione di banche-dati a fini orientativi).

Nella costruzione di un disegno di sviluppo del “sistema nazionale di orientamento”, pertanto, è opportuno aprire un confronto sulla necessità di articolare dispositivi diversi di indirizzo e coordinamento, in particolare:

- a livello nazionale, per una funzione di indirizzo inter-istituzionale finalizzata a raggiungere un accordo quadro;
- a livello regionale, per una funzione di assistenza tecnica e di coordinamento locale;
- a livello provinciale, per una funzione di integrazione di servizi dedicati rispetto alle azioni svolte dai diversi sistemi nel quadro della propria mission istituzionale.

In sintesi, si rende necessario un confronto ampio ed articolato sulle caratteristiche di alcuni dispositivi da attivare per sostenere, a diversi livelli e con diverse finalità, lo sviluppo di un *sistema nazionale di orientamento*, dispositivi che in fase di dibattito possono interrogarsi anche sull’opportunità di prefigurare lo sviluppo di agenzie dedicate (ad esempio, un centro risorse nazionale? dei centri risorse regionali?) e la valorizzazione di risorse specialistiche (ad esempio, accreditamento di centri dedicati?).

MATERIALI PRODOTTI ALL'INTERNO DEL PROGETTO
Orientamento di genere
FINANZIATO DALLA REGIONE EMILIA ROMAGNA

Ente Gestore:
ECAP EMILIA ROMAGNA SCARL

Titolo Progetto:
Diventare Persona: Scelte facili, scelte difficili ed identità di genere
N.Rif: 360/2003/RER

Prodotti:
Scheda di autodiagnosi
Report di ricerca
Guide all'utilizzo della scheda di autodiagnosi

Tutti i prodotti sopra citati sono visionabili/scaricabili sul sito:
www.magicbusmultimedia.it/diventarepersona

Per accedere al prodotto multimediale:
USERNAME: allievo_0
PASSWORD: regione

Persona da contattare n. di telefono, indirizzo di posta elettronica
Nadia Borelli n.borelli@ecap.it 3398401902

Ente Gestore:
Ente: EnAIP EMILIA ROMAGNA Via Amendola, 17 - Bologna

Titolo progetto:
Be.Li.eWe in genders: Between Life and Work Rif.PA - 0144/RER/03 Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro

Prodotti:
Tempi delle donne e tempi degli uomini (cd-rom);
Orientaragazze (cd-rom) www.donne.tech, video-inchiesta (DVD);
pubblicazioni:
Le Nuove Pagine Gialle per le Ragazze e per i ragazzi (vol. 2 nuova Edizione);
LE NUOVE GENERAZIONI TRA ORIENTAMENTO, STUDIO E LAVORO – Ragazze,ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia Romagna - Misure/Materiali Di Ricerca Dell'Istituto Cattaneo

Contattare:
Segreteria Progetti EnAIP Emilia Romagna - Gabriella Mimmi, n. di telefono, 051-254362 – gmimmi@enaiper.it
Tutti i materiali sono disponibili c/o EnAIP ER

Ente Gestore:
TUTOR - CULTURA FORMAZIONE ORIENTAMENTO SPA
Via Boiardi 5,29017 Fiorenzuola d'Arda (PC)
Via Leonardo da Vinci 35,29100 Piacenza

Titolo progetto :
DIVERSAMENTE. Nuove generazioni e Patto di genere

n. di riferimento 518-RER/03
anno 2003-2005

Prodotti: cartacei, multimediali, indirizzo del sito
CARTACEI
1.Titolo: IMMAGINI EMERGENTI del SISTEMA INTERATTIVO DELLA SCELTA SCOLASTICA *Brochure pag 93 (maggio-giugno 2004)*
Analisi delle pratiche quotidiane di scelta come crisi sistemica (Ricerca Intervento - Sociologia-Otientamento)
Guida metodologica sulla progettazione di interventi di indagine sulle strategie di scelta + report di ricerca
A cura di Stefano Tomelleri - Giuseppe Armani
Disponibile
2.Titolo: ALICE e I MONDI POSSIBILI
Pubblicazione pag 132 (maggio 2005)

Guida per ragazze (ragazzi) insegnanti e genitori nella prospettiva di genere di supporto alla scelta di scuole secondarie ad indirizzo scientifico-tecnologico (Sociologia Scolastica,Orientamento,Filosofia della scienza)
A cura di Giuseppe Armani
Disponibile
Altro….
3. Titolo: TRAIETTORIA DI SCELTA E IDENTITÀ DI GENERE:LE VARIABILI DI INCIDENZA *Brochure pag.70 (marzo 2004)*
Ricerca documentale sulla letteratura scientifica (sociologia,psicologia sociale) in merito a surveys sulle transizioni delle donne nei contesti scolastici
A cura di Giuseppe Armani
Disponibile
4. Titolo : SPUNTI DI RIFLESSIONE PER LA PROGETTAZIONE Di AZIONI ORIENTATIVE in prospettiva di genere in esito agli snodi critici emersi dalla 1^ fase della ricerca DIVERSAMENTE
Brochure pag 13 (luglio 2004)
Piste di lavoro per la progettazione di azioni orientative inteclasse nei contesti scolastici secondari
A cura di Giuseppe Armani
Disponibile

Persona da contattare n. di telefono, indirizzo di posta elettronica
GIUSEPPE ARMANI, Responsabile della Progettazione e del Modello Educativo
modelloeducativo@tutorspa.it
Tel.0523-981080 TUTOR Cultura Formazione Orientamento Spa - Sede di Fiorenzuola d'Arda
Tel.0523-989321 SERVIZIO ORIENTAMENTO-Comune di Fiorenzuola d'Arda (PC)

Ente gestore
COFIMP

Titolo progetto , n. di riferimento anno
N.Rif . 184/2003 RER
Titolo Progetto; CON-PARI E GENERIO CONFRONTO DI PARI IN OTTICA DI GENERE NELL'OBBLIGO FORMATIVO
Ob 3E1 – approvato con Delibera di giunta n. 1168/2003 del 23/06/03

Prodotti: cartacei, multimediali, indirizzo del sito, (indicando se disponibili o già esauriti)
All'interno del progetto sono stati prodotti 5 documenti:
1. INQUADRAMENTO DI CONTESTO. Analisi del mercato del lavoro in ottica di genere. Analisi delle scelte e delle motivazioni delle studentesse e degli studenti dopo il primo anno di scuola superiore.
2. DONNE LAVORO FAMIGLIA ALL'INIZIO DELL'ETA' MODERNA NEL MONDO OCCIDENTALE CATTOLICO (1492-1763). Modulo di apprendimento di storia per una classe IV di Scuola Superiore. (Percorso prototipo di Orientamento formativo in ottica di genere).
3. PERCORSO DI ORIENTAMENTO PER GIOVANI DELL'OBBLIGO FORMATIVO PROSSIMI ALLA SCELTA.
(Percorso prototipo di Orientamento formativo in ottica di genere).
4. PROPOSTA DI UN PERCORSO FORMATIVO PER TUTOR NELL'OTTICA DI GENERE
5. REPORT FINALE. Considerazioni e sviluppi.

Dei vari prodotti restano solamente alcune copie, eventualmente in visione.
E' disponibile il report finale.
Il sito è www.scuolaer.it contributi.

Persona da contattare n. di telefono, indirizzo di posta elettronica
Anna Cortelli 0514165711 cortelli@cofimp.it

Ente gestore
Modena Formazione s.r.l., Via Scaglia Est,9, 41100 Modena

Titolo progetto , n. di riferimento anno
"S.A.P.E.R.I. di genere", Azione di sistema approvata con Delibera di Giunta regionale n. 1168 del 23/06/2003. Rif. P.A. 2003-0093/RER

Prodotti: cartacei, multimediali, indirizzo del sito,
Prodotti multimediali
"Gioco di classe" un film in DVD di G. Cassino, M. Giorgi, E. Ludovici. ITC "Rosa Luxemburg" di Bologna
"S.A.P.E.R.I. di genere" un CD ROM che racconta l'esperienza del 6° Istituto Comprensivo di Bologna
Prodotti cartacei
"Gioco di classe. Il kit del tutor di genere". Curatrice scientifica: Daniela Piccinini
"Manuale pratico del tutor di genere", a cura di Daniela Piccinini e Tania Russo
"Il resto degli studenti", pubblicazione a cura della classe 3° A, Scuola media di Predappio

Persona da contattare n. di telefono, indirizzo di posta elettronica
Claudia Pincelli Tel. 059 2924026 E-mail pincelli.moform@comune.modena.it

BIBLIOGRAFIA SULL'ORIENTAMENTO FORMATIVO o DIDATTICA ORIENTATIVA
a cura di Flavia Marostica

Fino al 1990

AAVV, *La nuova scuola media*, ERI, Torino 1963

SchawbJ.J.e altri, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze 1971

F.De Bartolomeis, *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino 1974

O. Andreani (a cura di), *Processi di insegnamento-apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1979

Clotilde Pontecorvo e Maurizio Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1985

G. Giugni, *L'orientamento come dimensione dell'insegnamento e come obiettivo della programmazione educativa* in "*Orientamento scolastico e professionale*" n.25/1985

M. Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989

L.Macario, C.Nanni, S.Sarti, N.Zannu, *Orientare educando*, LAS, Roma 1989

AAVV, *Progetto scelta. Un manuale di orientamento per unità didattiche della Provincia di Bologna* (9 unità di lavoro orientativo pluridisciplinare per i tre anni della scuola media), Le Monnier, Firenze 1989

Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in *La cultura storica: un modello di costruzione* (a cura di Ivo Mattozzi), Faenza Editrice, Faenza (RA), 1990

D.Bellamio, M.De Benedetti, F.Cicada, F.Pasquale, *Orientamento e formazione: didattica orientativa e capacità trasversali*, Unicopli, Milano 1990

R.Di Nubila, *Impariamo ad orientare,* Maggioli ed.Rimini 1990

Negli anni Novanta

A.F. Ashman e R.N.F. Conway, *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento 1991

L.Sartori (a cura di), *Orientamento senza frontiere,* Associazione Industriali di Treviso, Gruppo Giovani Imprenditori, Maggioli, Rimini 1993

l.Amovilli, *Imparare a imparare*, Patron, Bologna 1994

R.Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* in *Orientamento e scuole superiori.* Atti del Convegno del 1992 (a cura di Flavia Marostica), IRRSAE Emilia Romagna, Synergon, Bologna, 1995

AAVV, *Relazione del gruppo di lavoro provinciale (di Padova) sull'orientamento nella scuola media* in "*Orientamento scolastico e professionale"* n.3/1995

AAVV, *Progetto Pinocchio. Un curricolo orientativo per la scuola elementare. Progetto metodologia e materiali* in "*Orientamento scolastico e professionale"* n.3/1995

C.Tornar, *Dimensioni cognitive e affettive del processo di orientamento*, Unità n.2, Corso di Perfezionamento a distanza in Didattica dell'orientamento, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, Roma 1996

Documento *Saperi del nuovo millennio* della Commissione dei Saggi del maggio 1997

Documento Commissione dei Ministeri Università Ricerca e Pubblica Istruzione del 25 maggio 1997 *L'orientamento nelle scuole e nelle università*

Progetto ORME (Orientamento nella scuola materna ed elementare) del MPI–Direzione Generale Scuola Elementare (dicembre 1997)

Guido Giugni, *Riforme e orientamento* in "*Orientamento scolastico e professionale"* n.1/2 del 1998

Michele Pellerey, *L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale* in "*Orientamento scolastico e professionale"* n.1/2 del 1998

Documento *Saperi essenziali* del Minigruppo dei Saggi del marzo 1998

Flavia Marostica, *Curricoli e moduli di apprendimento* in Anna Bonora e Paolo Senni (a cura di), *Autonomia flessibilità scelta del curricolo*, IRRSAE ER, Bologna 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1998 a Bologna da Cappelli editore

AAVV, *Orientamento disciplinare (nella scuola secondaria superiore),* Liceo Ginnasio Piccolomini, Siena 1998

Progetto ORIENTAMENTO FORMATIVO (Orientamento nella scuola media inferiore e nell'obbligo scolastico) del MPI – Direzione Generale della Scuola Secondaria di Primo grado – Responsabile scientifica Clotilde Pontecorvo (agosto 1998)

Le valenze orientative delle discipline vol.III del Progetto Orientamento del MPI – Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di Primo grado – Roma 1998

Programma FLAVIO GIOIA (ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado) del MPI (novembre 1998)

Progetto MPI AUTONOMIA LIFE SKILL E PEER EDUCATION 1998

A.Talamo (a cura di), *Apprendere con le nuove tecnologie*, La Nuova Italia, Firenze, 1998

Giuseppe Zanniello, *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento,* Tecnodid, Napoli 1998

Progetto MPI ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO - PEER GUIDANCE 1999

Settimo Catalano, *Strategie per il successo formativo. Competenze relazionali dell'insegnante e gestione della classe*, Tecnodid, Napoli 2000

S. Di Nuovo, *Percorsi di orientamento educativo*, Oasi Editrice, Troina (Enna) 2000

S. Gilardi e C.Kaneklin, *Orientarsi e apprendere attraverso le esperienze pratiche guidate: oltre il dualismo teoria-pratica* in "*Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*", vol.1/2, 5-15, OS, Firenze 2000

A.A. Katrice, D.A. Luzzo, *La percezione di barriere ed ostacoli nello sviluppo professionale: la prospettiva cognitiva* in "*Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*", vol.1/3, 53-59, OS, Firenze 2000

A.Lommatsch, *Counselling nella scuola, ovvero il piacere di insegnare* in "*Informazione psicoterapeutica*" n.41-42, Roma 2000/2001

Dopo il 2000

Documento sulla scuola secondaria – Gruppo di lavoro 4 della Commissione dei 250 (23 maggio 2001)

R.W. Lent, *La scelta scolastico-professionale nella prospettiva socio-cognitiva* in "*Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*", OS, 1, pag.5-18, Firenze 2001

Patrizia Faudella (a cura di), *La funziona orientativa delle discipline,* Dossier IRRE Piemonte, Torino, novembre 2001

M.Wehmeyer, S.B.Palmer, M.Agram, E.Mithaug, J.E.Martin, *Promuovere l'autodeterminazione: un programma per l'insegnamento dell'apprendimento autodeterminato* in "*Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*", vol.2/2, 47-57, OS, Firenze 2001

Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in "*Innovazione educativa"* n.6/2002

Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa* in "*Innovazione educativa"* n.2/2003

Flavia Marostica, *Presentazione* del volume di Paola Vanini, *Potenziare la mente ? una scommessa possibil. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Vannini editore, Brescia 2003

Flavia Marostica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non* in "*Innovazione Educativa*" n.4/2003

Claudia Montedoro e Giacomo Zagardo (a cura di), *Maturare per orientarsi – Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2003

Giuseppe Zanniello (a cura di), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003

Renato Di Nubila, *Orientamento formale e non formale come processo formativo* in "*Professionalità*" n.76/2003

Anna Grimaldi e Rita Porcelli (a cura di), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003

Rosangela Lodigiani, *L'orientamento come processo formativo* in "*Professionalità*" n.78/2003

Flavia Marostica, *Le azioni dell'orientamento: la didattica orientativa* in *Gli istituti comprensivi: bilancio e prospettive*, Atti del Convegno del 20 maggio 2002 del Centro di Documentazione e Risorse Educative dell'Assessorato Istruzione e Cultura della Provincia di Pisa, Felici Editore, Pisa 2003

Flavia Marostica, *Orientamento istruzione formazione: un approccio didattico all'orientamento per la promozione del successo formativo,* FAD Progetto FSE n. 1999/IT.16.1.PO.011/3.05 /7.2.4/022 *Unità di progettazione locale* - Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Repubblica Italiana, Regione Sicilia, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Università degli Studi di Palermo Dipartimento di Psicologia, 2003

Flavia Marostica, *Le attività di orientamento nel sistema scolastico* (Cap.1 la specificità del sistema scolastico, l'orientamento nel riordino del sistema scolastico, l'orientamento nelle

istituzioni scolastiche dal 1995 in poi, la declinazione della funzione e delle attività di orientamento mirate alla costruzione di competenze orientative) e *Focus sulle azioni di orientamento e l'orientamento formativo/didattica orientativa* (par. 2.4.3.) in *Attività di orientamento nelle istituzioni scolastiche della Regione Emilia Romagna,* Rapporto finale del Progetto FSE RIRO (Rete istituzionale regionale dell'orientamento), giugno 2003

Flavia Marostica, *Glossario* (1 Pubblica Amministrazione, decentramento, Stato/Regioni, 2 Sistema, servizi e funzioni, accreditamento, standard, 3 Orientamento, didattica orientativa, azioni di orientamento, competenze, competenze orientative, 4 Orientamento nei diversi sistemi, funzioni di orientamento, 5 Profe[1]ssione, orientatore, docente dedicato, operatori dedicati di altri sistemi, 6 Integrazione, rete, accordi)) e *Gli accordi nel sistema dell'istruzione in Emilia Romagna: il quadro normativo, lo scenario generale e l'orientamento* in *L'integrazione tra i sistemi per l'orientamento*, Rapporto finale del Progetto FSE RIRO 2 (Rete istituzionale regionale dell'orientamento), dicembre 2003

Piergiuseppe Ellerani - Daniela Pavan, *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo. Costruire in gruppo abilità e competenze* Tecnodid, Napoli 2004

Flavia Marostica, *Donne lavoro famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492-1763),* modulo di apprendimento di storia per una classe IV di scuola superiore, in corso di sperimentazione e di pubblicazione, Progetto FSE, anno 2004

Flavia Marostica, *Indicatori e fasi progettuali della costruzione di unità di apprendimento di storia, Glossario, Bibliografia, Sitografia* per l'aggiornamento dei docenti in attuazione della riforma reperibile nel sito di INDIRE(Puntoedu), anno 2004: www.indire.it

Flavia Marostica, *Dis/persione, dis/orientamento, dis/agio: quali azioni possibili*? in *Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, USR-IRRE-RER, Bologna 2005

PORTFOLIO

Bibliografia

- Arends R., (2001) *Learning to Teach and Manual for Observation, Reflections and Portfolio Package* McGraw-Hill Companies
- **Mario Castoldi, Il Portfolio a scuola, La Scuola, BS, 2005**
- Chase, C.I. (1999) *Contemporary Assessment for Educators*, Longman, Reading
- Cochinaux P. de Woot P. (1995) *Moving towards a Learning Society*.CRE- ERT Forum Report on European Education
- Comoglio *La Valutazione autentica* in Orientamenti Pedagogici ,49 n.1 pg 93-113
- Comoglio M. *Il Portfolio come strumento di valutazione autentica* in Orientamenti Pedagogici 49 n.2, pg 199-225.
- **Ghiaroni Rosanna (2000) *Il Portfolio dello studente* in Elemond Scuola e azienda settembre**
- GredlerM.E. (1999), *Classroom Assessment and Learning*, Longman, Reading
- Kohonen V. (2000) *Authentic Assessment as an integration of Language Learning, teaching, evaluation and Teacher's professional growth.*Babylonia.University of Tempere
- Kohonen V., Westhoff G. (2001), *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)* Council of Europe, Strasburg
- Johnson N.J., Leonie M.R. (1996) *Portfolios.Clarifying, constructing and Enhancing,* Technomic, Lancaster, Pennsylvania
- Lyons N., (1998) *With Portfolio in hand.Validating the New teacher Professionalism*, Teachers College Press. New York
- **Mariani L. (2000b), *Portfolio.Strumenti per valutare cosa si impara e come si impara.*Libro per lo studente e Guida per l'insegnante.Zanichelli, Bologna.**
- Mason L. (1996), *Valutare a scuola*, Padova, Cleup
- Myers M. Sailing Ships.*A framework for Portfolios in Formative and Summative Systems* in R.Calfee, P.Perfino (eds) 1996,Writing Portfolios in the Classroom.Policy and Practice, Promise and Peril, Eribaum,Mahwah,NY 1996
- Paris G.S., Ayers L.R. (1994) *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment,* Washington APA
- Paulson F.L., Paulson P., Meyer C. (1991) *What makes a Portfolio a Portfolio?* Educational Leadership, 48, pg. 60-63
- **Pedrizzi T., Fabricatore V., (2004) Il Portfolio, L'esperienza delle scuole lombarde, F. Angeli, Milano**
- **Pellerey M. *Il portfolio formativo progressivo come strumento di valutazione delle competenze* Orientamenti pedagogici n.5 2000.**
- **M. Pellerey, Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali, La Nuova Italia, 2004**
- Pellerey M., (2003) *Matematica per competenze* SEI, Torino
- Pellerey M. (2000)*Valutare nella formazione Professionale*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.
- Resnick D.P., Resnick,L.B. (1996), "Performance Assessment and the Multiple Functions of Educational Measurement" in Kane, Mitchell (eds) (1996) pg.23-38
- Santelli Beccagato L., Varisco B.M. Docimologia, *Per una cultura della valutazione* Guerini e Associati Milano 2000
- Schipper B., Rossi Joanne C. (1997), *Portfolios in the Classroom: Tools for Learning and Instructions,* Stenhouse Publishers
- Tombari M.,Borich G. (1999) *Authentic Assessment in the School*, Boston, Allyn & Bacon
- **Varisco B.,(2000), *Metodi e pratiche della valutazione*, Guerini Studio.**
- **Varisco B.,(2004), Portfolio, Valutare gli apprendimenti e le c competenze, Carocci, Roma**
- Varisco B., (2001),*Valutazione degli apprendimenti per la nuova scuol*a in Dirigenti e Scuola n.2
- Wiggins G.,(1993) *Assessing Student Performance*, San Francisco, Jossey Bass
- Wiggins G., (1998), *Educative Assessment.Designing Assessments to inform and improve student performance,* SanFrancisco, CA, Jossey Bass
- Worthen, B.R. et al. (1999), *Measurement and Assessment in Schools*, Longman, New York

Vittorio Fabricatore – Irre Lombardia – Tel. 02-43800240 E-mail: fabricatore@irre.lombardia.it

Fornisce consulenza e formazione per

- Autovalutazione delle scuole
- Valutazione degli apprendimenti
- Portfolio formativo e certificativo
- Processi didattici a supporto del Progetto Pilota 3

Approfondisce i temi seguenti

- Strumenti per la valutazione degli apprendimenti
- Strumenti per il monitoraggio e l'autovalutazione
- Studi comparativi sulla valutazione di sistema in Europa
- Studi comparativi sulla valutazione degli apprendimenti in Europa

Collabora con:

INVAalSI, MIUR, Ufficio Scolastico regionale per la Lombardia, Regione Lombardia, Ufficio Studi e Ricerche del Canton Ticino, CRISP, IRER, Polo Qualità Milano, Assolombarda

SITI INTERNET DI RIFERIMENTO:

www.irre.lombardia.it/valutazione
sito sui temi della valutazione di processo, degli apprendimenti e dei soggetti, contenete anche esempi di strumenti e prove di apprendimento

www.irre.lombardia.it/portfolio
sito su Portfolio e libretti di certificazione

http://www.irre.lombardia.it/didatticamodulare/index.htm
sito sulla didattica modulare

www.irre.lombardia.it/standard
sito sugli standard nell'apprendimento corredato di prove strutturate.

http://clik.to/autovalutazione
pagine del sito *www.irre.lombardia.it,* che documentano il progetto "Autoanalisi d'Istituto"

Per contatti:
02-43800-240 fabricatore@irre.lombardia.it
02-43800-235 pedrizzi@irre.lombardia.it