

Il ruolo delle parti sociali per l'orientamento

Dario Missaglia - CGIL

Abstract

La sfida di offrire a ciascuno un'opportunità formativa, così come previsto dalle riforme che si sono susseguite negli ultimi anni (autonomia scolastica, obbligo formativo a 18 anni, nuovo apprendistato), pone la scuola di fronte a scelte inedite.

La politica potrà pure ritardare o compromettere quel progetto ma le esigenze sociali da cui quelle leggi avevano preso le mosse restano del tutto di fronte alla società.

L'universalismo generoso degli anni Settanta si è infranto inesorabilmente contro le cifre degli esclusi e degli abbandoni scolastici, evidenziando tutti i limiti di una prospettiva di inclusione ora ricercata attraverso un abbassamento di fatto delle soglie di difficoltà, ora delegando l'istanza superiore (soprattutto il primo o secondo anno della scuola superiore) all'ingrato compito della selezione.

Questo passato non è più ripetibile e la ricerca educativa si muove oggi intorno a una nuova riflessione sulle forme di insegnamento e di apprendimento.

In questo ambito sono di particolare interesse quelle esperienze maturate in particolari contesti (le comunità, i centri di accoglienza, gli istituti penali minorili) in cui il ricorso alle tradizionali tecniche di insegnamento conduce non solo al fallimento ma alla impossibilità stessa di aprire un processo formativo positivo.

Le riflessioni convengono sul fatto che mentre le forme di apprendimento e prestazione «scolastica» sono decisamente individuali (compiti, interrogazioni, esercizi cui corrispondono singoli docenti di singole discipline), l'apprendimento che avviene nella vita, nel gioco, nel lavoro è sempre all'interno di un sistema di relazioni sociali, di situazioni concrete e problematiche. Pertanto, mentre i «saperi scolastici» tendono a distaccarsi da qualsiasi contesto significativo per la persona che apprende con effetti visibili sulle stessa capacità e durata degli apprendimenti stessi, i saperi della persona (quelli che il bambino porta con sé fin dai suoi primi anni di vita) sono sempre relativi a oggetti e situazioni concrete, ovvero sono «condivisi» socialmente.

Questo spiega le ragioni per cui un intervento educativo sul ragazzo in difficoltà è inevitabilmente destinato al fallimento se l'approccio resta quello «scolastico». Non importa che gli si dedichi più tempo e più persone: c'è una barriera di non comprensione dei significati che lo rispingono fuori dal percorso formativo. Del resto già Dewey ricordava che apprendere non significa imparare delle «cose» ma i «significati» delle cose e la significatività sta nell'esperienza che si fa conoscenza, in un percorso che coinvolge anche la sfera emotiva ed affettiva di chi apprende.

Tutto ciò porterebbe a delineare una grande attenzione al contesto di apprendimento, alla sua migliore organizzazione ed efficacia, alla necessità di «accompagnare» il soggetto in apprendimento verso le nuove opportunità educative. Il vecchio concetto di «orientamento», ancora purtroppo visibile in tanti depliant pubblicitari o in sbrigativi colloqui di fine-ciclo, viene così definitivamente sepolto. Ma la scuola non fa tutto ciò o lo fa in maniera apprezzabile solo nelle migliori esperienze in cui accanto ad una tradizionale consapevolezza dello sfondo psicopedagogico dell'apprendimento (la centralità del soggetto che apprende, del suo contesto di vita, della sua esperienza) è cresciuta nel tempo l'esigenza di qualificare l'organizzazione del lavoro.

Nel complesso tuttavia, l'insegnamento è ancora oggi prevalentemente individuale, solitario, rafforzato in questa dimensione dalla mistica della libertà di insegnamento. La didattica pertanto resta uno strumento individuale e non si trasforma in chiave per reinterpretare l'organizzazione del lavoro della scuola, per avviare prime forme di divisione del lavoro in cui siano visibili distinti profili professionali capaci di costruire reti efficaci di interventi didattici.

Questa prospettiva si è oggi aperta in maniera parziale e talvolta contraddittoria con il processo di autonomia delle istituzioni scolastiche che oramai caratterizza l'esperienza della scuola italiana.

L'autonomia, infatti, induce una crescita «dell'intelligenza» del lavoro docente; rompendo i vincoli burocratici e misurandosi con progetti concreti, l'individualismo strutturale inizia a perdere colpi e cresce la consapevolezza che l'autonomia richieda un'impresa comune, una differenziazione condivisa e solidale di compiti e funzioni per rispondere con efficacia ai risultati attesi. In fondo le «funzioni-obiettivo» introdotte con il penultimo contratto della scuola esprimono questa consapevolezza. Ma si tratta di tentativi ancora iniziali ed incerti, lontani per ora da un vero e proprio progetto di riforma del lavoro docente. In questo contesto l'orientamento continua ad essere un aspetto marginale, esterno, sovrapposto alla dimensione scolastica. E così mentre gli Enti Locali, sospinti anche dal vento del federalismo, hanno accentuato gli interventi verso la persona nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, dallo studio al lavoro, da lavoro a lavoro etc., la scuola è rimasta sostanzialmente chiusa nei recinti rassicuranti della sua autoreferenzialità.

La tradizionale autoreferenzialità della scuola si è, infatti, tradotta molto spesso in una sorta di autosufficienza che non impegna a leggere ed interpretare la domanda di formazione. Di conseguenza, la scuola legge nel migliore dei casi «il territorio sociologico» (composizione sociale, attività, flussi di natalità e migrazione) ma non «il territorio antropologico» (i saperi del luogo, le tradizioni, la vita associativa, le risorse culturali) rafforzando in tal modo la separazione della scuola dalla società e vietandosi ogni utile e positiva relazione con risorse che potrebbero risultare preziose per raggiungere gli obiettivi.

Questo limite, sia chiaro, non appartiene soltanto alla scuola. Anche le istituzioni del territorio stentano a superare una vecchia tradizione fatta di diffidenza, separazione e talvolta negativa contrapposizione, contribuendo così a rafforzare un circolo vizioso che rischia di frenare le potenzialità del processo di autonomia.

L'esperienza in corso dei servizi per l'impiego offre un primo repertorio di queste dinamiche. Si assiste al paradosso della convivenza di molteplici luoghi e strumenti per l'orientamento, ma i fenomeni di disagio, dispersione, abbandono, non registrano ancora l'effetto sperato.

Eppure solo nella dimensione sopra richiamata la scuola può porsi il problema di risorse esterne utili ad affrontare una situazione complessa. Il bisogno di un esperto, di una consulenza, di un operatore, ha senso se nasce nel vivo di un processo che vede un gruppo di insegnanti alle prese con un progetto di cui condividono la responsabile realizzazione.

L'expertise di un operatore è una risorsa preziosa se è il gruppo di docenti a condurre le regole del gioco. Spetta a loro decidere di quali supporti hanno bisogno, in termini di competenze, e con quali modalità definite collegialmente si percorre un itinerario per affrontare una situazione con il valore aggiunto determinato da questa collaborazione.

È insomma da questa integrazione di saperi professionali diversi che può nascere una capacità di maggior successo nelle pratiche di orientamento.

L'esperto non può mai essere il demiurgo che risolve una situazione che altri hanno rinunciato ad affrontare perché ciò contraddice in maniera clamorosa tutto ciò che abbiamo detto a proposito delle forme di apprendimento capaci di parlare alla persona che ci è di fronte.

Se l'esperto è catapultato in un contesto di individui isolati, separati ciascuno nella propria cattedra o nella propria funzione, il rischio di delega è altissimo con conseguenze di sicuro insuccesso. Le esperienze di integrazione di bambini con handicap nella scuola hanno fornito su questo dati inequivocabili. Quando l'inserimento si è ridotto all'affidamento del bambino al singolo docente di sostegno isolato dal team docente e dalla classe, si è riprodotta una nuova forma di esclusione. Quando il docente di sostegno ha svolto il suo lavoro con pieno coinvolgimento nel team docente e nelle attività generali della classe, i risultati sono stati eccellenti.

La qualità del risultato dipende dunque da un duplice ordine di fattori:

- la complessità intenzionale dell'organizzazione del lavoro, ovvero la pratica di una didattica intesa come percorso integrato di funzioni specifiche e competenze diverse (dentro la scuola ma anche nel rapporto con le risorse che il territorio può esprimere),
- la qualità di una forma di apprendimento che non dimentichi mai di partire dai saperi che ciascuno possiede, da quello che Autier-Levy chiamano il «blasone» che ogni persona possiede in quanto tale, per costruire da qui un percorso di riproduzione della stima di sé senza la quale non può esistere motivazione ad apprendere.

Orientare significa partire dalla persona così com'è, inseparabile dall'insieme di relazioni sociali che fanno la sua storia, per «provarsi» in esperienze diverse dove misurare se stesso, la propria autostima, il proprio futuro.

Bibliografia essenziale

- Resnick, *Imparare dentro e fuori la scuola* in Pontecorvo-Aiello, Led Milano 1995.
Ranieri-Foa, *Il tempo del sapere*, Einaudi 1999.
P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, ESF 1997.
D. Missaglia, *Pensare l'autonomia*, Scriptorium 1996.
D. Missaglia-R. Pettenello, *Scuola e patti formativi territoriali*, La Nuova Italia 2000.
D. Missaglia, S. Zoppi, G. Gilardi, *La formazione integrata*, FrancoAngeli 2001.
AA.VV, *Organizzazione e qualità della scuola*, La Nuova Italia 1995.