



6

ROMA - 2002

# ANNALI DELL'ISTRUZIONE

## Progetto orientamento e riforma

L'indagine realizzata nella scuola italiana



LE MONNIER

ANNALI 2002  
XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 6  
6

La scuola cresce  
proprio come te

PROGETTO  
ORIENTAMENTO  
E RIFORMA

L'INDAGINE REALIZZATA  
NELLA SCUOLA ITALIANA

LE MONNIER  
[www.lemonnier.it](http://www.lemonnier.it)

# S O M M A R I O

<b>PRESENTAZIONE</b>	<i>di Valentina Aprea, Sottosegretario al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.....</i>	<b>IX</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>L'orientamento nella fascia di età 9-15 anni</b> <i>di Silvio Criscuoli.....</i>	<b>3</b>
<b>ORIENTAMENTO E RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE</b>	<b>L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione</b> <i>di Giuseppe Bertagna.....</i>	<b>7</b>
	<b>Il senso della scoperta del proprio sé e di quello degli altri</b> <i>di Mario Di Mauro .....</i>	<b>25</b>
	<b>L'orientamento nei documenti della riforma</b> <i>di Giuliana Boscarino Sandrone .....</i>	<b>37</b>
	<b>Il linguaggio della riforma</b> <i>di Maria Franca Sacrestani Mottinelli.....</i>	<b>60</b>
<b>IL PROGETTO «ORIENTAMENTO»</b>	<b>Origine e sviluppo del progetto</b> <i>di Orazio Pasquali, Tommaso Portelli, Filomena Rocca .....</i>	<b>77</b>
<b>LA PROSPETTIVA</b>	<b>Orientamento: dalla conclusione della ricerca al progetto di sviluppo</b> <i>di Elisabetta Davoli.....</i>	<b>121</b>
<b>DOCUMENTI</b>	<b>Decreto direttoriale costitutivo del comitato tecnico scientifico.....</b>	<b>129</b>
	<b>Rapporto finale dell'indagine realizzata nella scuola italiana.....</b>	<b>131</b>

PRESENTAZIONE  
*di* VALENTINA APREA  
SOTTOSEGRETARIO *al* MINISTERO  
*dell'ISTRUZIONE, dell'UNIVERSITÀ  
e della RICERCA*

**L**a complessità dell'attuale organizzazione sociale ed il diverso ruolo che ogni soggetto può svolgere al suo interno comporta l'esigenza di rivedere e di adeguare costantemente le politiche della formazione.

*In primo luogo occorre pensare a una impostazione moderna dei Piani di studio, nei quali devono avere un ruolo importante la partecipazione degli allievi e la promozione del loro impegno anche nella costruzione del proprio percorso di crescita e formazione.*

*Ciò richiede che l'istituzione scolastica si modifichi in senso profondo e potenzi la sua dimensione progettuale non solo ampliando l'offerta di occasioni formative, ma ridefinendo l'intero processo, per fornire ai giovani metodi e strumenti per liberare le loro potenzialità.*

*Un'istituzione scolastica che indirizzi, sostenga, promuova e, soprattutto, «ascolti» i giovani.*

*Il risultato finale dovrà vedere un giovane autonomo nelle scelte, creativo nell'applicazione, aperto ai problemi, costruttivo nella definizione del proprio futuro e della propria attività.*

*Questi elementi hanno ispirato l'azione governativa in questo settore e sono alla base del riordino dell'intero sistema scolastico italiano che si sta attuando con la legge 53 del 28 marzo 2003. In esso, particolare cura è stata assegnata alla dimensione dell'orientamento perché si è convinti che da essa dipenda il successo del processo educativo.*

*Questo numero degli Annali dell'Istruzione sul tema dell'orientamento scolastico vuole, da una parte, ribadire e rafforzare i concetti portanti di una nuova concezione di orientamento che dia flessibilità e dinamicità alle azioni della scuola ed ai loro protagonisti e, dall'altra, presentare i risultati di un progetto sull'orientamento per la fascia di età dai 9 ai 15 anni che, partendo dalle esperienze effettuate dalle scuole italiane, ha scelto quelle più incisive e significative – le buone prassi – allo scopo di fornire un modello di sviluppo applicabile, con le opportune curvature, all'interno della singola istituzione.*

*Emerge dalla ricerca una volta di più che per ottenere risultati positivi da un'azione educativa occorre un progetto con obiettivi chiari, una partecipazione motivata di tutte le componenti coinvolte, un ambiente amico ma soprattutto la capacità di ritrovare la passione per le cose che si stanno facendo.*

ANNALI 2002  
XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 6  
6 Introduzione

# L'ORIENTAMENTO *nella* FASCIA *di* ETÀ 9-15 ANNI

*di* SILVIO CRISCUOLI

**O**biiettivo principale dell'orientamento è quello di aiutare i giovani a costruire la propria identità personale e sociale, coinvolgendo tutte le variabili che contribuiscono allo sviluppo della personalità. Per il raggiungimento di questo scopo non ci possono essere soluzioni di continuità nel percorso formativo, che deve tenere conto sia della sfera affettiva che di quella intellettuale al fine di sviluppare nei singoli soggetti capacità autonome di scelta.

Del resto, il tema dell'orientamento è significativamente presente nella legge 28 marzo 2003, n. 53 di delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

Basti riflettere sugli espliciti enunciati dell'art. 2 – laddove si afferma che «è promosso l'apprendimento in 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 ed 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 locale, nazionale ed europea...» – sull'insistenza della necessità di dedicare all'orientamento particolare attenzione, in occasione della conclusione sia del primo ciclo scolastico – per una prosecuzione di studi che sia frutto di «scelte corrispondenti alle attitudini ed alle vocazioni degli allievi», fornendo loro «strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e formazione» (lettera *f* medesimo art. 2) – sia del secondo ciclo, il cui quinto anno, nel sistema dei licei, «prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi», in modo da consentire un ragionato accesso alle facoltà universitarie (lettera *g*, art. 2).

È chiaro, quindi, in tema di orientamento formativo, che bisogna realizzare una continuità educativa di duplice valenza: la prima, di forte interconnessione dei diversi gradi del sistema scolastico e formativo, si fonda sulla costruzione di un percorso formativo unitario basato su una didattica organizzata su un comune proget-

to pedagogico; la seconda, di significativa interazione fra scuola e territorio, richiede una scuola disponibile all'utilizzazione di tutte le risorse culturali e didattiche presenti nel territorio.

Sul piano operativo, di conseguenza, va sostenuta con forza la necessità di delineare una politica di orientamento che privilegi il criterio multidimensionale del processo, alla cui realizzazione concorrono una pluralità di forze istituzionali e sociali fra le quali ha un ruolo prioritario la scuola, cui spetta l'impegnativo compito di integrare le attività curriculari e il processo di educazione alla scelta.

Questa convinzione e, naturalmente, lo scenario aperto dalla riforma del sistema scolastico italiano, hanno indotto la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici ad avviare, in parallelo all'iter parlamentare di approvazione della legge delega, un primo programma di orientamento rivolto ai giovani nella fascia di età 9-15 anni.

In tal senso il progetto ha previsto e prevede quali vere «protagoniste» in tutto il suo sviluppo soprattutto le scuole, sia nell'azione di indagine, al fine di monitorare le iniziative di orientamento concretamente realizzate e quindi individuare le buone pratiche presenti, ma soprattutto, in prospettiva, quando si tratterà di trasferire le buone pratiche selezionate e di attivare laboratori per lo sviluppo di moduli formativi di orientamento.

L'autonomia della scuola, che permette ai singoli istituti di scegliere la propria organizzazione, di sviluppare una proposta formativa coerente con i bisogni formativi dell'utenza e il nuovo quadro normativo che si va delineando con il processo di riforma, offrono all'orientamento nuovo terreno.

L'aspetto significativo del progetto è dunque quello di voler valorizzare sempre di più il «lavoro» che viene svolto nelle scuole e le professionalità che in esse sono presenti, per sviluppare una cultura dell'orientamento inteso come progetto educativo che miri a stimolare negli allievi il gusto della conoscenza e faccia acquisire capacità di scelte autonome, valide per un inserimento responsabile nella vita e nel lavoro di una società in continua trasformazione.

2002

XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 6

ANNALI  
DELL'ISTRUZIONE

6 Orientamento  
e riforma del sistema  
educativo  
di istruzione  
e di formazione

# L'ORIENTAMENTO *tra* INDIVIDUALIZZAZIONE e PERSONALIZZAZIONE

di GIUSEPPE BERTAGNA

**B**isogna diffidare di chi accusa sul serio, e non per snobismo, chi svolge discorsi teorici (logici, culturali, scientifici) di essere lontani dalla pratica (dall'esperienza, dalla vita, dalle azioni concrete).

Bisogna diffidare di queste persone perché mostrano di ignorare la differenza tra astrazione logico-culturale ed esperienza. La prima è ricavata dalla seconda, ma non è della stessa natura. Per esempio, la teoria dura: pone leggi che si ripetono (è tendenzialmente *nomotetica*); è universale nel senso che tutti la possono controllare ed adottare. L'esatto contrario dell'esperienza, la quale, invece, come dice il nome, è un continuo ed immediato *ex perire*, un «morire» da cui si esce (*ex*) per essere diversi da come si era prima; non pone, perciò, leggi che si ripetono uguali ma vale solo per chi e quando la vive nel senso che è ogni volta nuova (è *idiografica*); nessuno, infine, nemmeno facendo ogni sforzo di immedesimazione, ovvero giungendo al massimo dell'empatia possibile con un altro, la può condividere per come è: la mia esperienza resta mia, l'esperienza dell'altro resta sua; al massimo potrò fare l'esperienza personale di tentare di rivivere in me l'esperienza di dolore o di gioia o di perizia dell'altro; ma la mia esperienza del suo dolore o della sua gioia o del suo agire non sarà mai il dolore o la gioia che egli prova o la serie di azioni che egli fa.

Bisogna diffidare delle persone di cui si parlava, tuttavia, anche per il motivo speculare al precedente, ovvero perché pensano che possa esistere davvero un pensiero slegato dall'esperienza, una teoria sconnessa da azioni concrete, una riflessione che possa non esercitarsi su qualcosa che non sia comunque una pratica, un'esperienza, una vita.

Se è vero, dunque, che la teoria non è la pratica, è non meno vero che non c'è possibilità di pratica senza teoria. Cercare di identificare le teorie che soggiacciono alle pratiche, quindi, non solo non è mai evasivo, ma è la condizione per migliorare le pratiche stesse. Ricavare dalle pratiche esistenti suggestioni ed ipotesi culturali aiuta non solo la miglior qualificazione della cultura, ma della vita. Analogamente, considerare i problemi che nascono quando si pretende di trasformare un'idea in una serie di operazioni per modificare la realtà ambientale, personale e sociale serve a mettere alla prova e a perfezionare le idee e la realtà. Ecco perché una buona teoria aiuta

sempre molto di più di tante pratiche empiriche. E tante pratiche empiriche non sono tempo perso se servono a mettere a fuoco teorie culturali che, illuminandole e interpretandole, le rendono davvero al servizio dell'educazione e non dell'attivismo muscolare (o, purtroppo, talvolta, contrattuale) autogratificatorio di chi le esercita.

Questa premessa vale in ogni dimensione della cultura e dell'esperienza umana. Sembra, tuttavia, particolarmente importante nel nostro caso, quando si parla di orientamento e si tenta di comprenderne la natura, le funzioni, gli scopi e le modalità alla luce sia delle prospettive della riforma Moratti, sia delle esperienze orientative già da tempo praticate dalla scuola italiana. Discorsi culturali in apparenza lontani dalla concretezza quotidiana servono invece a comprenderla e a modificarla molto più di tante «istruzioni per l'uso» che sembrano immediatamente, ma ingannevolmente, operative. E molte esperienze empiriche di orientamento condotte nella scuola italiana ben prima della riforma e già consacrate a «buone pratiche» servono a mettere a fuoco il problema più e meglio di tantissimi studi soltanto teorici e 'scientifici', e, ancora di più, dello stesso dettato della riforma.

È con queste consapevolezze che si può affrontare in maniera profittevole la lettura di questo volume di documentazione teorico-pratica sull'orientamento.

Cominciamo, dunque, a far teoria, ma avvertendo che non si è fatto altro che ricavarla, con la riflessione, dalla pratica scolastica di cui anche questo volume è documentazione.

Ebbene, da questo punto di vista, è preliminare un interrogativo di fondo.

L'orientamento, sul piano pedagogico, è un *mezzo* a disposizione dei docenti e della società per far scegliere agli allievi la scuola giusta per loro (*orientamento scolastico*) o le professioni per loro più adatte (*orientamento professionale*) o i valori sociali più affidabili e condivisi (*orientamento etico-civile*) o è esso stesso un *fine* educativo?

L'orientamento, per dirla con le parole che hanno una ricca tradizione nel mondo anglosassone, è un *mezzo* per l'*Educational guidance* (guida, assistenza, orientamento ai problemi di studio degli studenti), per la *Vocational guidance* (guida, assistenza, orientamento ai problemi della scelta professionale degli studenti) e per la *Personal guidance* (guida, assistenza, orientamento alla prevenzione dei problemi di personalità degli studenti e al pieno sviluppo di quest'ultima), oppure è il *fine* dell'*Educational*, della *Vocational* e della *Personal guidance*?

L'alternativa teorica non è, come si può intuire, ininfluenza sul piano pratico; per questo non pone affatto problemi professionalmente da sottovalutare.

## L'ORIENTAMENTO COME MEZZO

Se l'orientamento è considerato un *mezzo* per l'educazione delle persone significa che è un problema di razionalità tecnica. Riguarda, cioè, la metodologia, la didattica, l'organizzazione delle attività scolastiche. È una *téchne* educativa.

### Requisiti della *téchne*

Come ci hanno insegnato i greci, questa forma della razionalità umana, anche quando coinvolge problemi educativi, si caratterizza per tre requisiti.

Per il *primo*, essa presuppone un «tecnico» che si rappresenta con chiarezza ciò che vuole realizzare. Un «tecnico» che formula *scopi*, quindi. *Skopós*, in greco, significa, appunto, «l'oggetto su cui si fissano gli occhi», ossia il bersaglio, la meta, il traguardo non solo che si *vuole*, ma che, viste le condizioni date, di partenza e progressive, si *può* anche raggiungere. In questo senso, la razionalità tecnica, anche in campo educativo, se tale è sempre previsionale e progettuale: si rappresenta anticipatamente ciò che *vuole* e *può* fare, e si rappresenta con rigore i passaggi intermedi necessari per raggiungere il risultato. E «tecnico», cioè qualcuno che impiega la razionalità tecnica, può essere allo stesso tempo qualcuno, un «artigiano», un «demiurgo», un «professionista», nel nostro caso un «docente», un «educatore», che si rappresenta scopi che *vuole* e *può* far acquisire ad un altro che sta educando (l'allievo), e qualcuno, sia esso uno «studente» o un «docente», che vuole e può essere «demiurgo» di se stesso, cioè che si rappresenta scopi da raggiungere, piegando l'ambiente e le circostanze con le sue sole forze.

Per il *secondo requisito*, la razionalità tecnica presuppone l'esistenza di una realtà plasmabile che è *disponibile* a ricevere le forme ideali rappresentate nell'intenzionalità dei progetti tecnici (gli «scopi») e sulla quale si esercita l'intervento «tecnico»: ne è il suo oggetto. Poco importa che tale realtà plasmabile, ritenuta oggetto degli interventi «tecnici», sia, se siamo nell'ambito educativo, l'altro (lo studente), oppure se stessi. Ciò che conta rilevare è che nel primo e nel secondo caso, si assiste comunque ad un processo di «oggettualizzazione»: si tratta l'altro o se stessi come qualcosa che è «manipolabile», una materia a cui si *vuole* e si *può* attribuire la forma che ci si è rappresentata e che, in quanto materia, per sé, è passiva, è pura disponibilità a ricevere dall'esterno la propria forma e non è in grado di diventare ciò che il progetto tecnico vuole e può farla diventare. Si assiste, quindi, ad un processo di separazione tra soggetto progettuale e oggetto ricettivo di tale progetto, come se il primo esistesse a prescindere dal secondo, e viceversa, e come se tra i due momenti si instaurasse una sequenza logica e cronologica: prima devo presupporre il soggetto che progetta e poi posso immaginare l'attuazione di tale progetto su qualcosa. Senza preoccuparsi della circostanza di non poter affatto presupporre un soggetto che non sia, mentre progetta, a sua volta «ricettivo» e «manipolabile», quindi «progettabile», modificabile.

Per l'*ultimo requisito*, infine, la razionalità tecnica è intenzionale escogitazione creativa degli espedienti e della strada (la via, l'*ódos*, da cui il nostro *metodo*) che servono al «tecnico», in un caso al docente e alla scuola, nell'altro al soggetto stesso, per trasferire gli scopi rappresentati concettualmente dentro di sé nella realtà, nell'essere: ovvero nel concretizzarli fuori di sé, o nel concretizzarli in sé, modificando se stessi, cambiando forma, il proprio modo di essere chi si è. In altri termini, è la procedura che permette, attraverso apposite operazioni, di far diventare reali stati, all'inizio, soltanto ideali. Il presupposto di queste operazioni sequenziali sul piano logico e cronologico è, da un lato, la scomposizione di soggetto ed oggetto, di forma e materia, di ideale e di reale, di momento del pensiero e di momento dell'azione; dall'altro lato, la fissazione astratta di queste due componenti, nel senso di pensare che il soggetto non cambi mentre interviene sull'oggetto, e viceversa, e che la forma, l'ideale e il pensare restino sempre, immobilmemente, quelli progettati all'inizio dell'intervento e non si modifichino mentre

si relazionano con la materia, il reale, l'azione; dall'ultimo lato, infine, l'introduzione di un rapporto gerarchico-deterministico tra soggetto ed oggetto, forma e materia, ideale e reale, pensiero ed azione, nel senso di ritenere che sia e debba essere sempre il primo elemento ad agire sul secondo, mentre il contrario sarebbe soltanto resistenza passiva.

## La tentazione sofistica

Fin dall'inizio della riflessione classica, si comprese subito che qualsiasi *téchne* serve per sottomettere il sapere (*epistémè*) alla potenza (*dynamis*). L'atteggiamento «tecnico» sembra consustanziale ad un atteggiamento invasivo, imperialistico, quasi sia una maniera civile e più sopportabile di vivere i rapporti di forza esistenti, dove qualcuno è forte e l'altro è debole, l'uno agisce e l'altro subisce la sua azione, l'uno è nobile e l'altro è plebeo, l'uno ha l'autorità di cambiare e l'altro solo la possibilità di essere cambiato.

Ora spostare questi atteggiamenti e queste presupposizioni in campo educativo non può non suscitare qualche imbarazzo. L'educazione, in questo caso, svelerebbe, infatti, senza più dissimulazioni, la sua parentela con il «potere» e con la «forza». I richiami pedagogici al «sapere», alla «verità» e alla «persona» sarebbero solo mistificazioni, appunto, per imporre meglio una dinamica di «potenza». L'orientamento, in questo contesto, sarebbe solo una raffinata «tecnica» manipolatoria attraverso la quale qualcuno si impone ad un altro. Far essere gli altri come vogliamo, collocarli dove vogliamo, far fare loro ciò che vogliamo. Il massimo dell'astuzia, e quindi della potenza manipolatoria (non a caso era la dea Metis che sovrintendeva a *téchne*: Metis la dea mobile dell'astuzia) sarebbe, inoltre, riuscire a far sì che ciascuno si autoconvincesse della necessità di manipolarsi, di darsi la forma, di collocarsi, ecc. dove e come vogliamo noi. In questa maniera, gli oggettivi rapporti di forza culturali, personali e sociali sarebbero addirittura interiorizzati come scelte libere e la teoria dell'uomo giusto al posto giusto non diventerebbe altro che la trascrizione ogni volta autoconvinta delle strutture di «potere» esistenti, di cui la razionalità educativa tecnica non sarebbe altro che la messaggera.

Del resto, chi non ricorda il modo sofistico di affrontare questi temi? La natura di ciascuno, secondo i sofisti, non esisteva. Al massimo, concedevano fosse un'invenzione storica, sociale e politica degli aristocratici per giustificare a se stessi la propria supremazia e ai democratici la loro subordinazione. La natura personale di ogni allievo, a loro avviso, era, perciò, soltanto un prodotto della «cultura», intesa come «tecnica educativa» che modella a proprio piacimento se stessi e la società. Se si fosse voluto, e non ci fossero stati interessi («scopi») di altro tipo, si potevano, infatti, secondo questa concezione sofistica, rendere, grazie alla «tecnica», gli uomini tutti uguali. Clonarli pedagogicamente. La regola valeva non solo per i risultati finali, ma anche per i modi con cui tali risultati si potevano perseguire. Semmai potevano cambiare soltanto i tempi di percorrenza, ma il traguardo finale era in ogni caso assicurabile uguale per tutti. Una matetica universale degli scopi e dei mezzi, senza fallimenti, tanto la *téchne* è potente.

Più o meno, le stesse idee del sensismo illuministico settecentesco (poi sfociato nel positivismo scienziato e nei vari strutturalismi contemporanei), oppure del ma-

terialismo storico marxista e, più vicino a noi, in campo pedagogico, del comportamentismo didattico e delle varie proposte di naturalizzazione di tutti i processi pedagogici. Un esempio, per tutti, Bloom, uno dei protagonisti della teoria del *Mastery Learning*. Secondo questo autore, non è vero che esistano «allievi bravi» che riescono «ad apprendere le idee più complesse ed astratte, mentre quelli scadenti» non possano andare oltre «i concetti più semplici e concreti»<sup>1</sup>. «La maggior parte degli allievi, al contrario, si mostrerà in grado di apprendere ciò che la scuola deve insegnare, se si affronta il problema con sensibilità e sistematicità»<sup>2</sup>. Ma non solo Bloom rivendica risultati di apprendimento uguali per tutti: difende anche la validità di metodi di insegnamento uguali, presentati non ad allievi singoli, ma a classi collettive, proprio perché, in fondo, la natura personale di ciascuno è creata o costruita dai «tecniche e dalle esperienze sociali», e non esiste di per sé. La differenza tra educazione e tecnologie dell'istruzione, a questo punto, scompare. Come scompare la differenza tra orientamento e condizionamento.

### La *téchne* orientativa

Si potrebbe a ragione obiettare, tuttavia, che il primo requisito della razionalità tecnica, ovvero la rappresentazione degli «scopi» da realizzare, non sia semplicemente l'espressione di un capriccio del «tecnico». Oppure della sua personale volontà di potenza volta a soggiogare le persone con cui entra in rapporto, o se stesso, dimostrando, in questo modo, che egli *può* fare, ha la *forza di fare*, grazie ad astuti ed opportuni espedienti, ciò che vuole, sugli altri e su sé, nell'ambiente reale. Si potrebbe, in altri termini, anche non necessariamente aderire ad una concezione sofisticata della *téchne*, ed immaginare, così, che gli «scopi» del «tecnico» siano manifestazione della sua onesta volontà educativa di «fare il bene» (dell'allievo o di sé), registrandone e rispettandone le aspirazioni e le attitudini più autentiche.

Si potrebbe, in questo caso, ritenere che il «tecnico» ascolti la persona che ha dinanzi, la indaghi con appositi strumenti scientifici quantitativi e qualitativi (skillaggi comportamentali, test, prove oggettive, esperimenti a uno, due, quattro gruppi, analisi riflessiva dell'esperienza di apprendimento, biografie e racconti di vita, uso dei diari, discussione a partire da incidenti critici, *Behavioural Event Interview*, colloqui clinici, osservazioni dirette e indirette, ecc.) e ricavi da questa responsabile esplorazione gli «scopi» che vuole e può concretizzare. Stesso discorso se l'educatore al posto di fare il «tecnico» con la persona che ha dinanzi, fa l'autoeducatore di sé. Nell'uno e nell'altro caso, nessuna prevaricazione; piuttosto, concezione di «scopi» che non siano diversi da quelli che si sono conosciuti corrispondenti alle capacità ed alle esigenze dell'allievo o di sé.

Se guardiamo alla storia dell'orientamento, così come essa è venuta a configurarsi nel nostro Paese, d'altra parte, vediamo che è proprio a questo atteggiamento deontologico che bisogna fare riferimento per descriverla.

<sup>1</sup> Cfr. H. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (1976), trad. it., Armando, Roma 1979, p. 27.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 31.

Dalla fine dell'Ottocento alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, infatti, è prevalsa una concezione generalmente «psicologista» dell'orientamento. Prima si è cercato di scoprire le attitudini di ciascuno e di indirizzarlo verso i percorsi scolastici e professionali i cui requisiti di esercizio fossero con esse compatibili. Dalla scoperta delle attitudini, si è poi passati a quella delle inclinazioni, delle dimensioni caratterologico-affettive, delle dinamiche psichiche profonde, delle stesse preferenze del soggetto. Alla fine, si è anche cercato di costruire una visione integrata di tutte queste prospettive. L'intenzione era di tradire il meno possibile il carattere, la natura, le scelte del soggetto e di identificare «scopi» di interventi orientativi che non fossero supererogatori rispetto alle dinamiche interne dei singoli, ma con esse coincidenti. Utopia dell'*ordo et connexio* degli interventi educativi e didattici orientativi sul soggetto corrispondenti all'*ordo et connexio* delle sue più intime capacità. Sempre, comunque, il predominio della psicologia nei processi di orientamento. Le persone indagate e conosciute grazie alla strumentazione elaborata da questa scienza della psiche individuale.

Dagli anni Settanta del secolo scorso, assistiamo ad una sostituzione, grosso modo, di paradigma. O perché ci si era illusi che, grazie alle sempre più sofisticate metodologie di indagine psicologiche accumulate, si potessero conoscere senza apprezzabili incertezze le capacità di ogni soggetto e che, dunque, il lavoro orientativo si potesse interpretare come un 'scientifico' compito di smistamento dei singoli per realizzare l'ideale dell'uomo giusto al posto giusto; o, più probabilmente, perché la dominanza del paradigma psicologico lasciò, per tante ragioni, in questo campo, ma anche in moltissimi altri della scienza e della convivenza civile, il passo a quella del paradigma sociologico-economico, il nucleo delle attività e degli interventi di orientamento subì un rilevante spostamento dal soggetto all'ambiente circostante (lavorativo e no). Ai fini dell'orientamento individuale, prevalsero, infatti, le indagini di mercato per conoscere adesso e in prospettiva le dinamiche del lavoro e i bisogni dell'economia. Quali competenze sono richieste e perché. Come si possono promuovere, ecc.

L'intervento orientativo, più che ispezionare il soggetto per scoprirne le attitudini e le vocazioni, immaginando poi una società e un'economia che vi si adattasse, ispezionava il mercato del lavoro e la società e, sulla base delle esigenze dell'uno e dell'altra, era chiamato a guidare il soggetto ad adattarsi, aiutandolo ad elaborare senza lutti depressivi, e senza eccessivi costi sociali, i vincoli a cui doveva adeguarsi. Una grande scuola di realismo. I discorsi heideggeriani sulla tecnostruttura economica che avrebbe reso ininfluyente e retorico ogni umanesimo trovavano una riprova tanto dolce quanto insuperabile. Dal concordismo armonico, magari ingenuamente prestabilito tra caratteristiche personali, da un lato, e scuola o lavoro adatti ad esse, dall'altro, tipico della fase psicologista dell'orientamento, si passò, insomma, con questa seconda fase delle concezioni dell'orientamento, ad un concordismo strumentale, dove il soggetto veniva ispezionato e conosciuto con gli strumenti psicologici disponibili non per cadere nell'illusione consolatoria di poter mettere l'uomo al posto sociale ed economico giusto, ma piuttosto per trovare i modi meno dolorosi di adattare le persone alle esigenze socioeconomiche. E questo non solo durante il percorso dell'età evolutiva, ma lungo l'intero arco della vita.

Non è un caso se, sul piano delle tecniche di orientamento scolastico e professionale, da un lato, si percorre la strada del bilancio delle competenze maturate da un soggetto al fine di indirizzarlo verso la scuola o il lavoro per lui in quel momento più adatto, ma, dall'altro, si percorre, nello stesso tempo, la strada di un'astrazione sempre più spinta delle competenze stesse di cui procedere al bilancio. L'ideale, infatti, non è più una competenza personale scolastica o professionale piena, ovvero definita nei suoi specifici contenuti di sapere e di saper fare richiesti per risolvere un problema o eseguire un compito. L'ideale diventa, invece, una competenza vuota, o almeno molto rarefatta, a schema, porosa, riempibile di volta in volta di performance e contenuti differenti, flessibile, adattabile a situazioni e contesti che cambiano nel tempo. L'ideale diventa l'uomo flessibile, quello che si adatta senza rotture di personalità e senza remore etiche alle dinamiche di un mercato e di una società tecnologica che corrono con un ritmo di gran lunga superiore a quelle evolutive individuali, ma che non per questo si fermano ad attenderle. In nome dell'analogicità e della trasferibilità delle competenze, si pensa, perciò, a competenze del tutto formali dove è la stessa analogicità e trasferibilità a contraddistinguerle, come se se il competenze fosse chi pratica l'analogia e la trasferibilità, non chi applica queste caratteristiche su precisi contenuti e problemi di esperienza personale e sociale che lo meritano, e che li risolve bene; come, cioè, se il valore della competenza stesse nella sua analogicità e trasferibilità, e non piuttosto nella qualità dei contenuti e dei problemi su cui si esercitano, e dei risultati che ottengono. Quasi a voler suggerire che la scelta e la valutazione dei contenuti, dei problemi e dei risultati non appartiene alla definizione della competenza, bensì ad altro, e cioè alla tecnostuttura economica e sociale. Ecco perché strumentale rispetto a quest'ultima. Ed ecco perché altrettanto strumentale sarebbe l'orientamento.

### Una cultura della scomposizione

Se si rileggono i paragrafi precedenti dedicati all'interpretazione dell'orientamento considerato come mezzo per l'educazione delle persone, affiorano con evidenza, per metafora o per metonimia, una serie di messaggi teorici che sembrano avere notevole rilevanza ai fini di un più generale discorso pedagogico.

Il primo messaggio è che questo modo di concepire l'orientamento sarebbe una strategia educativa che ha sempre a che fare con la chiarezza dei risultati che si vogliono ottenere. Lo «scopo» deve essere chiaro all'orientatore. Egli lo deve rendere chiaro anche all'orientato. Se poi si tratta di autorientamento, lo «scopo» deve essere comunque chiaro a chi deve disporsi in modo tale da organizzare e manipolare tutta una serie di contingenze ambientali e comportamentali per perseguirlo. Ciò che permette di impadronirsi degli «scopi» può essere di volta in volta la psicologia, la sociologia, l'antropologia, tutte le altre scienze disponibili che permettono di identificarli grazie alle metodologie investigative scientifiche di cui dispongono. Per una ragione o per l'altra, chi frequenta questa concezione dell'orientamento, quindi, è dell'opinione di possedere «scopi» chiari e motivanti per la propria e per l'altrui azione. In caso contrario, non potrebbe nemmeno avviarsi in questo compito.

Se una cosa è chiara significa che è separata dal resto, che è ben scontornata, senza sfumature e sovrapposizioni confusive che fanno scambiare una cosa per l'altra.

Non esiste un tutto, una complessità, infatti, che sia chiara e, dentro di sé, determinata. Per rendere tale il primo e la seconda servono l'analisi, la scomposizione, la separazione, magari fino ai minimi termini. Il secondo messaggio offerto da questo modo di concepire l'orientamento, quindi, è che questa strategia educativa rivendica il potere di giungere, grazie all'attrezzatura scientifica a cui fa riferimento, ad individuare componenti prime, originarie, semplici, non ulteriormente scomponibili del processo di collocazione del soggetto nel sistema scolastico-educativo (*Educational*), lavorativo (*Vocational*) e sociale (*Personal*). Per questo, ad esempio, procedendo a fortissime astrazioni semplificatorie, dà l'idea: a) che il processo orientativo possa apparire una questione risolvibile in un rapporto tra un soggetto che orienta e un soggetto che è orientato e che è, da questo punto di vista, ritenuto oggetto dell'azione orientativa (ma quando mai esiste un soggetto che orienta e un altro che è orientato?); b) che ogni gruppo sociale sia composto di individui isolati e che, dunque, la somma di più individui dia il gruppo, quasi che si tratti di una questione di meccanica compositiva invece che di dinamica relazionale; c) che esista una scuola, un lavoro, un ruolo sociale giusto per ciascuno e che se questo non avviene è per difetto di affidabilità della strumentazione orientativa, non perché, anche a volerlo, non può esistere una scuola, un lavoro, un ruolo sociale giusto per ogni singolo, visto che il singolo non esiste se non in una scuola, in un lavoro, in un ruolo che crescono e cambiano con lui.

Il terzo messaggio è che la società e l'economia, cioè il mondo, non solo esistono prima del soggetto, ma hanno anche priorità valoriale rispetto ad esso; per questo il processo orientativo sarebbe un processo di progressivo adattamento dei singoli alle regole e alle posizioni del mondo. Si riproduce, qui, per il mondo nel suo insieme, la stessa astrazione che portò Hobbes ad elaborare la propria teoria dello Stato. Hobbes, come è noto, immaginò una condizione originaria della società composta da una moltitudine di uomini singoli tra loro ferocemente belligeranti (*homo homini lupus*). Questa moltitudine stipula un patto ed affida la propria vita in comune alle regole stabilite dello Stato. Diventa così un popolo (*De cive* VI, 1). Da quando il potere statale è costituito dal patto originario, ogni decisione presa dallo Stato sancisce la fine della libertà dei cittadini, che non possono più violare senza i rigori della legge né il patto, né le leggi dello Stato da esso creato. È lo Stato ad *imporre* le scelte ai singoli cittadini per il bene stesso di loro tutti<sup>3</sup>. Poiché, per Hobbes, la libertà è potenzialità, il poter fare o non fare qualcosa che si vuole<sup>4</sup>, decidere a livello statale, emanare leggi, vuol dire, quindi, abrogare questa potenzialità dei singoli e sottoporli alla regola di non volere e poter fare altro da ciò che è permesso e deciso dalle leggi. Ebbene, la stessa dinamica di un affidamento originario delle prerogative del singolo ad un'istituzione collettiva si riproporrebbe con la scuola, il mercato, tutte le altre istituzioni sociali esistenti. Una volta create, sarebbero loro a dettare le regole. Si trasformerebbero nella gabbia d'acciaio di cui parlava Weber. I soggetti vi si possono solo adattare, ed imparare ad adattarvisi. Orientamento educativo, a questo punto, sa-

3 T. HOBBS, *Elementi filosofici sul cittadino*, trad. it., in *Opere politiche* a cura di N. Bobbio, Utet, Torino 1959, I, 2, pp. 78 e ss.

4 T. HOBBS, *Elementi di legge naturale e politica*, trad. it. a cura di A. Pacchi, La Nuova Italia, Firenze 1968, parte I, cap. XII, pp. 95 e ss.

rebbe prendere atto di questa condizione vincolata, rappresentarsela a livello concettuale, o proporla in rappresentazione concettuale a chi si desidera orientare, e trovare i modi per farla elaborare ed accogliere da ciascuno come normalità.

## L'ORIENTAMENTO COME FINE

Altre sottolineature teoriche nascono, invece, se l'orientamento non è, o non è soltanto, un *mezzo* della e per l'educazione delle persone, ma ne è un *fine*. In questo caso, non è più soltanto un problema di razionalità tecnica, ma di razionalità pratica, quella morale, che coinvolge la volontà, la libertà e la responsabilità di ciascuno.

### Caratteri della razionalità pratica

Questa forma di razionalità umana non esclude né quella teoretica né quella tecnica. Tuttavia, non usa *noûs* e *lógos* per conoscere «che cos'è questa cosa, come sta, e perché proprio in quel modo e non in un altro» (razionalità teoretica) e nemmeno per fare ciò che si può tecnicamente fare per concretizzare uno scopo (razionalità tecnica), bensì per domandarsi e decidere: – se ciò che c'è in questo momento e che sta nel modo che sta, colto attraverso la razionalità teoretica, è *bene* che ci sia e stia così; – se ciò che si è fatto tecnicamente non solo è *bene*, ma lo si è, al contempo, anche *fatto bene*, cioè come si sarebbe dovuto fare; – se ciò che si vuole e si può fare tecnicamente è anche *bene* che lo si faccia. Gli antichi avevano chiamato *phrónesis* (*saggezza*) questa nostra peculiare capacità di *agire e vivere bene*.

Lo sbocco della razionalità pratica è, dunque, sempre l'azione *buona*, quella che *dobbiamo* adottare noi, non altri, adesso, nella situazione particolare data. Non riferita, quindi, al bene in astratto e generale di tutti o di un altro, bensì «al bene per noi»<sup>5</sup>, «al migliore dei beni realizzabili» per noi nelle circostanze in cui ci troviamo<sup>6</sup>, sia che siamo «tecnici» dell'orientamento, sia che siamo persone orientate da questi «tecnici». Per dirla con i valori sociali dell'età di Pericle ben espressi da Tucidide, significa interpellare ogni persona, nel nostro caso coinvolta nel processo orientativo, affinché trovi lei, nessun altro, «all'istante i provvedimenti necessari» per agire bene, come si deve, ora, in tutti i campi della sua vita, nel contesto dato<sup>7</sup>. Ora e, ovviamente, momento dopo momento, visto che nessuno vive solo ora la propria vita, ma la vive sempre ed è, quindi, sempre chiamato ad agire bene, come si deve, nelle diverse situazioni in cui si viene a trovare, finché vive.

I legami tra *bene* e *dovere* sono, quindi, ineliminabili, nella razionalità pratica. Si *deve* fare ciò che è *bene* ed è *bene* ciò che si *deve* fare. Come altrettanto ineliminabili sono i legami tra *bene/dovere* e *fine*. Il fine, ricordava Tommaso d'Aquino, è «l'ultima perfezione di ogni cosa»<sup>8</sup>. In latino, «perfetto» è chi o ciò che è compiuto, chi ha, appunto, realizzato del tutto se stesso, la propria natura. In greco l'*entelés écho*,

<sup>5</sup> ARISTOTELE, *Grande etica* 1182b3-5.

<sup>6</sup> ARISTOTELE, *Etica nicomachea* VI, 8, 1141b13-14.

<sup>7</sup> TUCIDIDE, *La guerra del Peloponneso* I, 138 (detto a proposito di Temistocle).

<sup>8</sup> *S. Th.*, I, q. 103, a. 1.

da cui *entelécheia*: «ho raggiunto il compimento»<sup>9</sup>. Per questo il *fine* è anche, sempre, il *bene* e il *dovere* della persona, per la semplice ragione che è bene ed è doveroso per ciascuno realizzarsi, compiersi, e male è non dovuto, tradirsi, perdersi, non raggiungere il fine che ci fa chi davvero siamo.

La scelta di compiere l'azione buona e dovuta perché sentita, il nostro fine, impiegando i mezzi e le modalità opportuni è, inoltre, una competenza che sintetizza e fa sempre i conti con tutte «le parti dell'anima» di ciascuno: coinvolge sforzi fisici, emozioni, sentimenti, desideri, argomenti, ragionamenti, in un intreccio non scomponibile<sup>10</sup>. Per questo coinvolge corpo, passione e ragione di ciascuno. Nella razionalità pratica, non c'è un soggetto che si divide al proprio interno e che pretende di piegare una pretesa parte passiva di sé (il corpo, i sensi, i sentimenti che non sarebbero razionali) a quella intellettuale attiva che sarebbe poi quella che ha concepito gli «scopi» che devono informare (nel senso di attribuire forma) la propria parte passiva. Come se esistessero due fasi. In realtà, si sceglie e si agisce sempre in unità, essendo chi si è senza astrazioni, separazioni e dislocazioni di nessuna parte di sé. Se lo si fa, prescindendo da uno degli elementi che qualificano la totalità del nostro essere chi siamo, in tutta la sua complessità, significa al fondo condannarsi a non agire bene e come si deve perché noi ci perfezioniamo, raggiungiamo il nostro fine, non per le parti, o per alcune parti, ma per il tutto che siamo. A differenza della razionalità teoretica e di quella tecnica, la razionalità pratica dell'uomo, dunque, ricomponne più che scomporre, unifica più che dividere, sintetizza più che analizzare.

In terzo luogo, nessuno può agire e vivere bene per un altro. Del resto, che fine personale sarebbe quello che, in realtà è di un altro? La *phrónesis* è, quindi, sempre personale: mia, tua, sua... Non c'è un soggetto attivo, che sceglie con lucidità e con responsabilità progettuale, e un altro soggetto che sia passivo, che sia scelto e plasmato dal progetto e dalle decisioni altrui, ancorché predisposti per lui e per il suo bene. Anche quando la *phrónesis* si esprime come semplice e rispettoso consiglio (in questo momento io decido che sia bene consigliare un altro ad agire in un certo modo) non è tanto interessata ad interrogarsi come farlo seguire o a controllare quanto sia poi seguito dal destinatario, scadrebbe nel moralismo, bensì a domandarsi se, nelle circostanze date, è davvero bene e doveroso, suo fine e realizzazione di sé, per il consigliere, limitarsi ad agire nel modo con cui ha deciso e per il consiliato se è davvero bene e doveroso, suo fine e realizzazione di sé, obbedire in parte o del tutto a quanto gli è stato detto e decidere di trasformarlo in una libera e responsabile scelta propria.

Non a caso, a conferma di questa esclusiva dimensione personale interpellata dalla razionalità pratica, si è sempre sostenuto che essa ha a che fare con il *libero arbitrio*, la *sinderesi* o *anamnesi* e la *coscienza* vera e propria di ciascuno.

Il libero arbitrio come possibilità originaria che ogni persona umana ha di scegliere A piuttosto che B, di decidere se agire in un modo invece che in un altro o apprezzare una cosa piuttosto dell'altra. La «sinderesi» o *anamnesi* come facoltà di ciascuno di decidere il proprio agire dopo essersi un attimo fermato a ritirarsi dal

<sup>9</sup> ARISTOTELE, *Metafisica* X, 8, 1050a21-24.

<sup>10</sup> ARISTOTELE, *Etica nicomachea* III, 5, 1113a9; VI, 2, 1139a23, b4-5; *De motu animalium*, 700b23.

frastuono del sentire esterno, a raccogliersi, a far silenzio attorno a sé per *ascoltarsi*, per portare attenzione a quella specie di «voce che parla dentro» e che gli fa memoria del bene e del male<sup>11</sup>, per fare poi sintesi di tutte le suggestioni empiriche, sentimentali e conoscitive che lo spingono a prendere una decisione allo scopo di decidere bene, come si deve, senza che ciò implichi un tradimento di sé. La coscienza vera e propria, infine, come sede della decisione finale di cui ciascuno si assume la responsabilità non solo mentre la agisce, ma anche dopo che l'ha agita, per le sue conseguenze intenzionali e non intenzionali. Assumersi la responsabilità significa non tanto pretendere di imporre o di «insegnare» la propria decisione ad altri, quanto semplicemente testimoniarla nel suo farsi e nel suo esaurirsi. La razionalità pratica, infatti, non insegna e non si insegna. Lo potrebbe fare se avesse a che fare con concetti, simboli, tesi. Ma nessuna azione umana è solo un concetto o un simbolo o una tesi: è molto di più, visto che coinvolge tutta la persona umana e mobilità ogni sua componente. Lo potrebbe fare, inoltre, se oltre che confrontarsi con concetti, simboli, tesi, sfociasse in esempi, ovvero nella traduzione operativa di concetti, simboli, tesi. Nell'esempio non c'è mai una regola nuova, un concetto nuovo, una tesi che non sia già conosciuta. L'esempio dimostra soltanto l'applicazione di elementi già noti. E li ripete quante volte desidera o serve. La razionalità pratica, tuttavia, è tale se, tramite essa, la persona umana inaugura una novità che riguarda la totalità di se stessa e del suo modo di agire nel e sul mondo: poiché non esiste una situazione d'esperienza che sia nel dettaglio e nel complesso uguale ad un'altra, ogni decisione fronetica deve per forza di cose essere sempre originale. Se si limitasse a riprodurre decisioni già collaudate, significherebbe che non si è resa conto di essere anacronistica e di affrontare una situazione nuova con schemi vecchi. La testimonianza, invece, a differenza dell'esempio, è sempre inaugurante ed inedita: porta il segno della creatività adattiva della persona umana perché affronta il nuovo di ogni situazione umana in modo nuovo, adatto alle peculiarità inedite che si manifestano, e che la rendono diversa da tutto ciò che è stato e da tutto ciò che sarà<sup>12</sup>.

Sia all'educatore che orienta sia all'educando che è orientato e si orienta, quindi, la razionalità pratica chiede il massimo di originalità personale: appunto la testimonianza di una libertà e di una responsabilità che è unica ed esclusiva.

## La phrónesis orientativa

Heidegger ha scritto che nell'attuale società della tecnica l'umanesimo tradizionale sarebbe finito<sup>13</sup>. L'ondata di impersonalismo del nostro tempo sarebbe, d'altra parte, a suo avviso, sintomo di una svolta ineludibile nell'esperienza storica dell'uma-

**11** EURIPIDE, *Oreste*, vv. 395-396: «Che cosa ti succede? Che male ti sta distruggendo?», chiede Menelao ad un Oreste visibilmente sconvolto; la risposta è: «la coscienza (*synesis*), perché sono consapevole (*synoida*) di aver compiuto cose terribili». Senza pensare ai rimandi a questo tema contenuti nella Bibbia, nelle letterature mondiali, nella scienza stessa.

**12** P. RICOEUR, *Il giusto* (1995), trad. it., Sei, Torino 1998, p. 137 e ss.; *La memoria, la storia, l'oblio* (2000), trad. it, Cortina ed., Milano 2003, pp. 226-233.

**13** M. HEIDEGGER, *Lettera sull'Umanesimo* (1946), trad. it. in *Segnavia* (1967), Adelphi, Milano 1987.

nità: «l'essere soggetto da parte dell'umanità non è stata, e non sarà l'unica possibilità dell'essenza figurativa dell'uomo»<sup>14</sup>. Come a dire: per almeno due millenni, l'uomo si è sentito l'ombelico del mondo. Ha creduto che tutto ruotasse attorno a lui. Questa illusione, con la società della tecnostuttura economica, sarebbe finita. Nella nostra epoca, ci si accorgerebbe di non *essere* più uomini, ma di *ricevere* e di *avere* l'umanità. Ecco perché nessuno potrebbe più pretendere di diventare uomini per *physis* propria, per natura propria: diventare chi si è, realizzare il proprio fine, agire il proprio bene, sentire il proprio dovere; tutti, invece, diventerebbero uomini per *téchne* altrui, e sempre per *téchne* altrui sarebbe stabilito il bene e il dovere di ciascuno. «È vano, quindi, rifiutare o accettare l'ordine sociale», e quello economico e quello delle dinamiche tecnocratiche, perché ci toccherebbe comunque «subirne i mutamenti in meglio o in peggio con un conformismo disperato, così come subiamo la nascita, l'amore, il clima e la morte»<sup>15</sup>.

Può darsi che abbiano ragione i sostenitori di queste, a seconda dei punti di vista, smagate o ciniche diagnosi. E che davvero sia ancora una forma di ingenuo egocentrismo umanistico infantile rivendicare la libertà e la responsabilità di non tradire se stessi appiattendosi su scelte condotte per noi da altri od altro, e continuare a parlare di centralità della persona umana, di bene e dovere personali, di affermazione di sé contro i limiti o i condizionamenti del mondo perché nessuno può essere chi è se non persegue il proprio fine.

Senza entrare in discussioni impegnative, è un fatto, tuttavia, che la razionalità pratica, e le sue condizioni di esercizio, sono incompatibili con questa 'ideologia' impersonalistica e umanisticamente nichilistica. Non si tratta di negare le tendenze tecnostutturali e tecnicistiche che comprimono la persona umana e la sua libertà di scegliere e di realizzarsi; e che siano pure, in molti momenti, forti, quasi irresistibili. Né si tratta di negare l'ineliminabilità della razionalità tecnica nei rapporti educativi, nelle sue virtù quando è usata né più né meno di quanto può offrire e nei suoi vizi quando traligna e tende ad assolutizzarsi. Il problema è non semplificare e ridurre la persona umana di ciascuno *soltanto* ad un risultato delle dinamiche socioeconomiche e tecnologiche esistenti o/e ad oggetto (ed anche soggetto) esclusivo di razionalità tecnica. La persona umana, infatti, è sempre molto di più di queste cose, che pur esistono e contano. Si presenta piuttosto come una complessità inesauribile.

Praticare *phrónesis* orientativa, allora, significa tener conto di queste consapevolezza e illuminare della loro luce anche la pratica delle *téchnai* orientative che certo nessuno propone di eliminare. In questo senso, si tratta di confrontarsi con i seguenti punti.

1. «L'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro»<sup>16</sup>. «La persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca

<sup>14</sup> M. HEIDEGGER, *Sentieri interrotti* (1950, ma con saggi scritti tra il 1935 e il 1946), trad. it. a cura di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 97.

<sup>15</sup> E. CIORAN, *Sommario di decomposizione* (1949), trad. it., Adelphi, Milano 1996, p. 58.

<sup>16</sup> L. PAREYSON, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro»<sup>17</sup>. Se questa è la persona umana, nessuno può decidere qualsiasi cosa da solo e pensando di essere solo. La libertà e la responsabilità personali sono sempre inserite in una rete relazionale che si può rompere solo per astrazione, il che poi vuol dire non nella realtà. Tanto vale, dunque, tematizzare il vincolo e sapere che non esiste mai l'intervento di un soggetto su un altro soggetto magari considerato come un oggetto, ma che ogni persona è sempre un nodo attivo di una relazione che se non esiste senza di lui è però anche quella che gli rende possibile l'esistenza. La pratica orientativa, perciò, se fronetica, non può mai essere una questione riservata al «tecnico» dell'orientamento e all'allievo che vi si affida, ma richiama sempre una responsabilità diffusa e cooperativa che coinvolge l'insieme delle relazioni personali esistenti per ciascun soggetto in un ambiente sociale e territoriale. L'appello al coordinamento degli interventi o, almeno, al tener conto che essi non sono mai riducibili soltanto a quelli intenzionalmente programmati allo scopo deve, dunque, essere ordinario in una pratica orientativa che si ispiri alla razionalità pratica.

2. La persona umana, come fonte della libertà e della responsabilità che ciascuno esercita, è molto di più dell'individuo. L'individuo umano, per riprendere Hobbes, è la componente non ulteriormente divisibile che costituisce una moltitudine di uomini. Gli individui di una moltitudine sono come le parti di un mucchio: non solo tutte uguali e tra loro intercambiabili, ma anche indifferenti al mucchio: una in più, una in meno non ne cambia la natura. Gli individui possono, quindi, solo produrre quell'intero che Aristotele chiamò *pan*, il tutto indifferenziato<sup>18</sup>. Per questo gli individui, ricorda sempre Hobbes, non possono nemmeno costituire una società: per farlo devono diventare cittadini e stipulare il patto che inaugura lo Stato. Solo lo Stato, con le sue leggi, costruirà poi l'organismo sociale<sup>19</sup>. La persona umana, tuttavia, è cosa ben diversa dall'individuo, così come è stato descritto. Anzitutto, essa, in quanto fonte della libertà e della responsabilità, è inesauribile e senza confini. Per quanto si cammini, non si giungerà mai, nella persona umana, a trovare un elemento costitutivo che non sia inaugurato dalla sua libertà e responsabilità. Essa è, quindi, un abisso sorgivo senza fondo, dove si può sempre pervenire ad un livello più fondamentale ed originario di quello raggiunto. Impossibile, perciò, farne una fotografia che si pretenda definitiva e fissarla in uno stato che la delimiti e che sia intrascendibile. In secondo luogo, essa esprime un'identità che la differenzia e la rende infungibile. Ogni persona umana, osservava Leibniz, è una diversa colata dell'intero universo. E prima di lui S. Giovanni Damasceno definiva persona umana «chi, esprimendo se stesso per mezzo delle sue operazioni e proprietà, porge di sé una manifestazione che lo distingue dagli altri della sua stessa natura»<sup>20</sup>. Non esiste, perciò, una persona umana che sia uguale ad un'altra. E che sia sostituibile da un'altra. Non è affatto una parte indifferenziata di un mucchio. La sua presenza o la sua assenza è qualitativa. In terzo luogo, ogni persona umana non è mai una parte sem-

<sup>17</sup> R. GUARDINI, *Scritti filosofici*, Vita e pensiero, Milano 1964, vol. II, p. 90.

<sup>18</sup> ARISTOTELE, *Metafisica*, 1045a7-10; cfr. anche *Fisica*, 184a22-184b8.

<sup>19</sup> T. HOBBS, *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989.

<sup>20</sup> S. GIOVANNI DAMASCENO, *Dialectica*, c. 43; PG 94, 613.

plice o un insieme di parti semplici, ma è sempre una «totalità organica» (l'*holon* di Aristotele, il contrario del *pan*). Lo è nel senso che trascende la corporeità, la razionalità, l'affettività, la socialità, l'espressività, la moralità, l'operatività che la compongono, cosicché è tutte queste parti, ma anche non è riducibile ad esse. Infine, proprio perché fonte di libertà e di responsabilità e perché totalità organica con una propria identità non fungibile è all'origine della società, non ne è affatto originata. Sono le sue esigenze e le sue scelte, quindi, che producono lo stare insieme, e le sue forme, non il contrario, come per l'individuo.

3. La persona umana non esiste per *téchne* nostra, ma per *physis* propria. Per dirla con il *Faust* di Goethe, non è stata da noi generata «da più centinaia di sostanze, mediante una miscela [...] pazientemente combinata»<sup>21</sup>, ma, come suggerisce l'esperienza della libertà e della responsabilità della razionalità pratica, trova in se stessa la propria *entelécheia* e la propria *enérghēia*. Per questo ha a che fare con «fini», più che con «scopi». *Verum et factum reciprocantur, seu, ut scholarium vulgus loquitur, convertuntur*, ricordava Vico<sup>22</sup>. Significa che possiamo controllare con chiarezza e rappresentarci con verità solo ciò che dipende da noi. Gli «scopi» della razionalità tecnica dipendono da noi. Come dipende da noi, anche se a costo di non lievi semplificazioni, il procedimento con cui li trasformiamo da stati ideali in stati reali. Non così i «fini» della razionalità pratica.

Anzitutto, perché il «fine» si conosce solo alla fine, quando è compiuto, non a priori. Diversamente dalle «cose» fabbricate che cominciano la loro esistenza nel mondo quando sono finite e compiute, «la vita umana», infatti, scrive Heidegger, è compiuta quando non è più (il nostro essere-per-la morte)<sup>23</sup>. Ma «la morte non si vive», per cui non solo nessuno la può *sapere* per sé, in quanto morte, ma proprio per questo non può nemmeno *sapere* la sua vita, la quale resta, a rigore, sul piano logico, «senza fine, come il nostro campo visivo senza limiti»<sup>24</sup>. E quindi, senza un bene definito a priori. È questo il motivo per cui ogni vita umana risulta eccedente ogni conoscenza scientifica da razionalità teoretica e ogni prodotto da razionalità tecnica. Essa, proprio in quanto vita, infatti, è costretta a rimodellarsi nel proprio fine e nel proprio bene a mano a mano progredisce sulle sue sempre inedite manifestazioni di essere, in rapporto a sé, agli altri e al mondo. La libertà, perciò, è costretta a navigare a vista. E a sostenere solo con la responsabilità le scelte che compie. Scegliere, infatti, ciò che, adesso, nella situazione data, è conosciuto e intuito e sentito bene e dovuto non significa che cambiando le situazioni ciò che era buono e dovuto resti tale. Solo la responsabilità garantisce delle necessarie correzioni di rotta: fa fronte al nuovo sincronizzando ad esso l'azione buona e dovuta che perfeziona se stessi.

I «fini» della razionalità pratica, in secondo luogo, non dipendono da noi non solo perché ci sono conoscitivamente negati a priori, ma anche per l'inoppugnabi-

<sup>21</sup> La citazione si riferisce all'atto II della seconda parte del *Faust*, dove Wagner, nel laboratorio, fabbrica Homunculus, che non a caso si rivela il cugino di Mefistofele, il diavolo.

<sup>22</sup> G.B. VICO, *De antiquissima Italorum sapientia... cit.*, I, 1, p. 63.

<sup>23</sup> M. HEIDEGGER, *Essere e tempo* (1927), trad. it., Utet, Torino 1978.

<sup>24</sup> L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus* (1922) e *Quaderni 1914-1916*, trad. it., Einaudi, Torino 1998, prop. 6.4311, p. 107.

le ragioni che sono condizionati dal caso che accade, dalle azioni degli altri, dalle circostanze impreviste. Ancora di più non dipendono da noi se sono i «fini» di un'altra persona, per esempio l'allievo se siamo il suo docente che lo aiuta a crescere, che coinvolgono, quindi, la sua libertà e la sua responsabilità.

Ecco, allora, perché l'educazione «non ha il compito di *fare*, ma di *suscitare* persone: per definizione una persona si suscita con un appello e non si fabbrica con l'addestramento»<sup>25</sup>. Nel senso che solo la testimonianza di una continua tensione al bene, al fine, al dovuto può orientare altri a riprodurla anche per sé.

## Le scelte della legge delega

L'art. 1, co. 1. della legge n. 53/03, nel delegare il Governo «ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale» pone come *fine* di questo importante compito quello di «favorire *la crescita e la valorizzazione della persona umana*, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione».

La prima osservazione che questo testo suggerisce è che esso parla senza imbarazzi di «persona umana». Ma come si è chiesto qualcuno, non bastava parlare di «persona»? Che bisogno c'era di aggiungere «umana», tutto sommato un pleonasma, per farsi capire? L'espressione sarebbe, in verità, incomprensibile se non presupponesse il rimando alla dottrina cristiana della persona che parla sia di persone divine (nel mistero trinitario) sia di persone umane (fatte ad immagine e somiglianza di Dio). Con questo esplicito rimando ad una tradizione culturale che affonda le proprie radici nella storia del cristianesimo occidentale, la legge non pratica l'amnesia, ma evoca un preciso orizzonte di senso che deve connotare con precisione termini ed operazioni educative.

La seconda osservazione è che impiegando il termine «persona umana», quindi, la legge abbia intenzionalmente escluso di riferirsi o soltanto al soggetto umano, sede della riflessività logica e gnoseologica, o soltanto all'individuo. Essa richiama, invece, tutti a prendere atto della maggiore ricchezza semantica ed assiologica che accompagna il concetto e la pratica della «persona umana».

La terza osservazione riguarda il *fine* posto a base della legge e di tutti i suoi atti: «la crescita e la valorizzazione della persona umana». Se si riflette anche solo per poco su di esso, ci si persuade subito che presuppone il seguente ragionamento. Si può «favorire la crescita» di qualcosa se e solo se questo qualcosa c'è già ed ha già in sé i germi del proprio sviluppo. Analogamente, si può valorizzare qualcosa, sia nel significato di attribuire valore, sia in quello, intensivo, di aumentare il valore, se e solo se questo qualcosa c'è già, lo si trova e lo si riconosce esistente. Attribuire valore a un nulla non è possibile. La

<sup>25</sup> E. MOUNIER, *Le personalisme*, in *Oeuvres*, Seuil, Paris 1961-1963, III, p. 521.

legge esplicita, dunque, che la «persona umana» non è costruita e sostanziata dagli interventi di chicchessia, educatore personale o istituzionale che dir si voglia. Non sono, in altri termini, i comuni, le province, le città metropolitane, le regioni, lo Stato, le istituzioni scolastiche, le famiglie, a cui si aggiunge anche la società, l'ambiente, i mass media, ecc., che non solo *creano*, ma *costruiscono* e *costituiscono* la «persona umana». Essi, piuttosto, la trovano già costituita. Loro dovere è semmai riconoscerla, e creare o costruire o costituire le condizioni perché essa, appunto, da presenza già reale, ma ancora allo stato potenziale, diventi sempre più attuale e compiuta e perché essa non sia soffocata, ma trovi le migliori occasioni di crescita.

La quarta osservazione riguarda i vincoli di metodo che sono posti dalla norma affinché il sistema di istruzione e di formazione favorisca «la crescita e la valorizzazione della persona umana». Sono numerosi. Si dice che per non fuoriuscire da questo fine educativo è necessario che il sistema di istruzione e di formazione agisca sul piano educativo ed orientativo, rispettando:

- a) «i ritmi dell'età evolutiva» della persona umana che bisogna educare;
- b) le sue «differenze» e le sue «identità» (laddove l'identità non è intesa come ciò che di uguale ha ogni diversa persona umana, una specie di massimo comun divisore, bensì come un'intensificazione delle differenze, ovvero come quanto di unico ed irripetibile caratterizza ogni persona umana);
- c) le «scelte educative» della famiglia, quelle già fatte e quelle che va a mano a mano esprimendo nel prosieguo della crescita del figlio;
- d) il valore e la pratica della «cooperazione tra scuola e genitori» proprio perché vanno rispettate le «scelte educative» della famiglia;
- e) «il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche» e quindi le competenze riconosciute alle scuole dalle norme;
- f) «i principi sanciti dalla Costituzione».

A questi vincoli posti dall'art. 1, co. 1, l'art. 2, co. 1 ne aggiunge altri tre, e precisamente:

- g) il principio «dell'apprendimento in tutto l'arco della vita», assicurando «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 locale, nazionale ed europea»;
- h) «il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea»;
- i) «il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età».

Si comprende, dunque, quanto la legge sia consapevole della necessità di impostare le pratiche educative orientative sulla centralità della persona umana e come, perciò, esse debbano ispirarsi non solo e non tanto alle procedure autorizzate dalla razionalità tec-

nica, ma anche e soprattutto a quelle improntate all'esercizio della razionalità pratica. All'orientamento come mezzo va, quindi, preferito l'orientamento come fine.

Un ammonimento che la legge sembra proporre a tutti i protagonisti personali e istituzionali del processo educativo chiamato a sostenere «la crescita e la valorizzazione della persona umana», quasi per dare corpo a principi teorici che due grandi della nostra tradizione culturale hanno espresso così. Kant: «nel regno dei fini tutto ha un prezzo o una dignità. Il posto di ciò che ha un prezzo può essere preso da qualcos'altro di equivalente; al contrario, ciò che è superiore a ogni prezzo, e non ammette nulla di equivalente, ha una dignità»; se ci riferiamo a ciò che nell'uomo è unico e non ammette equivalenti, cioè alla suo essere persona, allora egli appare «fine in sé, non ha un valore relativo, o un prezzo, ma un valore intrinseco, cioè una dignità»<sup>26</sup>. Rosmini: «se la persona è attività suprema per natura» sorge il dovere morale «di non lederla, di non fare pure un pensiero, un tentativo volto ad offenderla, spogliandola della sua naturale supremazia»; e poiché dovere morale è «riconoscere praticamente le cose per quello che sono», dobbiamo, quindi riconoscere che «la persona umana ha nella sua natura stessa tutti i costitutivi del diritto: essa è dunque il diritto sussistente», da cui tutto sorge e a cui tutto confluisce<sup>27</sup>.

Le ragioni per cui la riforma si contraddistingue per la reiterata insistenza con cui parla di *personalizzazione* (e non soltanto di individualizzazione), di *Piani di studio personalizzati*, di valorizzazione delle *scelte personali* delle famiglie e degli studenti (ma anche, grazie all'esaltazione dell'autonomia organizzativa e didattica, di tutti i docenti), di *Portfolio delle competenze personali*, di *capacità* e *competenze personali*, di trasformazione delle conoscenze e delle abilità disciplinari in *competenze personali* affiorano, dunque, in tutto il loro spessore anche teoretico.

<sup>26</sup> I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), trad. it. di R. Assunto, Laterza, Bari 1985, parte II, pp. 68.

<sup>27</sup> A. ROSMINI, *Filosofia del diritto*, cap. III, art. 1, pp. 48-52.

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE SULL'ORIENTAMENTO

- AIELLO A.M., MEGHNAGI S., MASTRACCI C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- AMENTA G., *Il counseling in educazione*, La Scuola, Brescia 1999.
- BATINI F., ZACCARIA R. (ed.), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Ed. Zona, Civitella in Val di Chiana 2002.
- CACIOPPO C., *Il banco dell'orientatore. Fare orientamento a scuola*, F. Angeli, Milano 1996.
- CASTELLI C., VENINI L. (ed.), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, F. Angeli, Milano 1996.
- CICCATELLI S., CIUCCI GIULIANI A., *Orientamento*, La Scuola, Brescia 2000.
- FRAUENFELDER E., SARACINO V., *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori ed., Napoli 2002.
- JACQUES E., *Lavoro, creatività e giustizia sociale* (1970), trad. it., Boringhieri, Torino 1978.
- MALIZIA G., NANNI C., *Giovani, orientamento, educazione*, Las, Roma 1999.
- POMBENI M.L., D'ANGELO M.G., *L'orientamento di gruppo*, Nis, Roma 1994.
- POMBENI M.L., *Il colloquio d'orientamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.
- POMBENI M.L., *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psicologico*, Il Mulino, Bologna 1996.
- SCANDELLA O., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- SCARPELLINI G., STROLOGO E. (ed.), *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.
- SGALAMBRO L. (ed.), *Scuola, orientamento, lavoro*, Carocci, Roma 2000.
- SMORTI A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
- VIGLIETTI M., *Educazione alla scelta. Una guida operativo pratica*, Sei, Torino 1995.
- VIGLIETTI M., *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, Sei, Torino 1989.

# *Il* SENSO *della* SCOPERTA *del* PROPRIO SÉ *e di quello degli* ALTRI

di MARIO DI MAURO

**2** 7 aprile 1999 a Littleton in Colorado. Dopo aver trascorso la mattina a giocare a bowling, due adolescenti entrano nella loro scuola e cominciano a sparare uccidendo 12 compagni e un insegnante. In un film documentario recente, *Bowling for Colombine*, Michael Moore, autore e regista del film tenta di dare senso alla vicenda provando a dare «senso» a comportamenti ed atteggiamenti della società americana: i due giovani erano armati fino ai denti così come lo erano a casa il babbo e la mamma e come lo erano anche tanti altri genitori di tanti altri ragazzi.

Anche *Etre et Avoir*, è un film a suo modo documentario, che ci fa vedere quello che accade nella piccola scuola di Saint-Etienne sur Usson in Francia, dove c'è un maestro che insegna in una pluriclasse con bambini di diversa età vivendo insieme a loro un tenero e vitale rapporto educativo. In questo film non si vede mai un bambino davanti ad una TV, ad un monitor o ad una playstation, nulla del genere, così come non si vedono strade impazzite per il traffico o ipermercati traboccanti di vetrine affollate di cose. Quello che appare è il lento scorrere dell'esperienza nell'essenziale del vivere e delle stagioni che accompagnano la vita nel suo reale andare e venire.

Nel primo film ci sembra di essere testimoni increduli di una società concreta, che sa come agire e che su solide certezze provvede a costruire i suoi membri segnando per loro, sin da piccoli, parole e regole, pensieri e valori. Inorridiamo poi quando misuriamo gli effetti andando dietro a due adolescenti che armati di fucili e di pistole irrompono tra i banchi di scuola, che sono anche i loro banchi di scuola, e fanno strage dei compagni.

Nell'altro film assistiamo, come ospiti discreti di una comunità che sperimenta ogni giorno la sua esistenza, ai ritmi riflessivi con cui una scolaresca fatta di bambini e di un maestro misura il suo tempo per crescere con cose come fronde di alberi immobili in cima a colline o comunità di sguardi che non conoscono esclusione, proprio come potrebbe essere ancora oggi Barbiana.

Due realtà lontane eppure molto più vicine di quanto non si creda per quello che rappresentano, due modi di immaginare come un bambino può diventare adulto. Due modi anche di essere scuola, di essere un impegno affidabile per aiutare ad abitare il mondo ma anche di cambiarlo se necessario.

Ma perché parlare di film per parlare di orientamento? Forse perché parlare di orientamento ha sempre significato parlare di scuola, cioè di quel luogo più mentale che fisico nel quale ciascuno è sempre stato convinto di trovare il modo per progettare e costruire il proprio futuro e la propria vita. Un luogo su cui ha puntato da molto tempo, e continua ancora oggi a puntare, la «società degli eguali», come normalmente si considera la società umana.

Certamente trattare di orientamento parlando di scuola ci conduce per mano lungo strade impegnate ed impegnative, strade battute da molto tempo e per molto tempo, da quando, perlomeno, la società ha provato, assolvendo ai suoi compiti, a sperimentare forse quello più difficile: adoperarsi affinché ciascuno possa accedere, grazie al sistema di istruzione, ai massimi gradi della promozione sociale, rendendo realizzabile l'aspirazione a divenire persona libera e autonoma, e insieme cittadino responsabile e compiuto.

Ancora nel lontano 1948, il primo convegno nazionale sull'orientamento tenutosi a Torino si interrogava su quale dovesse essere il modo più giusto di agire sul processo educativo per meglio indirizzare il giovane verso la sua vita sociale e professionale. Erano tempi di ottimismo e di sviluppo e il processo di trasformazione della società sviluppava forme sempre più democratiche di partecipazione allargando la sua base sociale e culturale a quantità sempre crescenti di cittadini. Una fiducia illimitata, in quel tempo, era posta nella scuola e nelle sue funzioni formative e promotrici di crescita e quindi di eguaglianza sociale. Se a tutti era possibile accedere all'istruzione, a tutti era possibile, allora, avere pari opportunità di successo nella vita. I principi regolatori pienamente condivisi dai decisori politici e sociali erano semplici e chiari e poggiavano tutti sullo stesso assioma: *la scuola può tutto*.

- *La scuola può tutto perché è polivalente*, ed è in grado di dare una formazione completa e quindi mirata a soddisfare ogni esigenza dell'individuo e della società.
- *La scuola può tutto perché è egualitaria*, e permette a ciascuno di crescere e realizzarsi a prescindere dalle condizioni socio-ambientali di provenienza.
- *La scuola può tutto perché è giusta*, e nel bene o nel male è anche sistema di legittimazione del fallimento quando non si riesce negli studi.

«Orientamento», in questo contesto, era sinonimo di opportunità, ma anche di scelta che la società offriva al giovane attraverso il suo sistema formativo di base certamente ben strutturato, direzionale e concreto. Ma ciò che sottendeva era l'ottimismo, uno sfrenato ottimismo riposto nella potenza del processo educativo come strumento di valore per far emergere tutte le potenzialità presenti nell'individuo.

Ben presto, tuttavia, ci si accorse che non era così, non così semplice il meccanismo di costruzione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore. La scuola era certa-

mente molto importante ma non era l'unico luogo abile per agire sull'uomo. Altri luoghi, altri ambienti, altre «agenzie formative» svolgevano, formalmente o informalmente, funzioni e ruoli vicini. Ruoli e funzioni con cui si poteva anche confliggere, o a cui poteva capitare anche di contrapporsi.

Era il momento storico del passaggio, come dicono i sociologi, dalla premodernità alla modernità, e il passaggio era inebriante ma complicato nello stesso tempo. Lo sviluppo impetuoso così come il bisogno di omologarsi, la nascita delle nuove professioni, così come il diffondersi dell'informazione e dei saperi di massa, rendeva bene il segno delle difficoltà che un «sistema di fabbricazione» quasi laboratoriale dell'uomo incontrava nel funzionare.

La scuola non era più in grado di «certificare» il successo o il fallimento di un individuo, semmai ne poteva assecondare o modificare in parte il processo di trasformazione da bambino ad adulto. Lo stesso ambiente di riferimento sociale non veniva più visto come variabile neutra ma diventava una variabile indipendente di valore strategico di cui tener conto.

Allo stesso modo veniva riconosciuto all'individuo e alla sua libera azione, non solo la possibilità di scegliere traiettorie di vita anche diverse e inaspettate, ma persino la possibilità di un proprio «riscatto educativo». L'insuccesso giovanile non significava né comportava più l'esclusione automatica dal processo migliorativo (insuccesso a scuola = fallimento nella vita) perché tanti e diversi potevano essere i modi di espressione personale per conseguire un'affermazione, o una riuscita, anche tardiva nella famiglia e nella società.

Fu così che a partire dagli anni Sessanta cambiò, senza che fosse evidente il senso e la portata di quanto accadeva, il modo di vedere l'orientamento nei processi educativi e nella scuola. La sua concezione, come processo finalistico predeterminato e modello di attuazione totalmente strutturato e controllato, mostrava di non essere più rispondente allo scopo.

Non sembrava più compatibile coi tempi la fede così a lungo riposta nella potenza dell'insegnamento e della scuola, mentre appariva importante il saper cogliere ed interpretare tutte quelle nuove condizioni di sviluppo personale che il contesto sociale offriva e a cui si poteva certamente attribuire buona parte di responsabilità nel far essere un bambino proprio quel bambino tra i tanti bambini o quell'adulto tra gli adulti.

Dal punto di vista dei cambiamenti che maturarono in quel tempo, va ricordata l'attuazione della riforma della scuola media dell'obbligo, un'invenzione fatta al momento giusto per dare soluzione ad un problema che era ormai di tutta la società: come rispondere alla sfida che tecnologia ed economia insieme lanciavano al modello di sviluppo sociale e professionale fino ad allora prevalente (si modificavano i tempi e i modi della crescita culturale dell'individuo e si rendeva necessario sviluppare nuovi metodi di gestione dei contenuti di conoscenza espressi in tutte le sue molteplici e innovative forme).

In questo clima di euforia e di grande attivismo socio-professionale il concetto di orientamento si veniva inevitabilmente a connettere con concetti, quali flessibilità, programmazione, individualizzazione, continuità, e tutti contribuivano a rappresentare lo sforzo che veniva fatto per facilitare l'adeguamento dell'individuo ai rapidi mutamenti in corso nella società.

## ORIENTAMENTO COME PROCESSO DI SVILUPPO PERSONALE E SOCIALE

Ma come considerare queste due concezioni di orientamento dal punto di vista delle ricadute sulla persona a cui ci si rivolgeva, e soprattutto rispetto a ciò che il giovane si aspettava, come portatore di una propria ed indiscussa soggettività, da una pratica orientativa a lui destinata. Certamente sia la prima che la seconda concezione perseguivano scopi nobili e socialmente rilevanti perché le loro azioni erano tutte finalizzate all'integrazione del soggetto nella società, attraverso un processo di adattamento alle ragioni del sistema sociale di appartenenza.

L'individuo, tuttavia, non veniva considerato completamente «persona» di cui riconoscere il legittimo e naturale impulso a progettare e sviluppare la propria vita in piena e totale autonomia, valeva piuttosto come risorsa, importante quanto originale, destinata ad identificare il proprio valore personale con quello professionale in un sistema sovraordinato di riferimento.

La seconda concezione, senza dubbio più democratica della prima, ebbe molti sostenitori nel panorama dei teorici e dei pragmatici della socialità organizzata. Si impegnava, infatti, ad assicurare al bambino o al giovane pari condizioni educative, non solo come istruzione di base, ma anche in tutto quell'indotto educativo che solo poteva garantire una effettiva crescita di libertà individuale sin dai primi anni di vita: creare identiche possibilità di scelta di indirizzi di formazione per tutti (da una parte con insegnamenti più flessibili e con aree di base comuni, dall'altra con sbocchi professionali meglio rispondenti alla varietà di interessi, di condizioni e di bisogni di ciascuno).

A partire dalla nuova scuola media dell'obbligo, si può dire che l'attenzione all'orientamento divenne impegno, ma nello stesso tempo servizio primario da fornire non più in un particolare momento della vita di un individuo (fase di educazione per l'avviamento al lavoro) ma durante tutta la vita in modo continuo, articolato e permanente.

Oggi anche questa visione della pratica orientativa nel processo educativo di base dà segni di stanchezza e non risponde più ai problemi che insorgono improvvisi e inaspettati, perché non sa più come rispondere agli indici di «complessità» del sistema sociale in cui l'individuo vive.

«Complessità», certamente, è un termine molto usato oggi per indicare la condizione di incertezza e di disorientamento in cui si trova l'uomo, ed è per questa ragione che parlando di società moderna si dice comunemente che si tratta di «società complessa».

Ma per comprendere bene cosa si intende per società complessa, o ipercomplessa secondo alcuni studiosi, occorre guardare più da vicino il concetto di complessità, ed in particolare quello di «complessità sociale». In effetti il concetto non è facile da trattare perché prestandosi a diverse letture contiene un certo tasso di ambiguità. «Complessità» può essere intesa come una categoria riferita ad un oggetto-osservato (come appunto può essere un'intera società o una sua parte), o riferirsi ad un soggetto-osservatore (come invece può essere uno dei tanti attori che interagiscono tra loro all'interno della comunità sociale di appartenenza).

Dal punto di vista dell'*oggetto-società* il concetto di complessità può certamente indicare, sia il livello di interdipendenza tra le componenti sociali, sia la varietà e la variabilità dei cambiamenti avvenuti nel tempo. Dal punto di vista del *soggetto-os-*

*servatore*, invece, la complessità può essere letta come un modo di esprimere le difficoltà che si incontrano nello stare nella società e nel gestirla rispetto ai propri personali bisogni ed aspettative.

Questo secondo aspetto, in particolare, appare importante e delicato dal punto di vista dell'orientamento perché è rivelatore di un deficit strumentale, cioè di carenza di risorse personali e materiali adeguate (capacità cognitive, griglie di lettura, filtri di scambio, ecc.) per conseguire i propri scopi individuali e sociali: si percepisce complessa una società non tanto perché è oggettivamente complessa quanto perché è «sentita» complessa, e individualmente non governabile.

I modelli organizzativi del lavoro e dell'impresa, ma anche quelli della famiglia, sono passati forse troppo rapidamente dal tipo lineare e gerarchico di una volta al tipo sistemico e a rete oggi prevalenti. «L'organizzazione», in quanto categoria socio-economica, indica sempre di più un processo di interazione che non riguarda più le parti costitutive di un sistema chiuso (o ancora peggio isolato) ma coinvolge più sistemi tra loro interagenti, divenendo sempre di più espressione di orizzontalità e di autodirezionalità.

Oggi una società strutturalmente complessa contiene al suo interno un tale potenziale di autorganizzazione da rendere quasi del tutto superfluo qualunque sistema più o meno centralizzato di governo, proprio perché nessun centro di controllo è più in grado, né ha più la capacità per fronteggiare la dimensione dei flussi informativi correnti, sia di quelli che si originano all'interno del sistema sia, ancora di più, di quelli che si originano all'esterno.

È per questa ragione che diventa imprescindibile sviluppare negli individui e nella società capacità nuove, come il *saper organizzare un processo di apprendimento* che segua da vicino l'intero ciclo della vita, un processo di apprendimento che diventi modalità strutturale della vita e che renda l'esperienza lavorativo-professionale, non più semplicemente l'esecuzione di un modello di comportamento, ma la gestione di una realtà continuamente mutevole e creatrice di nuovi eventi, siano essi nuovi saperi o nuova cultura.

Per l'uomo, si tratta di capacità di relazionarsi con gli eventi che si succedono e che non si possono prevedere, di interagire in situazioni complesse, di stare nell'incertezza e nello stress, di far fronte agli eventi in modo propositivo e progettuale, di sapersi autorientare, autovalutare ed autocorreggere.

«L'agire formativamente», declinato secondo complessità, oggi significa in qualche modo saper riprogettare continuamente la stessa organizzazione sociale con una costante attività di costruzione di conoscenze rispetto a cui il «sapere» rappresenta sempre e solo il punto di partenza e mai il punto di traguardo da conservare o difendere.

In questa prospettiva, quella stessa scuola che per tanto tempo ha contribuito a preparare giovani per il mondo del lavoro oggi si trova ad operare gomito a gomito con molti altri soggetti, altri interessi e altre situazioni che interferiscono fortemente con le sue logiche e le sue prerogative. Ci si accorge come dentro la scuola non sia più possibile imbrigliare i cambiamenti veloci che si stanno verificando e che stanno attraversando da parte a parte la società intera. La stessa «cultura», tradizionalmente espressione di una lenta sedimentazione storicizzata del mondo di simboli che la società continuamente produce, ha perso la sua riconoscibilità per diventare

sempre di più il labile effetto aggregativo dell'incontro di più attori diversi tra loro e tutti portatori di valori di conoscenza che si sovrappongono l'un l'altro formando altri valori di conoscenza nuovi e diversi.

Come immaginare, allora, un processo formativo, di base e orientativo che porti in sé le molteplici proprietà funzionali di cui si è detto? La cosa non è facile né semplice. Certamente è necessario inventare nuove modalità educative per aiutare l'uomo ad essere protagonista della sua vita, e a sostegno soprattutto al suo sistema di pensiero individuale.

Non dimentichiamo che nel Libro Bianco di J. Delors di qualche anno fa si leggeva tra l'altro: «*I mestieri di domani richiederanno attitudine a formulare una diagnosi e a presentare proposte di miglioramento a tutti i livelli, autonomia, indipendenza di giudizio, capacità analitica conferita dal sapere*».

E poi ancora, «... *per prepararsi alla società di domani non bastano conoscenze e capacità di metterle in pratica acquisite una volta per tutte. È indispensabile anche l'attitudine ad apprendere e a comunicare*».

Parole di un grande uomo politico e di straordinaria densità concettuale, parole che oggi si riferiscono a realtà ormai evidenti, che sono inesorabilmente e definitivamente diventate fatti.

## ORIENTAMENTO O AUTORIENTAMENTO?

La densità e la dispersività dei flussi informativi ormai planetari stanno interferendo sempre di più sugli stessi riferimenti spazio-temporali con cui l'uomo ha sempre convissuto, spingendolo ad adottare forme di educazione alla vita e al lavoro basate su modelli di pensiero e di formazione sempre più indipendenti, critici, flessibili e soprattutto autonomi e responsabili. Potremmo dire che ritorna l'idea mai morta della centralità dell'*autoformazione*, su cui il Socrate che educa il proprio allievo a liberarsi di lui stesso, ci ha fatto già riflettere a lungo: l'autodirezione dell'apprendimento come valore aggiunto acquisito e posseduto dal soggetto discente.

Da questo punto di vista, richiamarsi all'autodirezionalità del processo educativo può significare sviluppare una vera e propria *Pedagogia della responsabilità* una pedagogia che mette al centro dell'attenzione più le esigenze-caratteristiche dell'allievo, che non le ragioni del modello dell'apprendimento basato su un rigido rapporto docente-allievo.

Ma già oggi, il modo di intendere il concetto di auto-formazione sta andando oltre perché da diversi studiosi della materia (come Dumazedier, Pineau o lo stesso Knowles), viene sempre di più inteso come *processo capace di autodirigere il soggetto-discente verso propri e peculiari modelli cognitivi (ed emotivi) di apprendimento*, un processo di sviluppo di padronanze di sé attraverso cui organizzare un proprio personale percorso formativo dotato di senso e di valore.

Insomma pare proprio che, dopo aver insegnato per tanto tempo ai bambini a leggere, a scrivere, a socializzare e ad informarsi, ci si accorge che l'educazione, nella sua visione aristotelica della relazione formale di tipo socio-culturale, si sta rivelando limitante. È come se si delineasse per la prima volta una realtà in cui la legge della mediazione educativa, scolastica e formativa non appare più né necessaria né insostituibile.

Ed eccoci al nodo centrale per chi di scuola si occupa e di chi nella scuola piega il suo fare alla ragione di un «processo di orientamento» quanto più vicino alle necessità del giovane: l'autoformazione può essere praticata come idea portante di un modello di orientamento cui indirizzare di fatto le pratiche educative della scuola?

I segnali che si colgono in questo momento, e che la direzione intrapresa indica chiaramente, sono numerosi e la stessa società politica ed economica mostra sempre più attenzione e sensibilità a questo tema-problema, non solo sottolineando l'importanza dei fattori di flessibilità nel processo educativo e nella formazione in generale, ma coinvolgendo in questo assunto direttamente la responsabilità dell'intero sistema sociale e civile.

La questione, non solo è importante e delicata, ma è anche in qualche modo curiosamente assurda e incongruente, per lo meno apparentemente, perché non si comprende per quale ragione la scuola, ancora oggi considerato principale sistema formale di mediazione sociale e culturale, dovrebbe attrezzare un soggetto all'*'autodirezionalità*, se poi la stessa necessità sociale è quella di disporre di persone «*capaci di adempiere alle proprie mansioni*» all'interno del suo tessuto.

È qui il paradosso formativo perché, in una società conoscitiva quale è quella di oggi, persona capace non è più quella che conosce o che è bene informata tanto quanto il suo contesto lavorativo richiede. Persona capace è quella che sa come conoscere, che sa come costruire le proprie stesse capacità, che è in grado di sapere come operano le proprie strategie cognitive ed emotive nel momento in cui agiscono, che si sa, appunto, autoformare.

È da qui che deve muovere il nuovo modo di intendere il «fare orientamento» all'interno dei processi educativi di base nella scuola. Se oggi i processi formativi tendono a caratterizzarsi come processi autoformativi, anche l'orientamento deve potersi sempre di più leggere, all'interno della dinamica evolutiva di un bambino in crescita, come processo autorientativo.

Se così è, allora sono almeno tre i livelli su cui agire per promuovere e sostenere, nel sistema educativo scolastico di base, un vero e significativo processo autorientativo:

*Il primo livello è il livello socio-politico* e rappresenta il livello di responsabilità della riuscita di un processo di tipo autorientativo in quanto deve garantire la diffusione di una cultura dello sviluppo individuale e una organizzazione della vita e del lavoro di ciascuno, partecipativa e qualificante.

*Il secondo livello è il livello pedagogico-scolastico* e riguarda la disponibilità di dispositivi di natura pedagogica che siano in grado di sostenere l'autorientamento. Si tratta di percorsi, di metodologie, di supporti tutti 'orientati' a privilegiare la centralità dello sviluppo della persona.

*Il terzo livello è il livello psicologico-motivazionale* ed è quello che incide sulla qualità psicologica del processo autorientativo. È il livello più importante perché la persona che si sa orientare da sé assume anche la responsabilità delle scelte che fa nella sua formazione.

Se si condividono questi presupposti, la domanda da fare subito è se la scuola oggi è in grado di organizzare la sua azione educativa al segno dell'autorientamento.

Certamente non è cosa semplice rispondere a questa domanda perché «autorientamento», sappiamo bene, si declina come «sviluppo personale», cioè come cammino lungo e tortuoso di crescita individuale e sociale, per fare il quale sono necessari contesti e mezzi, ma soprattutto uomini (si intende dire «insegnanti» soprattutto) capaci e preparati, capaci sul piano umano e preparati su quello professionale.

E questo perché solo una delicata azione di «preorientamento» (e quindi di «preformazione» intesa come peculiare attività provvisoria ma determinante che sta a cavallo tra formazione ed autoformazione), può garantire il passaggio dall'orientamento, come fino ad oggi inteso all'autorientamento e all'auto-formazione.

Ma come operare con modelli e strategie così inconsueti per una scuola ancora alle prese con la ricerca della propria più autentica identità? Certamente molto difficile e delicato è progettare e sostenere un processo di preorientamento e di preformazione da parte di una scuola inevitabilmente ambigua con i suoi scopi istituzionali dichiarati: essere di sostegno e operare perché il bambino si autodetermini in piena e completa libertà ricreando se necessario il mondo in cui vive, ma nello stesso tempo dirigerne lo sviluppo, pur cautamente, per integrarlo al meglio delle possibilità nella società di appartenenza.

Interessante, da questo punto di vista, il pensiero che qualche anno fa Howard Gardner, il famoso psicopedagogo americano, ha espresso in una intervista italiana, e cioè che la scuola ha una e una sola funzione prioritaria e fondamentale da svolgere, quella di adoperarsi perché ciascuno sia collocabile secondo il possibile, e in modo responsabile, all'interno del gruppo sociale di appartenenza, gruppo al quale rivolgere i propri interessi e per il quale spendere le proprie energie. La scuola, secondo Gardner, non può che essere quel diligente e lungimirante mediatore, non solo sociale e culturale, ma anche psicologico e motivazionale, che ha il fondamentale compito di far incontrare e convivere armoniosamente l'individuo-persona e l'individuo-soggetto.

Ciò che si lascia intendere, in altre parole, è che l'intervento effettuato sull'individuo (educazione-formazione) si debba configurare e sostanziare in un processo di attivazione cognitiva (apprendimento) che ha (e che deve avere) come risultato l'acquisizione di nuclei di sapere dichiarativi e procedurali (conoscenze e competenze) da spendere all'interno di quel mondo per cui tutto è stato pensato e predisposto (sistema socio-operativo).

Lo schema è semplice: c'è una società operativa in posizione di *up* e un individuo in posizione di *down* per cui la sequenzializzazione fornisce non solo la direzione ma anche il verso di percorrenza, con la formazione che attraverso l'innescio apprenditivo produce conoscenze e competenze pensate come funzionali allo scopo: il sistema sovraordinato definisce e impone la sua logica di cui permea il «sistema di approvvigionamento» delle risorse.

Ma è proprio questo paradigma, tuttavia, che sotto la spinta dei processi innovativi che stanno incidendo sulla componente sociale dell'uomo, mostra di non rispondere più alle necessità del sistema. E sono proprio le esigenze socio-tecniche ed operative connesse al sistema sociale avanzato in cui ci troviamo a far cambiare punto di vista: si impone sempre di più una visione neocognitivista che vede l'uomo come soggetto che per tutto l'arco della sua vita deve vivere ed interagire con gli altri, in un sociale universale, fluido e globalizzato.

E questo comporta un cambiamento di visuale nella lettura del mondo e di se stessi: quanto può essere facile, nella storia della vita di un individuo, riuscire a distinguere la componente cognitivo-addestrativa (responsabile del suo essere efficiente e standardizzato) dalla componente psico-dinamica (responsabile del suo essere creativo ed indipendente)?

È domanda difficile perché sottende un'idea che ancora oggi sta nella concezione dell'uomo e che continua suo malgrado a contaminare il contenuto di parole come «formazione», «istruzione» o «educazione». Continua ad esserci, comunque si operi, la visione di un soggetto in qualche modo 'carente' di qualcosa, di un soggetto comunque 'incompleto' rispetto a qualche livello, o qualche standard prefissato da altri.

In fondo è l'idea che ha alimentato il sistema sociale di tutti i Paesi del mondo occidentale da quando la funzione educativa è entrata nella modernità. È un tipo di approccio che, nonostante i tentativi per renderlo logico e naturale, evidenzia ancora un'idea positivista della realtà ed una concezione dell'atto formativo in qualche modo ancora di tipo laboratoriale, fatto di risultati prevedibili e verificabili.

## LA COMPONENTE ESPERIENZIALE NEL PROCESSO ORIENTATIVO

Dal punto di vista pedagogico, una delle dimensioni più emblematiche e nello stesso strategiche del processo di orientamento è certamente la dimensione esperienziale, che dell'orientamento è sempre stata parte essenziale: esperienza come prodotto di relazioni dinamiche che stanno sull'asse del tempo e che assumono significato solo in quanto costituiscono un'originale e irripetibile «configurazione biologica, psicologica e culturale» propria del soggetto in azione.

Ma ciò che non può sfuggire è che la dimensione esperienziale dell'orientare (e dell'orientarsi) ha anche effetti sulla concezione del pensiero. Infatti, se l'esperienza viene descritta come partecipazione diretta del soggetto in azione alla costruzione di un mondo tra i tanti possibili, allora è la stessa concezione del pensiero ad essere coinvolta. Il pensiero, infatti, è 'processo' e insieme 'prodotto' esperienziale, che nasce in un contesto e che diventa interpretazione, assumendo una funzione metaperienziale e diventando quindi riflessione sul pensiero.

È un'angolazione di respiro nuovo perché apre prospettive interessanti e permette di battere piste ancora vergini sia per il processo educativo in generale, che per quello di orientamento in particolare. E soprattutto per la funzione complessa che l'insegnante svolge, perché se la cognizione diventa metacognizione allora il compito di un insegnante non può che essere anche quello di «educare il pensiero».

D'altra parte, l'aver connesso orientamento ad esperienza ed esperienza a pensiero impone di riflettere anche sul modo in cui l'esperienza di un individuo, bambino, giovane o adulto che sia, ha luogo e si realizza, modo che è insieme causa ed effetto di un delicato processo di interazione tra le sue componenti biologiche, psicologiche e socioambientali.

Ecco il motivo per cui «l'attenzione orientativa» deve essere un carattere strutturale della scuola e della relazione educativa sin dai primi anni di vita del bambino, ancora prima che egli sia scolaro, nella stessa scuola dell'infanzia, quando si trova ancora alle prese con la sua piccola ma grande cassetta degli attrezzi con cui già è in

grado di montare e smontare il mondo, quella cassetta che sta imparando ad usare, utilizzando uno ad uno tutti gli strumenti di cui è composta e cercando di capirne il funzionamento.

È qui che l'esperienza si fa relazione e la relazione sviluppo. Sviluppo di una mente che impara a parlare con se stessa, costruendo il mondo delle cose e delle persone sul quale è in grado di rispecchiarsi e descriversi, di riconoscersi e valutarsi. Percezione, memoria, comprensione, ragionamento, non sono più trattabili come caratteri meramente astratti di un bambino, soggetto di esperienza, ma diventano veri e propri elementi costitutivi di un'architettura cognitiva ed emotiva strutturalmente e funzionalmente aperta ai prodotti di quel mondo culturale dove agisce l'anima motivazionale di ciascuno.

«L'insegnamento secondo il mio punto di vista è una funzione largamente superata...» «Insegnare significa 'istruire' e personalmente non mi interessa molto istruire qualcuno riguardo a ciò che egli dovrebbe sapere o pensare...» «Illuminare, guidare, dirigere, secondo la mia opinione, troppa gente è stata illuminata, guidata, diretta...». «...mi domando se in questo nostro mondo possiamo ragionevolmente ritenere che riguardo al futuro noi abbiamo idee giuste e i giovani idee infondate. Siamo davvero sicuri di sapere ciò che essi dovrebbero conoscere?»

Scritti più di trent'anni fa da C. Rogers, sono pensieri molto attuali, soprattutto in un momento in cui i sistemi educativi delle cosiddette società avanzate, quelli istituzionali e quelli non istituzionali, stanno facendo convergere i loro interessi globalizzanti integrandosi sempre più e producendo effetti pervasivi sullo sviluppo cognitivo ed emozionale delle nuove generazioni.

Il senso delle parole dello studioso americano è chiaro: non rassegnarsi ad essere meri prodotti del tempo, condizionati dalle circostanze, ma difendere e riaffermare la centralità che deve essere riconosciuta al potere creativo della libertà personale, libertà come qualcosa che l'uomo si porta dentro indipendentemente da tutte le scelte alternative, libertà come assunzione di responsabilità di quello che si decide di essere, avendo il coraggio di pensare con la propria testa.

Ma nelle parole c'è dell'altro, c'è anche la centralità di una coscienza pedagogica dello stare in relazione con l'allievo, più necessità umana che non scolastica.

Un educatore che sia anche, se non soprattutto, «un educatore emozionato», che sappia esprimere fino in fondo se stesso fino a far diventare l'esperienza pedagogica una relazione in cui la comunicazione delle emozioni è anche «comprensione empatica», modo unico e irripetibile che rende una persona capace di avvicinarsi sempre di più a se stessa, di imparare a conoscersi più profondamente, di modificarsi e di evolvere.

Uno dei pensieri più belli che danno il senso più profondo dell'esperienza orientativa che un insegnante può fare con il suo allievo è quello del saper apprezzare una persona come si apprezza un tramonto: «... le persone sono meravigliose quanto i tramonti se io le lascio essere ciò che sono. In realtà la ragione per cui forse possiamo veramente apprezzare un tramonto è che non possiamo fare nulla per controllarlo...».

Se rapportiamo questo alla realtà dell'istanza educativa dell'orientamento, allora il conoscere e l'applicare gli strumenti adatti a rendere possibile la mediazione tra le ragioni e le cause del «dentro» con le ragioni e le cause del «fuori», comportano entrambi una riflessione attenta sulle qualità che, chi è chiamato per mestiere ad occuparsi della questione, deve possedere e cioè l'insegnante.

## L'INSEGNANTE, UNA PERSONA MOLTO SPECIALE

Per un insegnante è difficile e gravoso il compito che gli è assegnato. Perché si tratta di un compito che richiede la risoluzione di problemi complessi ed unici perlomeno tanti quanti sono gli scolari che gli sono affidati. Un insegnante che deve sapere come «stare» nella mediazione pedagogica, che deve possedere e controllare pienamente e compiutamente non tanto i contenuti e gli strumenti di conoscenza, ma soprattutto gli «atti» comunicativi e relazionali necessari per condurre il processo di apprendimento alla dimensione complessa dei fenomeni che lo caratterizzano.

Un insegnante che, sapendo 'tradurre' perché «teorico della traduzione», sa vedere nel proprio allievo l'altro in tutta la sua realtà, e a lui sa rispondere sui suoi sogni, sui suoi progetti, sulle sue speranze, su tutto quello a cui può dare voce e corpo, di quanto ha dentro e che non aspetta che di uscire fuori e mettersi insieme.

Oggi la relazione educativa (così come del resto capita anche per gli altri tipi di relazioni umane) è condizionata dal peso delle «certezze» e dal peso delle «negazioni»: si educa per persuadere, così come si conosce per disciplinare, si cura per dominare così come si parla per convincere. L'insegnante mediatore, invece, deve essere in grado di stare sulla scena sapendo che la «parte» a lui affidata è quella di saper ricreare «il senso di una relazione generativa di senso».

Ecco il motivo per cui orientare significa anche saper comunicare efficacemente con l'allievo, utilizzare come punto di forza «la capacità di ascolto» desiderando il confronto con l'altro. Nel linguaggio psicologico, potremmo dire che la capacità di ascolto sta nel saper *essere metacognitivo*, ma anche nel saper *essere metacomunicativo*, cioè nel saper fare autoriflessione ma anche autosuggestione, per essere capaci di influenzare l'universo che abbiamo costruito oggi, ma soprattutto per essere capaci di influenzare gli universi che desideriamo far nascere domani.

Dal punto di vista metodologico, un insegnante deve continuamente imparare ad insegnare, imparando a conoscere e a far conoscere le abitudini dell'apprendimento del suo allievo, a cominciare dal linguaggio che adopera. Deve saper intervenire sul sistema delle strategie di apprendimento da una parte, ma anche sul sistema di quelle di insegnamento dall'altra. Così la relazione comunicativa si fa profonda ed efficace e diventa mediazione all'interno di un dialogo pedagogico intenzionale e costruttivo (la comunicazione è anche mediazione quando ricerca del significato e ricerca di condivisione del significato giungono al traguardo insieme, creando quella rete di abilità funzionali che permettono a ciascuno di creare il mondo nel quale riconosce la sua propria identità).

Nel film-documentario *Etre et avoir* richiamato all'inizio, è ben rappresentato il rapporto comunicativo tra insegnante ed allievo: uno scambio continuo di umanità, profondo e fertile dove la coscienza trova alimento per crescere e formarsi anche nello studio di una gioiosa filastrocca. Nella pluriclasse del maestro sono in tanti a studiare, c'è la piccola cinese Alizèe, c'è Axel, c'è Jessie, c'è la difficile Nathalie, c'è Letitia, c'è il candido Jojo, e poi gli altri, una piccola comunità che vive la sua stagione molto naturalmente, tra capricci e disubbidienze ma anche tra metodo e disciplina, sapendo che la vita è sempre in equilibrio instabile tra la paura del domani e la saggezza dell'essere.

Tutto l'apprendimento in questa classe è avventura, bellissima ed unica: dalle prime vocali imparate dai bambini più piccoli alla propria rappresentazione del mondo che può anche far soffrire. E tutto senza fretta perché la scuola non può avere fretta, non deve avere fretta. Così come non ha fretta il tempo che ritorna con le sue stagioni, la sua neve e il suo sole.

«È difficile imparare, ma anche crescere...», dice Nicolas Philibert parlando del suo film, «... questo tuffo nella scuola me l'ha ricordato con forza...»

Sono parole che servono per far comprendere come un adulto ripercorre il suo sviluppo e come attraverso di esso riconosce la rete di senso che è riuscito a tessere per la sua vita mentale ed emotiva ma anche civile e professionale, quando adulto non era ancora. Forse sta qui il significato più vero da dare ad «orientamento» quando parliamo di un bambino o di un ragazzo. Il significato che si porta dietro lo straordinario andare e venire che un uomo fa nella sua vita, esplorando nuovi territori sconosciuti ma sapendo anche che c'è sempre una bussola che indica il Nord.

# L'ORIENTAMENTO *nei* DOCUMENTI *della* RIFORMA

di GIULIANA BOSCARINO SANDRONE

## LA CENTRALITÀ DELL'ORIENTAMENTO

Quanto il tema dell'orientamento sia presente nella riforma Moratti si evince dall'impostazione strutturale della proposta stessa: la Legge delega n° 53/2003, su cui si fonda tutto l'impianto riformatore, afferma<sup>1</sup>: «... è promosso l'apprendimento in 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 ed 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 locale, nazionale ed europea; ...».

Siamo di fronte ad una norma che definisce tre compiti fondamentali per il sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione:

- 1) pensare ed organizzare l'apprendimento non come un processo che si realizza in un periodo definito e concluso della vita di ciascuno ma come un processo che si attua lungo tutta la vita e che trova il suo abbrivo nella formazione iniziale realizzata nel primo e nel secondo ciclo di istruzione e formazione;
- 2) riaffermare l'importanza della «scelta», tipica della fase giovanile della vita ma non estranea al mondo adulto, restituirle lo spessore morale ed educativo che le compete e che permette la realizzazione del progetto di vita personale e sociale di ciascun allievo;
- 3) mettere in relazione il processo educativo che avviene all'interno delle istituzioni scolastiche autonome con tutti gli altri enti e con tutte le formazioni sociali coinvolte nel sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione<sup>2</sup>.

---

**1** L. 53/03 art. 2 co. 1 p.a.

**2** Dpr. 275/99.

Educazione permanente, dunque, per realizzare la quale occorre orientare nel senso etimologico del termine (*orior: nascio*)<sup>3</sup> di riconoscere la propria posizione e le proprie peculiarità per raggiungere un determinato scopo o una determinata meta, all'interno di un contesto come quello attuale, caratterizzato da sempre maggior complessità. È una definizione impegnativa di orientamento, sulla quale occorrerà ritornare, ma che qui è d'obbligo anticipare per cogliere la portata innovativa della recente normativa.

Non ultimo, occorre sottolineare come a rendere strategica la funzione dell'orientamento nel sistema educativo di istruzione e formazione contribuisca il concetto, introdotto dalla riforma, del «diritto all'istruzione e alla formazione» in sostituzione di quello dell'«obbligo scolastico»: l'orientamento diventa l'azione strategica che accompagna gradualmente la persona nel corso di tutto il processo di formazione iniziale e riconduce a progetto personale le molteplici opportunità di apprendimento e di formazione. Con l'affermazione dell'art. 2 co. c) della legge delega<sup>4</sup> si supera il principio dell'obbligo scolastico a favore dell'affermazione più moderna e rispondente alla nuova società del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione poiché si abbraccia la convinzione che l'equità formativa e la giustizia educativa non sono soddisfatte semplicemente garantendo a tutti la stessa scuola, ma richiedono interventi giusti ed equi che consentano a ciascuno di sviluppare le proprie capacità e impegnino la comunità civile ad intervenire con adeguate iniziative per eliminare gli eventuali ostacoli sociali che possono condizionare le scelte scolastiche e formative dei ragazzi e dei giovani. Sia la cultura, sia il lavoro devono essere adoperati come mezzi per elevare tutte le dimensioni della persona umana (che è l'unico *fine*) e non come *fini* a cui piegare ed indirizzare la persona umana: siamo di fronte alla definizione normativa e ordinamentale di un principio già ampiamente dichiarato nel Dpr. 275/99 art. 1 co. 2<sup>5</sup>.

Un puntuale sviluppo delle personali capacità richiede, oggi, di tener conto della varietà delle strade percorse dai processi di accrescimento del sapere nella società della nuova conoscenza, strade che non si esauriscono di certo con il sapere dato dalla scuola: il primato dell'informazione non è sicuramente più in mano alla scuola (come è accaduto fino ad alcuni decenni fa) ma ciò non toglie, anzi rafforza, la necessità che la scuola mantenga con forza, rispetto all'informazione, il primato qualitativo anziché quantitativo, critico-riflessivo anziché descrittivo, identificando proprio nel qualitativo e nel critico-riflessivo la differenza specifica che la può caratterizzare rispetto al contributo che, nei campi analoghi, portano anche le istituzioni non formali ed informali.

**3** Nel gergo marinaresco significa riconoscere la propria posizione prendendo come punto di riferimento l'oriente il punto cardinale dove nasce il sole.

**4** «... è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e di formazione, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117 della Costituzione».

**5** «L'autonomia scolastica... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo...».

Il diritto all'istruzione e alla formazione così inteso, allora, «si configura come il diritto ad un percorso personalizzato nel quale interagiscono gli apprendimenti conseguiti in varie sedi, scuola, extrascuola ed addirittura anche secondo modalità non formali, gli uni e gli altri giudicati ugualmente indispensabili ai fini dell'educazione/formazione del giovane»<sup>6</sup>.

Il diritto soggettivo all'apprendimento, così come chiaramente anticipato nella legge 59/97 art. 21 co. 9, postula, allora, la personalizzazione del percorso scolastico e affida alla comunità scolastica il compito e la responsabilità di coniugare i contenuti generali fissati a livello nazionale, a garanzia costituzionale, con la significatività personale che solo la situazione singola e contingente può leggere ed evidenziare. Si tratta di scoprire, accrescere, liberare e moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno, valorizzando le identità personali come la condizione per un dialogo continuo con le altre identità in un processo fecondo di reciproco perfezionamento. Passare dalla geografia epistemologica ed elencatoria delle *Indicazioni Nazionali* dei diversi ordini di scuola alla specificità degli *obiettivi formativi* che i docenti realizzano in situazione strutturando situazioni di apprendimento unitarie e significative (*Unità di apprendimento*); usare le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni Nazionali* per sviluppare le capacità e favorire l'acquisizione di competenze: questo è il cuore del processo di apprendimento più volte sottolineato nei Documenti che hanno accompagnato la legge delega.

## Orientare in una prospettiva di educazione permanente

È ormai comunemente acquisito, almeno nei Paesi dell'area occidentale, come la formazione iniziale e lungo tutto l'arco della vita lavorativa, sia diventata una sorta di diritto soggettivo e un prerequisito essenziale per la salvaguardia e l'incremento dell'occupabilità dei lavoratori in mercati turbolenti anche se non può essere sostituita della responsabilità sociale delle imprese<sup>7</sup>. Per evitare l'obsolescenza professionale, dice il sociologo Gallino, ogni lavoratore dovrebbe avere almeno 1600 ore di formazione ogni 10 anni poiché si calcola che per rimanere occupabile dovrebbe rinnovare la propria qualificazione almeno tre volte nell'arco della vita lavorativa. Ma l'educazione permanente di cui parla la legge delega non limita questo concetto alla funzione di riconversione professionale, ormai inevitabile nella vita professionale di ciascuno, bensì lo amplia e lo estende in una dimensione esistenziale ed etica; pare riprenda la lezione di Mencarelli che a proposito di educazione permanente, in una concezione sicuramente profetica per gli anni Settanta, esortava a far emergere il punto<sup>8</sup> «dove prende le mosse il processo educativo lungo il quale le strutture della formazione umana si fanno via via più complesse, senza cristallizzazioni e senza frustrazioni: in un arricchimento costante. Questo punto si identifica con l'inte-

<sup>6</sup> G. CHIOSSO, *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in «Nuova Secondaria» n. 7/2002, Anno XIX, p. 17.

<sup>7</sup> M. AMBROSIANI (a cura di), *Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni, proposte*, La Scuola, Brescia 2000, p. 11.

<sup>8</sup> M. MENCARELLI, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 15 e ss.

grità dell'uomo ed è reperibile in tutti gli uomini se è vero, come è vero, che ogni uomo – fuori dalla patologia frustrante – ha almeno un talento da valorizzare e da commerciare. La sicurezza sociale, oltre che la sicurezza personale, non può tollerare che ci siano uomini o nuclei da recuperare all'alfabeto o ad una professione: esige, invece, perché ne ha fortemente bisogno, uomini pronti a promuovere il progresso e a controllarne l'economia, il ritmo e la validità in ordine ai traguardi della dignità umana. [...] L'espressione *educazione permanente* ordina le prospettive dell'attività educativa, collegando gli impegni della scuola d'ogni ordine e grado con le responsabilità di una società educatrice, in un costante e permanente tendere alla definizione di uno *stile di vita* che consenta alla persona di *capire se stessa*, il *proprio tempo* e la *realtà* e di produrre conseguentemente umanità originale e al tempo stesso oggettivamente valida».

Si tratta, dunque, di fare dell'educazione permanente un vero e proprio «stile di vita»<sup>9</sup> che educa all'avvenire, che dispone l'uomo, a partire dall'età evolutiva, a strutturare la propria personalità in modo che sappia espandersi anche in età matura, in un continuo arricchimento della propria umanità.

### Riappropriarsi della «scelta»

I giovani scelgono, devono scegliere, ma la loro scelta è prodotto di libertà e responsabilità o di semplici preferenze psicologiche? La scelta viene effettuata avendo presente la propria proiezione nel futuro e il proprio radicamento nel passato o in base alle urgenze del presente? Posseggono un *ethos* comunitario che fornisce criteri di valore in base ai quali scegliere e costituirsi o realizzano una scelta a misura di se stessa, scelgono per scegliere?

Queste domande si pongono per molti aspetti della vita di un giovane d'oggi, certamente sono fondanti quando riguardano la scelta scolastica, prima, e professionale poi. Per i giovani delle generazioni che hanno preceduto quella attuale esisteva una costante nell'orientamento professionale: fin da piccoli ci si preparava ad una professione che si era scelta perché la si amava o la si riteneva interessante, gratificante, ... Negli ultimi decenni del secolo scorso abbiamo dovuto imparare a far i conti con il fatto che la professione che si sceglie come proprio ideale a 14 anni, quando si arriva a 20, non esiste più o è talmente cambiata da rendere vano l'ideale professionale fino ad allora coltivato.

Il problema, pertanto, non è più quello di scegliere una professione ma quello di imparare «a scegliere», a tempo debito, una professione, quella che ci sarà e che sarà disponibile.

Imparare a scegliere diventa una questione che si impone in tutta la sua portata esistenziale ed etica<sup>10</sup>, soprattutto se si ha chiaro che i ragazzi e i giovani di oggi si trovano a «dover scegliere» il proprio destino umano così come la propria identità personale avendo due costanti certe:

<sup>9</sup> MENCARELLI, nel testo citato, riporta l'espressione di J. Folliet e mette in collegamento i concetti di educazione permanente con quelli di educazione popolare e di educazione dell'adulto.

<sup>10</sup> G. BERTAGNA, *Generazione giovanile ed educazione alla scelta*, in «Orientamenti pedagogici» 4/98, Anno XLV, pp. 585-602.

- 1) l'ininfluenza delle azioni umane su quelle collettive esercitate dalla «tecnostruttura», che si autoalimenta proponendo, in modo rigidamente autoreferenziale, modelli e valori così pressanti da vanificare qualunque tipo di progettualità personale;
- 2) l'assenza di regole sociali e professionali fisse e di valori etici non altrimenti compresi che sull'immediato e sulla circostanza.

I giovani si troverebbero, dunque, di fronte all'incombenza di dover scegliere (in ordine all'indirizzo scolastico, al lavoro, ma anche agli amici, alla famiglia, ecc.) sapendo già che la loro scelta non cambierà il corso degli eventi socioeconomici sovrastanti l'individuo e che la loro scelta avverrà nella «solitudine» che caratterizza una generazione «senza padri né maestri». Non solo, spesso, pur volendolo, si trovano soli, e quindi incapaci, di opporre un progetto di vita 'vitale' ad una prospettiva di supina riproduzione di modelli fin troppo «facili»: chi aiuta un giovane di una periferia metropolitana degradata a «scegliere» di diventare un onesto (e ben compensato) artigiano scartando la strada quasi obbligata della piccola criminalità? Chi offre ragioni ad un aspirante *droup out* di un infausto «obbligo scolastico» per rimanere ancorato alla scuola, per fare esperienze lavorative che non siano la fine della propria formazione intellettuale ma la integrino con l'operatività consapevole?

Si tratta, allora, di promuovere un'inversione di tendenza: da un'educazione scolastica improntata alla neutralità, lontana da una *paideia* dichiarata, preoccupata di offrire esclusivamente sapere scientifico, per sua natura intersoggettivo e rigorosamente universale, ad una educazione scolastica che, partendo dalle prese di posizione specifiche di un «mondo vitale», giunga a scoprirne insieme i limiti e ad operare per l'integrazione e l'apertura.

Si tratta di una scuola che torna a costituire un laboratorio di corretta e produttiva educazione alla scelta che si affianca all'azione svolta dalla famiglia e dalla comunità, recuperando le matrici culturali ed etiche classiche che accompagnano ogni scelta di libertà; ancora, si tratta di una scuola che si assume consapevolmente la responsabilità di agire non solo per il presente ma anche per il futuro, per ciò che i suoi allievi saranno e sapranno progettare in una prospettiva che trascenda l'immediato e migliori l'esistente.

Educare alla scelta diventa, così, una dimensione determinante di quel laboratorio di apprendimento e di orientamento che le scuole debbono diventare, in collaborazione con gli altri soggetti del territorio, in una logica di interazione, sinergia, ottimizzazione delle risorse quale prevista dal nuovo dettato costituzionale.

È in tale contesto che si realizza uno snodo essenziale del processo di crescita e di maturazione del soggetto sia in termini di realizzazione personale, sia in termini di realizzazione professionale ed è anzi proprio dalla stretta connessione fra queste due dimensioni che trova un suo spazio significativo il concetto di benessere inteso come qualità di vita. La qualità di vita che ci si aspetta realizzata da quel giovane di 18-19 anni che al termine del secondo ciclo di istruzione è in grado di: «Avvertire la differenza tra il bene e il male ed orientarsi di conseguenza nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili. Cogliere la dimensione morale di ogni scelta, interrogandosi sulle conseguenze delle proprie azioni, e avere la costanza di portare a ter-

mine gli impegni assunti. Avere coscienza che è proprio dell'uomo dare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata delle situazioni e dei problemi di cui si è protagonisti»<sup>11</sup>.

## LA LEGGE MORATTI E L'ORIENTAMENTO

Per argomentare costruttivamente sulla centralità dell'orientamento nella legge delega occorre considerare con attenzione tutti i passaggi che, nei vari documenti che hanno finora accompagnato la sperimentazione e l'avvio della legge nel primo ciclo e nelle bozze relative al secondo ciclo, lo pongono in posizione strategica per la realizzazione del dettato costituzionale.

Esaminiamo, dunque, i singoli Documenti ricercando in ciascuno di essi la posizione dell'orientamento e la concezione ad esso sottesa.

### La struttura del Pecup e la funzione orientativa

Il profilo educativo, culturale e professionale dello studente, sia del primo sia del secondo ciclo, presenta una struttura suddivisa in tre parti: identità, strumenti culturali, convivenza civile di cui la prima è articolata in: conoscenza di sé, relazione con gli altri, orientamento. Siamo di fronte al documento che, a livello nazionale (contro qualsiasi deriva di frammentazione e polarizzazione) esplicita ciò che uno studente di 14 anni (fine del primo ciclo) e di 18-19 anni (secondo ciclo) deve sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è lecito aspettarsi, da parte dello Stato, alla fine del primo e del secondo ciclo. L'orientamento, è evidente, rappresenta un tassello imprescindibile che coniugando la conoscenza di sé con la relazione con gli altri permette ad ogni allievo, nelle diverse fasi della vita scolastica, di costruire e via via realizzare, modificare, ricalibrare il proprio progetto di vita. Non a caso, e riprendendo il significato etimologico di cui si diceva, per rappresentare il *Profilo culturale educativo e professionale* si è soliti usare la metafora della bussola, strumento principe dell'orientamento.

Analizzando la stessa struttura del PECUP appare evidente la preoccupazione di collegare la problematica dell'orientamento, a cui si dedica un paragrafo specifico, al problema dell'identità e della conoscenza di sé immediatamente rapportata alla relazione con gli altri; come a dire che il primo passaggio per orientarsi all'esterno è fare chiarezza sulle proprie capacità, attitudini, preferenze, anche in relazione al rapporto con gli altri. Subito dopo il PECUP affronta, con gli strumenti culturali, il nodo cruciale delle competenze: quali competenze può legittimamente attendersi la società, lo Stato, da un allievo che conclude il primo piuttosto che il secondo ciclo del sistema di istruzione e di istruzione e formazione professionale? Non solo, viene esplicitato come queste competenze, risultato di una personale acquisizione di conoscenze ed abilità, si debbano sostanziare in comportamenti personali che danno vita alla convivenza civile, risultato in termini com-

---

**11** *Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del secondo ciclo di istruzione*, in «Nuova Secondaria», n. 6/2003, Anno XX.

portamentali e valoriali di un percorso formativo che ha utilizzato gli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari in un incrocio continuo con le conoscenze e le abilità dell'educazione alla cittadinanza e allo sviluppo, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, dell'affettività.

A conclusione del primo ciclo di istruzione, ad esempio, il ragazzo è in grado di pensare al proprio futuro, nei confronti del quale «elabora, esprime e argomenta un proprio progetto di vita che tiene conto del percorso svolto e si integra nel mondo reale in modo dinamico ed evolutivo»<sup>12</sup>. A questo fine interagisce con i singoli individui e con le organizzazioni sociali e territoriali che possono partecipare alla definizione e all'attuazione di questo progetto di vita che egli impara a verificare con costanza in ordine all'adeguatezza delle proprie capacità e competenze.

Al termine del secondo ciclo, altrettanto, ciascun allievo è in grado di «conoscere i punti di forza e le debolezze della propria preparazione, verificando costantemente l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale e operando flessibilmente gli opportuni cambiamenti o integrazioni di percorso, consapevole dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. È anche in grado di elaborare un'ipotesi per la prosecuzione degli studi, la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua, prevedendo una collaborazione con la scuola, la famiglia, i soggetti professionali e sociali, e utilizzando anche il *Portfolio delle competenze personali*. Sa elaborare, esprimere e argomentare, circa il proprio futuro esistenziale, sociale e professionale, un'ipotesi di sviluppo proiettata nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori che tenga conto del percorso umano e scolastico finora intervenuto, ma che, allo stesso tempo, lo arricchisca con una realistica ulteriore progettualità»<sup>13</sup>.

Dunque, non orientamento scolastico, né orientamento professionale presi a sé come esigenze di alcuni periodi della vita, trascorsi i quali di orientamento non si parla più, ma orientamento come processo continuo che accompagna tutta la vita dell'uomo, durante e dopo il periodo dell'istruzione e formazione scolastica. Del resto, in una prospettiva dichiarata di educazione permanente, il PECUP che regola il primo ciclo di istruzione così dichiara in ordine alla funzione orientativa che accompagna tutto il percorso di vita di ciascuna persona: «Dal punto di vista educativo, non esistono età, né scuole, che non siano fondamentali per la costruzione del proprio progetto di vita. La necessità di conoscere, sperimentare e aprirsi a nuove esperienze formative accompagna l'intera esistenza di una persona. In ogni età della vita, occorre stimolare l'individuo al meglio, tenendo conto delle sfaccettature della sua personalità e delle sue capacità, per trasformarle in vere e proprie 'competenze'. Per questo, se qualcuno non ha potuto godere di adeguate sollecitazioni educative, ha il diritto di essere messo nelle condizioni di recuperarle. Perché se è vero che le funzioni non esercitate tendono ad atrofizzarsi, o quantomeno ad indebolirsi nella rapidità di risposta, è anche vero che l'elasticità e la complessità della mente e dell'esperienza umana sono tali da consentire, per tutta la vita, recuperi e anche progressivi miglioramenti generali e specifici della personalità e della qualità della propria cultura.

<sup>12</sup> *Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del primo ciclo di istruzione*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>13</sup> *Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del secondo ciclo di istruzione*, in «Nuova Secondaria», n. 6/2003, Anno XX.

Allo stesso modo, se un soggetto è stato sottoposto a stimolazioni educative molto ricche nei periodi sensibili dello sviluppo o, addirittura, a stimolazioni precoci, non per questo ha la certezza che i vantaggi competitivi acquisiti non si esauriscano nel tempo. Il processo educativo individuale, infatti, ha inizio con la vita e cessa solo con essa, in una continua dinamica di conquiste e possibili involuzioni, sicché nulla è mai guadagnato una volta per tutte e nulla è mai perduto per sempre»<sup>14</sup>.

Orientamento lungo tutto il corso della vita, dunque, in un intreccio continuo tra conoscenza di sé, acquisizione di competenze, relazione con gli altri e con l'ambiente esterno; si tratta di un processo continuo ed unitario, mai frammentario né spezzettato, al servizio della persona che manifesta, a seconda dei momenti della vita e dei contesti in cui si trova, bisogni diversi di orientamento. Si tratta di un processo di apprendimento che parte dalle capacità di ciascuno e continuamente le trasforma in competenze attraverso l'acquisizione di conoscenze ed abilità; è un intreccio continuo tra il piano dell'essere e quello dell'avere, tra l'assimilazione e l'acquisizione che si intersecano ininterrottamente nel corso di tutta la vita di ciascuno e rappresentano il «cuore» del processo dell'educazione personale.

Occorre, però, sottolineare come a questo processo continuo occorra dare valore centrale nel periodo dei 12 anni di diritto-dovere di istruzione e di formazione garantiti dalla legge 53/03 la quale, non a caso, colloca la problematica dell'orientamento nel PECUP e la riprende in ciascun ordine di scuola secondo le mutate esigenze dell'allievo.

## Il primo ciclo di istruzione

Abbiamo già affermato che il diritto soggettivo all'apprendimento postula la personalizzazione del percorso scolastico, richiede un'attenzione non all'individuo ma alla persona<sup>15</sup> intesa nella sua integralità mai riducibile ad un singolo elemento o ad una singola parte: è una visione impegnativa del processo di insegnamento/apprendimento che le *Indicazioni Nazionali* per i PSP della Scuola Primaria e Secondaria di I grado richiamano come imprescindibile per rendere reale ed effettiva la traduzione in obiettivi formativi l'elenco di conoscenze ed abilità previste per i vari periodi didattici.

È una concezione pedagogica e didattica presente nella Scuola dell'Infanzia la quale impronta il proprio servizio alla relazione personale significativa nei diversi contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire; inoltre, valorizzando il gioco in tutte le sue forme ed espressioni, dà «rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca»<sup>16</sup>. Non a caso tra gli obiettivi specifici elencati troviamo, nel campo dell'*esplorare, conoscere e progettare* le seguenti indicazioni: «Coltivare, con continuità e concretezza, propri interessi e proprie incli-

<sup>14</sup> *Indicazioni Nazionali per l'attuazione dei PSP nella Scuola Primaria*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>15</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione dei PSP nella Scuola Primaria*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>16</sup> *Indicazioni Nazionali per l'attuazione delle Attività educative personalizzate nella Scuola dell'Infanzia*, *ibidem*.

nazioni» e più avanti «Elaborare progetti propri o in collaborazione, da realizzare con continuità e concretezza»<sup>17</sup>. Siamo nel pieno rispetto degli obiettivi generali del processo formativo previsti per la Scuola dell'Infanzia: rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini.

È un cammino lungo che si colloca all'interno di un progetto di scuola articolato ed unitario che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e l'importanza del territorio di appartenenza con le sue risorse sociali, istituzionali e culturali. La maturazione dell'identità personale, in una prospettiva integrale rispettosa di tutti gli aspetti della persona, si realizza favorendo l'acquisizione di atteggiamenti di sicurezza, stima di sé e fiducia nelle proprie capacità, vivendo in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, esprimendo e controllando emozioni e sentimenti e rendendosi sensibili a quelli degli altri. Parallelo procede il cammino per la conquista dell'autonomia attraverso la quale i bambini, mentre riconoscono le dipendenze esistenti ed operanti nella concretezza del loro ambiente naturale e sociale di vita, imparano ad orientarsi in maniera personale e a compiere scelte anche innovative. In relazione allo sviluppo delle competenze la Scuola dell'Infanzia impegna il bambino nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale ed organizzata della realtà di vita (in senso sociale, geografico e naturalistico, artistico e urbano), nonché della storia e delle tradizioni locali.

Per realizzare il proprio compito di identificazione di processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare, per consentire ad ogni allievo di dare il meglio delle proprie capacità, nelle diverse situazioni, la Scuola dell'Infanzia introduce uno degli elementi fondamentali di continuità strutturale dell'intero disegno riformatore, il *Portfolio delle competenze personali*. Nella Scuola dell'Infanzia si tratterà di raccogliere l'osservazione occasionale e sistematica dei bambini e di documentare la loro attività, cogliendo e valutando le loro esigenze, sia per riequilibrare le proposte educative in base alla qualità e alla quantità delle risposte, sia per condividerle con le famiglie, sia per fornire elementi reali di continuità del processo educativo ai docenti che nella classe prima accoglieranno i bambini nella Scuola Primaria.

Nella Scuola Primaria e nella Secondaria di I grado il *Portfolio delle competenze personali* viene rappresentato, nelle rispettive *Indicazioni Nazionali*, come composto da due sezioni, una dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. Mentre la prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8, Dpr. 275/99), la seconda impegna i docenti ad esplicitare fino in fondo la dimensione orientativa della loro azione educativa. «Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgi-

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 5.

mento dell'allievo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola»<sup>18</sup>. L'intreccio di conoscenza di sé e delle proprie capacità e la valutazione delle competenze costituiscono, quindi, la sostanza di questo strumento che è pensato sia al servizio dell'Istituzione che via via accoglie l'allievo, sia al servizio dell'allievo e della sua famiglia; ciascuna scuola nella propria autonomia, nel rispetto delle normative nazionali, troverà la forma comunicativa che meglio risponde a queste funzioni.

Sempre in relazione ad una prospettiva di orientamento inteso come processo di costruzione di un personale progetto di vita, fondato sulla consapevole conoscenza di sé occorre sottolineare come la Scuola Primaria, proseguendo il cammino iniziato dalla famiglia e dalla Scuola dell'Infanzia, insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità e pone le basi per una immagine realistica, ma positiva di sé, in grado di valorizzare come potenzialità personale anche ciò che, in determinati contesti di vita, può apparire, e magari è, un'oggettiva limitazione.

La Scuola Primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale; nel percorso che si realizza in questi cinque anni si promuove l'educazione integrale della personalità dei fanciulli, stimolandoli all'autoregolazione degli apprendimenti, ad un'elevata percezione di autoefficacia, all'autorinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati, attraverso l'esercizio dell'autonomia personale, della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico.

La personalizzazione del percorso formativo, elemento imprescindibile per la realizzazione del diritto soggettivo all'istruzione e alla formazione, è garantita dalla elaborazione dei Piani di studio personalizzati con i quali si trasformano in obiettivi formativi adatti e significativi per «quell'allievo», in «quella situazione» gli Obiettivi specifici di apprendimento dettati nelle Indicazioni Nazionali; da un punto di vista organizzativo la personalizzazione trova realizzazione pratica anche nella possibilità di percorsi opzionali-facoltativi che vengono concordati tra l'équipe pedagogica, la famiglia e l'allievo e sono coordinati grazie alla presenza del docente coordinatore-tutor. Sono tutti tasselli di un cammino di identificazione sempre più precisa delle capacità di ciascun allievo, delle competenze raggiunte e di quelle da attivare, in stretto contatto con la famiglia e con l'ambiente territoriale, sia pur ristretto, che interviene sulla crescita dei fanciulli nei cinque anni della Scuola Primaria.

Il tema dell'orientamento diventa più specifico nella Scuola Secondaria di I grado, mano a mano che si avvicina la scelta della Scuola del secondo ciclo che nell'impianto riformato dovrà indirizzare verso il sistema dei Licei o quello dell'Istruzione e della formazione professionale. Il dettato delle *Indicazioni Nazionali* diventa preciso: «La Scuola Secondaria di I grado mira all'orientamento di ciascuno, favorisce l'iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, lo mette nelle condizioni di definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e di rivendicare un proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale. È un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente anche le va-

---

**18** *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio della Scuola Secondaria di I grado*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

rie strutture non formali e informali del territorio, nonché il grado di scuola successivo. La possibilità del preadolescente di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale, deriva dal consolidamento di competenze decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé e su un intelligente tirocinio educativo che abbia autenticato e continui ad autenticare le capacità, gli interessi e le attitudini di ogni ragazzo. Il carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline e alle attività inter e transdisciplinari. L'uno e le altre, infatti, sono volte alla scoperta di sé (un sé sottoposto agli straordinari dinamismi delle trasformazioni psicofisiche e a cambiamenti negli stili di apprendimento, interessi, abitudini, sentimenti, immagine di sé), della cultura e dell'arte, del mondo in generale (contatti, scambi, scoperte, ecc.) e della produzione umana in particolare, attraverso l'incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica o intellettuale. Lo studio e le attività possono essere amplificate nella loro efficacia con un impiego accorto dei percorsi formativi facoltativi offerti ai preadolescenti per il migliore sviluppo possibile delle loro capacità, fino ai livelli dell'eccellenza»<sup>19</sup>. La stessa divisione dei periodi scolastici della Secondaria di I grado (un biennio e un monoennio) suggerisce il carattere fortemente orientativo di questo terzo anno, che può essere tutto giocato nelle due prospettive, che più avanti saranno illustrate, verticale ed orizzontale.

## Il secondo ciclo di istruzione e di formazione

Il nuovo modello di sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, definitosi nel nostro Paese con la riforma del Titolo V della Costituzione, si impronta in modo inequivocabile al principio di sussidiarietà verticale (ciò che può essere fatto dall'ente amministrativo più vicino al cittadino non può essere di competenza di un ente amministrativo che gli sia più lontano) e orizzontale<sup>20</sup> (ciò che può essere fatto dalla famiglia e, poi via via, dalle altre formazioni sociali è opportuno che non venga avocato dalle amministrazioni vicine o lontane dai cittadini stessi): dopo aver reso costituzionale l'autonomia delle istituzioni scolastiche, non più uffici terminali e periferici dell'amministrazione statale e centrale del MIUR ma enti autonomi che interloquiscono con tutte le «formazioni sociali» coinvolte nel sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, il nuovo dettato costituzionale riserva alle Regioni italiane la legislazione concorrente con lo Stato per la gestione e l'organizzazione generale del sistema educativo nazionale di istruzione (Scuola dell'Infanzia, Primaria, Secondaria di I grado, Licei), mentre riconosce alle sole Regioni la legislazione esclusiva per il governo, la gestione, e l'organizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione professionale (fatti salvi i livelli essenziali di prestazione stabiliti dallo Stato), oltre ad una quota dei Piani di studio personalizzati di tutte le scuole del sistema dell'istruzione «relativa agli aspetti di interesse specifico delle Regioni, collegata con le realtà locali»<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> *Indicazioni Nazionali per l'attuazione dei Piani di Studio Personalizzati nella Scuola secondaria di I grado*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>20</sup> Art. 114, co. 1, art. 118, co. 1-4 della Costituzione riformata.

<sup>21</sup> L. 53/03 art. 2 co. 2 punto 1.

Lo Stato, esercitando la propria competenza circa le norme generali relative all'istruzione e i livelli essenziali di prestazione del sistema di istruzione e formazione professionale, esplica attraverso il *Profilo educativo, culturale e professionale* come la realizzazione delle finalità proprie di questo segmento del sistema educativo nazionale – la crescita educativa, culturale e professionale di ciascuno, l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio, secondo coscienza, della responsabilità personale e sociale – siano necessità permanenti da perseguire e da irrobustire lungo tutto l'arco della vita: «... L'istruzione e la formazione garantite al giovane nel secondo ciclo degli studi, quindi, indipendentemente dalla sua scelta fra l'inserimento immediato nelle attività professionali e il proseguimento degli studi all'università, nella formazione professionale superiore e nell'alta formazione, sono la condizione per la sua educazione permanente e gli assicurano gli strumenti intellettuali, morali, estetico-espressivi, relazionali, affettivi, operativi indispensabili per l'apprendimento e la riconversione professionale condotti lungo tutto l'arco della vita»<sup>22</sup>.

Educazione permanente, dunque, indipendentemente dal fatto di scegliere uno dei *Licei* previsti dalla legge o di scegliere un Istituto del *sistema di istruzione e formazione professionale*: l'ansia della scelta, caratteristica, oggi, dell'ultimo anno della Scuola media, potrà essere archiviata se si riuscirà a dare attuazione alla pari dignità dei due sistemi, entrambi ugualmente indirizzati alla realizzazione delle finalità specifiche del secondo ciclo sia pur nelle rispettive caratteristiche strutturali: una scuola che produce *pensare teoretico* utilizzando anche *fare tecnico*, il Liceo; una scuola volta a produrre *fare tecnico* ma non senza utilizzare *pensare teoretico*, gli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale. Il passaggio dall'uno all'altro dei due sistemi, garantito istituzionalmente<sup>23</sup> con l'organizzazione dei LARSA (Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti), diventa garanzia della possibilità di governo della complessità che caratterizza il momento della transizione, garanzia di ri-orientamento, se necessario, di volontà di opposizione alla dispersione e all'insuccesso scolastico.

Il sapere, il fare e la riflessione critica su di essi che caratterizza l'agire di ciascuno diventano lo strumento, chiaramente indicato dalla norma per sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; la contrapposizione scuola-lavoro, nei due sistemi di pari dignità, non ha più senso perché ogni scuola, sia Liceo sia Istituto di istruzione e formazione professionale, offre ai propri allievi momenti in cui il fare supporta il sapere e viceversa: tutte «le esercitazioni pratiche, le esperienze formative, e gli stages realizzati in Italia o all'estero con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative»<sup>24</sup>. Non solo, alla luce della legge delega cade il principio rousseauiano «prima si formi l'uomo e poi lo si adoperi» come se esistesse il tempo della scuola e il tempo della vita, co-

<sup>22</sup> *Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del secondo ciclo di istruzione*, in «Nuova Secondaria» n. 6 /2003 Anno XX.

<sup>23</sup> Art. 2, co. 1, punto i) della L. 53/03.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

me se ancora fosse valido il ciclo, infanzia-maturità-vecchiaia, a cui corrispondono i momenti successivi dell' educazione, del lavoro e della quiescenza<sup>25</sup>; nella nuova organizzazione del ciclo vitale educazione e lavoro non sono più separati e successivi per almeno due ragioni: la prima sottolinea che oggi il lavoro, in quanto qualificato, è formativo tanto quanto l'educazione, necessita di conoscenze e di abilità, sviluppa e trasforma competenze; la seconda evidenza che la flessibilità professionale richiede un continuo, parallelo incontrarsi di lavoro ed educazione che si snoda lungo tutta la vita.

Il superamento dell'endiade «scuola-lavoro» trova, infine, forma compiuta nell'art. 4 della legge delega Moratti, dedicato alla regolamentazione dell'alternanza scuola-lavoro; qui si disegna, se ben sfruttata, un'opportunità straordinaria per il rinnovamento non solo educativo e culturale del nostro sistema di istruzione e di formazione, ma anche sociale ed economico del nostro Paese nel suo complesso, un'opportunità capace di incidere significativamente nell'orientamento di un giovane tra i 15 e i 18 anni.

L'alternanza è programmaticamente una modalità formativa che intende assicurare il godimento di un diritto sociale e civile. Recupera una vecchia norma sulla formazione professionale<sup>26</sup> che recitava testualmente: «le attività formative [...] sono finalizzate all'apprendimento e non a scopi di produzione aziendale». In questo senso, l'alternanza è governata dal sistema di istruzione e di formazione ed obbedisce alle sue logiche e alle sue finalità, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale. È fatta per acquisire qualifiche e diplomi che maturano la persona (*fine*), non per far svolgere comunque ad essa un lavoro produttivo (il lavoro, cioè, resta *mezzo* per il *fine*). L'alternanza «intreccia in maniera più organica e sistematica i due termini dell'endiadi che la compongono. Scuola e lavoro, per chi sceglie l'alternanza, non possono più essere considerate esperienze separate o parallele. Devono piuttosto diventare due facce continuamente rovesciate della medesima medaglia. Chi fa il Liceo classico, per esempio, è chiamato ad acquisire il *Profilo educativo, culturale e professionale* definito per questo indirizzo di studi anche in alternanza presso aziende nelle quali si svolgono prestazioni professionali che consentono riflessioni coerenti con le conoscenze e le abilità da acquisire per il titolo finale. Analogamente chi frequenta un percorso di Liceo economico o uno dei tanti corsi negli Istituti dell'istruzione e formazione professionale, affidati dalla Costituzione alle Regioni. Rilevante è, dunque, osservare che l'alternanza non si svolge, come l'apprendistato vigente, sempre nella stessa realtà produttiva. Cambia destinazione a seconda che l'allievo frequenti il Liceo classico (in questo caso, *stages* e tirocini formativi potranno essere, per esempio, in aziende editoriali che stampano testi di latino e greco o in quelle impegnate nel turismo archeologico ed artistico) o gli Istituti tessili. E cambia destinazione non solo in questo senso, ma anche perché è probabile che all'istituzione di istruzione e di formazione serva un censimento delle esperienze di lavoro presenti nel territorio tale da poter costruire, per l'allievo, una specie di geografia dei percorsi formativi possibi-

25 C. XODO, *La cultura del lavoro nella Riforma Moratti*, in «Nuova Secondaria», n. 8/2003 Anno XX, p. 16.

26 Si tratta del comma 3 dell'art. 15 della legge 875/78.

li, attraverso i quali enucleare dalle esperienze di lavoro le conoscenze e le abilità incorporate, conoscenze e abilità che coincidano con quelle richieste dal *Profilo educativo, culturale e professionale* tracciato per la tipologia di Liceo o di Istituto dell'istruzione e formazione professionale frequentata»<sup>27</sup>.

È evidente come un'esperienza di alternanza scuola-lavoro possa incidere significativamente nella vita scolastica e, poi, professionale di un giovane: quante volte abbiamo visto ragazzi, 'estenuati' dalla frequenza di una scuola e da uno studio che ritengono personalmente insignificanti, desiderare situazioni nuove, caratterizzate da un'operatività riflessiva che dia senso al sapere stesso e che li rimotivi nei confronti della scuola e dello studio!

Un ultimo elemento occorre sottolineare circa la forte attenzione orientativa che permea la legge delega: la ripartizione dei periodi didattici. I Licei si suddividono in due bienni e in un quinto anno<sup>28</sup> che ha il compito prioritario di completare il percorso ed approfondire le conoscenze e le abilità proprie del *Profilo educativo, culturale e professionale* di ciascun corso di studi, valorizzando al massimo la presenza nelle Indicazioni Nazionali dei nuclei di aggregazione interdisciplinare (tematici, problematici, progettuali), strumenti ottimali per la rielaborazione unitaria della particolare curvatura proposta da ogni singolo Liceo. Altrettanto, i percorsi quadriennali del sistema di istruzione e formazione professionale prevedono titoli e qualifiche che consentono la frequenza di un apposito corso annuale (il quinto) che viene realizzato d'intesa con l'Università e con l'alta formazione e permette di sostenere l'Esame di Stato; parallelamente l'allievo di un Istituto del Sistema di istruzione e formazione professionale può proseguire (con un ulteriore triennio) nella Formazione tecnica superiore.

Come è evidente il sistema organizzato dalla legge delega si preoccupa di garantire la massima flessibilità dei percorsi, non solo, offre l'opportunità di accedere all'Università e all'alta formazione artistica, coreutica e musicale avendo avuto un anno di approfondimento delle caratteristiche culturali del proprio percorso liceale e delle competenze dai singoli corsi di Laurea successivi.

## ORIENTAMENTO: L'EVOLUZIONE DI UN CONCETTO

Pare evidente, a questo punto, quanto forte sia lo stacco della legge delega dalla lettera degli ordinamenti finora utilizzati, nei quali si parlava di orientamento nei Programmi del 1979 per la scuola media, nel momento in cui si imponeva la scelta per la prosecuzione nella secondaria superiore ma nulla si diceva prima, assai poco dopo: sappiamo, del resto, come l'orientamento al mondo universitario, ad esempio, abbia spesso assunto un esclusivo carattere di informazione. Atti governativi minori (direttive, circolari ministeriali, ecc.) hanno cercato di colmare questa mancanza, creando certamente esperienze di eccellenza che, peraltro, non sono riuscite ad estendersi e a diventare prassi sistematica delle scuole dei vari ordini.

---

<sup>27</sup> G. BERTAGNA (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, F. Angeli, Milano 2003, p. 18.

<sup>28</sup> L. 53/03 art. 2, co. 1 punto g).

Altrettanto forte è la complessità che abbiamo visto esser sottesa al concetto di orientamento quale si delinea nell'impianto riformatore: molta strada è stata percorsa dal momento in cui la legge Le Chapelier (siamo nel 1789 in piena Rivoluzione francese) sanciva che «nessuna specie di mestiere o di professione è interdetta all'attività del cittadino» e affidava la scelta professionale alla responsabilità personale, inserita all'interno dell'interesse familiare o della casta corporativa. Era un primo superamento della situazione descritta nel Rapporto Kerr<sup>29</sup>: «Nelle società tradizionali il futuro della maggior parte dei giovani era tracciato da sentieri ben definiti: il figlio sulle orme del padre e la figlia destinata ad essere moglie e madre. La scelta era conosciuta».

Ma il vero cambiamento avviene all'inizio del Novecento con il diffondersi della seconda rivoluzione industriale e con l'introduzione dei test attitudinali negli Stati Uniti (J. Mac Cattel) e in Francia (A. Binet-Simon). Da questo momento in poi<sup>30</sup> si elaborano diverse teorie dell'orientamento a partire da quella psicoattitudinale, secondo la quale la regola *the right man in the right place* si realizza attraverso la ricerca della precisa corrispondenza tra le capacità e le attitudini innate di un individuo e le esigenze specifiche richieste da una certa professione: un orientamento di questo tipo, adattando deterministicamente l'individuo alle richieste del lavoro, si realizza attraverso l'organizzazione di un servizio territoriale che metta in collegamento le professionalità prodotte dalla scuola (operai qualificati, diplomati, laureati) con le richieste dell'industria e del mercato del lavoro.

Un superamento di questa concezione si ha con la teoria dinamico-motivazionale che poggia sul presupposto che per l'orientamento non siano centrali le attitudini, bensì le specificità caratteriali e, successivamente, le motivazioni e le aspirazioni che spingono la persona a comportarsi in un certo modo di fronte ad un certo compito: un orientamento corretto, dunque, si ha cercando la corrispondenza tra tipi caratterologici, motivazioni e aspirazioni personali e famiglie professionali. Siamo di fronte ad una concezione che, dopo aver sostituito alle attitudini le specificità caratteriali e le motivazioni personali, le pone in connessione diretta con un certo tipo di professione: si pone al centro dell'orientamento il diritto individuale di vedere soddisfatti gli elementi profondi della personalità ma si sente l'esigenza di coniugarli con gli interessi che il contesto economico, sociale e culturale esprime.

Si arriva all'inizio degli anni Settanta, quando orientare significa «porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona»<sup>31</sup>.

Diversi sono stati gli approcci al problema dell'orientamento derivanti da tale concezione, da quello meramente informativo sulla continuazione degli studi (conoscenza dei tipi di scuola, della durata, contenuti dei curricula, impegno richiesto,

**29** Rapporto M. Kerr (a cura dell'OCSE), *Educazione e lavoro nella società moderna*, Armando, Roma 1976.

**30** G. GIUGNI, *L'orientamento nel processo di realizzazione della personalità*, in «Nuova Paideia» 3/98.

**31** *Documento finale del Seminario Internazionale sull'orientamento di Bratislava - 1970*.

ecc.) a quello di tipo clinico, attraverso la somministrazione di strumenti diagnostici mirati a valutare interessi, attitudini, aspirazioni e aspettative di alunni e famiglie, fino ad arrivare alla ricerca d'ambiente tesa ad avvicinare gli allievi all'ambiente extrascolastico, con particolare attenzione ai sistemi produttivi, agli sbocchi occupazionali, ai profili professionali richiesti dal mercato del lavoro.

Oggi siamo approdati ad una concezione di orientamento formativo ed educativo che si evidenzia nella letteratura dagli anni Novanta in poi, e caratterizza l'orientamento come «processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa»<sup>32</sup>.

In questo caso assume una rilevanza significativa la dimensione autorientativa e cioè la capacità, da parte del «soggetto» (sia esso giovane o adulto), di orientare se stesso, alla luce di un'analisi del contesto (sapendone decodificare caratteristiche, evoluzione, fenomeni, ecc.), di un'adeguata conoscenza di sé (anche in termini di consapevolezza della propria identità), di un'autonoma capacità di scelta e di decisione. Siamo di fronte ad un aspetto dell'orientamento che riguarda la globalità della persona: il suo essere e il suo divenire, l'impostazione autonoma che ciascuno dà al proprio progetto di vita determinato da una scelta consapevole: «orientamento esistenziale» si potrebbe dire con Scarpellini<sup>33</sup>.

L'orientamento, finalizzato a favorire l'acquisizione di conoscenze, strumenti, informazioni, abilità e strategie garantisce l'autonomia al soggetto; la capacità di scelta e l'autonomia di giudizio si delineano nettamente come «orientarsi» ma, parallelamente, implicano una funzione educante fortemente impegnata nell'orientare.

Proprio in questo duplice senso, dell'orientarsi e dell'orientare, la proposta di legge delega raccoglie l'eredità di questo cammino e rilancia con forza l'azione della scuola, avendo ben presenti le ricche esperienze maturate in questi anni ma avendo, altrettanto forte, la convinzione che occorra rendere praticabile ovunque e portare a sistema la funzione orientativa della scuola: non solo singole esperienze eccellenti ma una rete di «buone pratiche» che, partendo da situazioni di eccellenza, si estenda a tutto il sistema educativo nazionale sia nell'istruzione, sia nell'istruzione e formazione professionale.

## Le esperienze realizzate

Si è detto che molte sono state le esperienze realizzate nell'ultimo decennio rispetto all'orientamento che si è imposto come problema della società in tutta la sua urgenza.

Rimandiamo alla lettura della documentazione dei Progetti più importanti che sono stati realizzati: il Progetto SPORA (sperimentare, orientare, accogliere), il Peer Guidance, il Progetto SOS, il Progetto Orientamento per la scuola media inferiore del 1998<sup>34</sup>.

**32** M.L. POMBENI, *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psico-pedagogico*, Il Mulino, Bologna 1990.

**33** C. SCARPELLINI, *L'orientamento esistenziale*, in «Orientamento scolastico e professionale» 1-2, 1994 p. 513.

**34** Ministero della P.I., *Progetto orientamento DM 31.10.96*, ICA spa, Cremona 1998.

Lo stesso Convegno ISFOL tenutosi a Roma l'8 e 9 maggio 2003 è stato la testimonianza inequivocabile del bisogno diffuso in materia da parte sia degli operatori di orientamento pubblici e privati, sia del mondo della scuola e dell'università, ma anche da parte degli enti locali e di tutti quei soggetti che il nuovo Titolo V della Costituzione pone come compartecipi al processo educativo e formativo in nome del principio della sussidiarietà orizzontale e verticale.

Analogamente si è evidenziata la necessità di un confronto europeo che permetta di dialogare con gli altri Paesi dell'UE che, come noi, si trovano a dover dare risposte precise ed urgenti ai giovani in primo luogo, ma anche al mondo economico e sociale.

Le riflessioni raccolte in ordine al concetto di orientamento, al termine di un serrato dibattito, possono essere così sintetizzate:

- l'orientamento lungo tutto l'arco della vita viene inteso come capacità del soggetto di imparare ad apprendere autonomamente e in funzione di contesti diversi;
- non è possibile prescindere dalla centralità della persona nel processo di orientamento che rappresenta un processo in cui si intrecciano conoscenza di sé, conoscenza della realtà esterna in tutti i suoi aspetti (sociali, economici, professionali, artistici, ecc.), relazione con gli altri;
- l'orientamento è un processo continuo, che può cambiare nel tempo, ma che richiede la consapevole condivisione da parte dei vari soggetti coinvolti.

Scaturisce da queste riflessioni la convinzione che il momento di transizione e di complessità che attraversiamo richiede la condivisione di un progetto, che consenta di confrontarsi e di organizzare un percorso orientativo «continuo ed esteso», una specie di *leit motif* dell'intero sistema nazionale educativo che sollecita «buone pratiche», le trasferisce e le riproduce.

Due elementi, che ritroviamo ripresi e rilanciati con forza dalla legge delega, emergono dalla lettura della situazione attuale e delle priorità individuate dall'esperienza progettuale a cui abbiamo accennato:

1. la centralità della persona, vale a dire l'attenzione ai bisogni di orientamento di ciascuno, bisogni che cambiano nei diversi momenti della vita e a seconda dei contesti;
2. la complessità del processo di orientamento che, lontano da qualunque frammentarietà, richiede la continuità del processo e la flessibilità delle azioni di orientamento a seconda dei bisogni e delle età della persona.

Occorre, pertanto, non disperdere il patrimonio elaborato dalle esperienze citate ma, anzi, recuperarlo in un'ottica di evoluzione che realizzi pienamente il concetto di orientamento quale dettato dalla legge 53/2003 in un'ottica processuale di educazione permanente e di guida alla scelta consapevole.

## IL FILO DELL'ORIENTAMENTO

Perché si realizzi questo processo «continuo ed esteso», questo *leit motif* dell'orientamento e si crei pervasivamente, in tutti le scuole del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, una rete di «buone pratiche» occorre avere ben presente «il filo dell'orientamento» che si presenta nella nuova normativa e che abbiamo qui cercato rapidamente di ripercorrere; occorre fare in modo che esso si snodi costantemente, durante tutti i 12 anni di diritto-dovere di istruzione e formazione, in due direzioni, orizzontale e verticale.

### La direzione verticale

Se occorre costruire un percorso educativo che dalla Scuola dell'Infanzia, attraverso la Primaria, la Secondaria di I grado, fino al Liceo o agli Istituti di istruzione e formazione professionale, accompagni l'allievo nell'elaborazione di un progetto di vita che tenga presente le caratteristiche personali e la complessità sociale che ci circonda, è evidente la necessità di riaffermare con forza la valenza orientativa delle discipline, di quel sapere (le conoscenze) e di quel fare consapevole (le abilità) che vengono organizzati dai docenti in situazioni di apprendimento adatte e significative per trasformare le capacità di ciascun allievo in competenze personali. La significatività va ricercata senza forzature in una lettura integrale di problemi, progetti, bisogni, interessi dei bambini, prima, dei fanciulli e dei ragazzi, poi, fino a giungere a quelli dei giovani pressati dall'urgenza di dare compiutezza ad un progetto di vita che non sempre appare così chiaro e preciso. I problemi/progetti/bisogni/interessi degli studenti possono essere molteplici, di natura affettiva, relazionale, sociale, intellettuale...; la loro recensione, sempre frutto di osservazioni più o meno partecipate, indagini, dialoghi con gli allievi e le famiglie, contatti con le scuole che precedono, costituisce l'abbrivo delle unità di apprendimento che realizzano gli obiettivi formativi fissati dal singolo docente, in collaborazione reale con tutta l'équipe pedagogica, come meta del processo di educazione personale.

Questo processo<sup>35</sup> si gioca costantemente sui due assi della formazione e dell'istruzione che, incrociando le conoscenze e le abilità con le capacità di ciascuno, promuovono competenze tali da mettere in grado l'allievo di affrontare compiti e risolvere problemi, scolastici ma soprattutto della vita, cogliendone l'unità e la complessità e mettendo in gioco tutti gli aspetti della propria persona. Solo un processo educativo improntato all'unità e al valore dell'olismo può realizzare questo compito: è inutile programmare attività per sollecitare, ad esempio, capacità intellettuali se non si coinvolgono anche quelle affettive, relazionali, espressive, ... e se non si tiene costantemente sotto controllo la prospettiva unitaria dell'educazione. L'uomo è sempre un tutto dove la ragione, da sola, non esiste mai; ed è sempre un tutto nel quale non esistono, per dirla con Pestalozzi, separatezze tra mani, cuore e mente. È importante tenerne conto. La trasmissione dei concetti, quindi, sebbene condotta in nome di una logica e di una semantica rigorose, non è mai un transito angelico da mente a mente, ma da uomo a uo-

---

**35** *Raccomandazioni per l'attuazione dei PSP nella Scuola primaria, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).*

mo, da complessità a complessità, da un tutto ad un altro tutto, è un intreccio continuo di intelligenza, affetti, corporeità che, tutti insieme, producono apprendimento.

La valenza orientativa di questo processo è evidente in quanto continuamente sollecita l'osservazione delle capacità dell'allievo, evidenzia quelle più sviluppate e quelle ancora potenziali, valuta le competenze acquisite e quelle ancora da perfezionare. Esiste, però, un pericolo: l'affermazione confusa e indistinta per cui «tutto» ciò che avviene in formazione è orientamento, sottopone al rischio di cadere nell'opposto, per cui «niente» è orientamento, nel senso di percorso preciso, finalizzato. Occorre, certamente, distinguere e individuare priorità, evitare confusioni ma, soprattutto, occorre, rimanendo fortemente ancorati alla unitarietà della persona e dell'educazione, sviluppare momenti di particolare informazione e riflessione orientativa.

Possono valere a questo scopo sia attività disciplinari e interdisciplinari concordate, sia Laboratori di orientamento che nei momenti di passaggio «delicati» (l'ultimo anno della Secondaria di I grado, l'ultimo anno dei Licei, il quarto anno degli Istituti di istruzione e formazione, ecc.) organizzino attività che uniscano formazione e informazione.

È una delle tante possibilità di utilizzo dei Laboratori e delle pratiche laboratoriali di cui si parla nei Documenti nazionali: laboratori e didattica laboratoriale che non sono «altro» rispetto alle «normali» attività che si svolgono a scuola, ma rappresentano una scelta che rifiuta l'antinomia tra discipline «forti» e discipline «deboli» o, peggio ancora tra percorsi obbligatori e percorsi facoltativi. Il Laboratorio e la didattica laboratoriale, di cui si parla nei Documenti che accompagnano la legge delega, corrispondono a tutte le attività educative ordinarie della scuola, che possono essere obbligatorie o facoltative, di classe o di gruppo interclasse diviso per livello, per interesse, per elezione. Tutte hanno una costante: non separano il pensare teorico dal fare tecnico e dall'agire pratico, non presentano esercizi che non siano trasformabili in problemi, non presentano percorsi di apprendimento che non siano progettuali, non dimenticano che ogni passaggio della costruzione del sapere è anche passaggio della costruzione di sé, per relazionarsi con gli altri, per leggere la realtà.

La valenza formativa intrinseca di ciascuna disciplina è qui data come imprescindibile per l'azione educativa e viene potenziata dalla flessibilità organizzativa prevista dal nuovo ordinamento: lavorare non necessariamente e sempre nella stessa classe ma raccogliere gli allievi in gruppi di classe o di interclasse, divisi per livello, per compito o per elezione, diventa una strategia organizzativa eccellente in una prospettiva che vuole osservare ed evidenziare le caratteristiche personali e attitudinali che possono influenzare le scelte di vita futura; promuovere eccellenze o colmare lacune, secondo tempi opportuni, diventa l'operazione di personalizzazione necessaria per rendere reale quel diritto al successo formativo di cui parla la legge di riforma. Organizzare Laboratori di recupero e di sviluppo degli apprendimenti (LARS) diventa una strategia quanto mai utile per approfondire le ragioni che esaltano o deprimono le capacità di un allievo, così come l'organizzazione di Laboratori di natura espressiva, ad esempio, può facilitare la scoperta di talenti artistici e musicali. L'autonomia didattica ed organizzativa di una Scuola Secondaria di I grado, ad esempio, permette di progettare Laboratori in rete con le scuole del secondo ciclo presenti sul territorio, finalizzati alla ricerca consapevole e riflessiva, da parte degli allievi, delle caratteristiche e delle competenze personali che ciascun tipo di scuola

superiore richiede; ancora, interesse ed attitudini per la musica possono essere sviluppate con l'organizzazione di Laboratori musicali in rete che raccolgano sinergicamente risorse umane e strutturali di scuole diverse su un unico territorio (esemplare in questo senso l'esperienza maturata in questi anni con i Laboratori musicali previsti dalla CM 198/99 Progetto Speciale musica<sup>36</sup>).

Il Laboratorio e la didattica laboratoriale sono, allora, il presupposto didattico che può caratterizzare in senso verticale quel «filo dell'orientamento» che si è riconosciuto indispensabile durante tutti i passaggi del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione professionale: non attività indistinte né strettamente specialistiche, ma attività laboratoriali mirate a favorire l'autorientamento e l'informazione ad esso necessaria attraverso la conoscenza di sé, la relazione con gli altri, il contesto economico e sociale.

Le competenze attivate attraverso questi percorsi orientativi hanno collocazione ideale nel *Portfolio delle competenze personali*, documento previsto dalla legge delega, che, come abbiamo evidenziato, accompagna il percorso educativo attraverso tutti i gradi di scuola facendo in modo che nulla di quanto osservato, realizzato, conquistato vada perso. Nulla vieta che il *Portfolio* possa continuare anche dopo, nel mondo dell'Università, dell'Alta Formazione, della Formazione Tecnica Superiore e del lavoro a documentare, opportunamente adattato, le trasformazioni delle competenze che ogni persona elabora nel corso della propria vita professionale.

### La direzione orizzontale

Nella prima parte del percorso formativo che si realizza nel primo ciclo il filo dell'orientamento si snoda, in senso orizzontale, tra i due soggetti che più direttamente intervengono nella crescita del bambino: la famiglia e la scuola. La famiglia è il punto di riferimento costante che entra nel percorso formativo previsto dalla legge di riforma; essa coopera con la scuola, sia pur nella distinzione delle rispettive funzioni, all'elaborazione del Piano di studio personalizzato e del *Portfolio delle competenze personali* che iniziano proprio qui ad assumere la loro funzione orientativa. È evidente che con la crescita del bambino e del fanciullo aumentano i soggetti che concorrono al partneriato della dimensione formativa; educare e, quindi, orientare, diventa compito che si allarga a tutte le organizzazioni che promuovono la partecipazione alla vita della comunità e del territorio: è il momento delle associazioni sportive, degli oratori, dei centri di aggregazione, ecc. I soggetti che animano tutte queste attività diventano, in virtù della L. 53/03 ma, ancor di più, del principio di sussidiarietà orizzontale voluto dal nuovo Titolo V della Costituzione, partners costanti del processo di formazione e di crescita di ciascun allievo. La sussidiarietà orizzontale prevista dal nuovo testo costituzionale, infatti, afferma come autonomo, e non concessivo, il contributo che enti, associazioni, soggetti privati della società civile ed economica possono offrire, accanto alla famiglia, al processo di crescita curato dal sistema educativo nazionale attraverso il funzionamento dei Licei e degli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale.

---

**36** L. BRACHESI (a cura di), *Laboratori musicali nel sistema scolastico*, Armando editore, Roma 2003.

Il numero delle organizzazioni non formali ed informali che partecipano, con la scuola, al processo educativo degli allievi diventa significativo nel secondo ciclo, sia nel sistema dell'istruzione, sia nel sistema dell'istruzione e formazione professionale: abbiamo già sottolineato come la legge delega, rispondendo al principio dell'unitarietà del sapere e respingendo l'antinomia «scuola-lavoro», abbia valorizzato con i Laboratori, gli *stages*, il tirocinio formativo e con l'alternanza scuola-lavoro (artt. 2 e 4 della legge n. 53/2003), oltre che con l'allargamento dell'offerta formativa (art. 9 del Dpr. 275/99), il contributo all'apprendimento e alla maturazione delle persone fornito dalle imprese *profit* e *non profit* e dalle parti sociali (sindacati, cooperative, associazioni, ecc.) che agiscono in un territorio.

Del resto, la legge delega, all'interno della recente normativa costituzionale e legislativa, non ha fatto altro che istituzionalizzare il nuovo modello di società in cui ci troviamo a vivere, *learning society*, in cui mobilità permanente e flusso continuo di entrata ed uscita dal mondo del lavoro e della formazione determinano la necessità irrinunciabile di incorporare l'elevato fattore formativo dell'educazione formale e non formale<sup>37</sup>. Da un sistema scuolacentrico, da una *Scholastic view* (secondo la nota espressione di Austin) secondo la quale il sapere scolastico si presenta come epistemocentrico, *context free*, universale, distante dalla base empirica particolare e dall'urgenza esistenziale ed affettiva di chi lo frequenta, ad un sistema policentrico e poliarchico in cui molti sono i soggetti che fanno formazione, e l'apprendimento che ne viene è importante per ciascuna persona, sia nella fase iniziale della vita, sia nel corso della vita stessa (*life long education*).

La funzione orientativa diventa, a questo punto, tanto cruciale quanto complessa: è evidente, ad esempio, come per il secondo ciclo diventi fondamentale l'integrazione costante con il mondo del lavoro e con le strutture territoriali che preparano e favoriscono il passaggio dalla scuola al lavoro, all'Università o all'alta formazione: occorre, cioè, conoscere sia le caratteristiche e le competenze richieste per i vari tipi di lavoro, sia le modalità con cui oggi si cerca, si trova e si ritrova lavoro; occorre avere chiare le competenze richieste per affrontare un certo corso di studio nell'Università o nella Formazione Superiore. Ancora, diventa fondamentale contattare attraverso diverse modalità (incontri, visite, laboratori, *stages*, ecc.) il mondo del lavoro, delle professioni, dell'Università, così come altrettanto importante diventa conoscere la più recente legislazione in tema di organizzazione del lavoro, saper distinguere tra somministrazione di lavoro, intermediazione, ricerca e selezione del personale, ricollocazione professionale.

Se tanti sono i soggetti che possono e devono fare orientamento, occorrerà sempre di più pensare una rete organizzativa, che realizzi il raccordo tra i vari livelli, quello di indirizzo politico generale e quello operativo che si gestiscono attraverso un'intesa progettuale tra scuola, imprese, parti sociali. È certamente necessario un coordinamento tra i vari soggetti istituzionali, così come occorre disporre di un modello teorico-metodologico di riferimento, che sia organico e condiviso; non solo, se di figure professionali apposite si ritiene di avere bisogno (recuperando alcune delle esperienze elaborate nell'ultimo decennio) occorre che si definisca in modo condi-

<sup>37</sup> C. XODO, *ibidem*, pag. 17.

viso il profilo dell'«orientatore», dei suoi spazi di intervento, dei rapporti tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, della messa a punto di interventi formativi specifici (iniziali, in servizio, di riqualificazione, ecc.).

L'orientamento, in quanto azione di sistema che non si esaurisce più in interventi limitati e settoriali (siano essi della scuola o del mondo del lavoro) richiede a tutti i livelli operatori molto qualificati, da un lato, e docenti in grado di operare in questo contesto, dall'altro; richiede azioni che integrino educazione formale, non formale ed informale, cultura ed esperienza di lavoro; richiede anche servizi esterni alla scuola, ma ad essa collegati, attraverso i quali si «costruisca» un positivo scambio di interazione fra i soggetti che operano, in situazioni nelle quali la crescita personale e l'orientamento sono le vere variabili determinanti per la qualità e per la natura del servizio stesso.

L'obiettivo è la formazione di un giovane che, al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione, sappia muoversi con competenza tra Università, Istruzione Tecnica Superiore, Alta Formazione artistica, musicale e coreutica, agenzie di servizi, *job on call*, *job sharing*, un giovane che può serenamente confrontarsi con i suoi coetanei europei, forte di una competenza autorientativa solida e precisa.

## BIBLIOGRAFIA

- AMBROSIANI M. (a cura di), *Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni, proposte*, La Scuola, Brescia 2000, p. 11.
- BERTAGNA G., *L'alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, F. Angeli, Milano 2003, p. 18.
- BERTAGNA G., *Generazione giovanile ed educazione alla scelta*, in «Orientamenti pedagogici», 4/98, Anno XLV, pp. 585-602.
- BRACHESI L. (a cura di), *Laboratori musicali nel sistema scolastico*, Armando editore, Roma 2003.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in «Nuova Secondaria», n. 7/2002, Anno XIX, p. 17.
- Documento finale del Seminario Internazionale sull'orientamento di Bratislava – 1970.*
- GIUGNI G., *L'orientamento nel processo di realizzazione della personalità*, in «Nuova Paideia», 3/98.
- MENCARELLI M., *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1977, p. 15 e s.
- Ministero della PI., *Progetto orientamento D.M. 31.10.96*, ICA spa, Cremona 1998.
- POMBENI M.L., *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psico-pedagogico*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Rapporto Kerr (a cura dell'OCSE), *Educazione e lavoro nella società moderna*, Armando, Roma 1976.
- SCALPELLINI C., *L'orientamento esistenziale*, in «Orientamento scolastico e professionale» 1-2, 1994 p. 513.
- XODO C., *La cultura del lavoro nella Riforma Moratti*, in «Nuova Secondaria», n. 8/2003, Anno XX, p. 16.
- Documenti Ministeriali:*
- Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del primo ciclo di istruzione*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del secondo ciclo di istruzione*, in «Nuova Secondaria» n. 6 /2003 Anno XX.
- Indicazioni Nazionali per l'attuazione delle Attività educative personalizzate nella Scuola dell'Infanzia*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Indicazioni Nazionali per l'attuazione dei PSP nella Scuola Primaria*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Raccomandazioni per l'attuazione dei PSP nella Scuola Primaria* [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Indicazioni Nazionali per l'attuazione dei Piani di Studio Personalizzati nella Scuola secondaria di I grado*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

# II LINGUAGGIO *della* RIFORMA

di MARIA FRANCA SACRESTANI MOTTINELLI

«**I** limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo». L'aforisma di Ludwig Wittgenstein è particolarmente adatto a descrivere i problemi di comprensione creati dalla proposta di riforma. Il linguaggio che essa adopera, infatti, non gode ancora della qualifica di linguaggio comune. Dovendo fare i conti con una realtà nuova (il Titolo V della Costituzione, il conseguente testo della legge delega, la prima applicazione del Dpr. 275/99, l'assunzione di un'esplicita prospettiva personalistica dopo decenni di predominio culturale di altre prospettive), i decisori politici e tecnici che hanno predisposto il nuovo quadro riformatore non potevano non fare lo sforzo di impiegare un linguaggio che tentasse di superare quello diventato egemone negli ultimi decenni. Con ciò, tuttavia, esponendosi al rischio della precomprensione e del fraintendimento.

Poiché molte espressioni del linguaggio della riforma vengono utilizzate nelle schede di rilevamento di «buone pratiche» di orientamento, si ritiene utile proporre una riflessione semantica che faciliti la loro comprensione che ci si augura condivisa nella ferma determinazione pedagogica di mantenere l'orientamento come punto centrale di tutti i percorsi formativi che un bambino, un fanciullo, un preadolescente ed un giovane incontrano negli almeno 12 anni di frequenza dei cicli scolastici.

## CAPACITÀ

Per *capacità* si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona *può* fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua *possibilità* (*poter essere*) in una sua realtà (*essere*).

Riguardando l'essere potenziale di ciascuno, le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione. Inoltre, se pure si manifestano come capacità particolari e determinate (si è capaci di questo piuttosto che di quello, in una situazione piuttosto che in un'altra), coinvolgono però sempre

tutto ciò che siamo e che possiamo essere. Chi pensa le capacità delle persone come separate le une dalle altre (come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire determinate cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi, ecc.) ne impoverisce la forza educativa: esse, al contrario, sono sempre unitarie ed integrate e, per questo, si vicariano anche molto a vicenda, così spiegando la plasticità e la complessità di ogni persona umana la cui educazione non può che essere integrale e unitaria.

## COMPETENZA

Le *competenze* sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.

Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si *può* essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettate, ma si *è* anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere. Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (si è sempre competenti in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico), sono sempre unitarie e integrate (ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta dimostrando perizia ed eccellenza, infatti, mobilita sempre anche tutte le altre).

Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «*com*-petente» è non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi «*com*-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di se stesso.

La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale dà prova di sé, e risulta pure attivata da esso, essa è, pure, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè per certi aspetti uguali, a quello di origine. Il competente, quindi, attiva le stesse conoscenze e abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale (*trasferimento analogico*: questo è il senso della trasversalità delle competenze); inoltre, 'coglie' le caratteristiche

comuni esistenti in contesti tra loro differenti (*astrazione*: questo il senso del carattere «meta» di ogni autentica competenza: «metacognitiva, meta-affettiva, meta-operativa, ecc.»); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera soddisfacente quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come scopo (*operatività* della competenza).

Nei documenti della riforma non si trova una definizione di competenza astrattamente considerata, ma si preferisce evidenziarla nella descrizione del soggetto che la manifesta come parte di sé, sottolineando con ciò l'appartenenza della competenza non all'avere, ma all'essere della persona. È il soggetto, la persona dell'alunno che è al centro di tutto il processo di apprendimento e che, maturando le competenze, dà una forma nuova al suo essere, portando a compimento le capacità, mediante le conoscenze e le abilità acquisite.

## CONOSCENZE E ABILITÀ

Le capacità personali diventano competenze personali grazie all'insieme degli interventi educativi promossi da tutte le istituzioni educative formali, non formali e informali.

A scuola, l'istituzione educativa formale per eccellenza, le capacità di ciascuno diventano competenze grazie all'impiego formativo delle conoscenze e delle abilità che lo Stato, d'intesa con le Regioni, reputa valore trasmettere alle nuove generazioni. Esse sono raccolte nelle *Indicazioni Nazionali* sotto la voce «obiettivi specifici di apprendimento» che l'art. 8 comma 1, punto b del Dpr. 275/99 definisce «relativi alle competenze degli alunni», ovvero correlati, come scopo del proprio essere formulati, alle competenze da promuovere negli alunni.

Per quanto possano valere queste distinzioni analitiche di dimensioni che, nella realtà, si richiamano, invece, sempre a vicenda, si può sostenere che la distinzione tra conoscenze ed abilità si possa così formulare.

Le *conoscenze* sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo. Nella scuola, sono soprattutto ricavate dai risultati della ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle *Indicazioni Nazionali*, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della *convivenza civile*.

Le *abilità* sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo. Si riferiscono, quindi, al *saper fare*: non solo al fare, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al *sapere perché* operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri.

Nella scuola, le capacità personali degli allievi, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità riunite negli «obiettivi specifici di apprendimento», diventano loro competenze personali attraverso tre strategie didattiche.

La prima è quella dell'*esempio*. Servono docenti che testimoniano su se stessi come, attraverso il continuo incontro personale con le conoscenze e con le abilità disciplinari prodotte dalla ricerca scientifica, si mobilitano tutte le proprie capacità e

le si trasformano in competenze umane e professionali. In questo senso, gli «obiettivi specifici di apprendimento» elencati nelle *Indicazioni Nazionali* disegnano una mappa culturale, semantica e sintattica, che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici, e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano della propria vita professionale. L'esempio, inoltre, se vale nel rapporto docente-allievo, vale anche in quello tra allievo più esperto ed allievo principiante, accreditando così, per l'apprendimento, l'efficacia di tutte le forme di *peer education* e di *cooperative learning*.

La seconda strategia è il correlato soggettivo dell'esempio: l'*esercizio*. L'esempio oggettivo del docente (o dell'allievo più esperto) diventa occasione, per l'alunno principiante, di apprendere il valore dell'esercizio personale se vuole impadronirsi delle conoscenze e delle abilità che egli vede già in azione come competenze nelle persone di cui ha potuto apprezzare l'esempio.

La terza strategia è quella dell'*insegnamento* e dell'*apprendimento*. Si possono insegnare, come è noto, solo principi, regole, concetti, idee: qualcosa di «intellettuale». L'esperienza personale è non insegnabile per definizione: si può e si deve soltanto testimoniare. Nessuno può, tuttavia, insegnare qualcosa che non sia una sua conoscenza personale. Un'idea che non sia penetrata nell'animo di chi insegna, infatti, non riesce ad essere trasmessa. Teorie che si ha la capacità di formulare, ma che non siano diventate competenze personali, cioè un modo di manifestare l'essere che si è, non sono affatto insegnabili. Ripetibili, forse, come fa il registratore o il computer, ma non insegnabili. Analogamente nessuno può imparare qualcosa che, tuttavia, non abbia trasformato a sua volta in conoscenza personale. Se non si personalizza, anche la padronanza di tutte le informazioni e le tecniche possibili, infatti, non è in alcun modo apprendimento significativo. Dal che si conferma che le conoscenze e le abilità o diventano personali e così aiutano a concretizzare le proprie capacità in competenze, oppure restano qualcosa di meccanico ed astratto che non perfeziona e matura la personalità di ciascuno.

## DAGLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO AGLI OBIETTIVI FORMATIVI

Gi obiettivi specifici di apprendimento, ordinati sia per discipline che per «educazioni» nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati, sono, per ciascun periodo didattico, obbligatori per tutti gli allievi della Repubblica. Dai docenti vengono trasformati in obiettivi formativi, cioè in obiettivi validi per i singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. n. 275/99).

Gli obiettivi formativi sono, quindi, obiettivi didattici specifici contestualizzati, riferiti cioè ad una classe, a un gruppo concreto di alunni, ciascuno dei quali possiede a sua volta determinate capacità personali che diventeranno competenze ad opera dell'azione professionale degli insegnanti e mediante le attività educative scolastiche proposte.

Gli obiettivi formativi sono obiettivi specifici di apprendimento trasformati in compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili ad uno o più allievi concreti, in un tempo dato e professionalmente programmato. Tali obiettivi sono per-

cepiti da questi stessi concreti allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria maturazione personale.

Mentre gli obiettivi specifici di apprendimento seguono un ordine epistemologico, essendo disciplinarmente segmentati in progressione lineare, gli obiettivi formativi seguono uno svolgimento psicologicamente ordinato così da risultare adatti e significativi per i singoli allievi nei vari e diversi contesti.

Siano essi identificati a partire dall'esperienza degli allievi individuando le dissonanze cognitive e non cognitive che ne giustifichino la formulazione, o siano identificati a partire dal *Profilo educativo, culturale e professionale* e dagli obiettivi specifici di apprendimento, gli obiettivi formativi sono da predisporre in un rimando continua dall'uno all'altro versante. Essi, infatti, sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende allo stesso tempo, sempre, per ogni fanciullo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, in base al principio ologrammatico più volte richiamato, non possono mai essere formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come *performance* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti; essendo l'esperienza sempre unitaria, anche gli obiettivi formativi rispetteranno questa unitarietà.

Gli obiettivi formativi, insieme alle modalità organizzative, alle attività, ai tempi e ai metodi scelti dai docenti nell'azione programmatoria per trasformarli in competenze degli allievi, vanno a costituire le *Unità di apprendimento* nella cui rete si legge il *Piano di studio personalizzato* di ciascun alunno.

## OLOGRAMMA

Mutuato dal vocabolario relativo ad un procedimento fotografico dove il tutto dell'immagine interferisce con le parti e viceversa, il termine ologramma, nei documenti della riforma compare insistentemente a significare che la riforma stessa va letta non come insieme di parti gerarchicamente e staticamente organizzate, ma come sistema di parti dinamicamente in relazione fra loro. Da ciò deriva la possibilità di personalizzare i Piani di studio: la persona, infatti, è unica e irripetibile, sviluppa le sue capacità e matura le sue competenze in percorsi originali dove le diverse relazioni fra le unità di apprendimento, le diverse condizioni di partenza, le diverse modalità di insegnamento possono incidere nel modificare e differenziare anche notevolmente le vie per attingere il profilo educativo, culturale e professionale previsto a livello generale dalla riforma.

Rispetto alla persona, che è sempre un'unità organica e funzionale, non possono esistere separazioni, tanto meno meccaniche tra cultura umanistica e scientifica e tecnica, o tra discipline e interdisciplinarietà. La logica ologrammatica è, perciò, sottostante anche al profilo educativo culturale e professionale definibile in base alla convinzione che tutto ciò che si acquisisce, anche nei più circoscritti contesti disciplinari, si deve sempre integrare in un sé che poi li proietta creativamente su altri contesti e si attrezza, con questo esercizio di continuo traferimento analogico, ad affrontare semplicemente la vita in tutte le sue inedite dimensioni, possibilmente in modo armonico, equilibrato, maturo.

Il rimando fra i vari aspetti di cui si compone la riforma è continuo:

- gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per le diverse «educazioni», se pure sono presenti in maniera minuta e segmentata, obbediscono in realtà ciascuno al principio dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri, non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della convivenza civile è sempre anche disciplinare e viceversa così come un obiettivo specifico di apprendimento relativo a una certa disciplina è sempre ricco delle risonanze delle altre discipline;
- dentro la disciplinarietà anche più spinta va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte;
- dentro le educazioni vanno riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline e le educazioni non si deve promuovere altro che l'educazione integrale di ciascuno;
- anche gli obiettivi formativi, al pari degli obiettivi specifici di apprendimento, obbediscono alla logica ologrammatica. Si può sostenere anzi che la esaltino. Se non la testimoniassero nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento difficilmente potrebbero ancora essere definiti «formativi»;
- per quanto riguarda la scuola primaria i problemi e le attività ricavati dall'esperienza diretta sono sempre unitari e sintetici, quindi mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali, né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole «educazioni». Richiedono, piuttosto, sempre la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa;
- la *visione del mondo e della vita*, arricchita volta a volta sul piano analitico grazie ad un percorso graduale di riflessione critica, progressivamente disciplinare, va integrata unitariamente nella personalità degli allievi, mediante un continuo confronto interpersonale di natura logica, morale e sociale anche affettivamente significativo.

## DALL'ESPERIENZA ALLE DISCIPLINE

Il passaggio dal sapere comune al sapere scientifico costituisce la condizione stessa dell'edificio culturale e della sua successiva sempre più approfondita sistemazione ed evoluzione critica. È quindi un passaggio che va gestito con la massima attenzione.

Il sapere comune acquisito nell'esperienza maturata in famiglia, nei rapporti con gli altri e con il mondo, pur caratterizzato da occasionalità e casualità dipendenti dai diversi luoghi di vita in cui l'allievo si trova inserito, presenta comunque una sua organicità soggettiva regolata dall'interpretazione della realtà secondo le categorie ingenuie proprie dell'età o secondo le categorie presenti nel patrimonio culturale del proprio ambiente.

La scuola, dal canto suo, introduce al sapere scientifico insegnando a ordinare le conoscenze secondo categorie di ordine universale che affrontano la realtà in maniera più analitica e settoriale utilizzando come strumenti mediatori le discipline.

Questi strumenti, tuttavia, non sono di uso così facile e immediato per chi, non essendo ancora mentalmente adulto, nell'approccio al sapere si serve, come si è detto, di forme e di modalità cognitive diverse, più legate a mediatori di tipo esperienziale e analogico che simbolico, più definite dalla globalità che dall'analiticità, più determinate dall'occasionalità affettiva che dalla linearità sistematica e razionale. D'altra parte, gli allievi 'accomodano' sempre i nuovi apprendimenti e comportamenti con quelli già interiorizzati e condivisi e il ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommerse già possedute da ciascuno influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali.

Perciò, affinché l'apprendimento sia significativo è indispensabile che l'ordine di presentazione delle conoscenze e delle abilità, specie nei primi anni di scolarizzazione, non sia immediatamente, e tanto meno esclusivamente, quello epistemologico, ma segua piuttosto l'ordine psicologico. Ciò vuol dire che il mondo vitale degli allievi diventa il riferimento principale per stabilire gli obiettivi formativi ciascuno dei quali non potrà collegarsi in corrispondenza biunivoca ad alcun obiettivo specifico di apprendimento disciplinare, così come nessuno di essi potrà prevedere corrispondenti *performance* tanto analitiche quanto inesistenti nella realtà (vedi paragrafo «Obiettivi formativi»).

Da quanto sopra conseguono alcune preoccupazioni che i docenti dovranno sempre tenere vive, man mano l'avventura nel mondo simbolico/culturale procede:

- una paziente, attenta gradualità, ma anche puntualità nel far scoprire agli allievi la progressiva possibilità di aggregare i quadri concettuali a mano a mano ricavati dall'esperienza all'interno di repertori via via più formali, che aprano all'ordinamento disciplinare e interdisciplinare del sapere;
- aiutare gli allievi a scoprire riflessivamente nella loro unitaria e complessa esperienza personale e socioambientale, la funzionalità interpretativa, sistematicamente ordinatoria e critica della semantica e della sintassi disciplinare;
- coniugare senso globale dell'esperienza personale e rigore del singolo punto di vista e disciplinare, organicità pluri, inter e transdisciplinare e svolgimento sistematico delle singole discipline, integralità dell'educazione e attenzione a singoli e peculiari aspetti di essa;
- anche quando diventerà possibile organizzare le singole attività scolastiche per discipline non abbandonare mai l'aggancio globale all'esperienza e l'integralità del processo educativo nel quale le discipline hanno valore di strumento e mai di fine.

## DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

In ogni ordine di scuola è individuato un docente *coordinatore* dell'équipe pedagogica che entra in contatto con gli allievi e che svolge anche la funzione di *tutor* dei medesimi, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, soprattutto in or-

dine alla scelta delle attività opzionali e facoltative e dell'eventuale ampliamento dell'offerta formativa.

Nella Scuola Primaria il docente *coordinatore-tutor*, fino al primo biennio, svolge attività in presenza con l'intero gruppo di allievi che gli è stato affidato per l'intero quinquennio, per un numero di ore superiore a quello degli altri docenti nelle prime classi; nel secondo biennio, invece, ciascuna istituzione scolastica decide autonomamente la quantificazione dell'orario del docente coordinatore-tutor e gli altri colleghi dell'équipe pedagogica. Il maggior numero di ore di presenza nelle prime classi della scuola primaria è giustificato dalla necessità di accogliere con particolare cura i giovani alunni perché, nella complessità del mondo scolastico, caratterizzato dalla personalizzazione dei percorsi, possano maturare un senso di appartenenza al gruppo-classe di cui il coordinatore-tutor si fa punto di riferimento stabile per una positiva integrazione di tutti gli alunni a lui affidati.

Nella Scuola Secondaria di I e II grado il tutor è individuato all'interno dell'équipe dei docenti che lavorano in un gruppo-classe per la quota obbligatoria dell'orario.

Il tutor, per l'intera durata del corso di scuola, coordina l'azione didattica dei colleghi e accompagna ogni allievo nella costruzione del suo Piano di studio personalizzato, svolge nei confronti degli studenti funzioni costanti di *counselling*, *coaching* e *holding*. Con l'azione di *coaching* egli stimola, guida, esercita gli allievi; con l'azione di *holding* li contiene e li sostiene affettivamente, con l'azione di *counselling* li consiglia e li orienta nell'affrontare i loro impegni.

Compito del coordinatore-tutor è anche, sempre rispondendo ad esigenze formative più che di controllo, la «cura della compilazione del Portfolio» d'intesa con gli altri docenti e in collaborazione con le famiglie.

**Il Portfolio.** Il *Portfolio delle competenze personali* comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8, Dpr. 275/99).

Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgimento dell'alunno, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il *Portfolio*, con precise annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia degli allievi, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;

- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Va evitato il rischio di considerare il *Portfolio* un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta all'interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio della cooperazione educativa della famiglia. La riflessione critica sul *Portfolio* e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Il *Portfolio delle competenze personali* di ciascuna scuola si innesta su quello portato dagli allievi dalla scuola precedente e li accompagna nei diversi passaggi. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito gli allievi nel percorso precedente. Occorre che ciascun grado di scuola presti attenzione all'evoluzione successiva del percorso scolastico dei propri allievi per poter migliorare il proprio complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.

Il *Portfolio delle competenze personali* è compilato ed aggiornato dal docente *coordinatore-tutor*, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati ad essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.

Se un ragazzo smette di studiare, oppure è strano, oppure non fa neanche il primo piccolo passo per rimediare, o si isola... oltre a pensare al mal di scuola, tutt'altro che da sottovalutare, il tutor, insieme ai genitori, consiglierà Laboratori che valorizzino ciò che lo studente sa fare, chiederà ai colleghi che cosa capita durante le loro ore di lezione, valuterà insieme a loro le prove scritte, potrà tentare di organizzare colloqui orali meno formali, coinvolgerà i compagni in un lavoro di *tutoring* e di *apprendimento cooperativo*. Soprattutto cercherà di parlare con lui, finché ne verrà a capo. Il *Portfolio*, frutto di costanza, osservazione, riflessione, ricerca-azione quando serve, interesse per la persona, non sarà, però, per questo, un romanzo a puntate, né un tormentone che leva il sonno perché giace in una pila di «portfoli sulla scrivania, e c'è tutto da scrivere». Sarà piuttosto uno strumento agile di lavoro a disposizione di tutti, fatto degli aspetti significativi di ciò che accade normalmente a scuola (cause, conseguenze, progressi, stalli; ecc.), anche un promemoria essenziale per genitori, allievi, docenti, da cui ricavare riflessioni critiche e tracce per an-

dare avanti e per guardare indietro, dove ogni studente, nel processo di apprendimento/insegnamento, possa riconoscersi. Valutazione e orientamento saranno la naturale conseguenza di questo processo e per questo le *Indicazioni Nazionali* obbligano a costruire il *Portfolio* proprio a partire da queste due dimensioni.

**Laboratorio.** Il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono.

In questo senso, il Laboratorio si può definire:

- *un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale*, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti;
- *un itinerario di lavoro euristico* che non separando programmaticamente teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale;
- *uno spazio di generatività e di creatività* che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri;
- *possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative, garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo*, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso.

I Laboratori sono affidati, in piena autonomia da parte della Istituzione scolastica, ad uno o a più docenti che per competenza professionale e didattica, e disponibilità personale, organizzano percorsi formativi opzionali ordinati per Gruppi (di livello, di compito ed elettivi) e coordinati alle *Indicazioni Nazionali*, in grado di rispondere alle differenti situazioni di apprendimento degli allievi.

Per problemi organizzativi, è consigliabile, tuttavia, che siano al massimo tre fino alla conclusione del primo biennio. Si tratterà, quindi, di integrare le competenze da promuovere nei Laboratori (per esempio, prevedere un unico responsabile del Laboratorio di Attività espressive, di Lingue, di Attività motorie e sportive, di Attività informatiche) e di affidarli al massimo a tre docenti responsabili che li organizzino in verticale e/o in orizzontale.

Dal secondo biennio, soprattutto laddove esistano scuole comprensive che lavorano in maniera unitaria fino all'ultimo anno della Scuola Secondaria di I grado, si può anche prevedere l'affidamento dei sei Laboratori a sei docenti differenti. Non è del resto obbligatorio che gli allievi optino per la frequenza di tutti e sei i Laboratori ogni anno e, all'interno dell'anno, per ogni sua frazione interna.

Naturalmente niente impedisce che qualche Laboratorio sia assegnato anche ai docenti *tutor*: in questo caso, se il loro orario sui Laboratori non sarà residuale, significherà che essi svolgeranno le loro attività laboratoriali in presenza dell'intero Gruppo classe che è loro affidato.

Né è escluso che, pur rispettando la normativa vigente in materia, possa essere organizzato secondo la modalità del Laboratorio anche l'IRC.

La caratteristica principale del Laboratorio, dal punto di vista didattico, è la sua realizzazione con Gruppi di alunni della stessa classe o di classi parallele o di classi verticali, riuniti per livello di apprendimento, o per eseguire un preciso compito/progetto, o per assecondare liberamente interessi e attitudini comuni.

I Laboratori possono essere predisposti all'interno dell'Istituto e/o tra più Istituti in rete, servendosi dell'organico d'Istituto e/o di rete a disposizione; ciò consente di ottimizzare l'utilizzo di precise professionalità anche nella Scuola Primaria. Si pensi, ad esempio, alla possibilità che insegnanti della Scuola Primaria particolarmente competenti, per il personale percorso formativo e professionale, nelle varie attività dei Laboratori, possano operare con Gruppi di alunni dell'intera scuola di appartenenza o di scuole in rete.

Qualunque siano le modalità organizzative, i docenti dei Laboratori entrano a pieno titolo a far parte dell'*équipe* pedagogica che realizza gli apprendimenti degli alunni nella Scuola Primaria; ciò allo scopo evidente di garantire una mediazione didattica adeguata ai fanciulli di questa età e di operare in modo integrato per tempi, contenuti e metodi con gli altri docenti e con il *tutor* in particolare.

Dopo che ogni Istituzione scolastica, nell'ambito del POF, ha organizzato, al proprio interno o in rete, Laboratori ordinati per Gruppi di livello, di compito o elettivi e coordinati alle *Indicazioni Nazionali*, ciascun docente *tutor* indica, in accordo con gli altri docenti e la famiglia, quali Laboratori possano essere particolarmente utili per il pieno sviluppo delle capacità di ciascun allievo; può quindi accadere che un fanciullo frequenti tutti i differenti Laboratori, mentre un altro ne frequenti solo alcuni tipi, perché, ad esempio, ha bisogno di perseguire un maggior sviluppo motorio e di esercitare abilità di manualità fine, mentre per altre conoscenze ed abilità sono sufficienti le sollecitazioni ordinarie ed omogenee offerte nel Gruppo classe o, addirittura, maturate in contesti extrascolastici.

Si consolida, in questo modo il *Piano di studio personalizzato* (PSP) di ciascun allievo: è questo un passaggio cruciale per l'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni, un momento complesso che richiede una stretta collaborazione tra scuola, famiglia ed extrascuola.

Nelle realtà più complesse, l'efficace organizzazione dei Laboratori, che si possono anche articolare in più moduli progressivi di livello o di compito, deve poter contare sulla presenza di un docente unitariamente responsabile per ciascuna tipologia dei Laboratori attivati nella scuola; esemplificando, se il Laboratorio di Attività Informatiche è organizzato in quattro moduli progressivi di differente livello qualitativo affidati a docenti diversi, occorre che uno di questi docenti abbia la responsabilità del coordinamento scientifico e didattico generale di tutti e quattro i moduli e, quindi, anche dei colleghi che se occupano.

È evidente, infatti, che solo la presenza di un Responsabile di Laboratorio può garantire, da un lato, la coerenza di sviluppo epistemologico dei vari moduli e, dall'altro, il necessario collegamento tecnico e metodologico tra i docenti incaricati di svolgerli; la sua presenza è condizione per la realizzazione di un'offerta formativa che, mentre si adatta alle esigenze di ciascun allievo, non tradisce, però, nemmeno lo sviluppo logico dei contenuti di insegnamento.

## VISIONE DI VITA E ORIZZONTE DI SENSO

A definire l'orizzonte di senso entro cui si muove la vita di ciascuno contribuisce in maniera significativa la scuola con la specificità del suo intervento educativo, che è quello di sviluppare, mediante la cultura, la capacità riflessiva e critica degli allievi, così che possano collocarsi autonomamente e responsabilmente nel mondo.

La riflessione avviata dalla lettura pensosa dell'esperienza autobiografica dal punto di vista motorio, cognitivo, affettivo, relazionale dà forma e ordine all'immaginario (desideri, paure, timori, conflitti interiori, preconcetti) via via che l'introduzione nel mondo dei sistemi simbolici permette di padroneggiare quell'esperienza con coerenza e razionalità.

Le discipline permettono di dare alla realtà individualmente interpretata nomi leggibili e comunicabili; consentono di confrontare le proprie e le altrui idee sul mondo in riferimento a parametri di oggettività che garantiscono il passaggio dal «sapere comune» al «sapere scientifico».

Se la Scuola Primaria, in continuità con la Scuola dell'Infanzia, è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari del sapere così riflessivamente ricavato, la scuola successiva assicura una sempre più approfondita sistemazione dell'edificio culturale e della sua evoluzione critica. Il progressivo percorso di riflessione critica arricchisce sul piano analitico e sintetico la «visione del mondo e della vita» degli allievi, consentendo a questi di integrare tale visione nella loro personalità e di stimolarne l'esercizio nel concreto della propria vita, in un continuo confronto interpersonale di natura logica, morale e sociale che sia anche affettivamente significativo.

Conoscenze disciplinari e abilità operative non rappresentano, dunque, la finalità ultima della scuola, ma lo strumento, il mezzo specifico che la scuola usa per consentire a ciascun allievo di ampliare il punto di vista su di sé, di affermare la propria identità, di porsi problemi esistenziali, morali, politici, sociali, di scoprire e costruire significati che diano senso e valore unitario alla propria esistenza, rendendolo capace e responsabile nel progettare il proprio futuro.

All'elaborazione di un'equilibrata visione di vita la scuola contribuisce quando utilizza conoscenze ed esercita abilità proprie delle varie discipline traguandole alla luce di parametri derivanti dai grandi valori spirituali che ispirano la convivenza civile. Di qui il proposito generale: gli obiettivi formativi delle diverse discipline si concretizzano in competenze, cioè in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, modi di interpretare l'esistenza e modi di viverla che trovano nell'esercizio individuale e sociale dei valori della convivenza civile la loro causa efficiente e la loro causa finale.

## UNITÀ DI APPRENDIMENTO (UA)

Sono costituite da uno o più obiettivi formativi articolati in attività/esperienze, modalità organizzative, tempi, metodi, modalità di verifica e di valutazione per trasformare le capacità in competenze.

Non vanno elaborate a priori se non come scenari possibili e a grandi linee, mentre la loro costruzione dettagliata avviene nella quotidianità del lavoro con gli allievi usando gli obiettivi formativi in maniera duttile per affrontare problemi, la cui ricerca, individuazione e soluzione consente agli allievi stessi di sviluppare il loro pensiero e agli insegnanti di mettere a punto passo passo la realizzazione dell'unità di apprendimento fino al momento della verifica sia degli standard di apprendimento (in termini di conoscenze e abilità) sia delle competenze.

Il carattere formativo delle unità di apprendimento consiste nel fatto che le conoscenze e le abilità non sono da considerarsi obiettivi da perseguire in astratto ed esclusivamente per se stessi, bensì come strumenti, mezzi, vie per lo sviluppo globale della persona degli alunni, occasione perché questi diventino autenticamente competenti. Anche nel caso di apprendimenti tipicamente e specificamente disciplinari, la sistematicità e il rigore scientifico che li connotano, non potranno che collegarsi e integrarsi organicamente nella globalità dell'esperienza e dell'essere personale degli alunni. Le UA si differenziano da quelle che la didattica per obiettivi dei decenni trascorsi chiamava «unità didattiche» proprio perché, mentre là lo sguardo era all'insegnamento e alle discipline, qui lo sguardo e l'attenzione sono per l'apprendimento e per l'alunno, meglio, per *l'alunno che apprende*, in quel particolare contesto e con quelle particolari capacità, attitudini e competenze.

L'insieme delle unità di apprendimento progettate dai docenti per gli alunni della loro scuola danno luogo ai Piani di studio personalizzati.

## PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI (PSP)

Sono costituiti dall'insieme delle UA progettate dai docenti per i loro allievi, operando le differenziazioni opportune e necessarie per gruppi di essi o per singoli.

Sono percorsi di apprendimento riferiti a questo o a quel particolare contesto scolastico, calibrati per i particolari allievi di quella scuola, perciò sono personalizzati. A questo proposito si chiarisce che personalizzazione non è sinonimo di individualizzazione. Piuttosto, diciamo che, per realizzare un insegnamento/apprendimento personalizzato, si utilizza anche la via dell'individualizzazione differenziando gli interventi e i percorsi a seconda delle diversità individuali. Così come l'individualizzazione, anche la personalizzazione è un metodo, una via perché, tramite unità di apprendimento adeguate, le conoscenze e le abilità diventino parte della persona nelle competenze, che sono sempre, per l'appunto, personali.

La visione unitaria degli orientamenti didattici, organizzativi, culturali e pedagogici a cui si ispirano i PSP si legge nel Piano dell'offerta formativa (POF) di ogni scuola.

Si noti come le parole «piano/pianificazione», nella riforma sostituiscano quelle di «programma/programmazione» che sono molto presenti nei documenti scolastici del recente passato. Negli ultimi decenni, infatti, con la diffusione della didattica per obiettivi, la programmazione consisteva nella preparazione di unità didattiche scandite disciplinarmente con gli obiettivi predisposti in progressione lineare rigida secondo i criteri epistemologici relativi alle varie discipline, in riferimento ai quali si svolgeva l'azione di insegnamento.

La rigidità e il tecnicismo di questo tipo di programmazione mal si accorda con una concezione di apprendimento aperta alla imprevedibilità e alla singolarità delle persone le quali esigono il rispetto dei propri ritmi psicologici, cognitivi, affettivi più che il perseguimento di obiettivi prestabiliti deterministicamente sulla base di criteri epistemologici.

Siccome la riforma fa sua proprio la seconda logica negli espliciti intenti di personalizzazione, quindi di valorizzazione del soggetto che apprende nella sua unicità e originalità, è comprensibile che al termine «programmazione» venga preferito quello di «pianificazione». Mentre il primo evoca, infatti, uniformità, definitività, prevedibilità dell'apprendimento come «prodotto» dell'insegnamento, il secondo richiama alla flessibilità, alla narratività, all'apertura verso ciò che nel «processo» formativo appare come novità in evoluzione continua e perciò da accogliere e da assumere come riferimento per pazienti adeguamenti e riarticolazioni dell'attività didattica dirigendola verso le esigenze di ciascun soggetto che apprende.

ANNALI 2002  
XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 6

**6 Il progetto  
«orientamento»**

# ORIGINE *e* SVILUPPO *del* PROGETTO

di ORAZIO PASQUALI, TOMMASO PORTELLI, FILOMENA ROCCA

## L'ORIGINE DEL PROGETTO

L'orientamento è l'insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli studenti e delle studentesse per conoscere se stessi, le proprie abilità e le proprie attitudini, conoscere le offerte formative, i mutamenti culturali e socio-economici dell'ambiente in cui vivono, scegliere in modo efficace e responsabile, partecipare attivamente agli ambienti di studio e di lavoro scelti.

Da questa concezione si traggono le due caratteristiche fondamentali dell'orientamento:

- è un processo prevalentemente formativo, di conseguenza è parte integrante dei Piani di studio e rappresenta la componente strutturale dei processi educativi;
- è un processo informativo, in quanto la costituzione di corrette reti informative offre ai giovani la possibilità di informarsi agevolmente e di avere dei punti di riferimento facilmente reperibili.

L'integrazione tra le istituzioni educative, gli enti locali e/o altri soggetti pubblici avvia iniziative comuni che mirano, condividendo obiettivi e responsabilità, a migliorare la diffusione delle informazioni ed il loro accesso.

In Italia, negli ultimi anni, a causa del numero elevato di abbandoni e del prolungamento eccessivo degli studi, e grazie all'impegno di istituzioni centrali e locali, le attività di orientamento hanno avuto un certo sviluppo, con qualche effetto positivo soprattutto per quanto riguarda la consapevolezza del problema e la diffusione delle informazioni. Tuttavia, quasi paradossalmente, l'avvio della riflessione sul tema e la realizzazione di attività hanno mostrato in modo evidente alcune contraddizioni e limiti, che pongono l'orientamento ancora una prospettiva con notevoli potenzialità, ma con scarsa efficacia. Da un lato esiste una

frammentazione delle competenze fra scuole, Università, Province, Regioni e nuovi servizi per la diffusione delle informazioni ai cittadini, dall'altro le attività svolte sono spesso ancora episodiche e realizzate solo da alcune istituzioni educative. Queste riguardano in prevalenza il «recupero» o la «prevenzione» di situazioni negative (abbandoni, difficoltà negli studi), oppure sono utilizzate come forma di *marketing* per incrementare le iscrizioni sia nelle scuole che nelle Università.

## LO SVILUPPO

Per sviluppare le potenzialità inerenti alle attività fino ad ora realizzate nel settore scolastico e riformulare la concezione stessa di orientamento, in modo che favorisca nuove attività più efficaci, anche in sintonia con il progetto di riforma del sistema scolastico approvato con la legge n. 53/2003, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici ha ritenuto opportuno costituire un Comitato Tecnico Scientifico per programmare alcune iniziative in merito. In primo luogo, si è ipotizzato di procedere ad una riflessione sulle concezioni di orientamento prevalenti e all'individuazione dei corretti presupposti teorici su cui fondare concrete linee di azione per procedere in fase successiva alla realizzazione nelle scuole di alcune attività fondamentali in grado di soddisfare le esigenze di informazione e di orientamento dei giovani. In tale modo è apparso interessante acquisire elementi per una verifica degli orientamenti teorici individuati e realizzare ricerca-azione per acquisire elementi di innovazione da proporre poi a tutte le istituzioni educative.

Il Progetto Orientamento è stato fin dall'inizio configurato come intervento rientrante tra le azioni finalizzate anche al potenziamento dell'autonomia scolastica e in tal senso la sua originaria progettazione è stata curata dall'ufficio decimo della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, al quale è affidata l'area dell'autonomia scolastica.

Con Decreto Ministeriale del 14 marzo 2002 (Allegato 1) è stato costituito un Comitato Tecnico Scientifico, presieduto dal prof. Giuseppe Bertagna, che ha assicurato la connessione con il piano di riforma normativa in atto in materia di istruzione e formazione scolastica e ha garantito la scientificità delle azioni e la valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del programma di lavoro del Progetto. Sono state inoltre assicurate attraverso la presenza dei componenti le idonee professionalità per procedere nella realizzazione del Progetto.

Gli stessi hanno pertanto fissato quali obiettivi del Progetto Orientamento i seguenti:

- a. garantire la continuità dei processi educativi;
- b. recuperare situazioni negative come abbandoni e prolungamento eccessivo degli studi;
- c. promuovere innovazione e attribuire «senso» all'innovazione;
- d. capitalizzare «buone pratiche» pregresse attraverso l'individuazione di esperienze significative di orientamento per la fascia di età 9-15 anni;

- e. razionalizzare la spesa di un progetto «non episodico»;
- f. mettere a punto un sistema «volano» delle esperienze;
- g. superare la fase informativa per quella *formativa e permanente*.

Le azioni programmate hanno previsto sostanzialmente due fasi:

1. ricognitiva delle esperienze concretamente realizzate dalle scuole per una eventuale modellistica;
2. di promozione di laboratori di ricerca-azione presso le scuole interessate all'orientamento, da curare più puntualmente sulla prospettiva di avvio della riforma degli ordinamenti.

Fino al luglio 2003 sono state realizzate le azioni relative alla prima fase, vale a dire:

- a. Indagine generale rivolta *all'universo delle scuole* sulle esperienze di orientamento.
- b. Ricerca sul *campione selezionato di scuole* che hanno utilizzato metodologie di didattica orientativa e modificato la tradizionale organizzazione scolastica.
- c. Elaborazione dei dati, selezione delle «buone pratiche» e *visite* presso le scuole per approfondire l'indagine.
- d. Pubblicazione dei risultati su supporto cartaceo e informatico;

La **seconda fase** relativa all'attivazione di laboratori per la realizzazione di moduli formativi, è in programma a partire dall'anno scolastico 2003-2004.

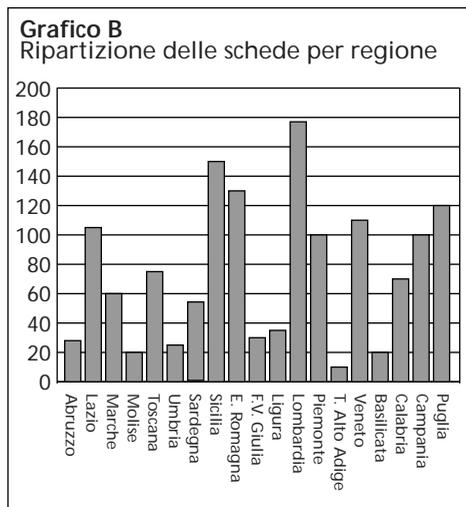
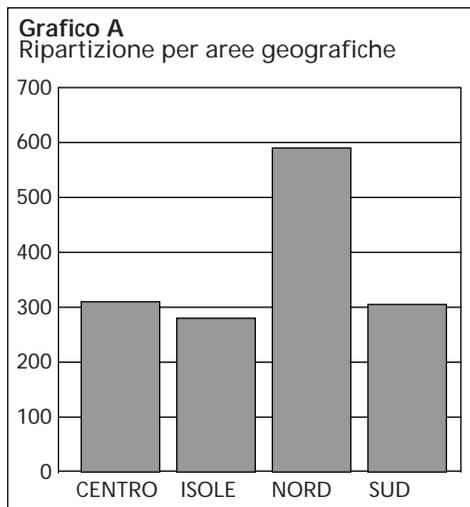
## SINTESI DEL RAPPORTO SULL'INDAGINE NAZIONALE NELLE SCUOLE PRATICHE DI ORIENTAMENTO

Il Progetto «Orientamento» ha previsto, come prima fase, una indagine nelle scuole relativa alle pratiche di orientamento. A tale proposito è stata predisposta dal Comitato Tecnico Scientifico una prima scheda, la Scheda 1 (vedi Allegato 2). e poi inviata via Intranet nell'aprile 2002 a tutte le scuole del territorio nazionale.

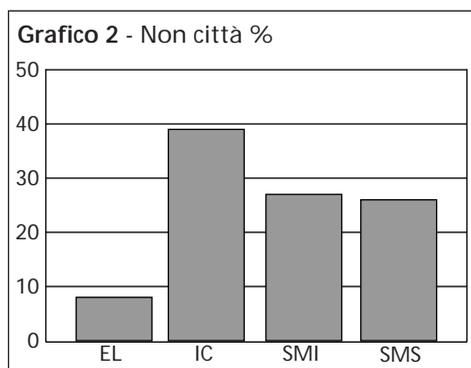
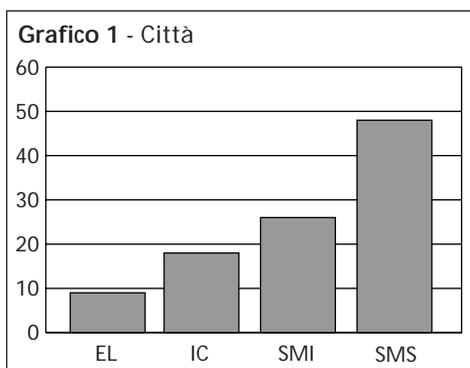
Essa ha voluto rilevare sia la presenza di pratiche di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado sia il significato che le stesse danno al concetto di orientamento.

Le Schede 1 ricevute dall'ufficio entro maggio 2002 come risposta delle scuole alla relativa richiesta ministeriale via Intranet sono state più di 2000. Allo scopo di individuare tra queste un campione significativo che abbia effettuato una buona pratica di orientamento, si sono scelte solo quelle che hanno dichiarato di aver realizzato almeno un progetto di orientamento negli ultimi tre anni. Esse sono 1385 e costituiscono il campione generale sul quale sono state compiute le rilevazioni.

Nei grafici che seguono, A e B, sono riportate, in valore assoluto, le ripartizioni delle scuole per aree geografiche e per regione.



Nei grafici 1 e 2, il campione è ripartito, in valore percentuale, sia per ordine di scuola (EL per scuola elementare, IC per istituto comprensivo, SMI per scuola media inferiore, SMS per scuola media superiore) sia per ubicazione (Città per scuole nei capoluoghi di provincia e non città per scuole di provincia).

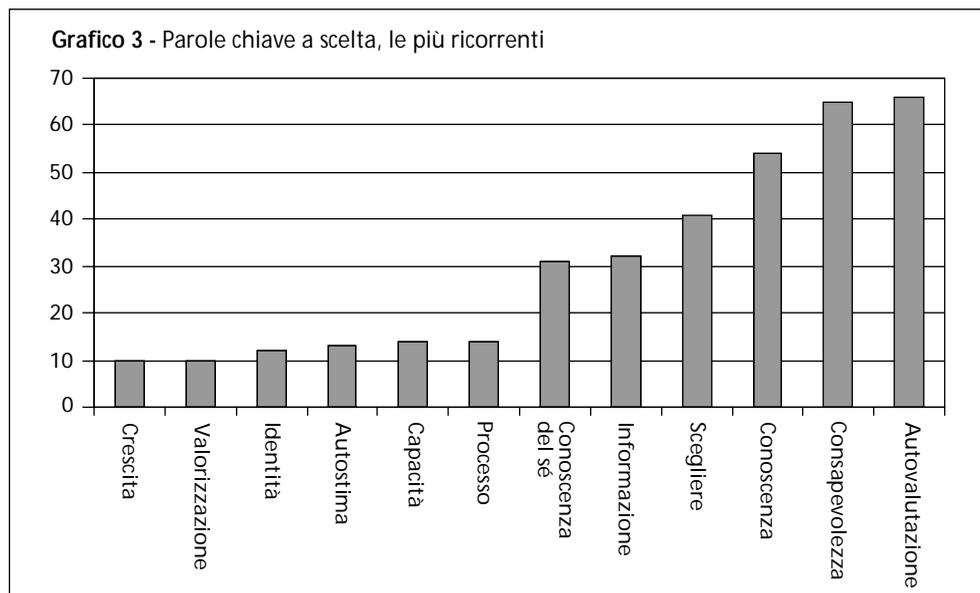


Dal Grafico 1 relativo alle *scuole di città*, che sono 469, si evidenzia che circa la metà del campione è costituito da scuole medie superiori. Dal Grafico 2 si nota, invece, che circa il 40% delle *scuole di provincia*, che sono 916, è costituito da istituti comprensivi. Da entrambi i grafici si evince che la percentuale di scuole elementari è sempre inferiore al 10%. Nella Scheda 1 si chiedeva alle scuole di

- definire il concetto di orientamento usando tre parole fra le 29 indicate, ordinandole per importanza decrescente. Dalle indicazioni delle scuole sulla terna di parole, si è visto che la scelta non si discosta da quella fatta nel campione selezionato successivamente;
- indicare una parola, non contenuta nelle 29 dell'elenco, ritenuta importante soprattutto per la definizione del concetto di orientamento. La risposta delle scuole si è avuta nel 77% delle schede inviate e le sei parole più segnalate sono state:

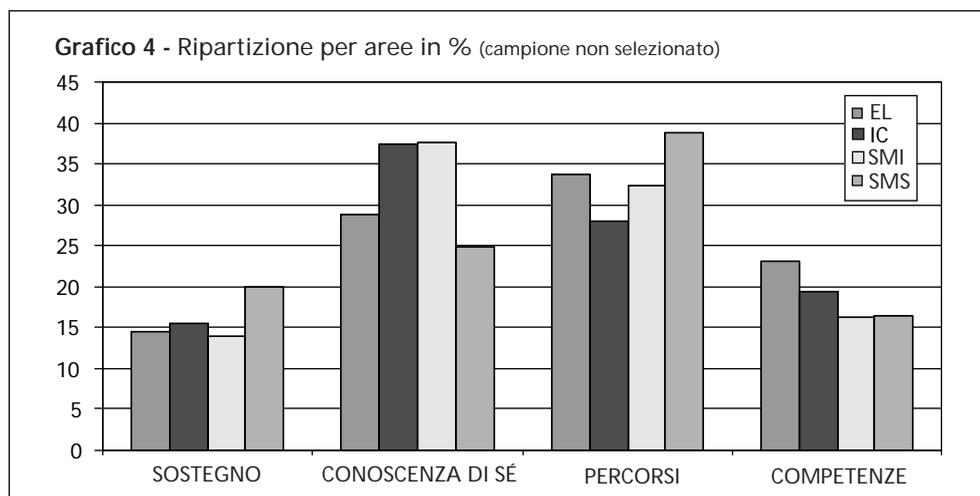
AUTOVALUTAZIONE (66) CONSAPEVOLEZZA (65) CONOSCENZA (54)  
SCELTA (41) INFORMAZIONE (32) CONOSCENZA DI SÉ (31).

Nel Grafico 3 è riportato il valore delle parole chiave libere più ricorrenti.



L'analisi delle risposte relative a questa parte della scheda ha fatto individuare quattro grandi aree entro cui le definizioni potevano essere contenute: *l'area delle competenze/capacità* da far acquisire, o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole; *l'area della conoscenza di sé* per rafforzare la personalità dell'allievo o ancora per consentirgli di operare scelte consapevoli; *l'area del sostegno all'allievo* nel suo percorso educativo e *l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi*.

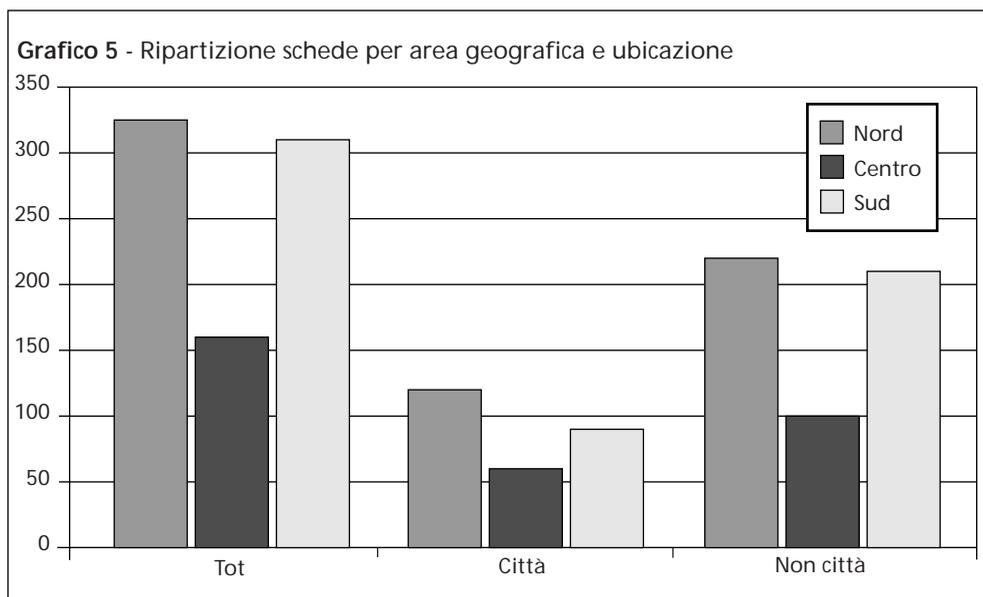
Le indicazioni delle scuole sono sintetizzate nel Grafico 4 in cui per ogni area sopra indicata si riporta la percentuale delle risposte riferite al totale delle stesse e divise per ordine di scuola.



Come si nota nella scuola elementare si ha un massimo di risposta (34%) per i percorsi e i processi educativi; negli istituti comprensivi si ha un massimo (37%) per la conoscenza di sé; per le scuole medie inferiori si ha una risposta massima (38%) per la conoscenza di sé; per le scuole superiori si ha il massimo (39%) per i percorsi e i processi educativi.

## ANALISI DELLE RISPOSTE SULLA DEFINIZIONE DI ORIENTAMENTO

Tra le 1385 schede del campione generale di scuole che hanno dichiarato di aver effettuato almeno un progetto di orientamento negli ultimi tre anni si è selezionato un campione ristretto scelto in base ad altri due indicatori: l'*utilizzazione nel progetto di orientamento di una metodologia didattica orientativa* e la *modifica della tradizionale organizzazione scolastica*. La risposta affermativa nella Scheda 1 delle scuole alle domande relative ai due indicatori nella Scheda 1 ha ridotto il campione generale a 793 unità (**il 57% del campione generale**).

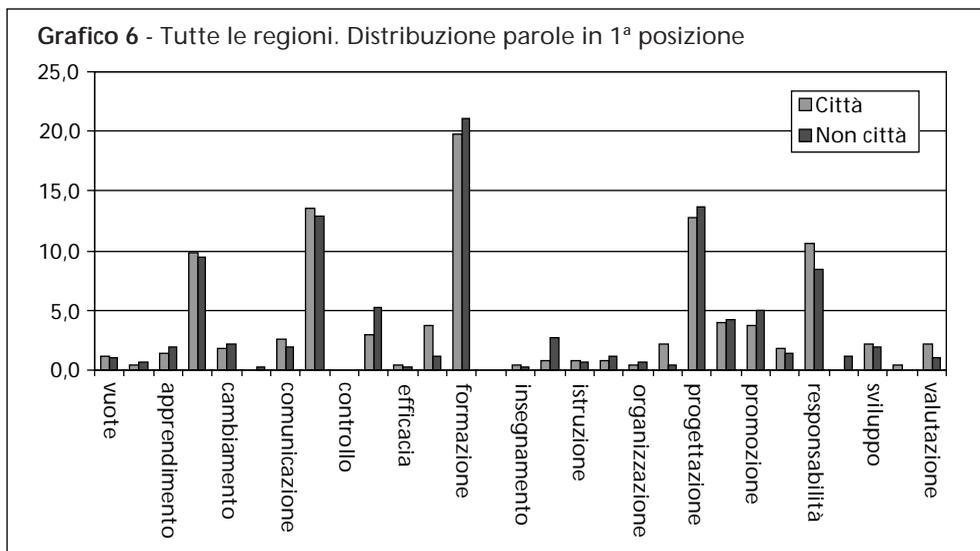


Nel Grafico 5 il campione è ripartito sia per area geografica (Nord, Centro, Sud) sia per ubicazione (Città per scuole nei capoluoghi di provincia e non città per scuole di provincia). Dai numeri si evince che il 41% del campione è rappresentato da scuole del Nord, il 20% da scuole del Centro ed il 39% da scuole del Sud. Le scuole di città rappresentano il 35% del campione mentre il restante 65% è relativo a scuole di provincia.

Rispetto all'ordine di scuola il 10% del campione è costituito da scuole elementari, il 34% da istituti comprensivi, il 28% da scuole medie inferiori ed ancora il 28% da scuole medie superiori.

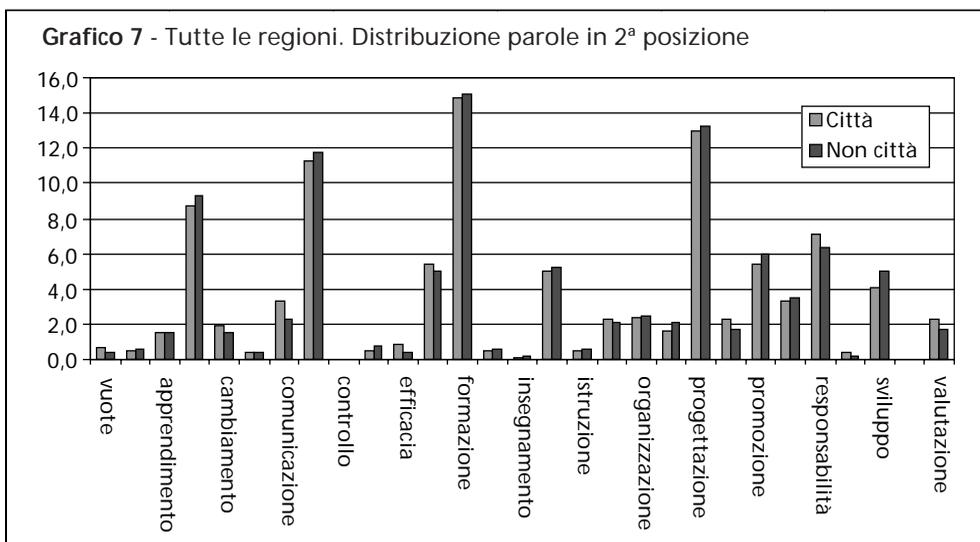
Nella Scheda 1 si chiedeva alle scuole di definire il concetto di orientamento usando tre parole fra le 29 indicate, ordinandole per importanza decrescente.

Dalle indicazioni delle scuole sulla terna di parole, si sono realizzati i grafici seguenti che riportano la percentuale di scelta di ogni parola sul totale, relativamente alla prima posizione (Grafico 6) alla seconda posizione (Grafico 7) ed alla terza posizione (Grafico 8) nella terna indicata. Il Grafico 9 rappresenta il riepilogo.



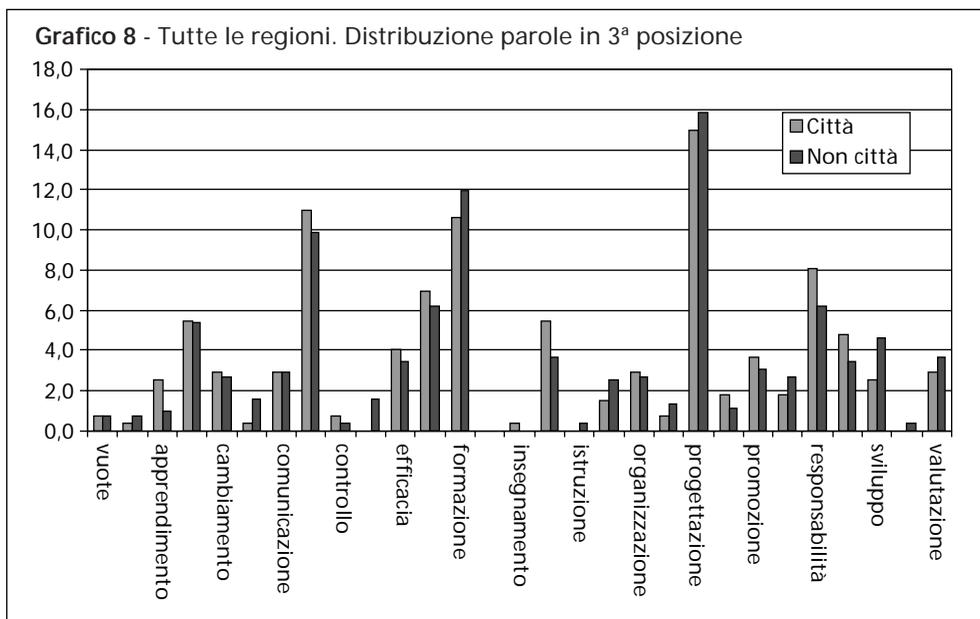
Dal grafico 6 si evince che le parole più importanti per definire il concetto di orientamento (cioè quelle indicate in prima posizione) sono:

**FORMAZIONE (21%) CONTINUITÀ (13%) PROGETTAZIONE (13%)  
AUTONOMIA (10%) RESPONSABILITÀ (9%)** con uno scarto di 8 punti percentuali tra la prima e la seconda.



Dal Grafico 7 si evince che le parole indicate in seconda posizione nella terna sono le stesse di quelle viste nel campione generale anche se con lievi scarti di percentuale:

**FORMAZIONE (15%) PROGETTAZIONE (13%) CONTINUITÀ (11%)  
AUTONOMIA (9%) RESPONSABILITÀ (7%) FLESSIBILITÀ (5%).**

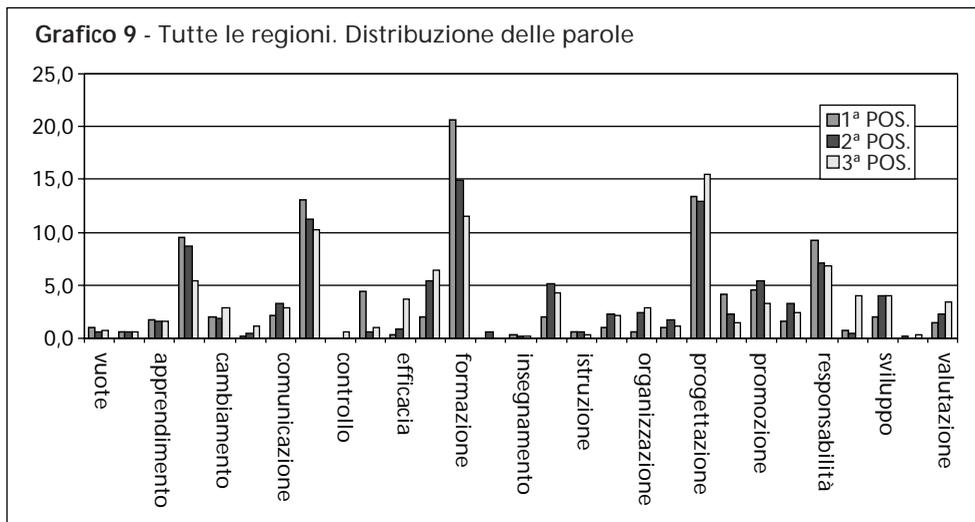


Dal Grafico 8 si evince che le parole indicate in terza posizione sono:

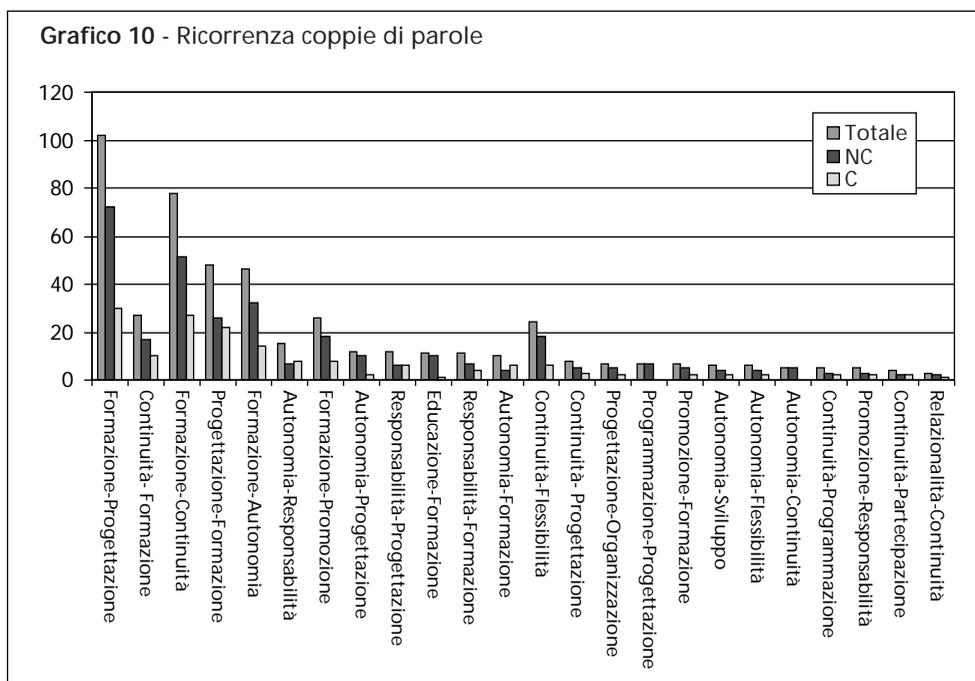
**PROGETTAZIONE (16%) FORMAZIONE (11%) CONTINUITÀ (10%)  
RESPONSABILITÀ (7%) FLESSIBILITÀ (6%) AUTONOMIA (5%).**

Come si nota la parola più frequente è progettazione con 5 punti percentuali di differenza rispetto alla seconda. Le parole sono le stesse di quelle relative alla seconda posizione anche se con ordine diverso.

Nel Grafico generale 9 si riportano insieme le percentuali di ogni parola per le tre posizioni.



Un'ulteriore ricerca è stata fatta per studiare la ricorrenza delle coppie di parole scelte in prima e seconda posizione, vedi Grafico 10, e delle terne in prima, seconda e terza posizione, vedi Grafico 11.



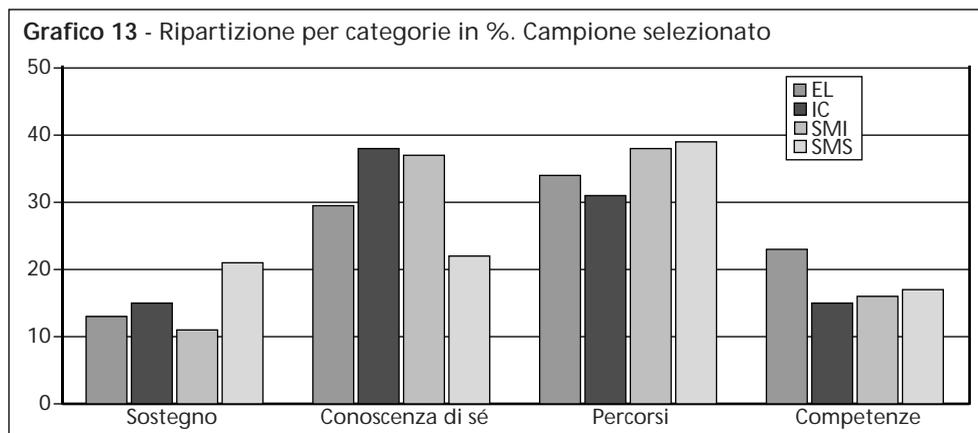
Le coppie formazione-progettazione e progettazione-formazione sono le più segnalate, seguite da formazione-continuità e formazione-autonomia. La rilevazione più 'fine', città-non città, non sconfessa la rilevazione generale.

La terna più ricorrente è continuità-formazione-progettazione; le terne che seguono, in ordine decrescente, hanno tutte al loro interno i termini progettazione e formazione che rappresentano il 'sale' di questa ricerca.



L'analisi delle risposte relative a questa parte della Scheda ha fatto individuare quattro grandi aree entro cui le definizioni potevano essere contenute: *l'area delle competenze/capacità* da far acquisire, o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole; *l'area della conoscenza di sé* per rafforzare la personalità dell'allievo o ancora per consentirgli di operare scelte consapevoli; *l'area del sostegno all'allievo* nel suo percorso educativo e *l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi*.

Le indicazioni delle scuole sono sintetizzate nel Grafico 13 in cui per ogni area sopra indicata si riporta la percentuale delle risposte riferite al totale e divise per ordine di scuola.



Come si nota nella scuola elementare si ha un massimo di risposta (34%) per i percorsi educativi; negli istituti comprensivi si ha un massimo (37%) per la conoscenza di sé; per le scuole medie inferiori si ha una risposta massima quasi uguale (37%) per i percorsi e (35%) per la conoscenza di sé; per le scuole superiori si ha il massimo (39%) per i percorsi formativi.

Le due aree, il sostegno e le competenze, per tutti gli ordini di scuola, non hanno particolare rilievo nell'identificazione di una pratica di «orientamento»; mentre lo ha l'individuazione di adeguati percorsi o processi finalizzati alla conoscenza del sé; da qui emerge l'esigenza della centralità dell'allievo nel processo di formazione.

L'analisi della Scheda 1 ha fornito anche altre indicazioni oltre a quelle fin qui citate come esempio, la distribuzione delle posizioni delle parole ripartite per regioni, l'elenco delle parole libere, ecc. Questi dati sono riportati nel *Rapporto completo sull'indagine* relativa alla Scheda 1 allegato a questa pubblicazione su supporto magnetico (*Compact Disk*).

## OSSERVAZIONE DEI RISULTATI

Dall'analisi delle risposte emergono le seguenti considerazioni:

- Il campione generale di 1385 scuole e quello selezionato di 793 scuole hanno portato alle stesse conclusioni per quanto riguarda il tipo di parole chiave

e la percentuale di scelta per la definizione del concetto di orientamento. Infatti, oltre ad una sostanziale coincidenza di percentuale per ciascuna delle tre posizioni, si evince che le cinque parole più indicate hanno ottenuto complessivamente quasi le stesse percentuali medie nelle tre posizioni.

- La considerazione che emerge è che i due indicatori che hanno consentito di scegliere il campione ristretto «utilizzazione nel Progetto di Orientamento di una metodologia didattica orientativa e modifica della tradizionale organizzazione scolastica» sono non discriminanti per la definizione del concetto di orientamento che è avvenuta con la stessa scelta di parole chiave e con lo stesso posizionamento delle stesse.
- Ciò significa che in entrambi i campioni le scuole hanno ritenuto solo cinque parole sulle 29 totali più vicine al concetto di orientamento, dedicando alle altre 24 una percentuale di scelta complessiva dal 35,5% al 50%.
- Delle cinque parole chiave scelte in effetti solo tre giocano un ruolo fondamentale e mettono in luce il fatto che il baricentro dell'orientamento sta nella formazione che, indicata a priorità massima sia nella prima che nella seconda posizione, oltrepassa di diversi punti percentuali la continuità e la progettazione. Nella terza posizione si ha, invece, la progettazione a priorità massima con 5 punti percentuali sulla formazione, che è seconda, e sulla continuità, che è terza. L'analisi delle ricorrenze delle coppie e delle terne di parole chiave conferma la presenza di sequenze in cui formazione, progettazione e continuità sono parole che implicano un'attenzione al sistema più che al singolo. Da questa scelta derivano indicazioni per operare sull'orientamento non in forma episodica e parziale ma con un'ottica di processo continuo sui tre assi dell'organizzazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento strettamente interconnessi.
- Le parole fuori elenco indicate dalle scuole sembrano privilegiare, invece, l'allievo, laddove si parla di consapevolezza, autovalutazione, scelta, conoscenza di sé e mirano a completare l'elenco delle 29 parole con quelle che riguardano la sfera della riflessione personale del singolo. La dispersione che si ha in questa scelta, essendo essa libera, è superiore a quella relativa alle parole chiave.
- In merito alla definizione dell'orientamento, l'analisi delle risposte relative a questa parte della Scheda ha fatto individuare quattro grandi aree entro cui le definizioni potevano essere contenute: a. l'area delle competenze/capacità da far acquisire o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole; b. l'area della conoscenza di sé, per rafforzare la personalità dell'allievo o, ancora, per consentirgli di operare scelte consapevoli; c. l'area del sostegno all'allievo nel suo percorso educativo; d. l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi.

Nella scuola elementare si ha un massimo di risposta (34%) per i processi educativi.

Negli istituti comprensivi si ha un massimo (37%) per la conoscenza di sé.

Nelle scuole medie inferiori si ha una risposta massima quasi uguale (37%) per i percorsi e (35%) per la conoscenza di sé.

Nelle scuole superiori si ha il massimo (39%) per i percorsi formativi.

## LE OSSERVAZIONI SULLA RICERCA

L'indagine generale, consistente nella rilevazione di azioni orientative, individuate da opportuni indicatori di scheda, si è conclusa nel mese di giugno 2002.

È stato poi redatto un primo Rapporto, validato dal Comitato Tecnico Scientifico e, in base alle determinazioni assunte dallo stesso si è dato avvio alla fase del Progetto, finalizzata a coinvolgere un numero più ristretto di scuole (793), selezionato in base a due indicatori: *l'utilizzazione nel progetto di orientamento di una metodologia didattica orientativa e la modifica della tradizionale organizzazione scolastica.*

A tale proposito alle suddette scuole, nell'ottobre 2002, sono state inviate due schede: una, finalizzata alla ricerca di buone pratiche di orientamento e all'approfondimento di alcuni aspetti legati al progetto, riservata ai docenti e quindi da compilare a cura del dirigente scolastico e/o del docente referente, l'altra, riservata agli allievi frequentanti la terza media e la prima e seconda superiore, tesa ad osservare l'ambito motivazionale.

Delle 793 scuole hanno risposto 200 scuole pari al 25% del campione selezionato, delle quali 21 scuole elementari (10%), 91 scuole comprensive (46%), 54 scuole medie inferiori (27%) e 34 scuole medie superiori (17%), ma non essendo pervenute tutte entro i termini fissati, è stato possibile esaminare un campione di 133 scuole così suddivise: 6 elementari, 66 comprensive, 33 medie inferiori e 28 medie superiori.

L'analisi delle schede è stata effettuata tenendo presente i seguenti indicatori:

- numero e tipo delle classi coinvolte
- attualità del Progetto
- durata del Progetto
- continuità del Progetto
- tipologia dei moduli sviluppati
- collegamento al curriculum
- trasferibilità
- risultati
- coerenza delle risposte

Un attento esame delle schede pervenute ha evidenziato come l'orientamento, all'interno delle varie Istituzioni scolastiche facenti parte del campione, è stato realizzato attraverso un insieme di attività, per lo più extracurricolari, che, da una parte ha cercato di potenziare le capacità degli studenti per conoscere se stessi, le proprie abilità e le proprie attitudini e dall'altra ha mirato a far conoscere loro le caratteristiche specifiche delle offerte formative di ciascun istituto per scegliere in modo efficace e responsabile.

Naturalmente questa duplice valenza dell'orientamento si è sviluppata sino al primo anno della Scuola Secondaria di I grado essenzialmente attraverso l'educazione alla socioaffettività, la conoscenza di sé e delle problematiche adolescenziali. Negli ultimi due anni della Scuola Secondaria di I grado e nei primi due anni della Scuola Secondaria di II grado, sono state attivate iniziative a carattere trasversale per sviluppare le conoscenze del contesto culturale e per rafforzare la capacità di scelta

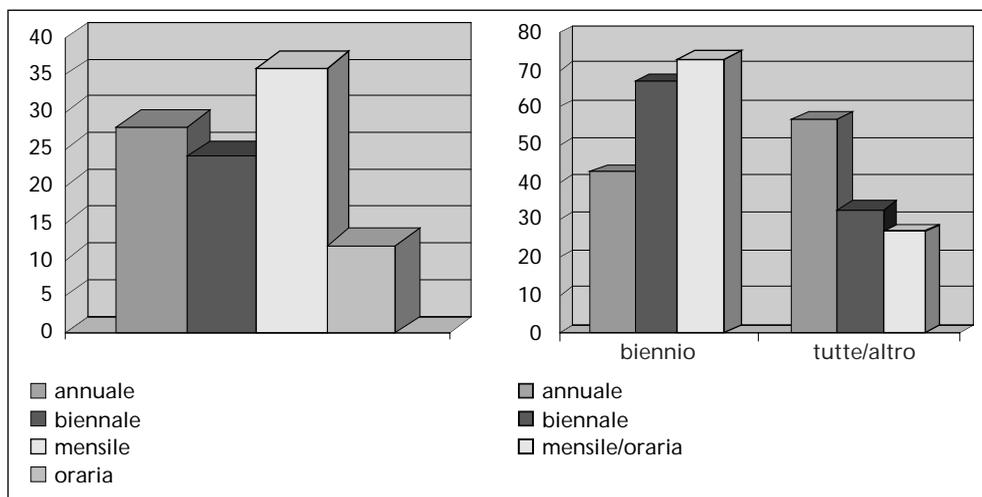
facendo conoscere agli studenti e alle loro famiglie i diversi indirizzi della Scuola Secondaria di II grado e dei corsi di formazione professionali.

Le metodologie utilizzate per il perseguimento degli obiettivi prefissati sono state prevalentemente tradizionali, marginalmente inserite nella proposta formativa e si sono riscontrati pochi elementi di trasferibilità dell'esperienza in quanto la stessa era, quasi sempre, legata al contesto in cui la scuola ha operato.

In particolare, dalle schede si evince che gli istituti comprensivi hanno attuato procedure di autovalutazione delle attività legate all'orientamento ed hanno raggiunto gli obiettivi prefissati dal progetto. Le attività a cui si fa riferimento sono per la maggior parte inserite nel curriculum, infatti in alcuni casi sono stati progettati dei percorsi didattici che coinvolgono molte discipline e sviluppano alcuni dei contenuti previsti dalla programmazione didattica. Esempi di percorsi possono essere lo spettacolo in lingua inglese, la settimana «speciale» sulla neve o al mare, la progettazione e la realizzazione di piccole automobili da corsa (*go-kart*), lo studio di un *software* musicale e altro; tutte hanno contribuito alla valutazione del profitto dei ragazzi.

Nelle scuole medie di I grado, l'orientamento è stato mediamente sviluppato attraverso iniziative ed attività laboratoriali (teatro, ceramica, giornalismo, archeologia, musica, ballo, sartoria, cineforum, lingue, informatica, ecc.), test e questionari attitudinali e sulla conoscenza di sé (a volte elaborati da agenzie formative esterne), visite alle scuole di II grado, incontri con docenti della scuola superiore, con le famiglie degli allievi, visite guidate sul territorio, collaborazione con Enti e Associazioni.

I Progetti Orientamento sviluppati nelle 28 scuole superiori del campione hanno avuto per il 28% dei casi sviluppo temporale annuale, nel 24% dei casi sviluppo biennale, per il 36% sviluppo mensile (da 1 a 6 mesi) e per il restante 12% sviluppo orario (da 10 a 90 ore). Dei progetti su base annuale il 43% ha riguardato le classi del biennio ed il restante 57% tutte le classi di istituto. Dei progetti su base biennale il 67% ha riguardato le classi del biennio ed il restante 33% classi quarte e quinte (fuori quindi dal target scelto per la rilevazione). Per quanto concerne i progetti su base mensile od oraria il 73% ha riguardato le classi del biennio mentre il 27% ha interessato le classi terminali della media inferiore.



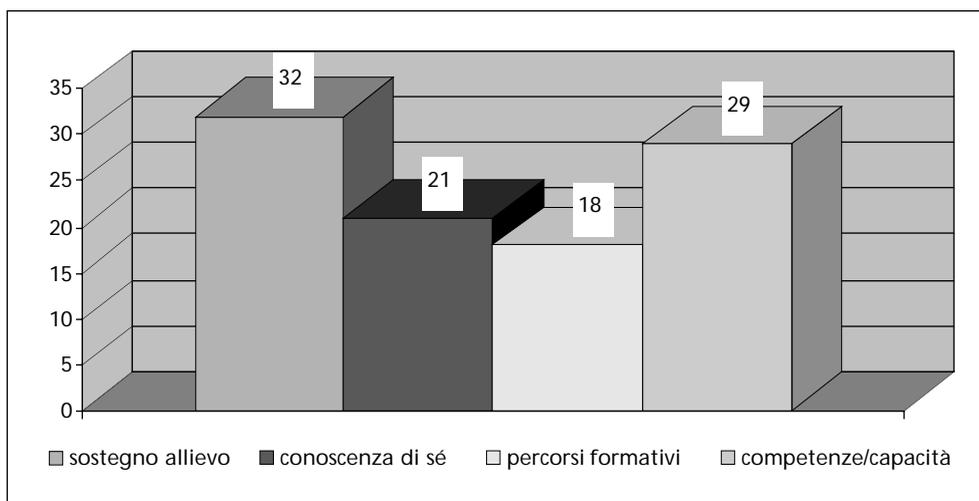
Per i progetti di durata annuale l'attività si è svolta su base progettuale, laboratoriale, ludica, extrascolastica e di sportello di ascolto in un caso (che è stato selezionato come buona pratica), negli altri casi si è organizzata sia un'attività di raccordo e continuità con le scuole medie del territorio, che di *counseling* per l'individuazione di stili di apprendimento, il potenziamento dell'autostima ed anche attività che hanno visto protagonisti gli allievi in diversi laboratori (da quello informatico a quello teatrale).

Per i sei progetti di durata biennale, a parte due che hanno riguardato l'orientamento al mondo del lavoro nelle classi quarte e quinte (fuori quindi dal target stabilito), gli altri hanno riguardato somministrazione di test e questionari, incontri con esperti e con psicologi, presentazione di esperienze scolastiche, inserimento di allievi delle medie nell'attività delle classi del biennio, attività di laboratorio multimediale.

Dagli altri 15 progetti di durata mensile od oraria si evince una preponderanza di attività laboratoriale non continuativa associata in molti casi ad un'attività di ascolto e di *counseling* mirata alla conoscenza dei giovani ed alla messa in luce delle loro potenzialità.

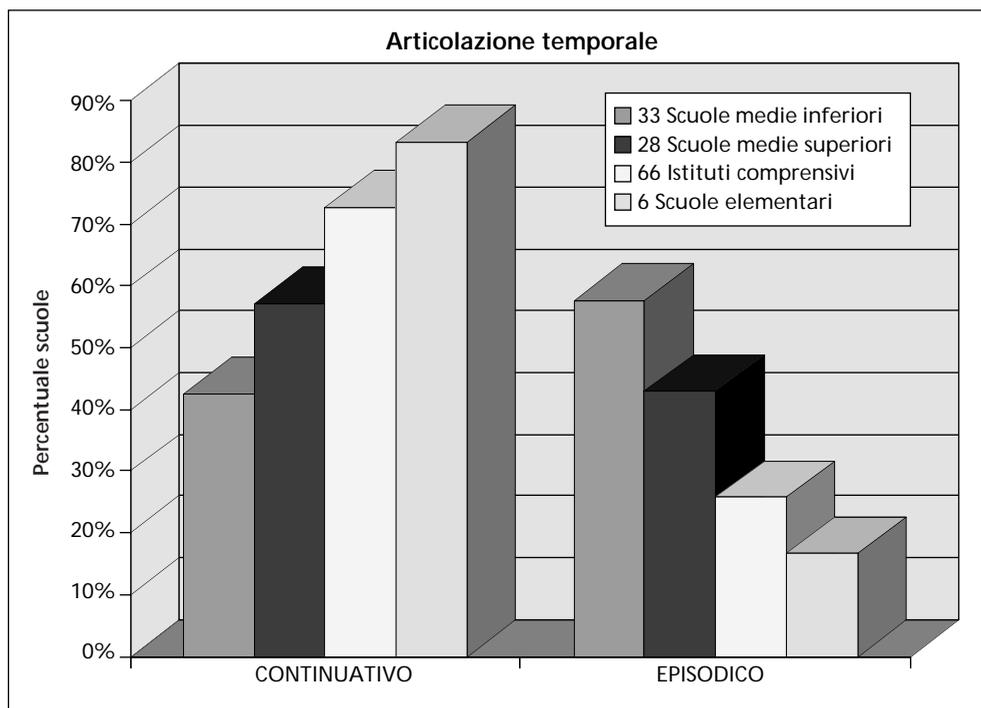
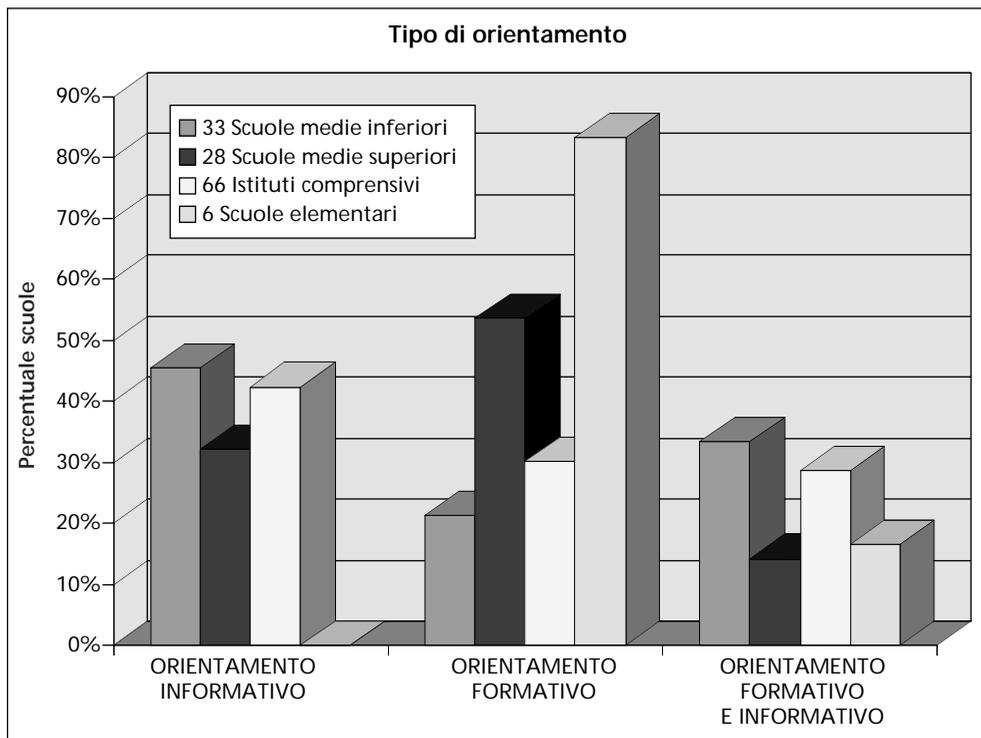
In sintesi si può affermare che nel 53% dei progetti presentati esiste un'attenzione ai problemi del giovane con sviluppo di attività mirate a favorire la conoscenza di sé e delle proprie attitudini, mentre nel restante 47% emerge più una presentazione della scuola, delle possibilità da essa offerte, dei suoi laboratori, del suo funzionamento.

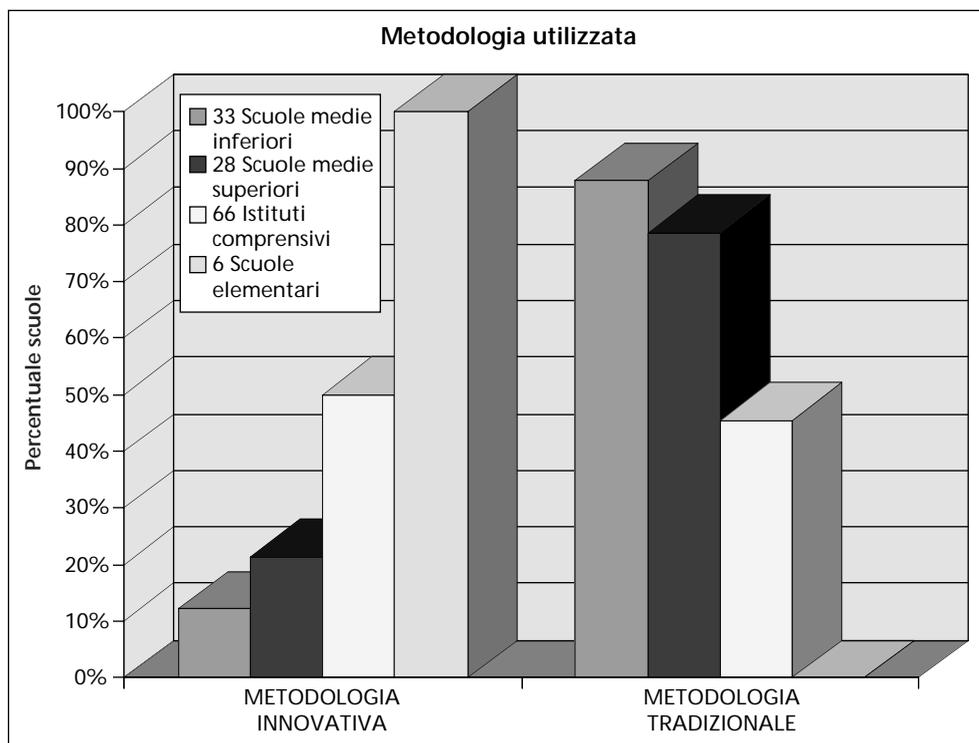
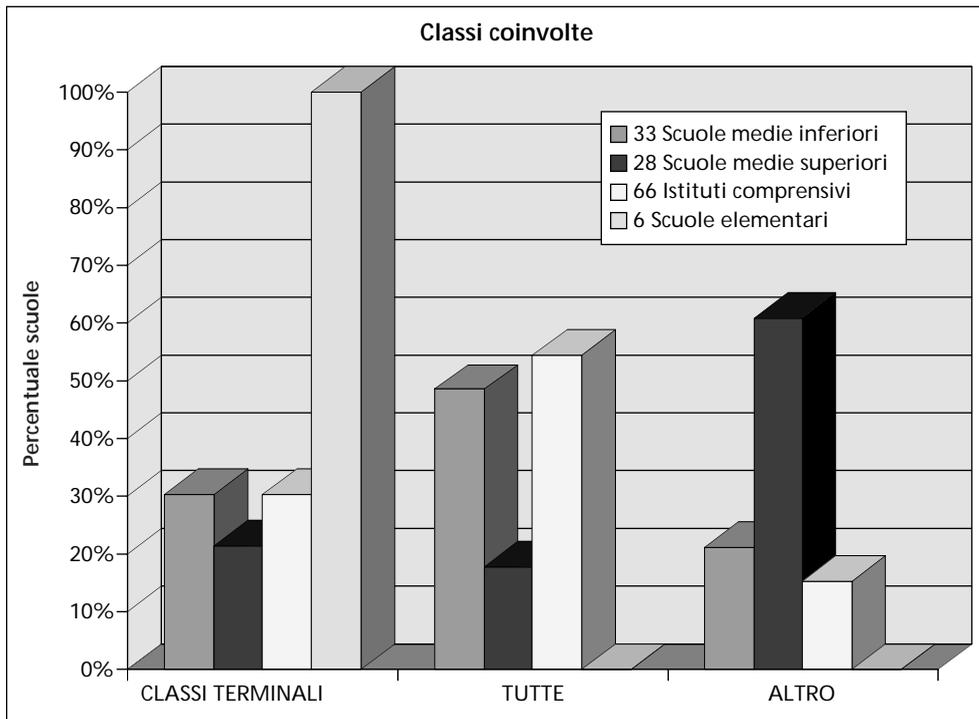
Rispetto alle quattro aree in cui si era diviso il concetto di orientamento definito dalle scuole e cioè l'area delle competenze/capacità, l'area della conoscenza di sé, l'area del sostegno all'allievo e l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi, i 28 Progetti Orientamento si sono sviluppati secondo il grafico seguente in cui si può notare come le due aree della conoscenza di sé e del sostegno all'allievo hanno una percentuale complessiva del 53% mentre le altre due del 47%.



Per quanto riguarda le scuole prese in considerazione, i grafici che seguono rappresentano, in valore percentuale, il tipo di azioni che realizzano l'orientamento e se le stesse sono state attivate attraverso metodologie innovative o tradizionali.

Le scuole elementari rappresentano un campione poco significativo (n. 6 scuole) e sono state inserite a carattere puramente indicativo.





L'analisi delle schede ha evidenziato che solo in poche scuole l'orientamento si è configurato in una metodologia didattica orientativa con necessaria modifica della tradizionale organizzazione scolastica.

Questo ha portato quindi alla selezione di 12 scuole (4 per ogni ordine escluse le scuole elementari, già rappresentate negli istituti comprensivi) nelle quali il progetto aveva coinvolto il maggior numero di classi, era attuale, aveva durata pluriennale, si sviluppava per tutto l'anno scolastico, aveva prodotto moduli formativi oltre che informativi, era collegato strettamente al curriculum, risultava trasferibile, aveva prodotto risultati verificabili e presentava una coerenza di risposte nelle schede tra le diverse componenti scolastiche.

Il Comitato Tecnico Scientifico ha ritenuto opportuno che fossero effettuate, presso le 12 scuole selezionate, anche interviste con gli attori chiave del progetto (dirigente scolastico, docenti, genitori, alunni), al fine di approfondire l'indagine. È stato, quindi, richiesto alle scuole selezionate di inviare il Progetto per un'analisi più approfondita dello stesso e per ricavare elementi utili prima della visita in ciascuna scuola.

Le visite, condotte da alcuni dei membri del Comitato Tecnico, hanno interessato un campione limitato di scuole ed hanno avuto la durata massima di due giorni.

Il campione utilizzato è costituito da quattro Scuole Secondarie di I grado, da quattro Scuole Secondarie di II grado e da quattro istituti comprensivi.

L'obiettivo prioritario delle visite è stato far emergere, tramite l'analisi di specifici indicatori, i punti di forza e di debolezza di ogni progetto, per poi confrontarli con i risultati emersi dalla ricerca nelle fasi precedenti.

Gli indicatori a cui si è fatto riferimento sono stati rilevati essenzialmente sia dalla lettura attenta dei progetti cartacei inviateci dalle scuole costituenti il campione, sia dalle rilevazioni in loco.

Per quanto riguarda l'area didattico-metodologica dal progetto sono stati rilevati i destinatari, la correttezza degli obiettivi dichiarati, la contestualizzazione delle attività, le strategie didattiche, la comunicazione e i media utilizzati.

Per l'area contenutistica sono stati dedotti la coerenza dei contenuti del progetto con le finalità dell'orientamento e con il curriculum, l'attualità dei contenuti, il grado di flessibilità di scelta dei contenuti da parte degli allievi, l'apertura all'approfondimento e l'utilizzazione di nuove tecnologie.

La visita a ciascuna scuola è stata concordata nelle modalità con il dirigente scolastico. Sono stati effettuati incontri con il dirigente scolastico, il responsabile del progetto, i docenti coinvolti nel progetto e quelli non coinvolti, gli studenti e le famiglie.

Le modalità degli incontri sono state diverse per ogni ordine di scuola, soprattutto per quanto riguarda la componente studenti, in relazione alle diverse fasce di età. Nella Scuola Secondaria, infatti, il colloquio è stato più proficuo rispetto alla scuola elementare e media in quanto i ragazzi hanno espresso con maggiore autonomia le aspettative e gli esiti del Progetto Orientamento che li ha visti coinvolti.

In alcuni casi sono stati stabiliti dei criteri per la scelta del campione da intervistare; l'obiettivo è stato quello di far emergere il grado di coinvolgimento dei docenti, degli studenti, delle famiglie e degli eventuali soggetti esterni coinvolti nel Progetto Orientamento.

Dall'attenta analisi del progetto cartaceo e dalle osservazioni emerse dalle visite, i membri del Comitato hanno redatto una relazione per ogni ordine di scuola che viene di seguito riportata e nella quale con taglio anche diversificato sono focalizzati alcuni aspetti interessanti.

## LE BUONE PRATICHE ORIENTATIVE: GLI ISTITUTI COMPRENSIVI

GIULIANA SANDRONE – FILOMENA ROCCA

La visita a ciascuna scuola è stata preannunciata al dirigente scolastico e con lui sono state concordati la data e gli orari di svolgimento.

È stato previsto un incontro con il dirigente scolastico per la presentazione del POF, con il direttore amministrativo per evidenziare come e con quale coerenza il Progetto è stato recepito nel Programma di bilancio annuale e con il responsabile di progetto.

Poiché tutti i Progetti esaminati hanno interessato tutte le sezioni della scuola si sono utilizzati i seguenti criteri di convocazione per i colloqui:

1. scelta casuale delle sezioni e tra i docenti di matematica – ed. tecnica – ed. musicale – lingua straniera, il primo e l'ultimo in ordine alfabetico; per gli insegnanti della scuola materna la prima e l'ultima sezione del Circolo, per gli insegnanti della scuola elementare la prima e l'ultima dell'ordine alfabetico e le coordinatrici di modulo delle classi quinte di ciascun plesso;
2. per gli alunni: il primo e l'ultimo in ordine alfabetico di classi scelte a caso;
3. per i genitori: il presidente del Consiglio d'Istituto e tre genitori rappresentanti delle classi terze;
4. per i Progetti dove si fa riferimento ad una rete territoriale si è prevista la presenza di un rappresentante della rete (il DS della scuola capofila, oppure il responsabile informatico).

Con l'adozione dei criteri sopraindicati ci si è posto l'obiettivo di far emergere il grado di coinvolgimento dei docenti, degli studenti, delle famiglie e degli eventuali soggetti esterni coinvolti nel Progetto Orientamento.

Dalla ricerca preliminare emergeva che quando vengono svolte attività che abbiano una qualche finalità orientativa esse trovano spazio generalmente negli ultimi mesi dell'anno scolastico, sia nella scuola dell'obbligo sia in quella superiore.

Diversa è stata l'esperienza verificata negli Istituti comprensivi. Per questa tipologia di scuola la continuità è uno degli elementi portanti dell'attività formativa orientativa; la continuità verticale interessa i momenti di passaggio, gli anni ponte dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria e dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di I grado, da quest'ultima al primo biennio della Scuola Secondaria di II grado. In questo segmento sono stati rilevati gli sforzi maggiori per attivare procedimenti di continuità.

Nella Scuola Secondaria di I grado un percorso con caratteristiche di continuità favorisce l'orientamento degli allievi attraverso il consolidamento delle conoscenze e delle abilità nelle varie discipline e le iniziative finalizzate a rinforzare la loro ca-

pacità di scelta. In tale processo è fondamentale coinvolgere i genitori e attuare attività a carattere interdisciplinare per far acquisire ad allievi le conoscenze e le abilità necessarie sia per valutare attitudini, capacità ed interessi, sia per avere un'informazione completa riguardo al contesto culturale e sociale in cui essi vivono.

I risultati degli incontri sono stati raccolti in temi generali, che permettono anche un'analisi sinottica di quanto rilevato; poiché i dati quantitativi relativi al Progetto sono già stati raccolti nelle fasi precedenti si è ritenuto opportuno dare in questa sede ampia rilevanza agli aspetti qualitativi del percorso di orientamento attivato ed osservato nelle visite.

Dall'indagine emerge come costante comune che i Piani dell'offerta formativa (POF) degli Istituti comprensivi prevedono l'orientamento non come un progetto a sé, ma come l'asse portante delle attività didattiche che, molto spesso, utilizzano la **didattica orientativa**.

La didattica orientativa è intenzionalmente rivolta allo sviluppo di capacità decisionali e, perciò, tende a modificare le metodologie, le strategie e gli atteggiamenti dei docenti per finalizzarli al raggiungimento di questo obiettivo. Assume in questa prospettiva, un ruolo di primaria importanza il lavoro per progetti che è in grado di sviluppare le capacità organizzative, decisionali e relazionali, e pone gli allievi nelle condizioni migliori per esercitare continuamente le proprie abilità. Una chiara e condivisa programmazione educativa e didattica si pone come una strategia orientativa in quanto rende consapevoli gli alunni del percorso e li attrezza per monitorarlo in continuazione, coinvolgendoli negli eventuali ostacoli da superare e negli aggiustamenti da operare in itinere.

Le attività didattiche previste dai POF mettono in relazione ciò che si studia con i problemi della vita quotidiana e con le professioni future, in modo che gli studenti possano percepire l'importanza della proposta educativa. Gli argomenti sono posti in maniera problematica, in modo da stimolare la curiosità e la motivazione alla conoscenza. In questo modo è favorito lo sviluppo del pensiero critico che è una componente fondamentale della capacità di orientarsi.

Tutti i dirigenti scolastici contattati hanno presentato il Piano dell'offerta formativa dei loro Istituti, facendo rilevare come in esso sia il risultato di anni di lavoro che ha permesso all'Istituto di caratterizzarsi per una propria linea educativa ed organizzativa. A volte accade che il Progetto Orientamento non abbia una collocazione precisa all'interno dell'offerta formativa, ma che la funzione orientativa del processo educativo venga messa in risalto all'interno delle varie attività e dei percorsi messi in campo.

I responsabili del POF hanno evidenziato come l'orientamento sia una dimensione presente trasversalmente in tutto il Piano dell'offerta formativa che prevede momenti di opzionalità destinati ad attività laboratoriali liberamente scelte dagli allievi.

In qualche caso per la classe terza è previsto un breve modulo di frequenza presso alcuni Istituti superiori, ai quali la scuola è collegata con rapporti informali non istituzionalizzati.

A volte le scuole elementari aggregate in seguito al dimensionamento del 2000 non appaiono coinvolte in attività che abbiano valenza orientativa. I docenti dei due ordini di scuola tentano di elaborare alcune azioni di continuità verticale, ma le strategie educative della scuola media raramente fanno riferimento alla scuola elementare.

Dalle visite emerge una costante: l'attività scolastica curricolare è organizzata quasi sempre in tempi «rigidi», interrotti da «settimane speciali» o «attività esterne» durante le quali gli allievi sono organizzati per gruppi di interesse, in classi aperte, e lavorano su percorsi interdisciplinari, improntati ad una didattica laboratoriale.

Le azioni finalizzate alla scelta della scuola superiore sono organizzate attraverso una serie di interventi diretti agli alunni e alle famiglie e si avvalgono generalmente di esperti interni o esterni che realizzano la somministrazione di test attitudinali e di questionari relativi agli interessi, alle aspettative e alle motivazioni degli studenti. Tali strumenti vengono condivisi dal Consiglio di classe ed utilizzati per la formulazione del Profilo e del consiglio orientativo che viene consegnato a ciascun studente e alla famiglia.

Le azioni di informazione circa la scelta della scuola superiore hanno inizio, quasi in tutti i casi, nella classe seconda e proseguono nella terza; in quasi tutte le realtà visitate viene organizzata la frequenza di questi periodi nelle scuole superiori indicate da ciascun ragazzo come ipotetica scelta; la famiglia è resa partecipe durante tutto il percorso.

La tempistica è risultata precisa e attenta alle necessità delle famiglie e dei ragazzi.

Il Progetto Orientamento, quindi, pone con forza l'accento sulla costruzione dell'identità personale di ciascun ragazzo e sullo sviluppo della capacità di autoanalisi e di comunicazione con gli altri.

In tutte le realtà visitate i docenti dello staff organizzativo sono apparsi estremamente coinvolti e partecipi alle attività proposte, hanno espresso condivisione e sintonia con il dirigente scolastico nei confronti del quale è stata riconosciuta stima e capacità di *leadership*.

Più eterogeneo è apparso il coinvolgimento dei docenti scelti a campione per il colloquio: ovunque è emerso un buon grado di condivisione delle finalità e dei percorsi previsti dal POF, ma il coinvolgimento effettivo circa la valenza orientativa delle attività educative, massimo nel periodo delle «settimane speciali», nei laboratori, o nelle attività esterne, è apparso molto sfumato nelle varie attività disciplinari.

Sono emerse peraltro situazioni di vera e propria eccellenza in presenza di docenti particolarmente motivati che hanno saputo costruire intorno ad un'attività laboratoriale, per esempio di multimedia, di educazione musicale o tecnica, vere e proprie situazioni di apprendimento complesse, utili a stimolare da parte degli allievi l'acquisizione di conoscenze e di abilità e ad esercitare le competenze acquisite.

Sono emersi, dunque, i seguenti punti di forza:

1. lavoro d'équipe nella progettazione e nella realizzazione delle attività interdisciplinari (settimane speciali, laboratori, progetti, ecc.);
2. attenzione alla necessità di differenziare, almeno in alcuni momenti, l'attività didattica;
3. capacità organizzativa che, in alcune realtà, dà la possibilità di offrire ai ragazzi di terza un breve *stage* nella scuola superiore;
4. buona conduzione del rapporto scuola-famiglia con il conseguente coinvolgimento di quest'ultima;
5. non sono state identificate modalità di raccordo progettuale tra i docenti di scuola media e di scuola superiore che vadano oltre l'aspetto organizzativo ed entrino nel merito delle attività da realizzare negli *stages*;

6. appare ancora fragile il rapporto tra scuola elementare e scuola media che, a parte alcune situazioni privilegiate da un punto di vista numerico, non prosegue oltre una prima fase di accoglienza nella prima media;
7. non sono state identificate procedure utili per attivare comunicazioni in ordine ad una prospettiva di una continuità verticale.

Gli studenti intervistati hanno raccontato la loro partecipazione alle attività di orientamento e alle attività proposte in genere e si sono detti soddisfatti delle esperienze realizzate nella scuola; hanno partecipato con grande spontaneità al colloquio e parlato delle loro attività con interesse ed entusiasmo.

I genitori hanno testimoniato un buon livello di partecipazione all'organizzazione della vita scolastica e si sono affiancati alla dirigenza nelle richieste nei confronti dell'amministrazione comunale e del territorio in generale. Rispetto al Progetto Orientamento hanno rilevato la positività dei progetti di collaborazione con le scuole superiori che hanno consentito ai loro ragazzi di vedere «dal vivo», per alcuni giorni, la vita della scuola superiore da scegliere, manifestando grande fiducia nella capacità orientativa e formativa della scuola.

Il clima percepito nelle scuole visitate è stato decisamente sereno, operativo, ordinato. Dagli interventi dei docenti, dei genitori e del Responsabile amministrativo traspare grande stima per i dirigenti scolastici che con autorevolezza riescono a favorire il coinvolgimento e la partecipazione.

Al di là delle difficoltà determinate da eventuali situazioni contingenti, il gruppo docente è apparso estremamente coeso e saldamente legato alla figura del dirigente scolastico che viene riconosciuto come guida anche da un punto di vista pedagogico-didattico.

In conclusione le esperienze osservate non possono essere considerate delle buone pratiche in assoluto, perché nessuna di esse può essere considerata del tutto trasferibile e riproducibile. Il modello di orientamento emergente ha interessanti caratteristiche di flessibilità didattica e organizzativa, dà indicazioni innovative rispetto al concetto di responsabilità e di autovalutazione. Infatti in ogni scuola sono previste, in varia misura, azioni di monitoraggio e di autovalutazione i cui esiti sono resi pubblici.

Dall'indagine sul gradimento delle iniziative, l'utenza, alunni e soprattutto genitori, si dichiara molto soddisfatta sia dell'organizzazione della scuola sia del livello culturale di preparazione con il quale i ragazzi escono. I genitori considerano di notevole importanza il fatto che i ragazzi si avvicinino alla scuola superiore serenamente perché già coinvolti dalla terza media in attività e *stages* con le scuole. Questi risultati provengono da azioni sistematiche di monitoraggio finalizzate all'autovalutazione.

#### UN ESEMPIO DI BUONA PRATICA: IC «Livio Verni» FOGLIANO REDIPUGLIA (GO)

Il Piano dell'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo «Livio Verni» di Fogliano di Redipuglia rappresenta il risultato di anni di un intenso lavoro d'équipe che fa tesoro della presenza di un gruppo di docenti particolarmente motivati che da

molti anni lavora all'interno dell'Istituto e gli ha permesso di caratterizzarsi per una propria linea educativa ed organizzativa particolare.

La dimensione orientativa è una costante di tutte le attività presenti nel POF, ma il Progetto Azzurro, sottolinea questa dimensione in modo particolare. Una tra le finalità educative del Progetto Azzurro che vede coinvolti per una settimana «speciale» ragazzi e insegnanti in una località marina è educare i preadolescenti a vivere un rapporto sereno con se stessi, in un momento di grandi cambiamenti fisici e di grande coinvolgimento emotivo, attraverso la consapevolezza della propria corporeità ed emotività.

Le attività laboratoriali sono organizzate nel pomeriggio e vengono scelte opzionalmente dai ragazzi e dalle loro famiglie. È stata elaborata una precisa procedura di autovalutazione d'Istituto che coinvolge tutti i protagonisti della scuola, allievi, famiglie, docenti, non docenti, dirigente, amministrativi; vengono sistematicamente monitorati i risultati ottenuti dagli allievi in uscita nei primi anni della scuola superiore.

L'organizzazione generale del progetto, rigida al mattino, diventa estremamente flessibile al pomeriggio, quando i ragazzi possono frequentare gruppi organizzati con criteri eterogenei (compito, livello, interesse, ecc.); questa organizzazione è, in parte, già prevista nella scuola elementare e si avvale della collaborazione degli Enti territoriali di tutta la zona. Il Progetto Orientamento pone con forza l'accento sulla costruzione dell'identità personale di ciascun ragazzo e sullo sviluppo della capacità di autoanalisi e di comunicazione con gli altri; l'aspetto informativo è curato senza particolare enfasi ma con equilibrio, soprattutto nei confronti della famiglia.

I docenti dello staff organizzativo appaiono estremamente coinvolti e partecipi alle attività proposte: più silenziosi gli altri, a parte i docenti che seguono il laboratorio di informatica e di musica, vere miniere di attività progettuali che portano i ragazzi alla realizzazione di prodotti ipertestuali e mediatici di grande efficacia comunicativa. Le attività del Progetto Orientamento trovano momenti forti nella settimana Azzurra e in alcuni momenti laboratoriali particolarmente significativi e coinvolgenti.

I genitori manifestano grande fiducia nella capacità orientativa e formativa della scuola; la Presidente del Consiglio d'Istituto sottolinea il forte collegamento con le Amministrazioni locali e la sinergia educativa messa in campo ormai da parecchi anni.

Gli allievi partecipano con grande spontaneità al colloquio e parlano delle loro attività con interesse ed entusiasmo.

È un clima estremamente pacato, di fiducia e di rispetto reciproco. Anche il colloquio con la Direttrice dei Servizi Generali e Amministrativi evidenzia consapevolezza di strategie amministrative oculate e precise nei confronti delle attività messe in campo dalla scuola.

Pertanto i criteri in base ai quali questa pratica può essere definita buona sono: la riproducibilità, la trasferibilità, l'autovalutazione, il raggiungimento degli obiettivi e la progettualità.

## Il punto di vista della scuola

Il Progetto Orientamento dell'Istituto Comprensivo «L. Verni» di Fogliano di Redipuglia prende l'avvio nella scuola elementare grazie all'elaborazione e all'adozione di curricula disciplinari verticalizzati; dagli ambiti disciplinari si procede con l'approccio dei bambini a discipline specifiche nei laboratori di informatica, laboratorio di ceramica, laboratorio musicale gestiti da insegnanti di scuola media o da esperti esterni; il progetto «Scuola aperta» incentra l'attenzione sulle specificità delle educazioni.

Tutte le discipline scolastiche concorrono a realizzare la finalità orientativa propria della scuola media, sia attraverso le proposte contenutistiche sia attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, ma anche trasversali, procedurali e relazionali.

Gli esempi sono molto semplici: se consideriamo gli obiettivi disciplinari, dal «riconoscere e rappresentare graficamente le figure piane individuando le loro caratteristiche e proprietà» al «saper produrre cambiamenti ritmici e melodici di una sequenza sonora», gli alunni hanno la possibilità di misurarsi con situazioni diverse nei confronti delle quali incominciano a sviluppare interessi, a riconoscere attitudini, ad acquisire abilità; ma d'altra parte obiettivi trasversali quali ad esempio la capacità di osservare e di descrivere o di «maturare lo spirito di collaborazione» caratterizzano una molteplicità di attività che offrono la possibilità di vagliare aspetti della propria personalità.

Ma il fine orientativo è affidato in particolare a percorsi di autoconoscenza e di conoscenza della realtà produttiva che sono fatti propri da ciascuna disciplina con la sua specificità, nella pratica quotidiana. Ad esempio un'unità didattica d'italiano in prima su «Sogni, incubi, paure» ha lo scopo di far emergere il vissuto emotivo degli alunni che, riconoscendosi in stati d'animo, paure, ansie narrate, possono consapevolmente accettare e gestire i propri conflitti interiori; un'unità didattica di storia in terza media relativa a «Prospettive e problemi del mondo» si pone la finalità di rendere l'alunno consapevole dei problemi più urgenti del mondo contemporaneo, di sviluppare l'interesse alla ricerca e all'approfondimento di tematiche del mondo attuale, di promuovere l'abitudine al confronto tra situazioni diverse, ecc.

Un'unità didattica di educazione tecnica su «I settori economici» apre lo sguardo sulla realtà produttiva del territorio. E ancora un'unità didattica su «Riflessione ed autovalutazione del metodo di studio» consente di autoconsapevolizzarsi su strategie e modalità di impegno.

Progetti particolari consentono poi di misurarsi con se stessi nella relazione con gli altri. Ad esempio il progetto curricolare per le prime, denominato laboratorio teatrale, attraverso l'articolazione flessibile del gruppo classe e il concorso di più discipline (italiano, educazione musicale, artistica, tecnica e fisica) rappresenta un'opportunità per incoraggiare lo sviluppo della globalità dei talenti di ciascuno, per attivare processi di autostima, riconoscendo propri pregi e limiti, per scoprire interamente e veramente se stessi attraverso la conoscenza delle potenzialità e delle espressività corporee in un percorso di rilevazione e di decodificazione di segni, suoni, simboli, per appropriarsene in modo consapevole nella

gestualità, nella mimica, nella simulazione; infatti le attività comprendono lo studio di più linguaggi: verbale (recitazione), gestuale (mimico e coreografico), grafico-plastico (figurativo e scenografico), musicale (brani corali e strumentali). Infine è un'opportunità per liberare la propria creatività e fantasia, nella rielaborazione del testo drammaturgico.

Dunque il laboratorio, in quanto esperienza curricolare rivolta a tutti gli alunni delle prime, rappresenta una palestra per individuare i propri interessi, le attitudini, le capacità, su cui in una fase riflessiva comprendente conversazioni e somministrazioni di test, gli alunni sono guidati a soffermarsi per ridefinire la percezione di sé e degli altri e per valutare il proprio ruolo e l'elaborato prodotto.

Nelle classi seconde il Progetto Azzurro svolge analoga funzione, ma in un contesto extrascolastico, un paesaggio marino, che consente di recuperare la dimensione più idonea per porre attenzione su se stessi.

Finalità prioritaria del progetto è educare i preadolescenti a vivere un rapporto sereno con se stessi, attraverso un percorso graduale di ascolto delle sensazioni del proprio corpo con attività di rilassamento sulla spiaggia, con esercizi di valorizzazione dei sensi dell'olfatto della vista, del tatto, dell'udito, dell'uso della voce per prendere consapevolezza delle sue potenzialità con esperienze di movimenti ritmici, coordinati inusuali e di andature.

L'autoconoscenza procede con la mappatura delle emozioni individuate e con esercitazioni sulla loro gestione.

La seconda finalità riguarda la dimensione relazionale: nella convivenza si tratta di sperimentare l'accettazione degli altri, la fiducia, la responsabilità, la collaborazione. La terza finalità riguarda l'amore per le piccole ricchezze (colori, suoni, silenzi, odori, materiali) che la natura ogni giorno ci offre e che sono scoperte attraverso particolari esercizi di percezione e di immedesimazione. Tali tesori sono riproposti nei laboratori che vengono attivati per esprimere quanto scoperto, attraverso parole, colori, suoni, gesti, immagini... È questa un'ulteriore tappa per acquisire la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità e potenzialità e per esprimere la propria creatività e le proprie sensazioni attraverso elaborati artistici.

In classe sono riprese attraverso conversazioni guidate e questionari di autovalutazione le riflessioni sull'esperienza attuata in modo da rilevare il processo di maturazione attivato dall'esperienza stessa in ordine alla percezione di sé, al rapporto con gli altri e al proprio ruolo.

Concorrono al successo dell'esperienza tutte le discipline, ciascuna con il proprio linguaggio e con il proprio statuto epistemologico, anche le scienze matematiche che apparentemente potrebbero sembrare distanti da questo percorso.

Il contributo delle discipline al progetto di orientamento si articola poi in una serie di laboratori a carattere elettivo, annuali o modulari, che concorrono a far scoprire capacità e attitudini in un percorso che integra quanto svolto in classe nelle ore curricolari: si tratta dei laboratori di informatica, d'informusica, di ceramica, di canto corale e del gruppo sportivo.

Altri laboratori, sempre di carattere elettivo, annuali o modulari, si prefiggono di avvicinare gli alunni alle discipline proprie della scuola superiore, in parti-

colare latino, matematica (linguaggi della logica), scienze (dalle molecole semplici alle molecole complesse).

E ancora altre attività e corsi potenziano la preparazione di base come l'esperienza del laboratorio di inglese con insegnante di madre lingua per l'apprendimento di un modulo tematico in una delle discipline della scuola (ad esempio geografia), o il corso a carattere elettivo della seconda lingua comunitaria.

Infine l'esperienza denominata Progetto Newton, a carattere tecnico-pratico, ha valenze formative e quindi orientative in particolare per gli alunni più svantaggiati.

In terza media, allo scadere delle iscrizioni alla scuola superiore, le attività di orientamento si concludono con un'azione di concerto tra italiano ed educazione tecnica volta alla conoscenza dell'offerta formativa del territorio, che prevede oltre all'analisi dei vari percorsi scolastici, anche, in collaborazione con gli Istituti superiori, l'invito a visitare le scuole e gli stand allestiti dagli Istituti superiori presso l'ente fiera di Gorizia.

Ma nell'indagare quale è il contributo che ciascuna disciplina può fornire all'orientamento non va tralasciato l'analisi delle modalità organizzative e degli strumenti di lavoro.

Se da un lato il contributo di ciascuna disciplina può essere offerto all'interno della programmazione disciplinare, in quanto ognuna persegue anche implicitamente finalità di autoconoscenza e di conoscenza della realtà, come nei semplici esempi sopra riportati, dall'altro è vero che percorsi costruiti *ad hoc* prevedono per lo più modalità di attuazione più varie: il laboratorio teatrale prevede ad esempio un'articolazione dell'orario in orizzontale fra tutte le classi prime in modo da garantire l'articolazione flessibile del gruppo classe e la compresenza dei docenti di italiano, artistica, musica ed educazione fisica. Invece il Progetto Azzurro si realizza durante un soggiorno di tre giorni in una località di interesse naturalistico.

I laboratori disciplinari sfruttano le possibilità offerte dall'organizzazione flessibile dell'orario di insegnamento, ma si realizzano in orario extracurricolare. Altre attività ancora hanno bisogno di risorse aggiuntive, come i corsi di lingua, che si avvalgono di docenti esterni, il Progetto Newton, che deve affiancare ad un esperto esterno un docente della scuola, i corsi di potenziamento; tutti questi hanno carattere elettivo e si svolgono in orario extracurricolare.

Anche le strutture hanno il loro peso nella realizzazione del progetto. Ad esempio un laboratorio attrezzato con strutture tecnologiche aggiornate, consente di avvalersi in ogni campo disciplinare di modalità didattiche e di apprendimento motivanti e con una particolare valenza orientativa, che infatti consente di far emergere in ogni alunno abilità, interessi, stili di apprendimento.

Ma anche la struttura regionale del servizio per l'orientamento ha il suo peso nel progetto, in quanto oltre a materiali fornisce uno psicologo che interviene nella fase finale del progetto triennale con gli alunni ancora incerti sulla scelta da effettuare.

Rapporti personali o istituzionali con le scuole superiori consentono la realizzazione di iniziative con valore eminentemente orientativo, come i corsi introduttivi sulla lingua e cultura greca o la partecipazione ad iniziative didattiche delle scuole superiori relative ad esempio al campo della fisica o della tecnica.

## LE BUONE PRATICHE ORIENTATIVE NELLA SCUOLA MEDIA

TOMMASO PORTELLI – FRANCO RIGOLA

L'indagine svolta in alcune scuole medie di I grado selezionate ha evidenziato punti di forza e di debolezza abbastanza comuni. In particolare la socializzazione con gli altri, la conoscenza dell'ambiente scolastico e del proprio territorio sono state sviluppate in maniera più o meno accentuata ed hanno prodotto significative ricadute.

Per quanto riguarda invece la conoscenza del sé, la capacità di autovalutarsi, lo sviluppo della consapevolezza delle inclinazioni effettive e quindi delle attitudini, degli interessi e motivazioni necessarie a favorire le scelte autonome degli alunni, si è trattato più di «enunciazioni» di «buoni propositi» che di riscontri oggettivi.

Partendo dal primo anno al terzo anno l'orientamento ha assunto sempre più la dimensione tradizionale e consueta di un orientamento informativo per la scelta della scuola secondaria svolto prevalentemente attraverso test attitudinali e visite presso le scuole che, se pur realizzato in modo corretto non ha focalizzato l'attenzione alle differenti opzioni metodologiche offerte dai diversi corsi di studio.

In un contesto è stato realizzato un modello di orientamento concretizzato con iniziative di autovalutazione disciplinare da parte degli allievi, esperienze di continuità didattica con le scuole superiori, *counseling*, laboratori orientanti. Ma anche questo, pur se strutturato in modo efficace, può definirsi una «pratica» non una «buona pratica» che, per essere tale deve rispondere a tutti i seguenti indicatori: riproducibilità, trasferibilità, raggiungimento degli obiettivi e visibilità dei risultati.

L'orientamento deve essere curricolare e il curriculum ha la maggior forza orientativa nella coerenza e continuità dei metodi, nella consapevolezza dei fini, nella scelta e organizzazione delle situazioni formative, nel significato dei contenuti praticati, nell'ampiezza dei riferimenti. Il processo formativo come processo orientativo si basa sulla fiducia che lungo tutto il percorso della formazione istituzionale lo studente possa confrontarsi con tale sistema di coerenze e di consapevolezza.

Questo non è emerso dall'indagine effettuata sulle risposte degli studenti che hanno visto l'orientamento non come una didattica orientativa, una didattica organizzata su un comune progetto pedagogico che investe in modo sistemico l'organizzazione, l'insegnamento e l'apprendimento, ma come momenti tendenti di volta in volta a dar loro conoscenza delle proprie potenzialità e delle scuole superiori esistenti.

### UN ESEMPIO DI BUONA PRATICA: SMS «G. BORSI» – LIVORNO

Il punto di vista della scuola

«Che cosa farò da grande?» Una domanda che i ragazzi si pongono da sempre, ma alla quale non sono in grado di dare una risposta da soli. Eppure proprio da essa dipenderà il loro futuro, i successi o le delusioni.

Niente di più giusto quindi che la scuola, responsabile della loro formazione, abbia cercato di affrontare questo problema.

Già nell'anno 1979, nei Principi generali dei nuovi programmi della Scuola Media, «scuola della formazione dell'uomo e del cittadino, scuola che colloca nel mondo e scuola orientativa» sono parole chiave.

Da più di venti anni la scuola si misura con queste grandi finalità ed i risultati non sempre sono stati soddisfacenti, anche a causa della rigidità dell'organizzazione del lavoro scolastico.

L'autonomia e la flessibilità conseguente, assieme ad una rinnovata ricerca didattica, sono gli elementi che in questi ultimi anni hanno dato nuovo impulso a pensare in termini diversi e più adeguati alla realtà sociale, alla formazione del cittadino e al suo orientamento.

La SMS «G. Borsi» di Livorno, articolata in tre percorsi didattici (tempo normale, bilinguismo ed indirizzo musicale), puntando ad un orientamento inteso come sviluppo della personalità in ogni direzione, conquista d'identità di fronte al contesto sociale ed acquisizione di un'immagine sempre più chiara della realtà sociale, ha elaborato un progetto triennale, fondamentale all'interno del POF, valido per tutte le classi.

Partendo dalle buone pratiche di orientamento da sempre esistenti nella scuola, il Collegio dei docenti ha cercato di individuare i punti di forza di una risposta ad un problema così complesso come l'autorientamento per farli diventare pratica educativa condivisa.

Per questo motivo si è data una struttura organizzativa flessibile che consentisse di operare in modo efficace, adottando unità di insegnamento di 50 minuti e riutilizzando il tempo residuo su 4 unità orarie settimanali flessibili. Sono stati inoltre attivati classi aperte e gruppi flessibili di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi per attività comuni.

All'interno di ciascun Consiglio di classe vengono programmate attività integrative (anche sulla base di accordi con le Regioni, gli Enti locali, od altri soggetti) che si attuano in vari modi: laboratorio teatrale, laboratorio multimediale, laboratorio musicale, educazione alla salute ed alla sessualità, laboratorio di lingua latina, educazione interculturale, educazione ambientale, ecc.

I percorsi formativi sono ulteriormente arricchiti da attività facoltative scelte dai singoli alunni tra quelle offerte dalla scuola da svolgere in orario extrascolastico. In particolare viene dato grande risalto alle attività motorie e sportive.

Nel contempo il Collegio ha individuato due aree di intervento da privilegiare, una più specificatamente attinente all'aspetto culturale e disciplinare e l'altra più attinente alle dinamiche della crescita personale e psicologica del ragazzo, pur sapendo di operare questa scissione solo per necessità organizzative, visto che il momento cognitivo e quello educativo sono due facce di una sola finalità: la formazione armonica della persona.

Pertanto, tra le molte problematiche inerenti l'area cognitiva il Collegio ha isolato tre aspetti cruciali verso i quali ha indirizzato più risorse:

- 1) il passaggio tra la scuola elementare e la scuola media;
- 2) il passaggio tra la scuola media e la scuola superiore;

- 3) la qualità dell'offerta formativa e la necessità di potenziarne l'impegno culturale, attraverso la ricerca e l'innovazione didattica.

Per le problematiche di tipo più specificatamente educativo la scuola, per dare non solo risposte adeguate al disagio, ma anche per prevenirlo, ha ricercato risposte al suo interno. Per questo ha scelto di garantire agli alunni ed ai genitori in difficoltà, ma anche solo desiderosi di un contatto diverso da quelli previsti istituzionalmente, una struttura permanente di ascolto: il *Counseling*.

Le azioni del Progetto Orientamento:

#### 1) ACCOGLIENZA e CONTINUITÀ CON LE SCUOLE ELEMENTARI

Per favorire il passaggio dalla scuola elementare alla media, il primo orientamento si esplica nell'attività di accoglienza supportato dal progetto continuità con la scuola elementare, che permette di cominciare a conoscere gli interessi, i bisogni formativi degli alunni, promuovere una programmazione congiunta in direzione del coordinamento dei curricoli, condividere strategie didattiche, stili educativi e pratiche di gestione della relazione di insegnamento/apprendimento.

Il «Progetto Continuità», coordinato dalla Funzione Obiettivo preposta in collaborazione con la relativa commissione, è rivolto agli alunni dalla terza alla quinta elementare e prevede incontri tra insegnanti per conoscere i programmi reciproci e programmare attività didattiche comuni (artistiche, musicali, teatrali, linguistiche, scientifiche, informatiche, motorie).

Al fine di realizzare questo processo di continuità molte risorse della scuola sono indirizzate in questa direzione ed è ormai pratica consolidata che moltissimi docenti svolgano unità didattiche per pacchetti orari concordati in classi della scuola elementare.

I docenti incontrano nell'ultimo periodo della quinta elementare i genitori degli iscritti alle classi prime ed in colloqui individuali, attraverso una scheda strutturata che viene conservata nel fascicolo personale, avviano la conoscenza del nuovo alunno e della sua storia scolastica.

Durante i primi giorni di scuola si somministrano prove di ingresso trasversali per predisporre percorsi didattici adeguati che facciano ricchezza dei risultati di queste prove.

Durante tutto il triennio naturalmente il ragazzo viene accompagnato nel suo processo di crescita con attività che prevedono momenti di discussione e confronto in classe, riflessioni su se stesso, sulle proprie attitudini ed interessi. Per fare questo vengono usate le strategie proprie di ogni area disciplinare. La scuola ha inoltre elaborato delle schede di autorientamento uguali per tutti e destinate ad essere raccolte in un quaderno che accompagna l'alunno lungo i tre anni e ne testimonia, anche a lui stesso, l'evoluzione e la crescita. La scelta della didattica orientante, basata su processi di problematizzazione, valutazione ed autovalutazione rappresenta il filo rosso che attraversa tutte le attività scolastiche e che accompagna l'allievo lungo tutto il suo percorso formativo.

## 2) CONTINUITA CON LE SCUOLE SUPERIORI

A. Gli insegnanti della SMS «G. Borsi» sin dalla prima classe attivano i «laboratori orientanti», percorsi didattici comuni per avviare una conoscenza reciproca e favorire situazioni di partecipazione degli studenti in modo da far crescere la consapevolezza sulle scelte future, prevenendo situazioni di disagio e favorendo il successo formativo.

Sulla base della programmazione curricolare comune gli insegnanti, assieme ai colleghi della Scuola Secondaria Superiore, realizzano interventi didattici finalizzati all'acquisizione ed al consolidamento delle competenze di base.

I laboratori proposti si fondano sulla trasversalità metodologica e sull'attività di ricerca e di indagine.

Nei laboratori, naturalmente in orario scolastico, si svolgono attività di scienze, chimica, fisica, latino, educazione linguistica, che consentono ai ragazzi di sviluppare l'osservazione, abituarsi all'uso del metodo sperimentale e trovare un linguaggio comune tra scuole di ordini diversi.

Gli incontri generalmente di due ore ciascuno prevedono poi una verifica in classe, una relazione dell'attività svolta, questionari, compilazione di tabelle, ecc.

B. Gli insegnanti, per non rischiare che l'attività comune rimanga solo nell'ambito di una contiguità didattica, hanno avviato gruppi di ricerca nelle diverse aree disciplinari per individuare, attraverso una riflessione epistemologica, i nodi fondamentali delle discipline di appartenenza e costruire un curriculum comune.

In particolare al gruppo di ricerca dell'area matematico-scientifica, sul quale la scuola ha concentrato molte risorse, considerato che la matematica è lo scoglio per molti alunni, è stata riconosciuta una tale valenza che tutte le scuole medie e superiori cittadine vi hanno aderito.

L'importanza del risultato è evidente in quanto coinvolge nella riflessione didattica l'intero ambito territoriale.

## 3) ALCUNE ESPERIENZE SIGNIFICATIVE

### *L'indirizzo musicale*

La SMS «G. Borsi», unica in ambito provinciale ad offrire un corso ad indirizzo musicale, ha operato questa scelta nella convinzione di colmare un vuoto istituzionale e di offrire valide opportunità di recupero sociale e di sviluppo delle competenze.

L'attività di «musica insieme» si svolge tutto l'anno scolastico nei moduli flessibili, utilizzando l'insieme di strumenti musicali e le nuove tecnologie (compresa una piccola sala di registrazione) in dotazione al laboratorio musicale della scuola. L'insegnamento dello strumento musicale avviene necessariamente nel pomeriggio dato che si tratta di lezioni individuali.

Da alcuni anni, poi, esiste nella scuola l'«Orchestra Aperta», un gruppo di alunni che suonano insieme e che hanno condiviso le varie fasi del progetto. L'esperienza ha prodotto addirittura un CD immesso regolarmente nel mercato e la presenza dell'«Orchestra Aperta» nelle varie manifestazioni cittadine è ormai consuetudine.

Questo tipo di didattica ha potenziato negli alunni lo sviluppo della conoscenza di sé, della motivazione, dell'autostima, dell'iniziativa personale, dell'assunzione di responsabilità. È significativo che alcuni ex alunni, ormai alle scuole superiori, continuino a partecipare all'«Orchestra Aperta» con i compagni più piccoli.

### *Il laboratorio teatrale:*

Il laboratorio teatrale è tra quelli che ha il maggior gradimento da parte dei ragazzi. L'attività teatrale viene utilizzata come «pretesto» e come occasione in più per motivare l'apprendimento, favorire la comunicazione, l'espressione, per promuovere la crescita della persona attraverso la formazione e lo sviluppo di tutte le sue dimensioni costitutive (affettiva, cognitiva, sociale, comunicativa, motoria), e per imparare a lavorare per un fine comune. L'esperienza si è rivelata particolarmente importante per gli alunni in situazione di handicap.

I ragazzi che partecipano al laboratorio teatrale hanno modo di conoscere aspetti nuovi delle discipline, di sviluppare le loro capacità di comprensione utilizzando tutti i principali linguaggi verbali e non verbali, e di affinare la manualità.

### Alla ricerca di nuove strategie didattiche

Individuare nuove strategie didattiche è naturalmente una delle preoccupazioni più vive dei docenti.

In particolare una classe seconda, nell'ambito del «Progetto Space-Educazione al patrimonio culturale nella Scuola dell'autonomia» del MIUR e dell'IRRE Toscana ha attuato un progetto nell'ambito storico relativo alla città di Livorno con l'obiettivo di promuovere negli studenti la conoscenza del patrimonio culturale ed artistico del proprio territorio, per sviluppare il senso di appartenenza, l'interesse, il rispetto, la consapevolezza della propria e dell'altrui cultura.

Il progetto, dal titolo «Piazze, giochi, attività della Livorno del 1600-1700», si è fondato su attività di ricerca nel territorio, nelle biblioteche cittadine, ed all'archivio storico ed è riuscito a ricostruire, attraverso documenti autentici dell'epoca, la memoria di spazi, giochi di piazza, cibi ed usanze ormai dimenticati.

Il lavoro si è svolto per tutto l'anno, ha coinvolto il Consiglio di classe per intero ed ha utilizzato gli spazi cittadini, i laboratori della scuola, gli archivi, le biblioteche, la palestra.

I ragazzi sono diventati loro stesso «storici», facendo rilievi sul campo, fotografie, ricerche di archivio, riprese con videocamere, interviste, realizzazioni di audiovisivi, ricerche in rete.

Il prodotto più visibile di tutto il progetto è stata l'«ambiziosa» realizzazione di uno spettacolo notturno nella più antica piazza cittadina, quella del mercato, riportata per una sera ai fasti del 1600, realizzando una ricostruzione storica estremamente puntuale di ambienti, giochi, costumi e musiche di una sera di festa di quel secolo lontano.

Allo spettacolo finale hanno partecipato, oltre agli alunni ed ai docenti del Consiglio di classe, il dirigente scolastico, il presidente del Consiglio d'Istituto,

numerosi docenti ed alunni della scuola, le autorità cittadine, tutti rigorosamente in costumi d'epoca.

Dello spettacolo è stata realizzata una video-cassetta.

Attraverso questo lavoro gli studenti hanno potuto apprendere la nascita di una cultura moderna e di nuovi ceti sociali, la condizione del Granducato di Toscana rispetto agli Stati italiani ed all'Europa, l'incontro con le comunità straniere e la conseguente caratterizzazione della città come luogo aperto a tutte le culture e religioni, in contrasto con le sanguinose lotte in altri Paesi europei.

Inutile dire che questa attività ha coinvolto in pieno i ragazzi e le loro famiglie e li ha resi orgogliosi della loro identità ed ha fortemente motivato il loro desiderio di conoscenza.

Favorire l'ascolto e prevenire il disagio

### *Il Counseling*

Perché ascoltarli?

Il passaggio dall'infanzia all'adolescenza è un periodo ricco e complesso, vissuto con trepidazione, grandi turbamenti, sogni ad occhi aperti, ma anche con insicurezza, scontri in famiglia, paura e desiderio di affrontare il mondo. Nascono le prime simpatie ed i primi innamoramenti, i rapporti con i genitori, per l'esigenza di autonomia tipica dell'età, diventano più difficili, si possono incontrare problemi a causa di amicizie sbagliate o provare sofferenze in una famiglia difficile.

Alla luce di tutto ciò la SMS «G. Borsi», identificati i bisogni sociali, affettivi e culturali dell'utenza, ha lavorato per ideare un progetto a carattere preventivo le cui principali finalità sono «promuovere l'agio e prevenire il disagio»: aiutare, cioè, gli adolescenti a vivere positivamente la loro crescita e renderli consapevoli delle proprie scelte anche attraverso un attento lavoro di integrazione tra scuola-famiglia-territorio.

È nato così, dall'a.s. 1999/2000, il *Counseling*, uno sportello di ascolto per alunni e genitori con la collaborazione di agenzie educative del territorio e del Comune di Livorno che ha accolto e sostenuto l'iniziativa ritenendo che si dovesse estendere alle altre scuole livornesi. Così è nato il Progetto «Genitori-Insegnanti in rete» che si è proposto di «realizzare azioni ed interventi articolati di formazione, sostegno e tutoraggio ai docenti impegnati negli sportelli di ascolto per genitori».

Ma perché creare uno spazio d'ascolto nella scuola?

Gli adolescenti e le famiglie in difficoltà necessitano di una figura di riferimento che non confonda il suo ruolo con quello dell'«insegnante di classe» ma che sia disponibile ad ascoltarli ed a collaborare con loro e con le Istituzioni presenti sul territorio: i ragazzi hanno bisogno di essere aiutati a prendere coscienza di sé e delle proprie possibilità di affermazione con il gruppo dei pari e con adulti significativi in una fase in cui esiste una continua ricerca di autonomia ed i rap-

porti con i genitori sono spesso saturi di emozioni contrastanti; anche i genitori hanno bisogno di essere aiutati a prendere coscienza di sé e a riflettere sul proprio ruolo, aiutati a trovare o a ritrovare autorevolezza per trasmettere i valori giusti. I genitori che si rivolgono allo sportello, nel corso degli incontri, si rendono conto che non ci sono risposte preconfezionate per stare vicino ai loro figli ma che, quasi sempre, c'è un problema di comunicazione e che, spesso, basterebbe semplicemente ascoltare i figli: i ragazzi sanno comunicare che cosa dovremmo fare per loro, per migliorare la qualità della loro vita.

In questi quattro anni di attività hanno usufruito del *Counseling* circa 120 genitori e più di 200 ragazzi e dallo scorso anno scolastico, vista la grande richiesta, sono due insegnanti ad occuparsi del servizio di sportello: queste fredde cifre dimostrano solo quanto sia elevata la necessità di essere ascoltati su problemi più o meno gravi, ma che devono essere sempre ritenuti degni di attenzione.

Sia per gli adulti che per gli adolescenti c'è la possibilità di presentarsi spontaneamente durante l'orario di sportello, di inviare messaggi attraverso la «cassetta della posta» o tramite e-mail. Alcuni alunni e genitori vengono invece contattati ai primi segnali di disagio, su indicazione dell'insegnante coordinatore o del dirigente scolastico. In quasi tutti i casi si rendono necessari più incontri di aggiornamento e di verifica delle situazioni.

La scuola costituisce un osservatorio privilegiato della condizione del ragazzo: è l'unica istituzione da cui passano tutti gli adolescenti e nella quale rimangono per parecchie ore al giorno e per diversi anni. Nello stesso tempo la scuola non può agire da sola di fronte ad una situazione intensamente problematica di un minore senza quel confronto e quel sostegno che risultano necessari e deve poter trovare negli operatori psicologici e sociali gli strumenti per decodificare le varie forme di disagio e per intervenire adeguatamente. Da queste esigenze è nata la collaborazione tra lo sportello d'ascolto e le istituzioni del Comune e dell'ASL.

Si è constatato che il servizio di sportello di ascolto offerto dalla nostra scuola ha contribuito ad aumentare il grado di autostima e la capacità di far fronte ad eventi negativi di studenti in situazione di disagio e di genitori in difficoltà di rapporto con i figli.

## Impariamo a scegliere con i genitori

Il Progetto Orientamento della scuola prevede anche una fase informativa che generalmente si svolge nel primo quadrimestre della classe terza.

La Funzione Obiettivo per l'Area 3 incontra in vari momenti tutti gli alunni delle classi terze allo scopo di fornire loro un quadro più dettagliato possibile dell'offerta formativa dei vari istituti presenti sul territorio e fissa alcuni momenti di «sportello» in cui è a disposizione dei genitori che desiderano ulteriori chiarimenti.

Al termine di tutto il percorso formativo gli studenti sono accompagnati in orario scolastico a visitare le due scuole superiori su cui si è soffermata in particolare modo la loro scelta.

Ma un impegno per aiutare gli adolescenti nel loro itinerario formativo non può prescindere da una stretta collaborazione con la famiglia che per prima assicura al ragazzo protezione, sostegno, affetto, base emotiva e cognitiva.

Se, da un lato, quindi è emersa la necessità di sostenere nei genitori l'elaborazione della competenza relativa all'educazione dei figli ed alla definizione del proprio ruolo in questo contesto, dall'altro si è compreso che, supportando la famiglia affinché sia soggetto capace di essere protagonista attivo all'interno dei propri processi di cambiamento e di crescita, si promuovono azioni educative efficaci.

Aiutare i genitori ad educare, anzi educare assieme, è, dunque, anche promuovere una preziosa funzione sociale che può avere importanti valenze in quanto promozione dell'agio di vivere.

In questa ottica la SMS «G. Borsi» ha deciso di organizzare per l'anno scolastico 2003/2004 un laboratorio a cui potranno partecipare 25 genitori desiderosi di condividere con altri genitori e con «esperti» l'esperienza dell'educare consapevole e di collaborare con i figli nella scelta scolastica per una migliore qualità dell'orientamento.

Nel laboratorio i genitori rifletteranno sulle dinamiche relazionali della preadolescenza e su come aiutarli a crescere mantenendo il ruolo di sostegno senza prevaricare le loro scelte di vita, ecc. attraverso simulazioni guidate e giochi pedagogico-dinamici mentre, nella seconda parte, i genitori lavoreranno con un esperto sull'orientamento scolastico.

Fine primario dell'approccio proposto è abbandonare un atteggiamento valutativo, per aiutare i ragazzi ad affrontare la scelta scolastica con una sperimentazione positiva di sé che permetta loro di canalizzare positivamente il loro impegno verso obiettivi realistici e raggiungibili.

Partendo dal concetto di orientamento come emancipazione di un individuo, si intende stimolare nei genitori una riflessione critica su come fornire un sostegno ad adolescenti che si trovano in un momento di vita così significativo.

La capacità di orientarsi nella nuova situazione e di inserirsi con successo costituisce per l'adolescente un'occasione per verificare le proprie capacità ed il superamento delle difficoltà incontrate lo rassicura e gli conferma di essere all'altezza della nuova situazione.

## Monitoraggio del progetto orientamento

Al di là delle valutazioni positive che docenti e Consigli di classe danno del Progetto Orientamento sulla base della verificata serenità raggiunta in gran parte dagli alunni e dalle famiglie nel momento del passaggio alla scuola superiore, la scuola è cosciente che solo attraverso i dati in progresso negli anni dei risultati ottenuti dagli alunni nel proseguimento degli studi, possa monitorare veramente la sua azione di orientamento.

Da quest'anno perciò ha iniziato a muoversi in questa direzione ed a raccogliere i risultati ottenuti negli ultimi quattro anni dai nostri alunni al termine del

primo anno di scuola superiore. I dati elaborati confermano in buona parte che la scelta degli allievi è stata coerente con l'orientamento avuto (circa l'85% dei nostri alunni vengono promossi nei Licei, l'80% negli Istituti tecnici ed il 70% negli Istituti professionali) e ci incoraggiano a proseguire nel nostro lavoro.

## Conclusioni

Riteniamo pertanto che il nostro Progetto Orientamento abbia la sua valenza più forte non tanto e non solo nella capacità di curare in particolar modo le due cerniere elementare-media e media-superiore, né nella scelta di potenziare la qualità culturale complessiva e della ricerca didattica e nemmeno che nella scuola esistano luoghi e strutture dove genitori ed alunni possano socializzare il loro disagio o solo il loro bisogno di ascolto con figure professionalmente adeguate, ma quanto nella capacità di comporre armoniosamente tutti questi momenti, pur così diversi tra loro, e di farne una pratica didattica consapevole e condivisa, un filo rosso trasversale ad ogni momento educativo.

## LE BUONE PRATICHE ORIENTATIVE NELLA SCUOLA SECONDARIA

BIAGIO MARIO DIBILIO – ORAZIO PASQUALI

### Introduzione

Dall'indagine è emersa una diversità di modelli di orientamento applicati nella scuola superiore. Nel primo di questi risulta che l'orientamento è una partita da giocare solo all'interno della scuola: è nella scuola che si costruisce il futuro e la vita di un allievo ed è quindi la scuola che deve dare risposte chiare e fornire gli strumenti per realizzare questo obiettivo.

Secondo questo modello realizzare un sistema formativo strutturato, direzionale e concreto permette all'allievo di orientarsi ed effettuare scelte consapevoli. È questo il primo e più semplice modello di orientamento al quale si rifanno molti operatori scolastici. L'offerta di opportunità in questo modello è del tutto deterministica, con processi di attuazione strutturati e controllati. In questo modello di orientamento l'allievo viene visto come un soggetto carente e incompleto rispetto ad alcuni traguardi stabiliti a priori. È un tipo di approccio che evidenzia una concezione del processo formativo di tipo laboratoriale, con risultati prevedibili e verificabili.

A questo modello si rifanno molti istituti che vedono nell'organizzazione di laboratori la possibilità di sviluppo di quelle competenze e capacità di cui si è detto.

All'altro estremo vi è il modello per cui l'orientamento deve contribuire ad un adeguamento dell'individuo ai rapidi mutamenti in corso nella società ed è quindi connesso con concetti, quali flessibilità, programmazione, individualizzazione e continuità. Da un modello siffatto si possono sviluppare nell'allievo capacità di organizzazione del proprio processo di apprendimento, capacità di relazionarsi in modo

propositivo e progettuale con la realtà, e quindi di sapersi autorientare, autovalutare ed autocorreggere. In un processo che diventa di autoformazione «fare orientamento» oggi all'interno di processi educativi caratterizzati sempre più da componenti di autoformazione, significa sviluppare processi di autorientamento. In questo processo è certamente fondamentale la dimensione dell'esperienza personale intesa come prodotto di relazioni dinamiche.

## Le visite

Al primo modello di orientamento si ispirano molte istituzioni scolastiche che vedono nell'allievo un soggetto da orientare in percorsi formativi strutturati con l'obiettivo, a volte neanche troppo mascherato, di ottenere anche un consenso in termini di iscrizione all'istituto. È questa sicuramente un'esigenza della scuola superiore (rispetto ad altri ordini di scuola) che oltre ad orientare deve anche sopravvivere e mantenere una situazione di organico in una realtà sempre più diversificata e difficile.

Tra le 28 scuole che hanno risposto alla Scheda 2 sono state selezionate per la visita quattro realtà scolastiche; due di queste si rifanno esattamente al primo modello di orientamento, che permette di organizzare laboratori di attività le più disparate mirati a far conoscere la scuola agli allievi più che gli allievi alla scuola per mettere in luce le potenzialità.

In una prima realtà si dichiara che con il Progetto Orientamento si vuole ottimizzare la transizione tra i percorsi formativi, far conoscere i saperi fondamentali delle discipline caratterizzanti l'indirizzo tecnico, e mettere in condizione l'allievo di saper scegliere l'indirizzo di studio e di conoscere le strutture produttive del territorio. L'esperienza è in realtà costituita da tre progetti: orientamento, continuità, accoglienza che si integrano in un unico progetto complesso. In questi percorsi formativi organizzati si sviluppano moduli introduttivi di economia politica, diritto, scienze e disegno tecnico ed attività integrative (teatro e visite aziendali).

Gli allievi dichiarano sulla scheda di indagine di saper usare il tavolo da disegno, di poter fare esperimenti di laboratorio e che le materie li hanno incuriositi, determinando la loro scelta scolastica. È sicuramente una pratica tradizionale che con l'orientamento inteso nell'accezione moderna ha poche relazioni.

L'orientamento non risulta in effetti rivolto agli allievi dell'istituto ma a quelli delle scuole medie inferiori del territorio, per cui più che di orientamento si dovrebbe parlare di convincimento nel tentativo di aumentare il numero di iscritti.

La visita in istituto ha rilevato questa situazione di disagio complessiva degli allievi, legata soprattutto alla mancanza di ascolto dell'istituzione nei confronti delle loro esigenze. Si nota anche una distanza dal problema da parte dei docenti che vedono le attività di orientamento come una delle tante attività di *routine* da svolgere nel corso dell'anno. Di positivo nel Progetto è apparsa l'utilizzazione degli allievi più grandi come tutor degli studenti del primo anno. Questa esperienza rende più responsabili i ragazzi più grandi ed aiuta i ragazzi del primo anno a superare le difficoltà iniziali e quelle che si manifestano nel corso dell'anno.

Anche nella seconda realtà si sono proposti e organizzati percorsi formativi incentrati su laboratori didattici allo scopo di presentare la scuola e le sue attività, di fare in mo-

do che gli allievi non sbagliano la scelta e poi di assicurare un buon lavoro nel futuro e di far capire veramente che cosa era meglio scegliere per il futuro e per la vita dell'allievo.

Perplessità nascono da alcune riflessioni degli allievi laddove si dice che: «ho capito che nel mio futuro c'è il disegno tecnico» oppure che «ho imparato a collegare in serie e in parallelo due lampadine e a realizzare un piccolo circuito elettrico».

La visita in istituto se da una parte ha messo in luce una grande buona volontà e dedizione di una parte del corpo docente, dall'altra ha evidenziato la limitatezza delle iniziative di orientamento e lo scarso raggiungimento di obiettivi di più vasta portata riferiti alle persone-allievi e non agli allievi-clienti. Dalle interviste ai docenti si ricava che l'interesse reale del Progetto non è l'alunno ma il mantenimento del posto di lavoro, nel tentativo di aumentare il numero di iscritti.

In entrambi i casi non si può definire il progetto come buona pratica in quanto mancano i requisiti necessari per farlo.

Ben altra portata ha avuto il Progetto Orientamento sviluppato in una terza realtà di istituto superiore: esso può essere ricondotto al secondo modello di orientamento. Osserviamo gli obiettivi posti alla base del Progetto:

1. favorire la conoscenza di sé per stimolare la rimotivazione e promuovere l'autostima;
2. cercare nuove strategie per imparare in modo costruttivo;
3. utilizzare i diversi stili di apprendimento in relazione a circostanze e a problemi diversi;
4. costruire un *Portfolio* personale di scoperte e di strategie operative;
5. valutare e confrontare con il gruppo classe sulle modalità di apprendimento e di metodo di studio.

Da tutto ciò è evidente che al centro del processo vi è l'allievo e non l'istituzione.

La realizzazione del *Portfolio* personale delle competenze e delle strategie operative da parte degli studenti ha lo scopo di migliorare il comportamento degli allievi in termini di:

- maggior attenzione durante le lezioni;
- migliore rapporto alunno/docente;
- maggiore partecipazione alle lezioni;
- maggiore autostima e motivazione allo studio.

L'idea appare in linea con le moderne tendenze di abituare l'allievo a ragionare sul proprio processo di apprendimento e sui risultati ottenuti.

Dai risultati del progetto è emerso che:

- il 72% ha dimostrato di saper organizzare il proprio lavoro, di saper progettare e scegliere il proprio percorso formativo;
- il 18% ha dimostrato delle incertezze nella scelta del proprio percorso formativo e nella capacità di individuare i propri interessi;
- il 10% ha seguito un progetto individualizzato per rafforzare le competenze personali ed evitare l'abbandono.

In effetti dalle interviste con gli allievi è emerso per buona parte di essi l'interesse a riflettere sulle attività svolte, sulle difficoltà scolastiche ed al confronto con i compagni oltre che la possibilità di sviluppare una personale biografia di apprendimento.

Dalle interviste con i docenti è emerso un contrasto interno abbastanza diversificato, per cui i risultati ottenuti in termini di realizzazione del *Portfolio* e della biografia personale per l'apprendimento sono stati disomogenei, a seconda della condivisione dei docenti stessi all'interno dei Consigli di classe del biennio.

Nella quarta ed ultima realtà scolastica si è individuata una reale buona pratica di orientamento in un'iniziativa continuativa nel corso dell'anno che sviluppa sia il lato progettuale con progetti che prevedono attività di riflessione che coinvolgono gli stessi docenti, sia il lato laboratoriale con iniziative di scrittura creativa e di teatro, sia l'aspetto ludico con lo sviluppo di giochi di intelligenza sia la parte extrascolastica con visite guidate al patrimonio artistico, storico, paesaggistico, sia infine il lato di sportello allievi con attività di ascolto mirate all'accogliimento ed all'elaborazione di vissuti emotivi legati a problematiche adolescenziali.

Il progetto segue l'allievo del biennio per tutto l'anno ed ha prodotto motivazione all'apprendimento, abitudine al lavoro autonomo e al rispetto delle consegne, attitudine a lavorare in gruppo assumendosi ruoli e responsabilità, consuetudine a considerare i propri insuccessi quali punti di partenza per formulare nuove ipotesi, abitudine ad un approccio metodologico delle situazioni, predisposizione a raccontare se stesso e ad esternare le proprie emozioni, atteggiamento collaborativo durante le attività curricolari.

Anche in questa istituzione è stato nominato per ogni allievo del biennio un tutor scelto fra gli allievi più grandi, con il compito di favorire il suo inserimento iniziale e costituire una interfaccia intelligente tra l'allievo e l'istituzione.

Perché il Progetto Orientamento visto nell'ultima realtà scolastica può essere considerato una buona pratica orientativa?

Innanzitutto si è potuto verificare nella visita all'istituto che si è realizzata una reale dimensione partecipativa, nella quale si respira un'atmosfera di forte collaborazione tra tutte le componenti. Il Progetto Orientamento non è quindi scisso da quello che rappresenta il curricolo e le attività quotidiane ma risulta integrato in esso, perché non è possibile lo sviluppo di una didattica se non si conosce l'allievo, la sua potenzialità e se questo non conosce se stesso e le sue capacità. La visita all'istituto ha evidenziato il profondo senso di appartenenza all'istituzione da parte di tutte le componenti ed il piacere nella partecipazione alle varie attività organizzate. L'organizzazione dell'istituto è tale da porre un'attenzione particolare alle iniziative proposte dai docenti e dagli allievi, che integrano quelle prettamente curricolari. Molte attività sono di sistema e lo sviluppo della didattica avviene attraverso un orario curricolare studiato in maniera intelligente per favorire la coesione dei docenti, superare l'antagonismo e l'autoreferenzialità e fornire occasioni didattiche anche agli studenti più dotati. L'attenzione posta alla gestione di tutti gli aspetti di funzionamento dell'istituto e dell'orario in particolare porta ad un uso razionale delle risorse ed a una maggiore disponibilità di queste, dal momento che il piacere di fare e di partecipare stimola anche coloro che in altre situazioni scolastiche rendono al minimo.

Dall'incontro con gli allievi dei primi due anni, come d'altronde da quello con i docenti, si è evidenziata una grande soddisfazione e partecipazione alle attività d'istituto, una grande fierezza e senso di appartenenza.

La partecipazione a tante attività, tra cui quelle di orientamento, non viene vista come un momento liberatorio rispetto ad una didattica tradizionale ma come un modo di lavorare realmente integrativo. C'è nell'istituto un'attenzione molto accentuata all'allievo.

Da quanto osservato si può derivare che la buona pratica orientativa è possibile perché è integrata in un'organizzazione di orario veramente modulare, di sviluppo di attività che non disdegnano in alcuni casi gli aspetti meritocratici, mettendo in luce le eccellenze e mettendole a disposizione di tutte le componenti. Vi è inoltre un forte spirito di lavoro di gruppo in cui ciascuno dà secondo le sue possibilità e viene aiutato a crescere insieme agli altri. Un'attenzione particolare viene anche riservata ai problemi adolescenziali che in parte vengono messi in luce dall'attività di ascolto prevista nel Progetto Orientamento.

Il punto di vista della scuola

L'ITCG «Falcone» di Acri scrive:

La pianificazione delle attività didattiche ed amministrative, con l'entrata in vigore del regolamento sull'autonomia, assume connotati ben precisi. L'obiettivo principale è quello di creare una struttura organizzativa, a vari livelli, in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze dell'utenza e di governare tutti i nuovi processi di cambiamento in atto nella scuola, avviata ormai verso un sistema di gestione di tipo aziendalistico, senza, con questo, voler snaturare il suo originario, preminente ed insostituibile ruolo di agenzia educativa.

I livelli di **intervento organizzativo** riguardano sia il personale docente, sia quello ATA.

Livello A (Docenti)

- Costituzione di uno staff organizzativo e gestionale, a diretto contatto con il dirigente, col compito precipuo di attuare operativamente tutte le direttive discusse, concordate e condivise a monte, concernenti il macrosistema-istituto.
- Creazione di un *pool* educativo con compiti specifici di carattere didattico, al fine di progettare, seguire *in itinere* e verificare il microsistema centrato sull'insegnamento-apprendimento.

Risultano essere presenti, in entrambi i *team*, i docenti con Funzione Obiettivo, in quanto gli stessi fungono da interfaccia tra il microsistema gestionale-organizzativo e quello educativo.

Livello B (Personale ATA)

Le unità di personale vengono utilizzate efficacemente, attraverso la riorganizzazione degli ambiti di competenza, allo scopo di qualificare il lavoro in *team* e di avviarlo verso forme più specialistiche e produttive, nonché più rispondenti alla domanda esterna.

Il microsistema amministrativo può contare su:

- un settore contabile-amministrativo (gestione del personale);
- un ufficio di archiviazione e protocollo;
- un settore didattico (segreteria degli studenti);
- uno sportello/relazioni col pubblico.

Il progetto educativo trova nella struttura organizzativa, ossia nell'organigramma che l'istituto si è dato, la ragione fondamentale per un rinnovamento sostanziale e non formale delle strategie gestionali ed educative da attuare quotidianamente.

La scelta di persone, con spiccate competenze specifiche e di *leadership* condivisa, è la condizione essenziale per costruire una solida rete interattiva di responsabilità e di professionalità, che giova al raggiungimento di un fine comune: migliorare il servizio offerto dalla scuola alla collettività.

### *Orario flessibile ed offerta formativa integrata*

Il modello innovativo, sotto il profilo organizzativo e didattico, voluto da tutte le componenti della comunità scolastica, si caratterizza per l'attuazione di un orario articolato su base trisettimanale ed introduce alcuni segmenti di offerta formativa integrata, utilizzando gli spazi creati dalla possibilità di trasformare la scuola in un laboratorio sperimentale nella prospettiva di sviluppo dell'autonomia.

La connessione fra i due elementi portanti del progetto, modularità e didattica integrata, ha lo scopo di realizzare, attraverso nuove forme di flessibilità, un pacchetto di offerta formativa più aderente ai bisogni degli allievi e più finalizzato a costruire una professionalità spendibile nel mercato del lavoro locale e nazionale.

L'orario delle lezioni si sviluppa in un arco di tempo di tre settimane, con la tipicità di una *full-immersion*, collegata alle aree disciplinari:

- 1ª settimana** – area storico-linguistica;
- 2ª settimana** – area scientifica;
- 3ª settimana** – area tecnico-professionale.

Lo schema si ripete per la fase successiva e la *full-immersion*, per area, si alterna tra le diverse classi in maniera tale da non intervenire sull'orario settimanale dei docenti, che rimane attestato sulle canoniche 18 ore.

Parallelamente all'estensione di tale modello di orario flessibile a tutto l'istituto, in alcune classi, si è disegnato un segmento integrato di curriculum (contenuti disciplinari aggiuntivi-pluridisciplinarietà-interdisciplinarietà-codocenza-strumentazione tecnologica avanzata).

La realizzazione del modello descritto deve incidere profondamente su:

- una diversa e più efficace prassi metodologica;
- i carichi di lavoro dei discenti in termini di tempo-scuola interno e di impegno extrascolastico;
- la pianificazione delle risorse strumentali della scuola (laboratori);

- gli interventi compensativi (recupero) e di approfondimento (eccellenza) nell'ordinario orario delle lezioni;
- una programmazione più ravvicinata, basata sull'articolazione trisettimanale e, comunque, per multipli di tre;
- una misurazione più puntuale dei risultati mediante prove strutturate e semistrutturate omogenee per classi parallele.

Con l'obiettivo di:

- elevare il livello di preparazione degli allievi;
- verificare ed arricchire l'offerta formativa;
- incentivare le motivazioni allo studio degli studenti;
- flessibilizzare situazioni in passato rigide e schematiche, non sempre produttive.

### *Progettualità e protagonismo giovanile*

Nello schema di fondo, appena esplicitato, si inseriscono attività curricolari ed extracurricolari, itinerari complementari, integrativi e compensativi, centrati sull'applicazione di strategie educative sperimentali. Una serie di progetti accompagna la formazione degli alunni dal loro ingresso nell'istituzione scolastica fino al conseguimento del titolo di studio prescelto. Significative sono le esperienze didattiche messe in cantiere attraverso la realizzazione di alcuni progetti.

- «Orientamento ed accoglienza», mirato a rendere meno traumatico il passaggio dalla scuola media alle prime classi degli istituti superiori per gli allievi, che attraversano una fase delicata, molto critica per sé e per chi li circonda, nella costruzione della loro personalità, ancora *in fieri* ma proiettata, appunto, verso una sorta di desatellizzazione dal mondo circostante. L'impatto con la nuova realtà scolastica è reso *soft* da una forma di collaborazione sinergica tra i docenti di entrambi i gradi di scuola. Attività pianificate e concordate precedentemente, culminanti nella «settimana dell'accoglienza», preparano l'ingresso dei discenti nel nuovo contesto comunitario, avvalendosi, anche, del prezioso contributo degli «studenti tutor», scelti tra quelli più disponibili e sensibili al dialogo interpersonale, frequentanti la scuola superiore di destinazione ed incaricati di seguire, da referenti, i neo-iscritti per l'intero anno scolastico.
- «Laboratorio di scrittura creativa e poesia, teatrale e di cortometraggi, di giornalismo», funzionanti separatamente e finalizzati a far affiorare tutte quelle potenziali inclinazioni ed interessi, insiti negli educandi, che danno loro la possibilità di spaziare nell'arte e nella letteratura così come nella musica e nella comunicazione mass-mediale, quali momenti fondanti nella strutturazione di personalità critiche, autentiche e complete.
- «Incontro con l'autore», iniziativa volta a confrontarsi con personalità di rilievo nazionale nel campo della narrativa su problematiche vicine ai bisogni esistenziali dei giovani, programmata mediante un approccio sistematico ed intensivo alla lettura dei testi di riferimento.
- «Cambiare noi per cambiare la scuola», manifestazione (con *performance* dei gruppi operanti nei diversi laboratori), di fine anno scolastico, tesa a rendere visibile

l'attività complessiva della scuola e ad informare le famiglie sui risultati eccellenti conseguiti dagli alunni nella vita comunitaria scolastica ed extrascolastica. La gratificazione degli allievi avviene così in un momento solenne di interazione col contesto familiare e sociale nella certezza di incentivare, ulteriormente, i comportamenti meritevoli di apprezzamento e di riconoscimento premiale.

Ma, l'attenzione della scuola è viva, anche, nei confronti degli studenti che, come succede in tutti i contesti scolastici, presentano disagio relazionale e carenze cognitive, riconducibili al bagaglio culturale pregresso. In questa direzione, si è pensato di rendere operativo un modello d'intervento, denominato «sportello didattico». Esso è fortemente innovativo, personalizzato ed alternativo alla più facile, ma sempre meno efficace, proposta del corso di recupero. L'idea dello sportello didattico nasce dalla consapevolezza di promuovere, pienamente, il diritto all'apprendimento e di implementare il successo scolastico dei discenti con la possibilità di curare, alle esigenze di questi ultimi, gli interventi sotto forma di azioni di compensazione, consolidamento, approfondimento ed integrazione sia dei contenuti disciplinari, sia dei profili formativi e professionali.

Lo sportello didattico è attivo per gli studenti:

- scarsamente motivati allo studio;
- carenti nella preparazione di base e specifica;
- con difficoltà nell'approccio metodologico ai vari saperi.

L'individualizzazione degli interventi (circa 15 minuti per ogni allievo trattato), da svolgere per l'intero anno scolastico ed in orari opportunamente pianificati, si concretizza nel rapporto 1 su 1 (docente/discente) mediante l'uso di una scheda strutturata, costruita *ad hoc*, diagnostica e prognostica allo stesso tempo, in orario successivo a quello delle lezioni, su prenotazione degli alunni interessati, che possono optare per docenti (anche di altre classi parallele o di corsi diversi), la cui disponibilità/professionalità viene posta al servizio dell'utenza.

Il denominatore comune del progetto educativo complessivo della scuola è rappresentato, dunque, dal protagonismo giovanile. L'allievo è posto al centro del processo formativo quale agente primario, non secondario né sussidiario. La centralità del discente è la condizione da cui si origina ogni discorso educativo *lato sensu* e, *stricto sensu*, qualsiasi attività didattica.

Questa è una scelta strategica che viene messa in moto da quando l'adolescente fa il suo ingresso nella comunità scolastica, da neo-frequentante, per caratterizzare, permanentemente, il suo comportamento nel corso del quinquennio.

Il contributo che, da subito, egli dà all'organizzazione ed alla gestione della vita scolastica è rilevante e decisivo, in quanto diventa attore principale di tutte le iniziative poste in essere e che facilitano la sua formazione. Tale apporto è commisurato al grado di scolarizzazione, di responsabilità e di appartenenza rintracciabile nella condotta individuale ed interpersonale che si delinea nel corso degli anni.

La scuola, conseguentemente, diventa laboratorio formativo, di conoscenze e di esperienze, nel quale l'educando è elemento insostituibile nel doppio ruolo di artefice e di destinatario della sua trasformazione, del suo divenire uomo e cittadino.

ANNALI 2002  
XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 6  
6 La prospettiva

# ORIENTAMENTO: *dalla* CONCLUSIONE *della* RICERCA *al* PROGETTO *di* SVILUPPO

di ELISABETTA DAVOLI

**A** consuntivo proviamo a focalizzare il punto della situazione per fissare la prospettiva sull'orientamento nel quadro più generale e in modo da delineare la possibile nuova dimensione attuativa nel settore scolastico, sul quale è ormai in fase di concreto avvio una nuova stagione di innovazione degli ordinamenti, in virtù della legge delega n. 53/2003.

Abbiamo visto che nel corso del tempo il concetto di orientamento ha subito una evoluzione sia nel suo significato etimologico sia nella sua trasposizione attuativa.

Sostanzialmente dall'inizio del XX secolo è venuto ad assumere via via una duplice valenza, sociale e professionale prima, scolastico e professionale in seguito e si è avvalso di «pratiche» diverse a seconda della classe sociale cui era rivolto: le classi agiate potevano disporre di un flusso di informazioni notevole, mentre l'orientamento rivolto alle classi meno abbienti aveva un carattere più marcatamente diagnostico, finalizzato a valutare le caratteristiche fisiche e le attitudini della persona.

L'avanzamento tecnologico e i profondi cambiamenti intervenuti a livello economico, sociale e culturale hanno poi trasformato il concetto stesso di orientamento: orientare non era trovare una coerenza tra domanda ed offerta, ma garantire (come si sostiene a partire dagli anni Sessanta) a tutti il possesso degli strumenti più idonei per cercare e trovare un lavoro rispondente alle proprie ambizioni ed attitudini.

A partire dagli anni Novanta l'orientamento, attività istituzionale della scuola dall'inizio a tutto l'arco di vita della persona, comincia ad essere visto in una logica processuale, nella sua duplice dimensione formativa ed informativa.

L'efficace interazione fra le due dimensioni inizia ad offrire al soggetto l'opportunità di mettere a punto un «progetto di vita», di studio e di lavoro.

La dimensione autorientativa, legata alla capacità progettuale di cui ciascuno deve disporre, può consentire di orientarsi ed autorientarsi di fronte alla complessità e all'incertezza, di scegliere e decidere in modo consapevole.

Nel 1997 con specifica direttiva n. 487, infatti, il Ministro della Pubblica Istruzione, richiamandosi alla definizione data dall'UE, fissa, per la prima volta, una definizione di orientamento assolutamente innovativa, vale a dire «una componente

strutturale del processo formativo di ogni persona» durante tutto il corso della sua vita, a partire dalla scuola dell'infanzia, e sottolinea la valenza orientativa dei processi formativi in una dimensione di *lifelong learning* (formazione permanente).

Da allora ad oggi la definizione di orientamento non è sostanzialmente mutata, se mai con la legge n. 53/2003 «Norme generali sull'istruzione...» il concetto è fortemente rafforzato, in quanto: «...È promosso l'apprendimento in 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 locale, nazionale, europea» (art. 2).

Le nuove linee guida dell'orientamento spostano, dunque, l'attenzione sul *SOGGETTO* inteso non più come un «insieme di capacità, competenze, attitudini, motivazioni», ma come un *UNICUM* mosso da sentimenti e pensieri, il cui obiettivo è il raggiungimento di uno stato di benessere.

In questa nuova visione l'orientamento diviene strumento e strategia di promozione del successo educativo e formativo, del reale esercizio della cittadinanza, dell'integrazione e della coesione sociale.

Ma tutto ciò comporta per il livello istituzionale la ormai ineludibile necessità di promuovere e diffondere una «rinnovata» cultura dell'orientamento, che tenga conto dei processi di trasformazione sociale, culturale ed economica, delle nuove sfide imposte dalla globalizzazione e dalla società della conoscenza, in modo che gli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica possano veramente assicurare la realizzazione di quel «diritto-dovere di istruzione e formazione» sancito dalla stessa legge n. 53 di riforma.

Quali possono essere le azioni e le iniziative da mettere in campo nell'immediato futuro?

Innanzitutto sarà necessario rafforzare e valorizzare la collaborazione interistituzionale per creare o potenziare gli snodi di sistema, l'interazione fra scuola ed extra-scuola, fra scuola e volontariato e questo proprio per migliorare l'offerta di educazione, formazione, orientamento, per svolgere un'azione forte di coordinamento ai vari livelli territoriali e decisionali.

Contemporaneamente occorrerà valorizzare la partecipazione delle famiglie alle iniziative di formazione-intervento, alla realizzazione di azioni di orientamento, di interazione fra tutti i soggetti della scuola (docenti, operatori, famiglie, studenti, ecc.) e del territorio.

Non andrà poi trascurato il potenziamento della partecipazione degli studenti, che trova un terreno già fertile, per sviluppare e rafforzare le iniziative di educazione alla convivenza civile e all'impegno sociale.

Infine andranno realizzate iniziative di accompagnamento, orientamento anche attraverso «forme di tutorato» per costruire percorsi di crescita e di sostegno alle scelte e all'assunzione di decisioni.

Si tratta dunque, alla luce delle riforme e dei cambiamenti intervenuti, di disegnare per la prima volta e realizzare finalmente un «*sistema orientamento*», nel quale siano ben presenti i tre aspetti nuovi e dirompenti della nostra evoluzione amministrativa:

- la riforma della pubblica amministrazione;
- l'autonomia e il decentramento di compiti e funzioni agli Enti locali;
- la riorganizzazione dell'intero sistema scolastico e formativo.

Gli ambiti di competenza dei soggetti istituzionali che, a livello di Stato e di territorio decentrato, sono chiamati ad occuparsi di educazione, istruzione e formazione sono definiti da specifiche leggi, grazie alle quali la scuola viene ad assumere una nuova centralità nella definizione dell'offerta educativa e formativa; tuttavia questa prerogativa va gestita e interpretata in collaborazione con gli altri Enti e in particolare con gli Enti locali.

Alla scuola, infatti, spetta il compito di promuovere la collaborazione e di effettuare il raccordo necessario, sulla base di intese condivise.

Considerato che, in questo nuovo scenario, al Ministero spettano compiti di coordinamento e di definizione di linee guida e di standard, ne consegue che occorre delineare la strategia organizzativa ed operativa di un sistema di orientamento nazionale in una dimensione integrata e ai vari livelli d'intervento.

Sarà naturalmente essenziale porre quale principio basilare la centralità della persona piuttosto che la centralità dell'offerta di servizi di orientamento, vale a dire massima attenzione ai bisogni di orientamento della persona, bisogni che cambiano nei diversi momenti della vita e a seconda dei contesti (dimensione processuale). Contestualmente si dovrà mantenere una visione globale del processo di orientamento, il che significa evitare assolutamente la frammentarietà, e invece tendere sempre più alla continuità del processo e alla diversificazione delle azioni di orientamento a seconda dei bisogni e delle età della persona (grande flessibilità del processo).

La ricerca mirata sull'orientamento, promossa dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e qui presentata negli esiti, fornisce la conferma sulla ricchezza di esperienze maturate a vario modo e in diversi contesti e sulla discontinuità dei livelli.

Abbiamo dunque da recuperare in un'ottica di evoluzione e non di rottura o di contrapposizione un patrimonio, costituito dal lavoro quasi ventennale del settore scolastico e non.

La richiesta che proviene da istituzioni ed operatori anche del settore non scolastico per una ricomposizione e definizione di un quadro unitario in materia di orientamento impone un impegno in tal senso.

Purtroppo al momento lo scollamento tra i due principali livelli, quello politico e quello strategico/operativo è notevole, perché mancano strutture intermedie e di interfaccia tra i due livelli.

Di qui sorge l'esigenza, non più procrastinabile, per il Ministero dell'Istruzione di definire i diversi livelli di intervento, di chiarirne i ruoli e le funzioni, lasciando, in ogni caso, ai singoli contesti la libertà di ricercare soluzioni adeguate ai propri bisogni e situazioni.

Per questo, già nella direttiva annuale 2003 del Ministro dell'Istruzione sull'azione amministrativa, è stato affidato alla Direzione Generale per lo Status dello Studente il compito di realizzare un coordinamento in grado poi di assicurare lo sviluppo di un sistema di orientamento, attraverso una condivisione di un modello teorico-metodologico di riferimento, la costruzione e la sperimentazione di modalità

interagenti e raccordate per la realizzazione di un percorso fondato sulla formazione globale della persona.

Con queste premesse è evidente che occorre progettare e realizzare un intervento a tutto campo, i cui destinatari finali saranno sempre gli studenti dell'intero percorso scolastico e formativo dalla Scuola dell'Infanzia fino al diciottesimo anno di età, in coerenza con una visione globale del processo di orientamento, che mette in rete la persona dell'allievo, nei vari momenti di crescita, con tutti i soggetti che operano intorno ad essa.

Occorrerà dunque costruire una «rete complessa», in grado di incrociare la dimensione verticale con quella orizzontale, la dimensione scolastica con quella territoriale, intesa nella sua connotazione più ampia.

In pratica sarà necessario coinvolgere dirigenti scolastici, docenti, famiglie, studenti, rappresentanti delle Associazioni professionali, di categoria, datoriali e del volontariato, degli Enti locali e delle Università.

I dirigenti scolastici possono realizzare reti territoriali, stipulare convenzioni, sottoscrivere protocolli d'intesa, accordi di programma, sostenere un Progetto di Orientamento per realizzare un sistema integrato di interazioni stabili nel tempo e nel territorio.

I docenti, attraverso la valorizzazione della valenza orientativa delle discipline e dei processi di insegnamento/apprendimento, dovranno favorire, mediante l'acquisizione di conoscenze ed abilità, lo sviluppo di competenze che facilitino la realizzazione di ciascuno.

Le famiglie sempre più dovranno essere non soltanto testimoni di attitudini, potenzialità e motivazioni dei propri figli, ma anche e soprattutto attive e responsabili protagoniste delle scelte formative nelle situazioni sia formali sia informali.

Gli studenti, che sono gli attori consapevoli del proprio orientamento, in un'ottica di *peer education*, possono individuare e sostenersi vicendevolmente in situazioni di difficoltà, promuovendo l'acquisizione e l'esercizio di competenze e di *life skills* fondamentali per scegliere consapevolmente e, in caso di necessità, ri-orientarsi adeguatamente.

Le Associazioni professionali di categoria, datoriali e del volontariato possono fornire un ottimo contributo per conoscere in tempo reale le esigenze del mercato del lavoro e le offerte occupazionali, contribuendo ad indirizzare le scelte delle politiche scolastiche territoriali.

Gli Enti locali in base alle nuove competenze delegate loro dalla recente normativa sono chiamati ad intervenire, in virtù del principio di sussidiarietà verticale, nella realizzazione del progetto territoriale.

Infine le Università, impegnate sempre più nell'aggancio reale con la politica scolastica territoriale, vanno progressivamente assumendo un ruolo di supporto teorico-culturale al complesso nuovo modello di orientamento.

Tutte queste componenti andranno per così dire sapientemente collegate da una regia leggera e progettuale e messe in sinergia da un programma di massima. Attualmente un gruppo di lavoro tecnico, misto ed allargato a tutte le componenti a vario titolo responsabili territorialmente delle politiche dell'orientamento al lavoro, sta costruendo il possibile itinerario di sviluppo, con la regia della Direzione Generale per lo Status dello Studente.

Il programma di lavoro con le fasi attuative sarà completato entro l'anno, in modo da poter avviare le opportune fasi di informazione e formazione.

In parallelo, come da programma fissato a suo tempo dal gruppo di lavoro costituito presso gli Ordinamenti Scolastici, prenderanno avvio le attività laboratoriali con le scuole, finalizzate all'elaborazione di modelli innovativi all'interno dei nuovi Piani di studio e in grado di privilegiare la dimensione orientativa interna alle discipline dei percorsi formativi scolastici.

Su tale versante il punto di partenza saranno le esperienze che la ricerca del Progetto Orientamento della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, illustrata in questo numero degli Annali dell'Istruzione, hanno portato per così dire alla luce, senza per questo escludere anche le tante altre buone esperienze già realizzate a vario titolo e sotto diverse denominazioni (SPORA, Peer Guidance, Progetto SOS, e ancora altro).

In altre parole, partendo dalle scuole, per così dire, più «sensibili» al problema, prenderanno vita laboratori di ricerca-azione per la costruzione di moduli formativi di orientamento con forte dimensione educativa e didattica.

In questo senso si potrà realizzare il passaggio dalla ricerca di modelli alla concreta attuazione di esperienze didattiche, che, anticipando il senso della riforma, potranno essere gli apripista della «didattica orientativa», da realizzare a tutto campo nel settore scolastico.

Tale compito continuerà ad essere pilotato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, cui spetta istituzionalmente il compito dell'avvio sistematico della riforma degli ordinamenti scolastici, ovviamente all'interno del progetto di sistema di orientamento.

I laboratori di ricerca-azione di moduli di didattica orientativa che si intendono avviare presso le scuole saranno aperti anche alla ricerca di modelli valutativi di competenze acquisite in percorsi non formali, che andranno ad arricchire e completare nel *Portfolio* il «profilo» dello studente.

Non per niente il *Portfolio* prevede una specifica sezione sull'orientamento, che va per così dire sviluppata in modo ragionato secondo una possibile scansione, valida per tutto il territorio nazionale, anche se opportunamente adattata alle specificità di percorso formativo e di età dell'allievo.

Infine non andrà assolutamente dimenticato il riferimento all'UE, che, come si evince da tutti i documenti redatti in questi ultimi anni, ha fortemente sottolineato e perseguito quale obiettivo fondamentale quello di costruire uno spazio educativo comune, nel quale la componente orientamento ha una funzione essenziale.

In questo senso la ricerca-azione da costruire nei laboratori delle scuole impegnate nell'orientamento non potrà prescindere dalla dimensione europea. Anzi non è improprio affermare che proprio questa fornirà il valore aggiunto e la multiattorialità conseguente.

Da questo punto di vista alcuni progetti già avviati o in corso di avvio con il Programma Leonardo potranno servire quale punto di riferimento per una possibile riproducibilità di esiti e risultati su altre scuole del territorio nazionale.

A conclusione di questo numero degli Annali, in un momento di grande fermento e di non facile avvio della riforma, non mi rimane che esprimere a quanti operano

nella scuola l'invito a diventare ancora una volta protagonisti dell'innovazione per libera scelta, per decisione autonoma, per alto senso di responsabilità educativa. In particolare ai docenti esprimo il richiamo a realizzare senza pregiudiziali, con intento euristico come ricerca di valore, una partecipazione attiva al processo di riforma, di cui l'orientamento rappresenta uno degli snodi fondamentali per creare una Scuola migliore e veramente rispondente ai bisogni dei propri giovani.

In tal modo insieme potremo costruire una Scuola, in grado di recuperare la propria missione educativa, in quanto avrà veramente aiutato i ragazzi a costruire liberamente le proprie opinioni, la propria personalità, il proprio progetto di vita, fino a diventare cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri.

ANNALI 2002  
XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE  
DELL'ISTRUZIONE N° 6  
6 Documenti

# DECRETO DIRETTORIALE COSTITUTIVO *del* COMITATO TECNICO SCIENTIFICO *(14 marzo 2002)*

VISTO il Decreto legislativo 16 aprile 1994 n. 297 recante il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relativo alle scuole di ogni ordine e grado;

VISTO il D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 contenente il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59;

VISTO il Decreto legislativo 30 luglio 1999 n. 300 concernente la riforma dell'organizzazione del Governo, a norma dell'art. 11 della Legge 15 marzo 1997 n. 59;

VISTO il D.P.R. 6 novembre 2000 n. 347, recante norme di riorganizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione;

VISTA la Legge 18 dicembre 1997 n. 440, contenente disposizioni in materia di arricchimento dell'offerta formativa scolastica;

VISTA la Direttiva ministeriale n. 51 del 21 marzo 2001, riguardante l'individuazione degli interventi prioritari e i criteri generali per la ripartizione delle somme, le indicazioni sul monitoraggio, il supporto e la valutazione degli interventi stessi, ai sensi dell'art. 2 della Legge n. 440/97;

VISTI i Decreti del Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici datati 20 novembre 2001 e 5 dicembre 2001 con i quali sono state assegnate specifiche risorse finanziarie del cap. 1240 per attività di studio e di ricerca-azione da realizzare sull'orientamento scolastico;

RITENUTO necessario costituire un Comitato Tecnico Scientifico in grado di assicurare in sede tecnica i compiti istruttori e attuativi del lavoro da realizzare in stretta connessione con il piano di riforma normativa in atto in materia di istruzione e formazione scolastica, garantendo la scientificità dell'azione e la valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del programma;

## D E C R E T A

### ART. 1

Per le finalità citate in premessa è costituito il Comitato Tecnico Scientifico così composto:

- Prof. Giuseppe Bertagna  
Docente di Scienze dell'educazione  
Università di Bergamo – Coordinatore
- Dott.ssa Elisabetta Davoli  
Dirigente Amministrativo della Direzione Generale per gli Ordinamenti
- Prof. Biagio Mario Dibilio  
Dirigente Tecnico Direzione Generale per la Formazione

- Prof. Carlo Petracca  
Dirigente Tecnico Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo
- Prof.ssa Paola Tinagli  
Dirigente Tecnico Direzione Generale per gli Ordinamenti
- Prof. Mario Di Mauro  
Esperto sulla modularità (Capo Dipartimento Ricerca IRFED-IRSEF)
- Prof.ssa Maria Franca Sacristani Mottinelli  
Esperta sull'orientamento scolastico
- Prof.ssa Giuliana Boscarino Sandrone  
Dirigente Scolastico Scuola Secondaria Superiore
- Prof. Tommaso Portelli  
Dirigente Scolastico utilizzato MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
- Prof. Franco Rigola  
Dirigente Scolastico Scuola Secondaria Superiore
- Prof. Lorenzo Mazzoni  
Docente Scuola Secondaria Superiore
- Prof. Orazio Pasquali  
Docente utilizzato MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
- Prof.ssa Tullia Ramella Votta  
Docente Scuola Secondaria Superiore
- Prof.ssa Filomena Rocca  
Docente utilizzata MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici

## ART. 2

Il Comitato potrà articolarsi in gruppi di lavoro tramite la cooptazione di competenze specifiche per particolari approfondimenti, per attività di progettazione, produzione di materiali e strumenti necessari al monitoraggio.

## ART. 3

Il supporto organizzativo del Comitato è assicurato dall'Ufficio X della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, cui è affidato il supporto generale delle attività.

## ART. 4

Nessun compenso o gettone di presenza è dovuto ai componenti del Comitato.

## ART. 5

Ai componenti aventi diritto e dipendenti del Ministero è corrisposto il trattamento di missione e di rimborso delle spese di viaggio e di soggiorno, che graveranno sul capitolo 1171, art. 1 del bilancio di previsione di questo Ministero per ciascuno degli esercizi finanziari di riferimento.

## ART. 6

Le spese di indennità di missione e di rimborso del viaggio e del soggiorno ai componenti estranei a questa Amministrazione gravano sul capitolo 1224 del bilancio di previsione di questo Ministero per ciascuno degli esercizi finanziari di riferimento.

Gli stessi, ai sensi della L. 18-12-1973 n. 836, in ordine al trattamento di missione, sono equiparati alla qualifica di Dirigente.

Roma, 14 marzo 2002

IL DIRETTORE GENERALE  
SILVIO CRISCUOLI

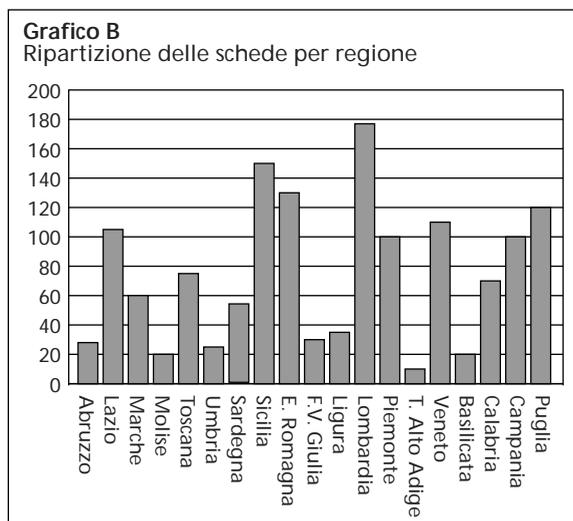
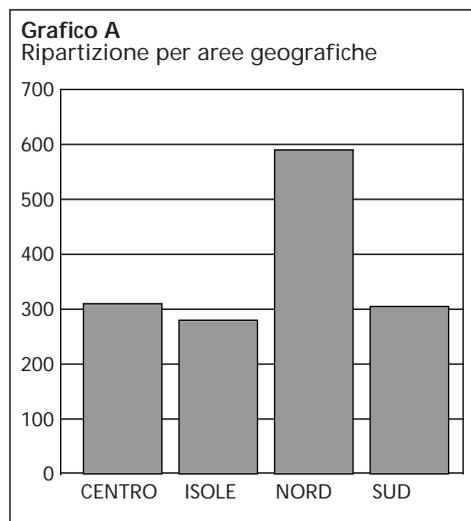
# RAPPORTO FINALE *dell'INDAGINE* *realizzata nella* SCUOLA ITALIANA

## IL CAMPIONE GENERALE

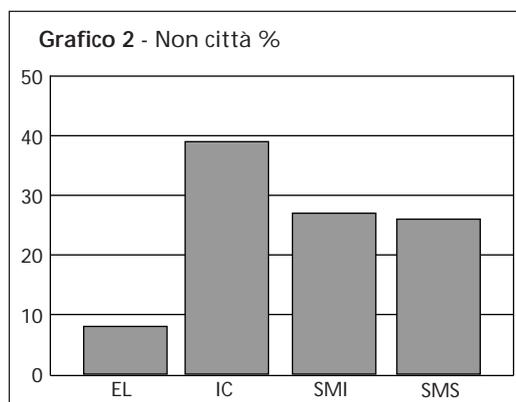
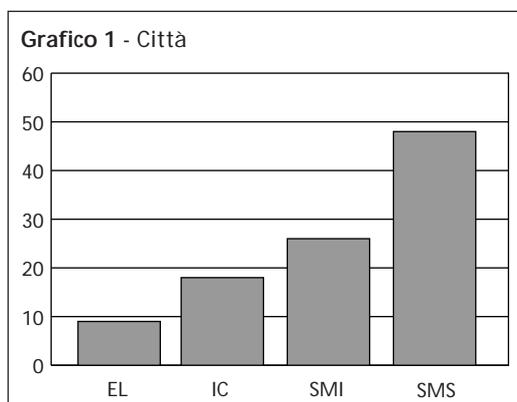
Il Progetto «Orientamento» prevede, come prima fase, un'indagine nelle scuole relativa alle pratiche di orientamento. A tale proposito è stata predisposta e poi inviata a tutte le scuole del territorio nazionale una prima scheda, la Scheda 1 (vedi Allegato 1). Essa ha voluto rilevare sia la presenza di pratiche di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado sia il significato che le stesse danno al concetto di orientamento.

Le Schede 1 ricevute come risposta delle scuole alla relativa richiesta ministeriale via Intranet sono state più di 2000. Allo scopo di individuare tra queste un campione significativo che abbia effettuato una buona Pratica di Orientamento, si sono scelte solo quelle che hanno dichiarato di aver realizzato almeno un progetto di orientamento negli ultimi tre anni. Esse sono 1385 e costituiscono il campione generale sul quale verranno compiute le rilevazioni.

Nei Grafici che seguono, A e B, sono riportate, in valore assoluto, le ripartizioni delle scuole per aree geografiche e per regione.



Nei Grafici 1 e 2, il campione è ripartito, in valore percentuale, sia per ordine di scuola (EL per scuola elementare, IC per istituto comprensivo, SMI per scuola media inferiore, SMS per scuola media superiore) sia per ubicazione (città per scuole nei capoluoghi di provincia e non città per scuole di provincia).



Dal Grafico 1 relativo alle *scuole di città*, che sono 469, si evidenzia che circa la metà del campione è costituito da scuole medie superiori.

Dal Grafico 2 si nota, invece, che circa il 40% delle *scuole di provincia*, che sono 916, è costituito da istituti comprensivi. Da entrambi i grafici si evince che la percentuale di scuole elementari è sempre inferiore al 10%.

## ANALISI DELLA RISPOSTA SULLA DEFINIZIONE DI ORIENTAMENTO

### A. Le terne di parole

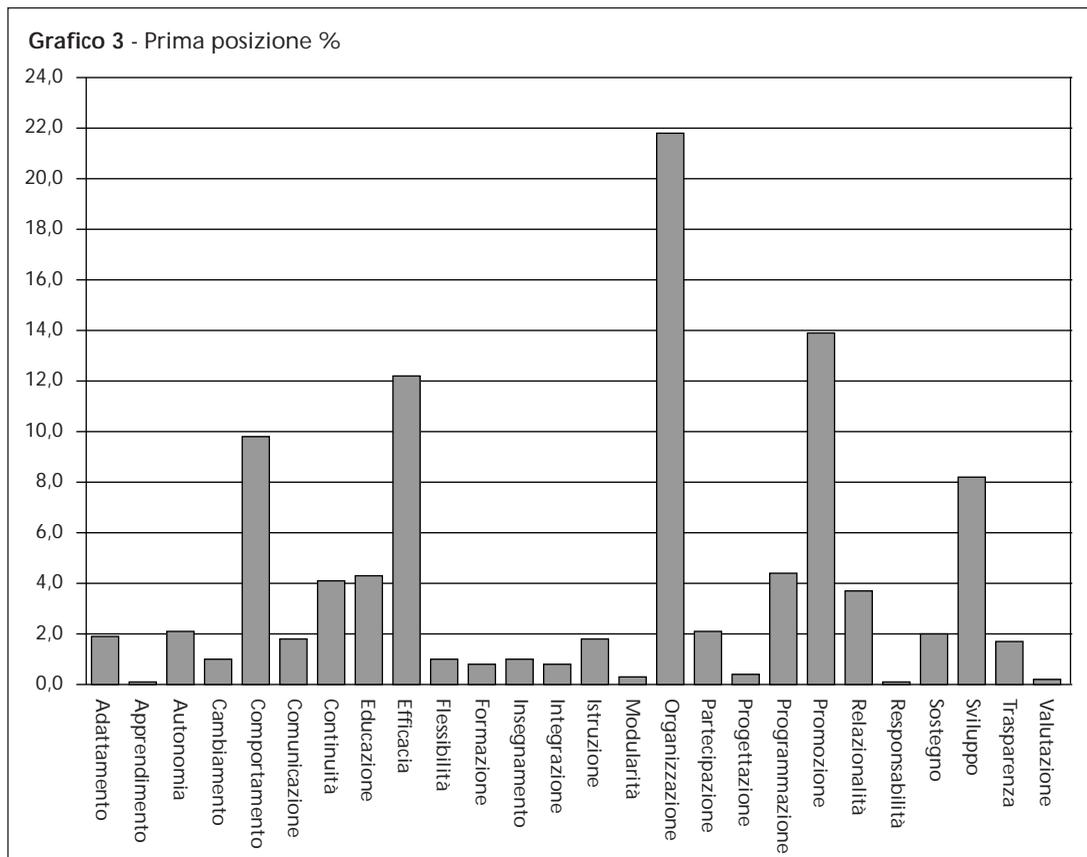
Nella Scheda 1 si chiede alle scuole di definire il concetto di orientamento usando tre parole fra le 29 indicate, ordinandole per importanza decrescente.

Dalle indicazioni delle scuole sulla terna di parole, si sono realizzati i grafici seguenti che riportano la percentuale di scelta di ogni parola sul totale, relativamente alla prima posizione (Grafico 3) alla seconda posizione (Grafico 4) ed alla terza posizione (Grafico 5) nella terna indicata.

È interessante tener conto anche dell'ubicazione delle scuole che hanno risposto; pertanto viene fornita anche una ripartizione per città e per non città.

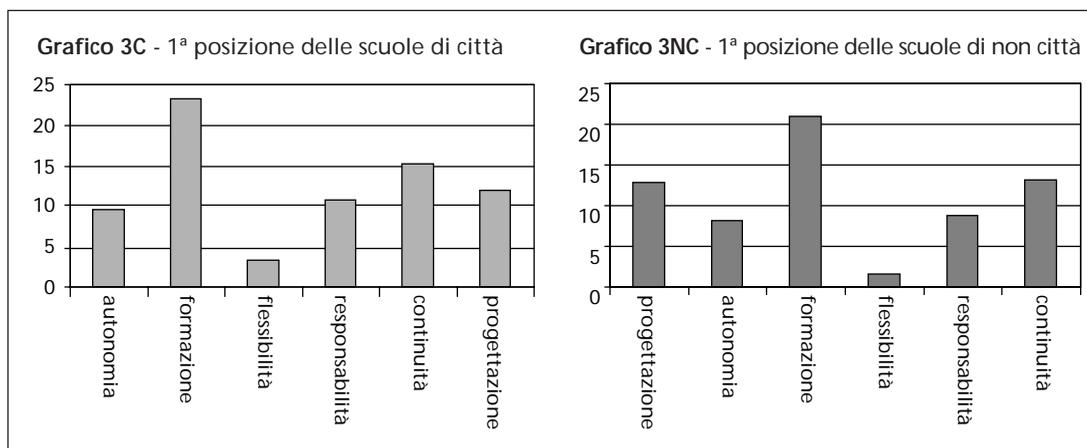
I grafici che la rappresentano sono così indicati:

- Grafici 3C-4C-5C, per la *città*;
- Grafici 3NC-4NC-5NC, per la *non città*.



Dal Grafico 3 si evince che le parole ritenute più importanti per definire il concetto di orientamento (cioè quelle indicate in prima posizione) sono:

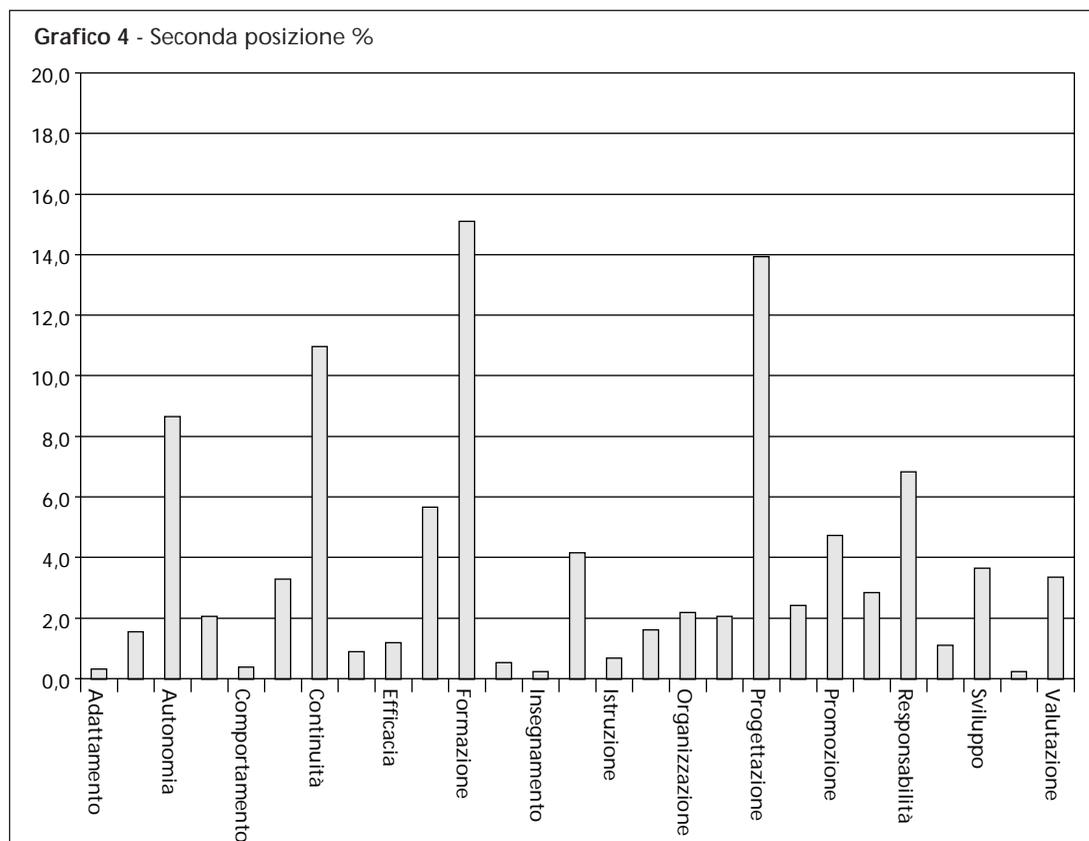
**FORMAZIONE (22%) CONTINUITÀ (14%) PROGETTAZIONE (13%) RESPONSABILITÀ (9%) AUTONOMIA (8,5%)** con uno scarto di 8 punti percentuali tra la prima e la seconda.



Dai Grafici 3C e 3NC si nota che le parole più importanti per definire il concetto di orientamento (cioè quelle indicate in prima posizione) sono:

- per la città: FORMAZIONE (23%) CONTINUITÀ (15%);
- per la non città: FORMAZIONE (21%) CONTINUITÀ E PROGETTAZIONE (13%).

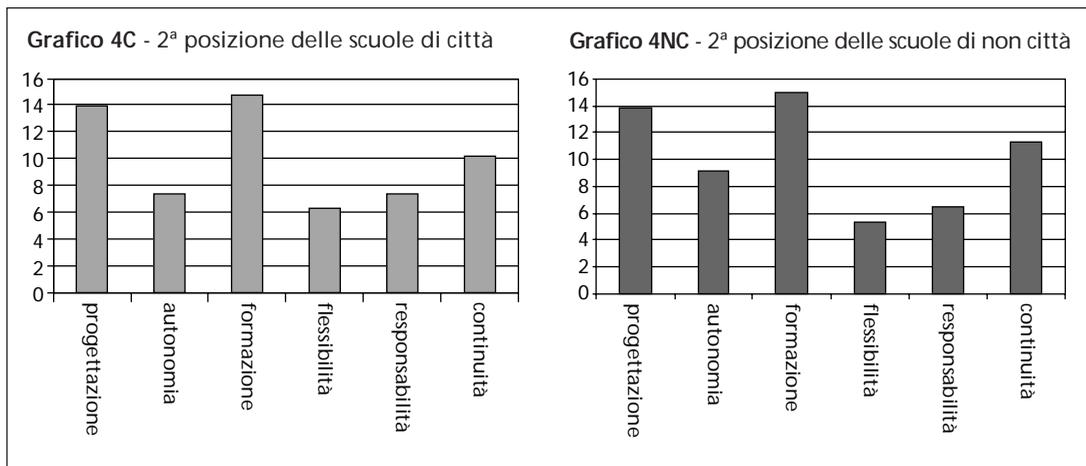
Facendo il confronto tra i dati si osserva che il dato totale non si discosta sensibilmente da quello parziale che ha tenuto conto delle ubicazioni.



Dal Grafico 4 si evince che le parole indicate in seconda posizione hanno le seguenti percentuali di scelta:

FORMAZIONE (15%) PROGETTAZIONE (14%) CONTINUITÀ (11%) AUTONOMIA (9%) RESPONSABILITÀ (7%) FLESSIBILITÀ (6%).

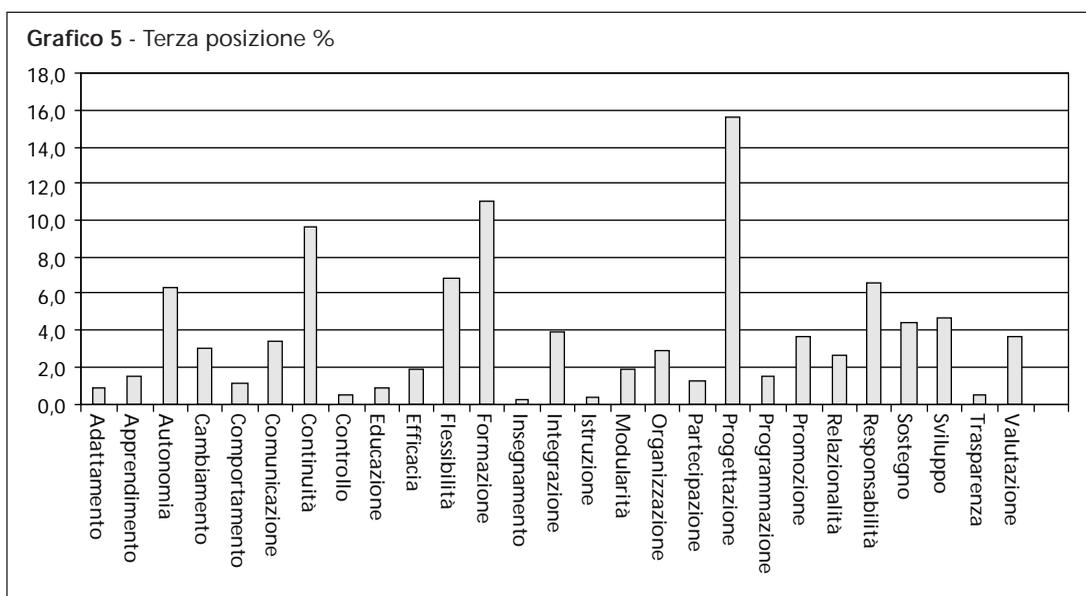
Come si nota, la formazione è ancora la parola più frequente e le cinque parole più segnalate sono le stesse di quelle relative alla prima posizione anche se con ordine diverso.



Dai Grafici 4C e 4NC si evince che le parole indicate in seconda posizione sono:

- per la città: FORMAZIONE (15%) PROGETTAZIONE (14%) E CONTINUITÀ (10%);
- per la non città: FORMAZIONE (15%) PROGETTAZIONE (14%) E CONTINUITÀ (11%).

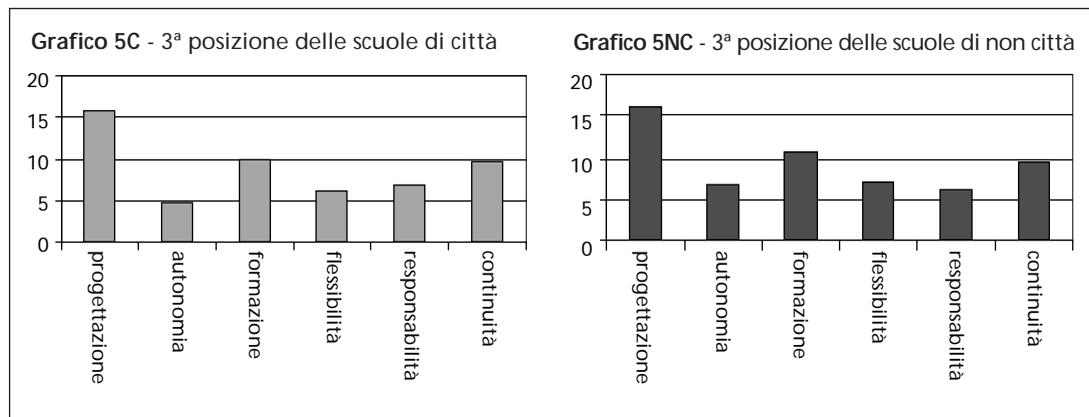
Facendo il confronto tra i dati si osserva che il dato totale non si discosta sensibilmente da quello parziale.



Dal Grafico 5 si evince che le parole indicate in terza posizione nella terna hanno le seguenti percentuali di scelta:

PROGETTAZIONE (16%) FORMAZIONE (11%) CONTINUITÀ (10%) FLESSIBILITÀ (7%) RESPONSABILITÀ (7%) AUTONOMIA (6%).

Come si nota la parola più frequente è progettazione con 5 punti percentuali di differenza rispetto alla seconda. Le parole sono le stesse di quelle relative alla seconda posizione anche se con ordine diverso.

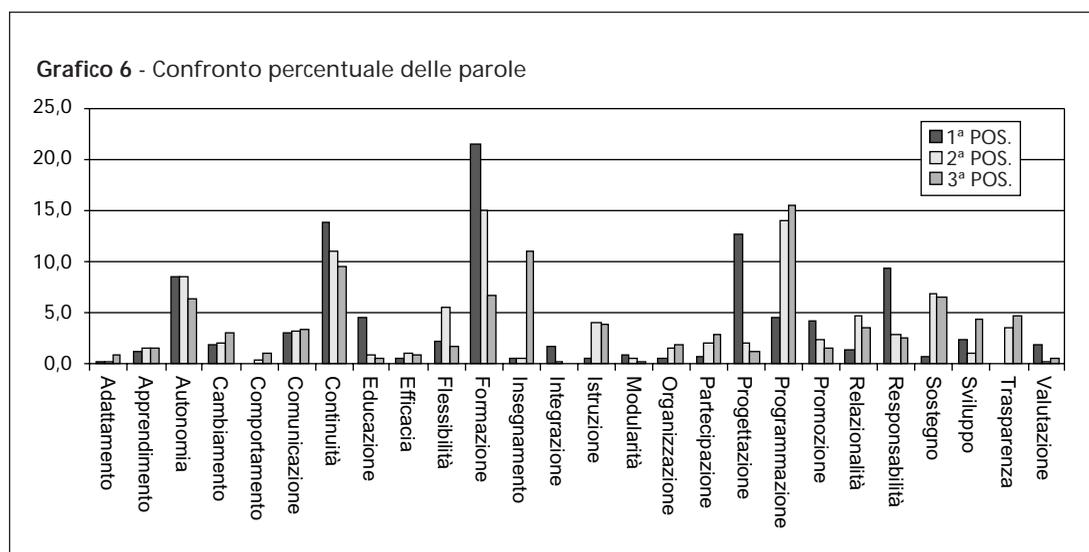


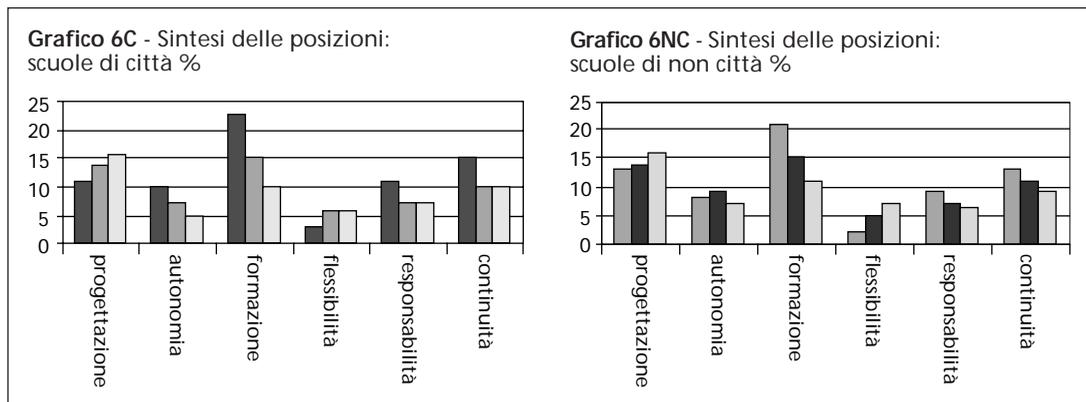
Dai Grafici 5C e 5NC si evince che le parole indicate in seconda posizione sono:

- per la città: PROGETTAZIONE (16%) FORMAZIONE E CONTINUITÀ (10%);
- per la non città: FORMAZIONE (11%) PROGETTAZIONE (16%) E CONTINUITÀ (9%).

Facendo il confronto tra i dati si evince che il dato totale non si discosta sensibilmente da quello parziale.

Nel Grafico generale 6 si riportano insieme, come sintesi, le percentuali di ogni parola per le tre posizioni e nei Grafici 6C e 6NC la stessa cosa ripartita per città e non città.



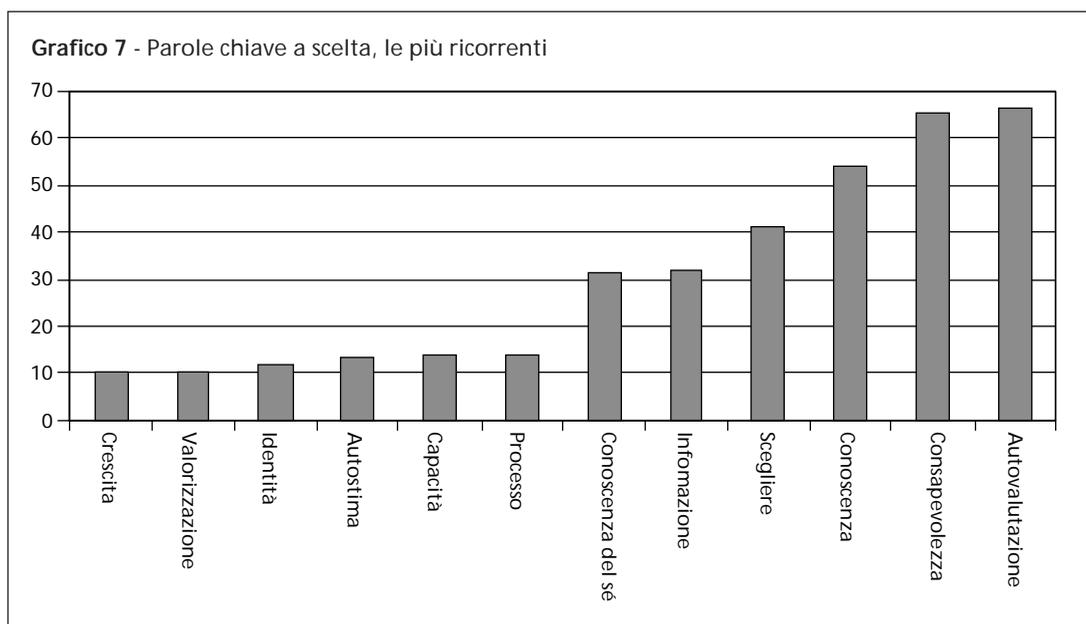


## B. La parola fuori elenco

Nella Scheda 1 si chiede alle scuole di indicare una parola, non contenuta nelle 29 dell'elenco, ritenuta importante soprattutto per la definizione del concetto di orientamento. La risposta delle scuole si è avuta nel 77% delle schede inviate e le sei parole più segnalate sono state:

AUTOVALUTAZIONE (66) CONSAPEVOLEZZA (65) CONOSCENZA (54) SCELTA (41)  
 INFORMAZIONE (32) CONOSCENZA DI SÉ (31).

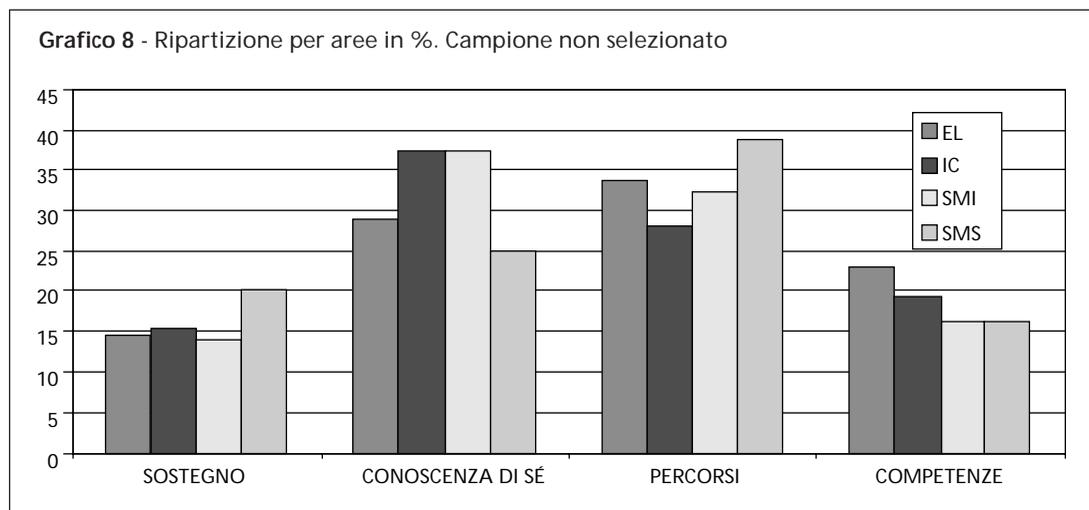
Nel Grafico 7 è riportato il valore delle parole chiave libere più ricorrenti.



### C. La definizione del termine orientamento

L'analisi delle risposte relative a questa parte della Scheda ha fatto individuare quattro grandi aree entro cui le definizioni potevano essere contenute: *l'area delle competenze/capacità* da far acquisire, o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole; *l'area della conoscenza di sé* per rafforzare la personalità dell'allievo o ancora per consentirgli di operare scelte consapevoli; *l'area del sostegno all'allievo* nel suo percorso educativo e *l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi*.

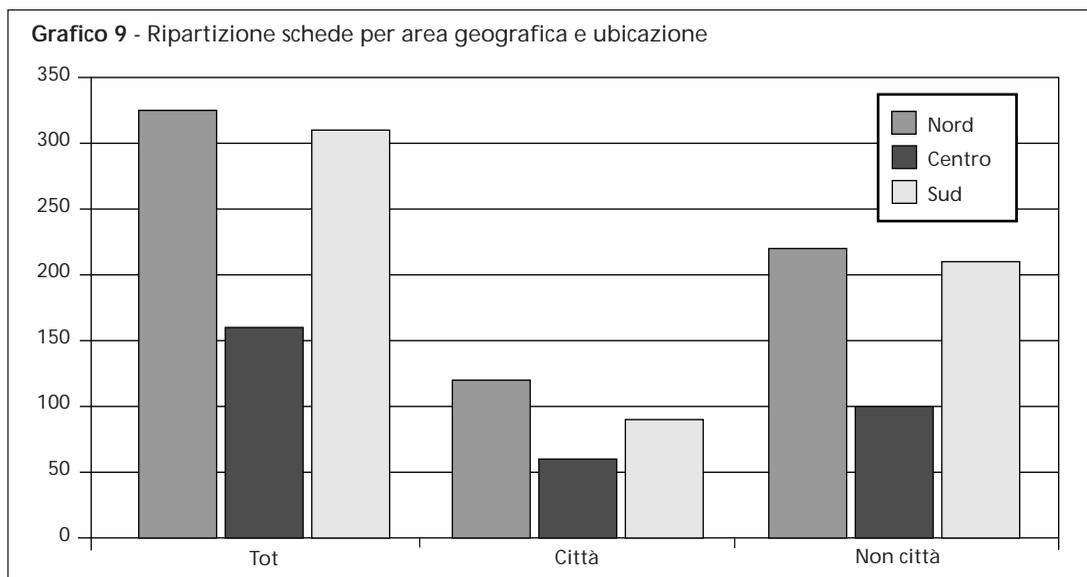
Le indicazioni delle scuole sono sintetizzate nel Grafico 8 in cui per ogni area sopra indicata si riporta la percentuale delle risposte riferite al totale delle stesse e divise per ordine di scuola.



Come si nota nella scuola elementare si ha un massimo di risposta (34%) per i percorsi e i processi educativi; negli istituti comprensivi si ha un massimo (37%) per la conoscenza di sé; per le scuole medie inferiori si ha una risposta massima (38%) per la conoscenza di sé; per le scuole superiori si ha il massimo (39%) per i percorsi e i processi educativi.

### IL CAMPIONE SELEZIONATO

Tra le 1385 schede del campione generale di scuole che hanno dichiarato di aver effettuato almeno un progetto di orientamento negli ultimi tre anni si è selezionato un campione ristretto scelto in base ad altri due indicatori: l'*utilizzazione nel progetto di orientamento di una metodologia didattica orientativa* e la *modifica della tradizionale organizzazione scolastica*. La risposta affermativa nella Scheda 1 delle scuole alle domande relative ai due indicatori nella Scheda 1 ha ridotto il campione generale a 793 unità (il 57% del campione generale).

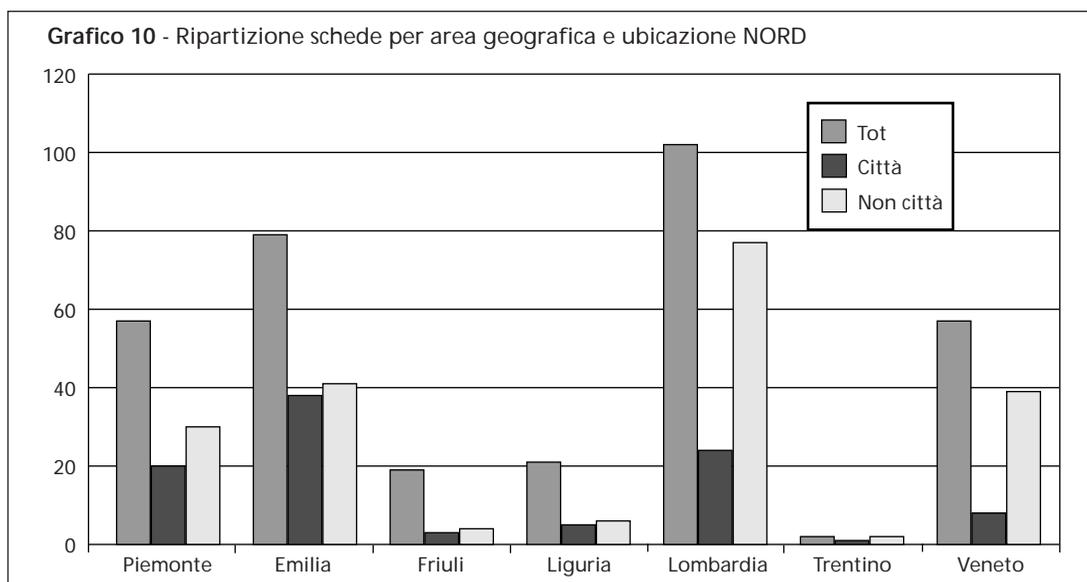


Nel Grafico 9 il campione è ripartito sia per area geografica (Nord, Centro, Sud) sia per ubicazione (città per scuole nei capoluoghi di provincia e non città per scuole di provincia). Dai numeri si evince che il 41% del campione è rappresentato da scuole del Nord, il 20% da scuole del Centro ed il 39% da scuole del Sud. Le scuole di città rappresentano il 35% del campione mentre il restante 65% è relativo a scuole di provincia.

Rispetto all'ordine di scuola il 10% del campione è costituito da scuole elementari, il 34% da istituti comprensivi, il 28% da scuole medie inferiori ed ancora il 28% da scuole medie superiori.

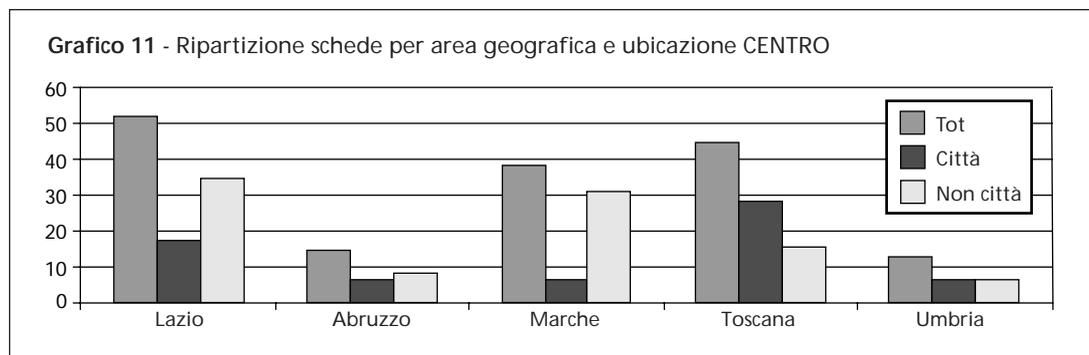
Nella Tabella A (Allegato 3) si riporta il dettaglio relativo alla ripartizione per regione, per provincia e per ordine di scuola.

Nel Grafico 10 si riporta la distribuzione delle scuole del nord per regione. Le regioni più rappresentate sono la Lombardia con il 31% delle scuole, e l'Emilia con il 24%. Il 65% del campione è costituito da scuole di provincia.

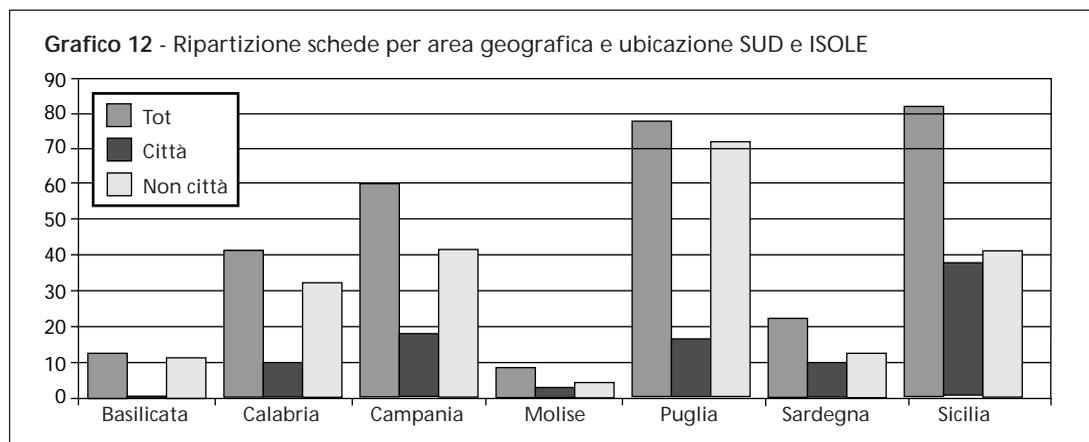


Per la ripartizione relativa al centro, le regioni più rappresentate sono il Lazio con il 32% e la Toscana con il 27%. Il 60% del campione è costituito da scuole di provincia. In Toscana e Umbria (unici due casi di tutte le regioni) il numero delle scuole di città è superiore a quello delle scuole di provincia.

Nel Grafico 11 si riporta la distribuzione delle scuole del centro per regione.



Nel Grafico 12 si riporta la distribuzione delle scuole del sud per regione. Le regioni più rappresentate sono la Sicilia con il 27% delle scuole e la Puglia con il 25%. Il 70% del campione è costituito da scuole di provincia.

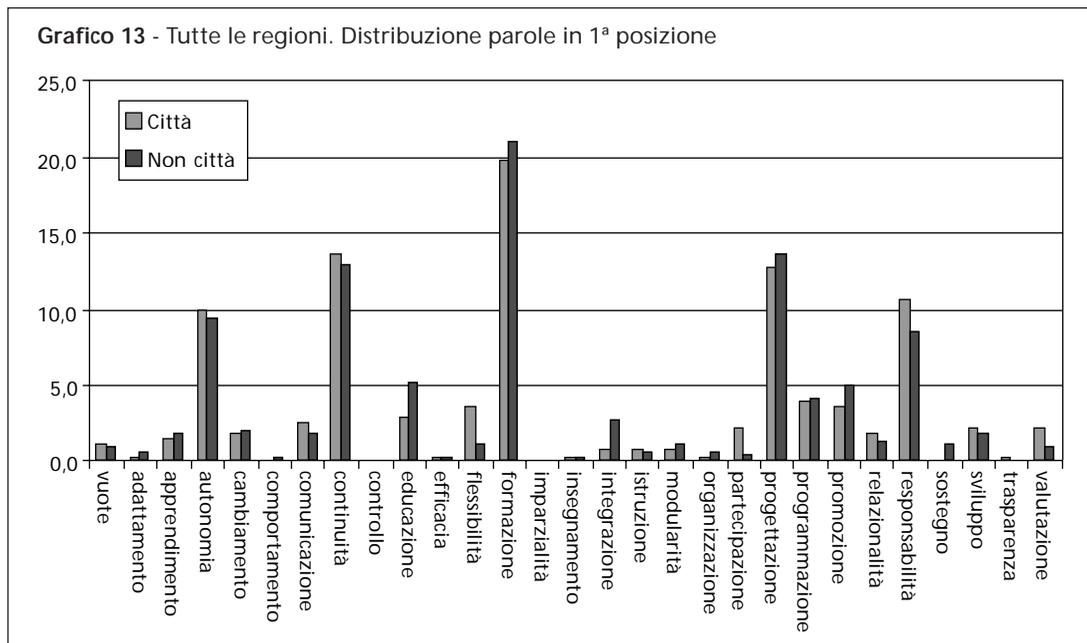


## ANALISI DELLA RISPOSTA SULLA DEFINIZIONE DI ORIENTAMENTO

### a. Le terne di parole

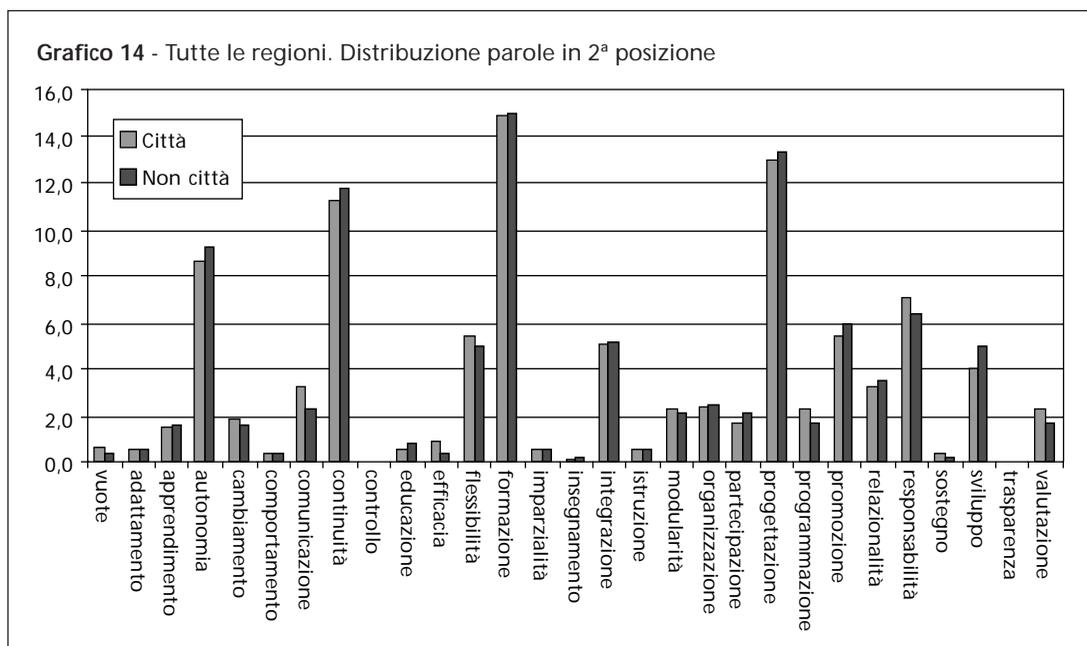
Nella Scheda 1 si chiede alle scuole di definire il concetto di orientamento usando tre parole fra le 29 indicate, ordinandole per importanza decrescente.

Dalle indicazioni delle scuole sulla terna di parole, si sono realizzati i grafici seguenti che riportano la percentuale di scelta di ogni parola sul totale, relativamente alla prima posizione (Grafico 13) alla seconda posizione (Grafico 14) ed alla terza posizione (Grafico 15) nella terna indicata. Il Grafico 16 rappresenta il riepilogo.



Dal Grafico 13 si evince che le parole più importanti per definire il concetto di orientamento (cioè quelle indicate in prima posizione) sono:

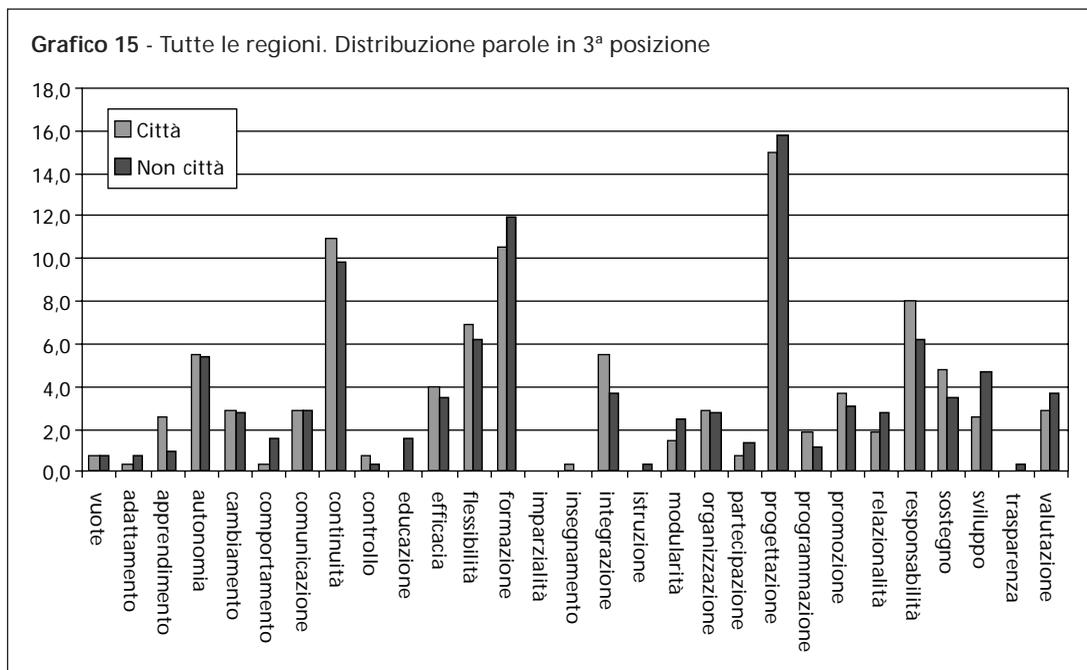
**FORMAZIONE (21%) CONTINUITÀ (13%) PROGETTAZIONE (13%) AUTONOMIA (10%) RESPONSABILITÀ (9%)** con uno scarto di 8 punti percentuali tra la prima e la seconda.



Dal Grafico 14 si evince che le parole indicate in seconda posizione nella terna sono le stesse di quelle viste nel campione generale anche se con lievi scarti di percentuale:

FORMAZIONE (15%) PROGETTAZIONE (13%) CONTINUITÀ (11%) AUTONOMIA (9%) RESPONSABILITÀ (7%) FLESSIBILITÀ (5%).

Come si nota la formazione è ancora la parola più frequente e le cinque parole più indicate sono le stesse di quelle relative alla prima posizione anche se con ordine diverso.

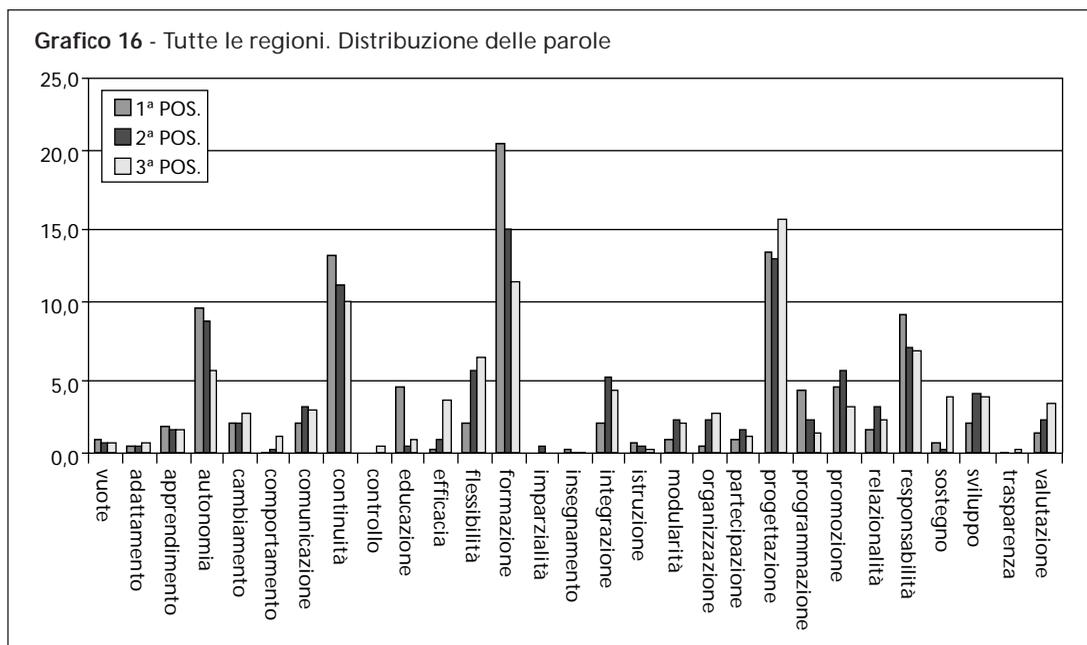


Dal Grafico 15 si evince che anche le parole indicate in terza posizione nel campione generale vengono confermate nel campione selezionato con lievi scarti di percentuale:

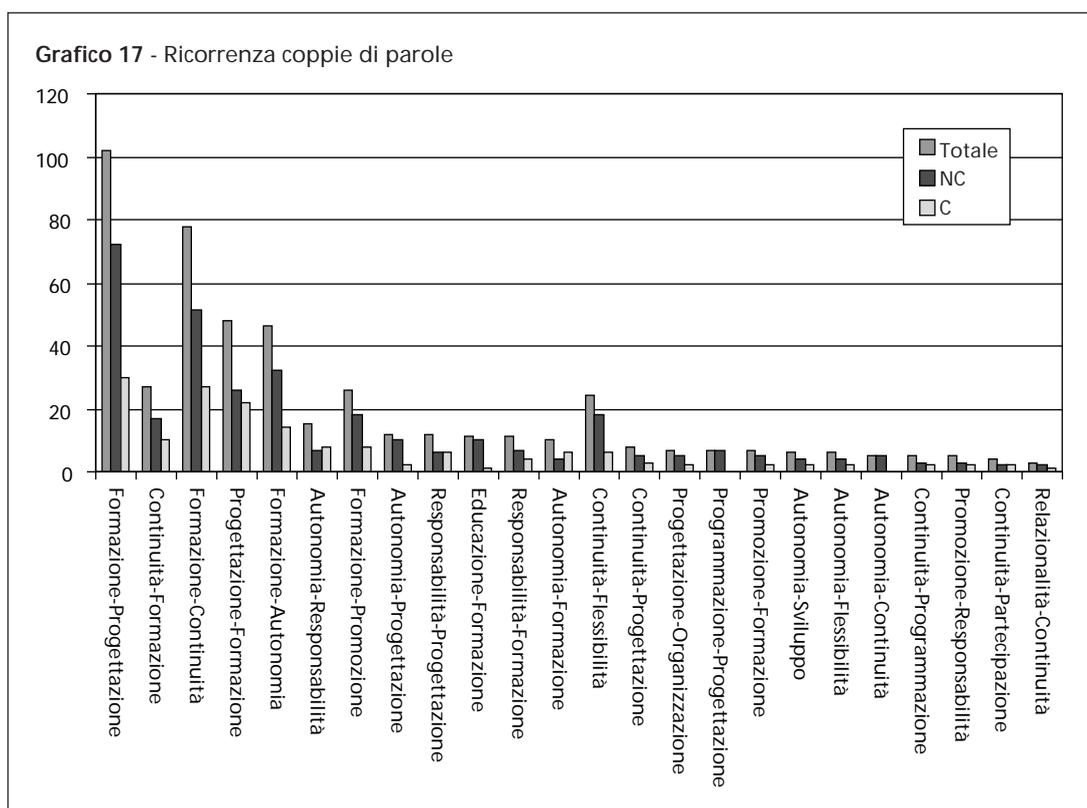
PROGETTAZIONE (16%) FORMAZIONE (11%) CONTINUITÀ (10%) RESPONSABILITÀ (7%) FLESSIBILITÀ (6%) AUTONOMIA (5%).

Come si nota la parola più frequente è progettazione con 5 punti percentuali di differenza rispetto alla seconda. Le parole sono le stesse di quelle relative alla seconda posizione anche se con ordine diverso.

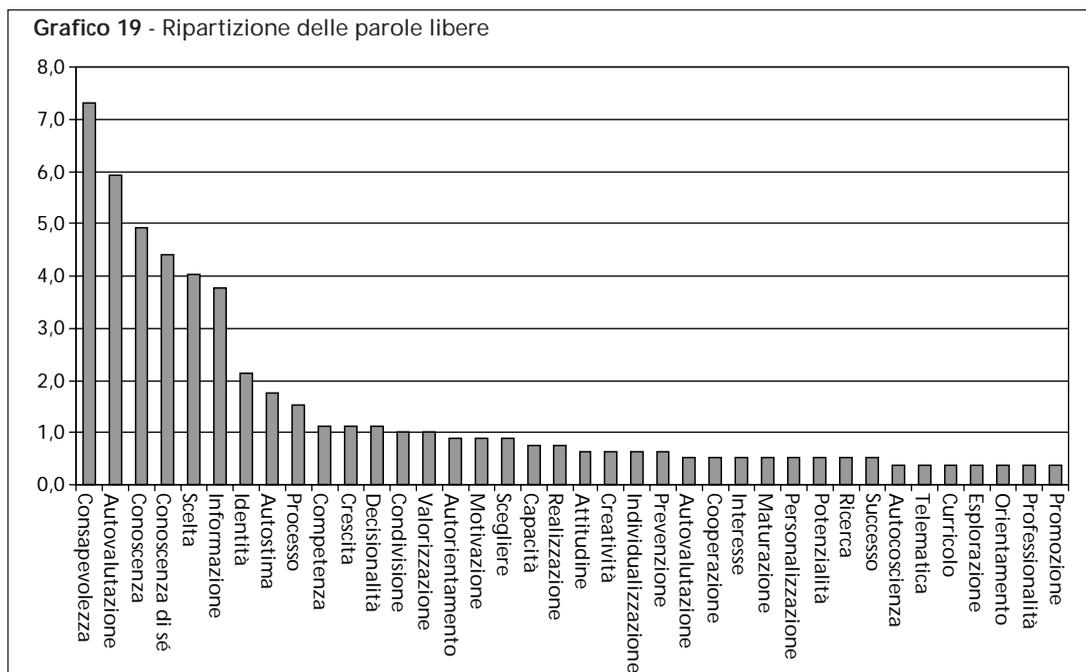
Nel Grafico generale 16 si riportano insieme le percentuali di ogni parola per le tre posizioni.



Un'ulteriore ricerca è stata fatta per studiare la ricorrenza delle coppie di parole scelte in prima e seconda posizione, vedi Grafico 17, e delle terne in prima, seconda e terza posizione, vedi Grafico 18.







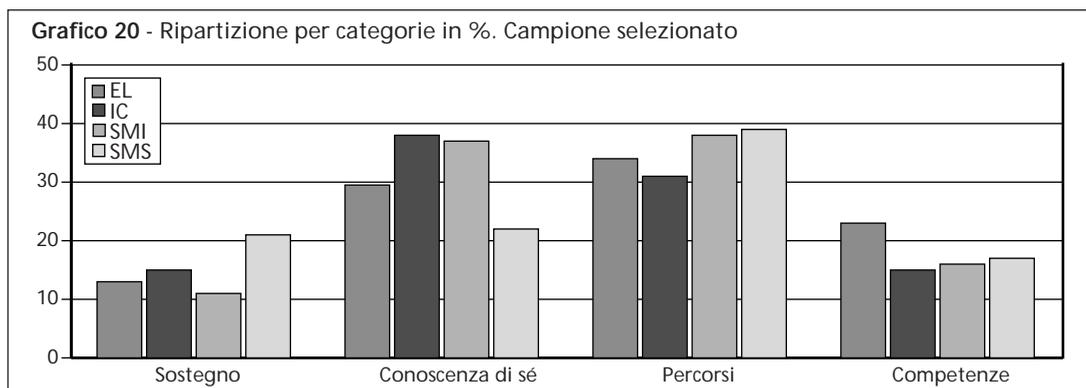
Possiamo osservare come i termini consapevolezza, autovalutazione, conoscenza, conoscenza di sé, scelta e informazione risultino segnalati in percentuali più significative rispetto agli altri che hanno una notevole dispersione.

Pertanto procediamo all'analisi dei dati prendendo in considerazione solo le prime sei parole.

### C. La definizione del termine orientamento

L'analisi delle risposte relative a questa parte della scheda ha fatto individuare quattro grandi aree entro cui le definizioni potevano essere contenute: *l'area delle competenze/capacità* da far acquisire, o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole; *l'area della conoscenza di sé* per rafforzare la personalità dell'allievo o ancora per consentirgli di operare scelte consapevoli; *l'area del sostegno all'allievo* nel suo percorso educativo e *l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi*.

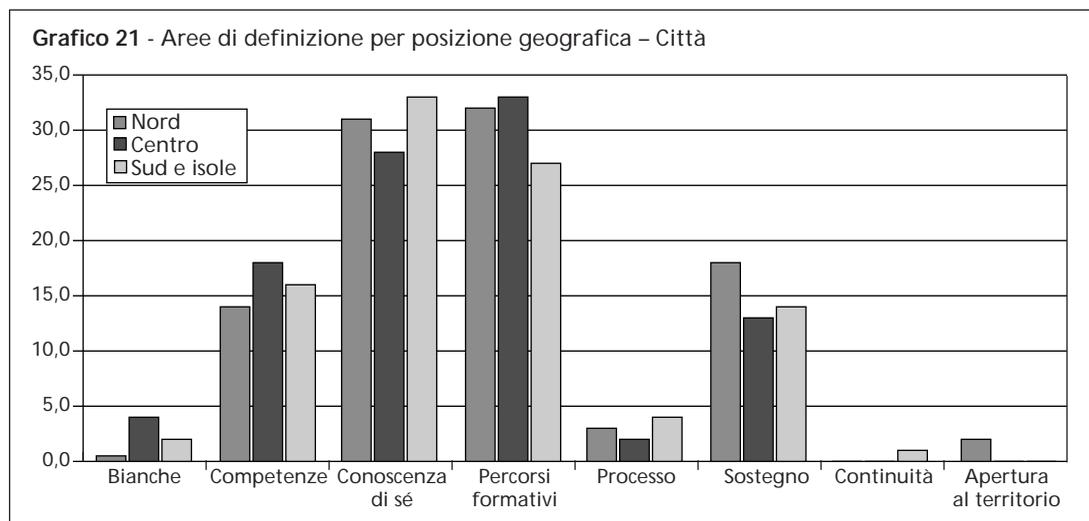
Le indicazioni delle scuole sono sintetizzate nel Grafico 20 in cui per ogni area sopra indicata si riporta la percentuale delle risposte riferite al totale e divise per ordine di scuola.



Come si nota nella scuola elementare si ha un massimo di risposta (34%) per i percorsi educativi; negli istituti comprensivi si ha un massimo (37%) per la conoscenza di sé; per le scuole medie inferiori si ha una risposta massima quasi uguale (37%) per i percorsi e (35%) per la conoscenza di sé; per le scuole superiori si ha il massimo (39%) per i percorsi formativi.

Le due aree, il sostegno e le competenze, per tutti gli ordini di scuola, non hanno particolare rilievo nell'identificazione di una pratica di «orientamento»; mentre lo ha l'individuazione di adeguati percorsi o processi finalizzati alla conoscenza del sé; da qui emerge l'esigenza della centralità dell'allievo nel processo di formazione.

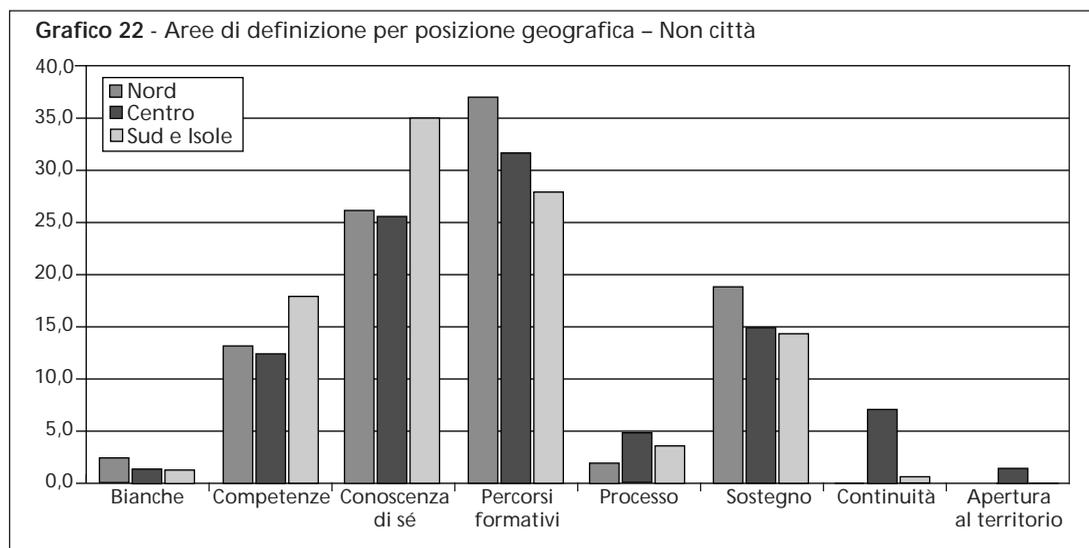
La stessa ricerca è stata effettuata anche tenendo conto dell'ubicazione delle scuole (città e non città) e della loro posizione geografica. I risultati sono riportati nei Grafici 21 per le scuole di città e 22 per le scuole di non città.



Per le scuole di città le aree di maggiore sensibilità sono state:

**CONOSCENZA DI SÉ (28%) PER IL SUD E LE ISOLE**

**PERCORSI FORMATIVI: (33%) PER IL CENTRO E PER IL NORD.**



Per le scuole di non città le aree di maggiore sensibilità sono state:

CONOSCENZA DI SÉ (35%) PER IL SUD E LE ISOLE

PERCORSI FORMATIVI: (37%) PER IL NORD E (32%) PER IL CENTRO.

C'è da osservare che mentre per la conoscenza di sé la sensibilità tra città e non città nel sud e nelle isole è la stessa, non è la stessa cosa per i percorsi formativi dove le scuole di non città del nord si sono dimostrate più sensibili di quelle di città con uno scarto del 5%.

Si mette a corredo di questa ricerca la distribuzione delle scelte delle parole suddivise per regione che risulterà soprattutto utile agli uffici scolastici regionali per un approfondimento dell'analisi dei dati correlata alle esigenze del territorio. Per la ricerca nazionale essa non ha apportato un contributo significativo in quanto le informazioni ricavate da questa distribuzione non aggiungono nessun altro elemento di sostanziale interesse al quadro nazionale.

## CONCLUSIONI

Dall'analisi delle risposte emergono le seguenti considerazioni:

1. Il campione generale di 1385 scuole e quello selezionato di 793 scuole hanno portato alle stesse conclusioni per quanto riguarda il tipo di parole chiave e la percentuale di scelta per la definizione del concetto di orientamento. Infatti, oltre ad una sostanziale coincidenza di percentuale per ciascuna delle tre posizioni, dalla Tabella seguente si evince che le cinque parole più indicate hanno ottenuto complessivamente quasi le stesse percentuali medie nelle tre posizioni:

Parola chiave	% nel campione generale	% nel campione selezionato
Formazione	16	15,7
Progettazione	14,3	14
Continuità	11,7	11,3
Autonomia	7,8	8
Responsabilità	7,7	7,7

La considerazione che emerge è che i due indicatori che hanno consentito di scegliere il campione ristretto «*utilizzo nel progetto di orientamento di una metodologia didattica orientativa e modifica della tradizionale organizzazione scolastica*» sono non discriminanti per la definizione del concetto di orientamento che è avvenuta con la stessa scelta di parole chiave e con lo stesso posizionamento delle stesse. Ad un'analisi più di dettaglio si vede che le parole chiave, pur essendo le stesse e nello stesso ordine di priorità, hanno una percentuale media inferiore dello 0,3% nel campione selezionato per la formazione e progettazione, dello 0,4% per la continuità e superiore dello 0,2% per l'autonomia. L'analisi posizione per posizione porta a considerare che la somma delle percentuali delle cinque parole chiave sia:

- nella prima posizione pari al 66,5% per il campione generale, mentre nel campione selezionato è pari al 66%;
- nella seconda posizione pari al 56% per il campione generale, mentre nel campione selezionato è pari al 55%;
- nella terza posizione pari al 50% per il campione generale, mentre nel campione selezionato è pari al 49%.

Ciò significa che in entrambi i campioni le scuole hanno ritenuto solo cinque parole sulle 29 totali più vicine al concetto di orientamento, dedicando alle altre 24 una percentuale di scelta complessiva dal 35,5% al 50%.

2. Delle cinque parole chiave scelte in effetti solo tre giocano un ruolo fondamentale e mettono in luce il fatto che il baricentro dell'orientamento sta nella formazione che, indicata a priorità massima sia nella prima che nella seconda posizione, oltrepassa di diversi punti percentuali la continuità e la progettazione. Nella terza posizione si ha, invece, la progettazione a priorità massima con 5 punti percentuali sulla formazione, che è seconda, e sulla continuità, che è terza. L'analisi delle ricorrenze delle coppie e delle terne di parole chiave conferma la presenza di sequenze in cui formazione, progettazione e continuità sono parole che implicano un'attenzione al sistema più che al singolo. Da questa scelta derivano indicazioni per operare sull'orientamento non in forma episodica e parziale ma con un'ottica di processo continuo sui tre assi dell'organizzazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento strettamente interconnessi.
3. Le parole fuori elenco indicate dalle scuole sembrano privilegiare, invece, l'allievo, laddove si parla di consapevolezza, autovalutazione, scelta, conoscenza di sé e mirano a completare l'elenco delle 29 parole con quelle che riguardano la sfera della riflessione personale del singolo. La dispersione che si ha in questa scelta, essendo essa libera, è superiore a quella relativa alle parole chiave.
4. In merito alla definizione dell'orientamento, l'analisi delle risposte relative a questa parte della scheda ha fatto individuare quattro grandi aree entro cui le definizioni potevano essere contenute:
  - l'area delle **competenze/capacità** da far acquisire o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole;
  - l'area della **conoscenza di sé**, per rafforzare la personalità dell'allievo o, ancora, per consentirgli di operare scelte consapevoli;
  - l'area del **sostegno** all'allievo nel suo percorso educativo;
  - l'area dei **percorsi** formativi e dei **processi** educativi.
    - Nella scuola elementare si ha un massimo di risposta (34%) per i processi educativi.
    - Negli istituti comprensivi si ha un massimo (37%) per la conoscenza di sé.
    - Nelle scuole medie inferiori si ha una risposta massima quasi uguale (37%) per i percorsi e (35%) per la conoscenza di sé.
    - Nelle scuole superiori si ha il massimo (39%) per i percorsi formativi.

## ALLEGATI

1. Scheda 1
2. Campione selezionato: elenco parole libere
3. Tabella A
4. Ripartizione per regione della scelta
5. Scheda 2

## ALLEGATO 1 – Scheda 1

## SCHEDA DI RILEVAZIONE DI AZIONI DI ORIENTAMENTO

TIPOLOGIA DI SCUOLA	
<input type="checkbox"/> Elementare	<input type="checkbox"/> Media inferiore
<input type="checkbox"/> Media superiore	
<b>DATI</b>	
ISTITUTO	
TELEFONO E FAX	
E-MAIL	
DIRIGENTE SCOLASTICO	
<b>DEFINIZIONE</b>	
<p>Se dovesse definire il concetto di orientamento, quale delle seguenti parole userebbe? (Sceglia <b>tre</b> parole tra quelle elencate, ordinandole per importanza decrescente).</p> <p><i>Responsabilità, Programmazione, Modularità, Cambiamento, Insegnamento, Continuità, Educazione, Flessibilità, Partecipazione, Trasparenza, Comunicazione, Apprendimento, Autonomia, Istruzione, Integrazione, Efficacia, Valutazione, Relazionalità, Sviluppo, Promozione, Formazione, Adattamento, Imparzialità, Controllo, Organizzazione, Progettazione, Comportamento, Sostegno.</i></p> <p>1) .....</p> <p>2) .....</p> <p>3) .....</p> <p>C'è una parola che non trova nell'elenco e che ritiene importante per la definizione del concetto orientamento? Se sì quale?</p> <p>.....</p> <p>Provi a fornire una definizione personale del termine <b>orientamento</b>, così come utilizzato per gli interventi effettuati o che vorrebbe effettuare nella sua scuola</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

<b>INTERVENTI</b>	
È stato attuato negli ultimi tre anni un progetto per l'orientamento che si ritiene efficace ed esportabile in altre realtà scolastiche?	<input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
Se SÌ, quale è stata la motivazione che ha portato al progetto?	
Se SÌ, come è stato strutturato il progetto? (esempio: sviluppo di moduli disciplinari, moduli pluridisciplinari, attività esterna all'istituto)	
<b>ATTIVITÀ RIVOLTE AGLI ALLIEVI</b>	
È stata utilizzata una metodologia didattica orientativa?	<input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
Se SÌ specificare	
Quali classi sono state coinvolte nel progetto?	
<b>ATTIVITÀ RIVOLTE AI DOCENTI</b>	
CORSO/I DI FORMAZIONE AUTOFORMAZIONE	<input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
<b>ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA</b>	
È stata modificata la tradizionale organizzazione scolastica, introducendo classi aperte, percorsi individualizzati ecc.?	<input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
Se SÌ specificare	
<b>ALTRO</b>	

## ALLEGATO 2 – Campione selezionato: elenco parole libere

parola chiave libera	n.	parola chiave libera	n.	parola chiave libera	n.
vuote	159	capacità di scegliere	2	empowerment	1
abilità	1	centralità	2	equilibrio	1
accedere	1	coprogettazione in rete		esperienza	1
accoglienza	2	(no telematica)	3	esplorazione	3
accoglienza scambio	1	coinvolgimento	2	evoluzione	1
accompagnamento	1	collaborazione	2	fantasia	1
acquisizione di valori	1	collegamento	1	finalità	2
adattamento		collegialità	2	flessibilità	3
ai cambiamenti	1	competenza	9	formazione globale	1
adeguamento	1	complessità	1	formazione permanente	1
affettività	1	comunicazione	1	futuro	2
aiuto	2	concertazione e sinergia	1	gratificazione	1
ambizione	1	condivisione	8	guida	2
analisi	2	configurazione	1	guida alla scelta	1
analizzare	1	conoscenza	39	identità	17
applicazione	1	conoscenza di sé	35	impegno	2
apprendimento		consapevolezza	58	impresa	1
consapevole	2	contesto sociopolitico		inclusione	1
ascolto attivo	1	territoriale	1	indicazione	1
aspettative	1	contestualità	1	indirizzo	3
aspirazione	2	convivenza	1	indispensabili	1
assertività	1	cooperazione	4	individualizzazione	5
atteggiamento mentale	1	coordinamento	2	individuazione	1
attitudine	5	coraggio	1	informazione	30
autoanalisi	1	corresponsabilità	2	innovazione	1
autoapprendimento	1	costruzione		inserimento	1
autocoscienza	3	della personalità	2	interazione	1
autodecisione	1	counseling	1	interdisciplinarietà	1
autodeterminazione	1	creatività	5	interesse	4
autoeducazione	1	crescita	9	interpretazione	2
autoefficienza	1	criticità	1	interscambio	1
autoformazione	1	cultura del lavoro	1	introspezione	1
autogestione	2	curricolo	3	lavoro dispersione	1
autorientamento	7	decisionalità	9	legalità	1
autorealizzazione	1	democrazia	1	libertà	1
autoconsapevolezza	1	desiderio	1	localizzazione	1
autostima	14	didattica orientativa	2	maieutica	1
autovalutazione	47	dimensione	1	maturazione	4
autovalutazione		dinamica di movimento	1	mediazione	2
attitudinale	1	diritto	1	metacognizione	1
autovalutazione e capacità		disponibilità	1	metariflessione	2
di fare scelte	4	educare alle scelte	1	metodologia	2
benessere	2	educazione permanente	1	motivazione	7
capacità	5	emancipazione	1	obbligo scolastico	1
capacità decisionale	6	emozioni	1	opportunità	1

<b>parola chiave libera</b>	<b>n.</b>	<b>parola chiave libera</b>	<b>n.</b>	<b>parola chiave libera</b>	<b>n.</b>
ordinarietà nel curriculum	1	rassicurazione	1	soggettività	1
orientamento	3	realismo	1	spendibilità	2
percorso	1	realizzazione	6	star bene	1
percorso educativo	1	realtà	2	strategia	1
percorso individualizzato	1	responsabilità	1	stimolo	1
permanente	1	rete	1	strutturazione	1
persona	2	riorientamento	1	successo	4
personalizzazione	4	ricaduta	1	supporto	1
pianificazione	1	ricerca	4	sviluppo attitudinale	1
pluralità	1	riflessione	2	territorialità	1
potenzialità	4	riflessività	1	territorio	1
potenziamento	1	sbocco professionale	1	trasferibilità/reti di scuole	1
prevenzione	5	scegliere	7	trasversalità	2
processo	12	scelta	32	tutela	1
professionalità	3	scoperta	1	tutoring	1
professionalità docente	1	selezione	1	valori	1
progettazione	1	sensibilizzare	1	valorizzazione	8
progetto di vita	1	serietà	1	valutazione attitudinale	1
promozione	3	servizio istituzionale	1	verifica	1
prospettiva	1	sinergia	1		
qualità	2	sistematicità	1		

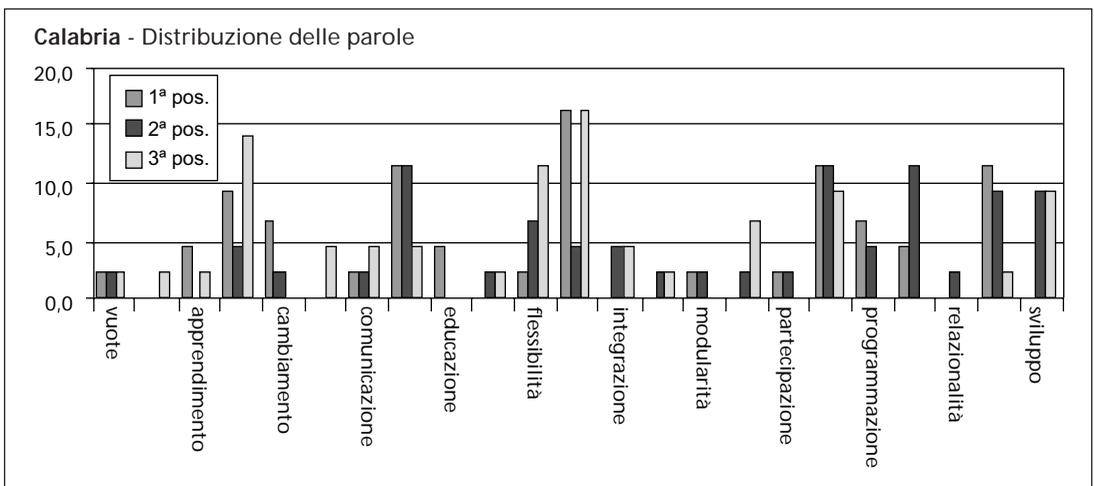
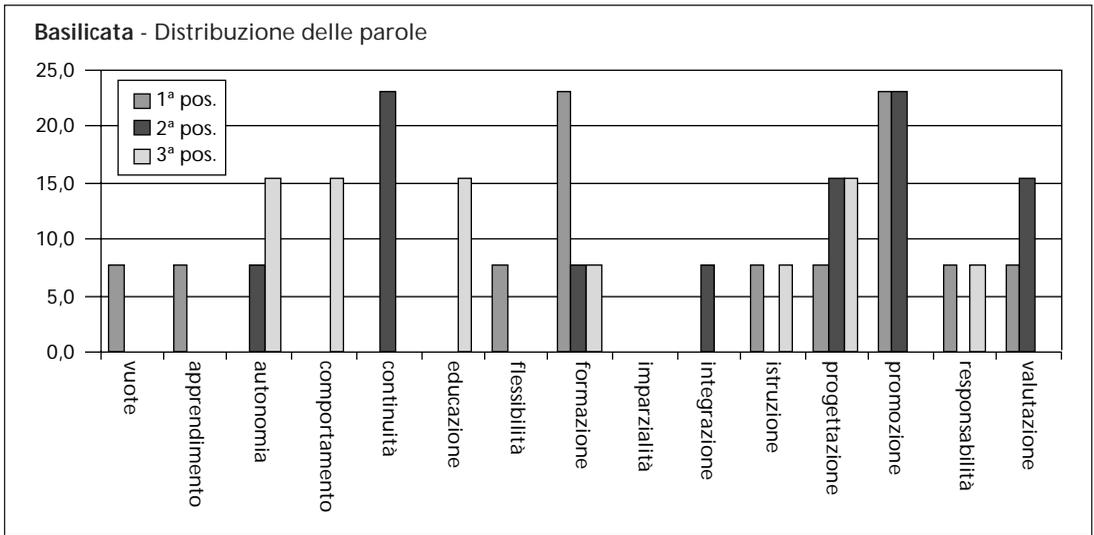
## ALLEGATO 3 – Tabella A

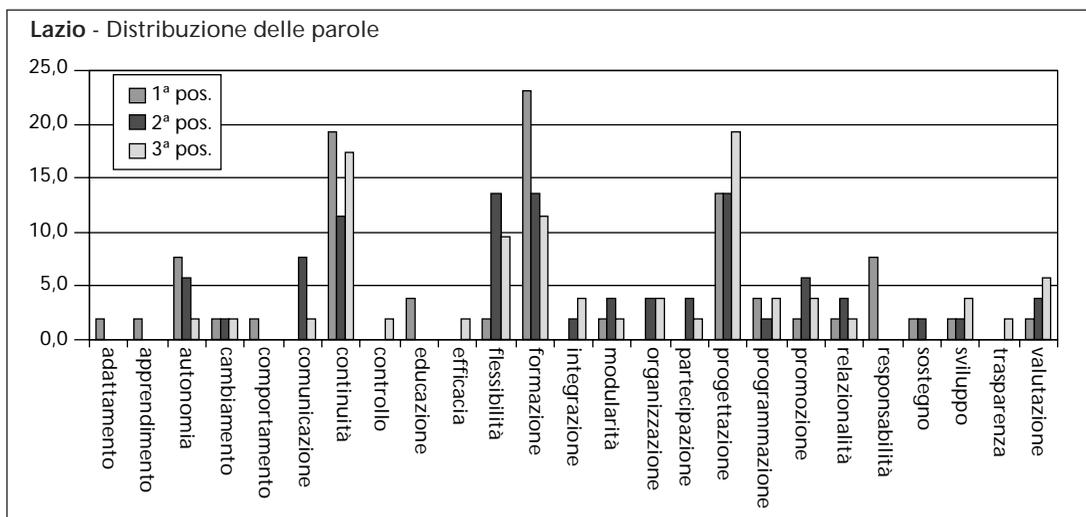
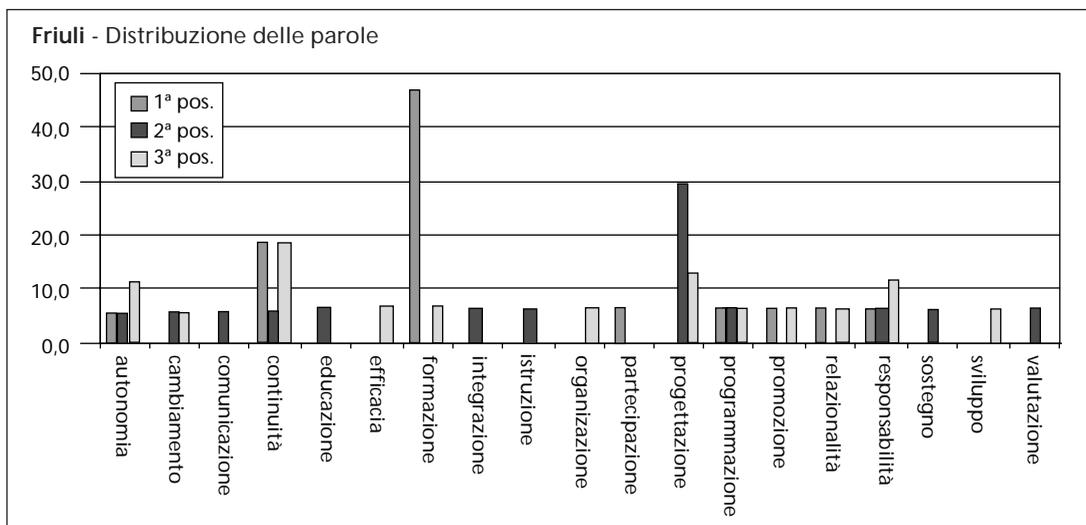
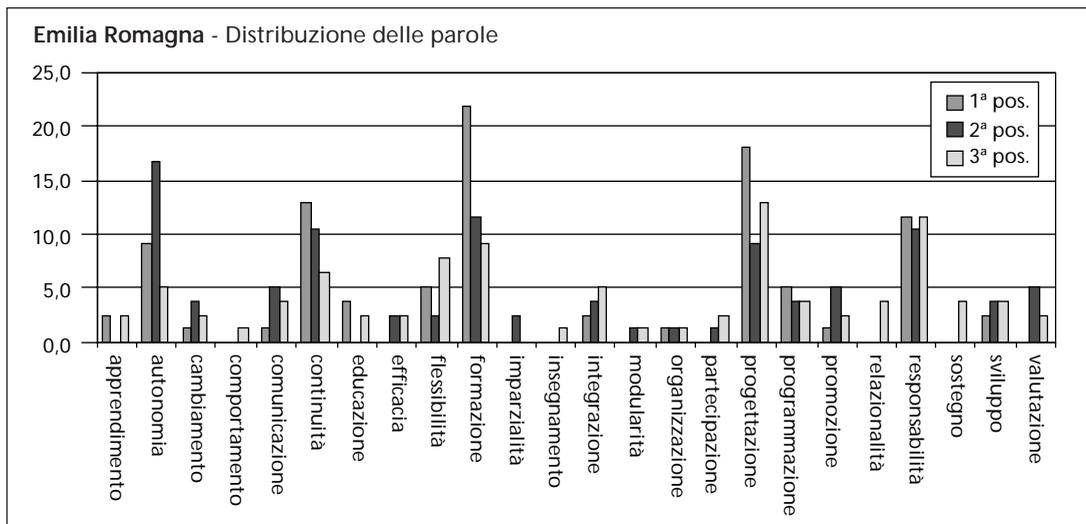
Regione	Totale	Città	Non città	Pr.	N. totale	EL	IC	SMI	SMS
EMILIA	78	36	42	BO	11	1	5	4	1
				FE	7	0	1	1	5
				FO	4	0	1	1	2
				MO	8	1	1	2	4
				PC	8	1	2	2	3
				PR	9	0	4	1	4
				RA	8	0	4	1	3
				RE	8	0	4	1	3
				RN	15	3	5	1	6
FRIULI	17	7	10	GO	4	1	2	0	1
				PN	8	1	1	3	3
				TS	3	0	2	0	1
				UD	2	0	1	0	1
LIGURIA	23	11	12	GE	8	1	3	3	1
				IM	3	0	1	1	1
				SP	10	0	4	1	5
				SV	2	0	0	2	0
LOMBARDIA	102	26	76	BG	15	0	11	1	3
				BS	9	2	1	3	3
				CO	6	1	3	1	1
				CR	5	0	1	2	2
				LC	4	0	3	1	0
				LO	2	0	2	0	0
				MI	37	1	17	11	8
				MN	10	0	4	4	2
				PV	5	0	1	2	2
				SO	5	0	1	1	3
				VA	4	0	3	0	1
PIEMONTE	52	21	31	AL	6	0	3	0	3
				AT	4	1	1	1	1
				BI	2	0	1	0	1
				CN	8	1	2	4	1
				NO	1	0	1	0	0
				TO	26	4	5	9	8

Regione	Totale	Città	Non città	Pr.	N. totale	EL	IC	SMI	SMS
				VC	2	0	2	0	0
				VN	3	0	1	2	0
TRENTINO	3	0	3	BZ	3	0	3	0	0
VENETO	52	13	39	PD	14	1	3	6	4
				RO	2	0	0	1	1
				TV	6	1	1	1	3
				VE	5	0	2	1	2
				VI	14	0	9	1	4
				VR	11	2	7	0	2
LAZIO	52	17	35	FR	10	1	0	3	6
				LT	7	2	3	1	1
				RI	6	2	3	0	1
				RM	25	3	10	4	8
				VT	4	0	2	2	0
ABRUZZO	14	6	8	AQ	6	0	2	1	3
				CH	1	0	0	1	0
				PE	3	0	1	2	0
				TE	4	0	2	1	1
MARCHE	38	7	31	AN	7	0	3	1	3
				AP	9	0	3	4	2
				MC	10	0	3	5	2
				PS	12	0	8	2	2
TOSCANA	44	28	16	AR	6	1	0	3	2
			471	FI	10	2	0	5	3
				LI	3	0	0	1	2
				LU	8	0	2	3	3
				MS	3	0	1	2	0
				PI	4	0	4	0	0
				PO	2	0	0	2	0
				PT	6	0	2	3	1
				SI	2	0	1	1	0
UMBRIA	13	7	6	PG	8	2	1	3	2
				TR	5	1	2	2	0
BASILICATA	13	1	12	MT	6	0	5	0	1
				PZ	7	1	4	0	2
CALABRIA	43	9	34	CS	20	4	4	5	7

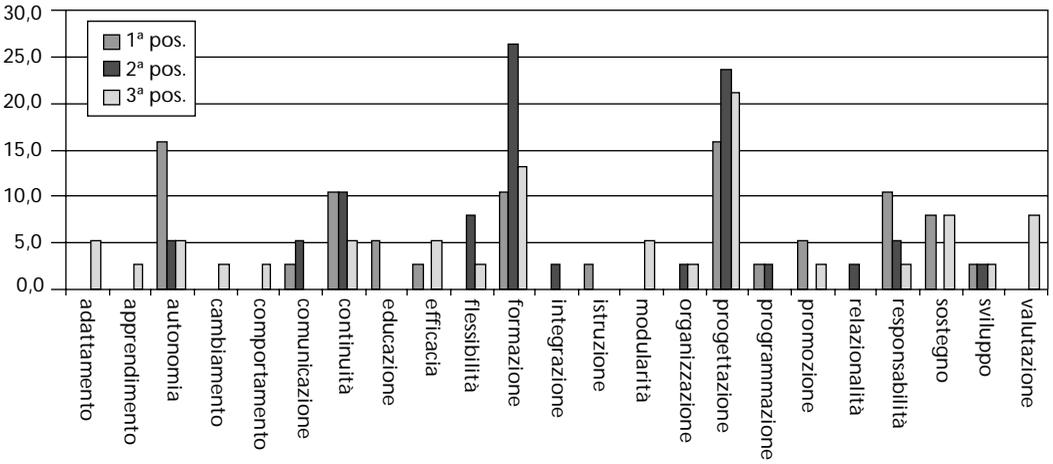
Regione	Totale	Città	Non città	Pr.	N. totale	EL	IC	SMI	SMS
				CZ	6	0	5	0	1
				KR	6	1	1	1	3
				RC	8	1	3	3	1
				VB	2	1	0	0	1
				VV	1	0	1	0	0
CAMPANIA	60	18	42	AV	8	0	3	4	1
				BN	12	1	8	2	1
				CE	11	1	1	7	2
				NA	23	4	4	10	5
				SA	6	0	1	3	2
MOLISE	8	3	5	CB	4	0	2	1	1
				IS	4	0	2	0	2
PUGLIA	77	15	62	BA	36	8	1	21	6
				BR	3	1	1	1	0
				FG	6	2	1	3	0
				LE	18	0	9	3	6
				TA	14	5	4	3	2
SARDEGNA	23	10	13	CA	11	2	3	3	3
				NU	3	0	0	0	3
				OR	3	0	0	0	3
				SS	6	1	0	2	3
SICILIA	81	39	42	AG	8	2	1	2	3
				CL	6	1	2	0	3
				CT	14	3	2	4	5
				EN	2	0	1	0	1
				ME	19	1	6	6	6
				PA	19	0	6	9	4
				RG	4	1	3	0	0
				SR	3	0	2	1	0
				TP	6	1	1	3	1

## ALLEGATO 4 – Ripartizione per regione della scelta delle parole

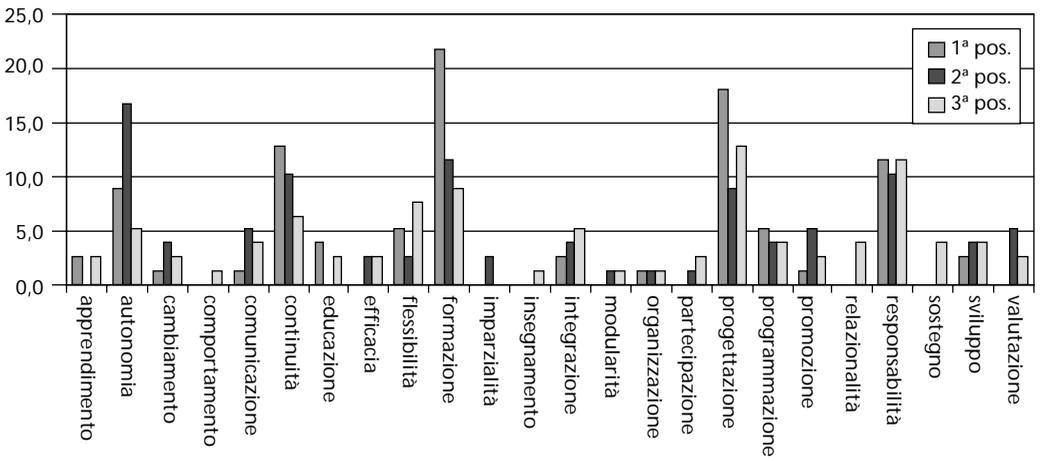




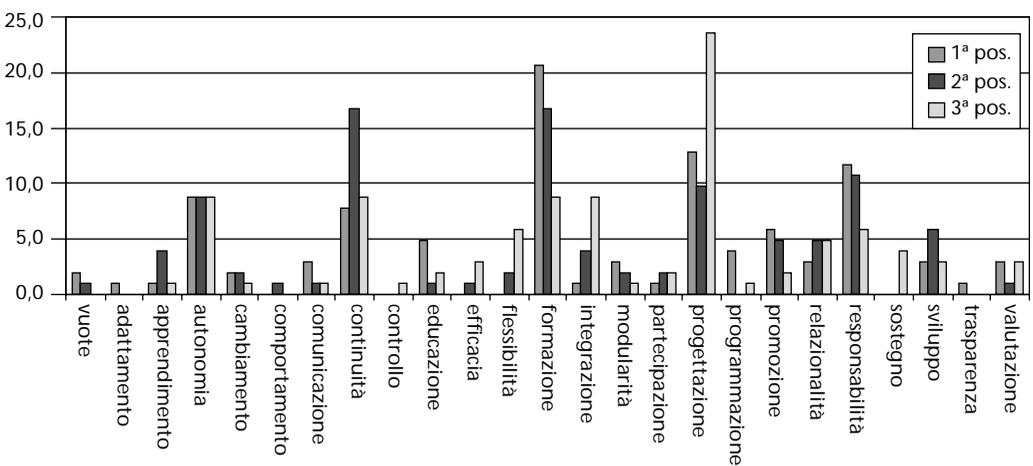
**Marche - Distribuzione delle parole**

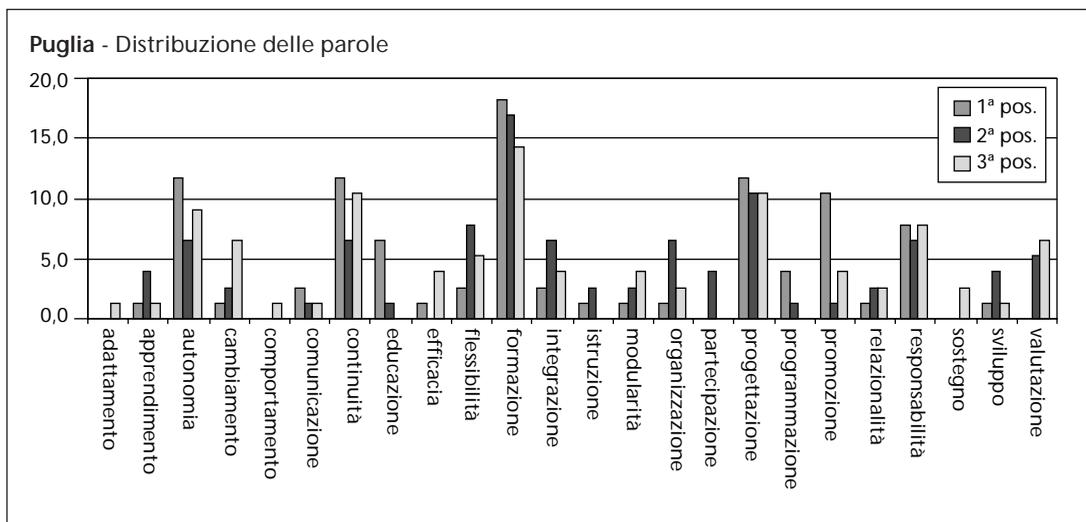
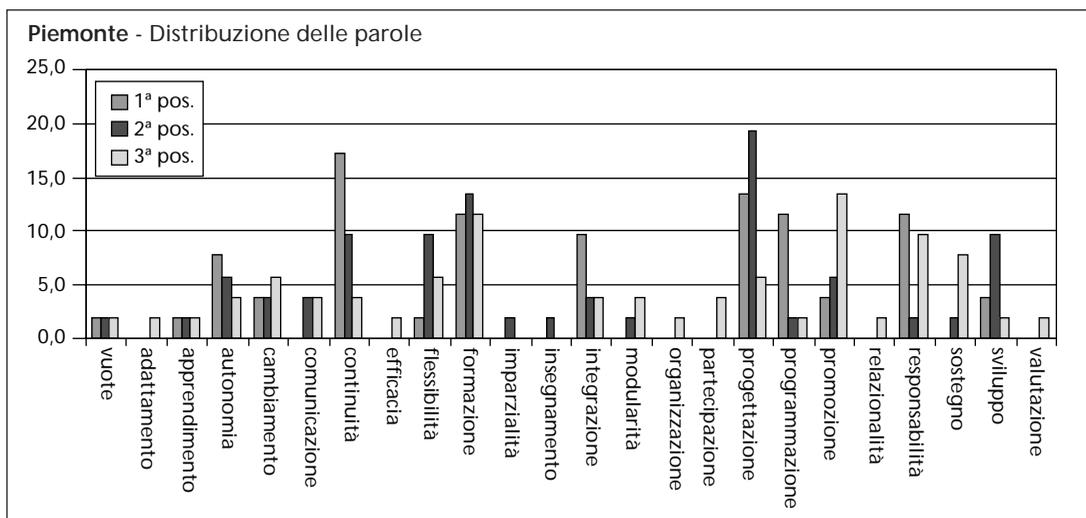
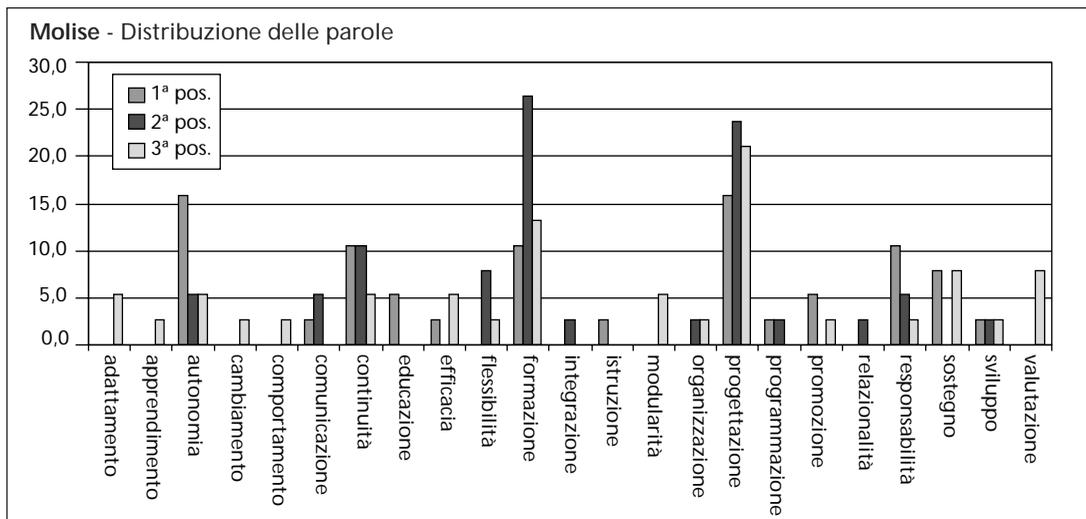


**Liguria - Distribuzione delle parole**

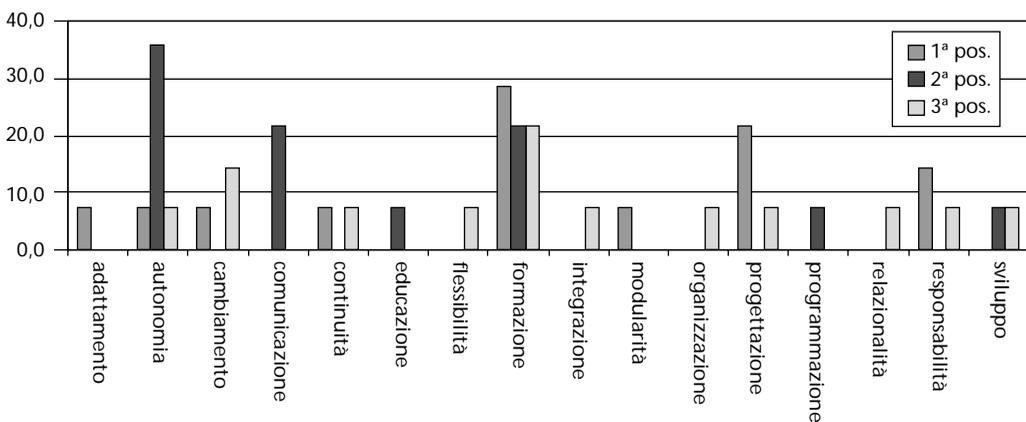


**Lombardia - Distribuzione delle parole**

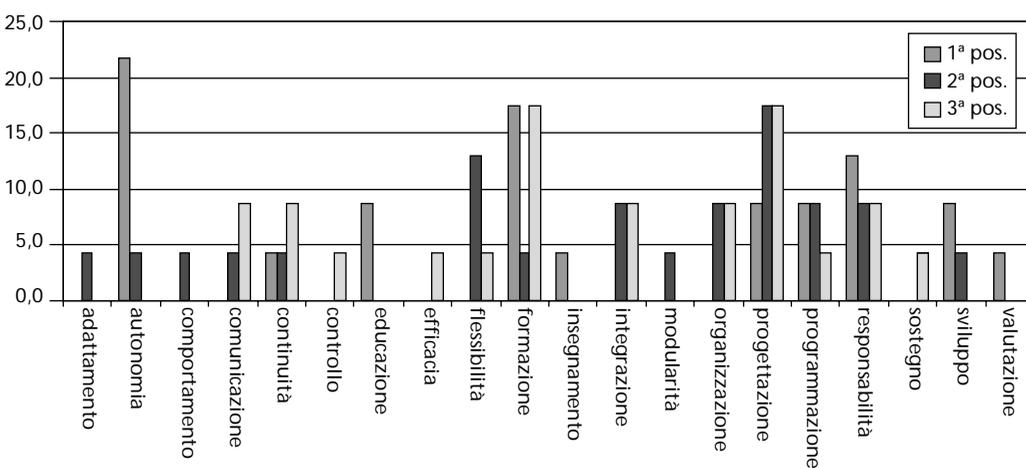




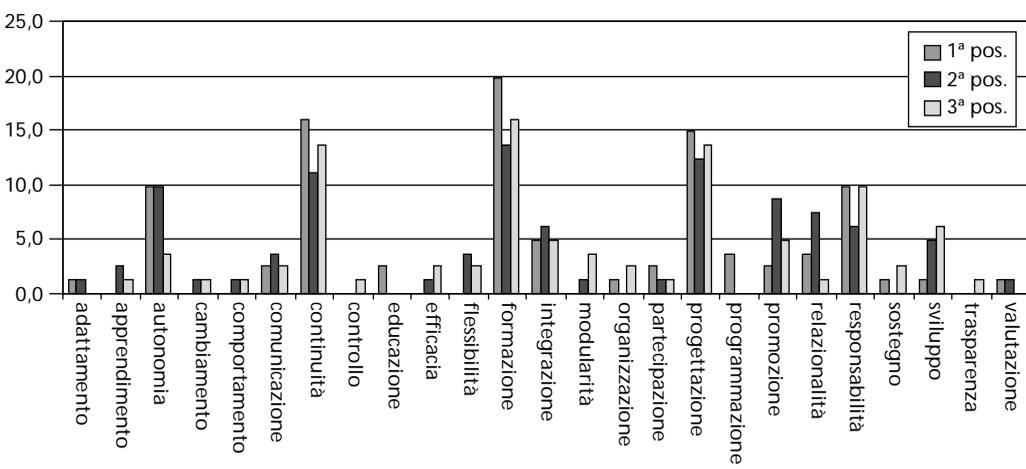
**Abruzzo - Distribuzione delle parole**

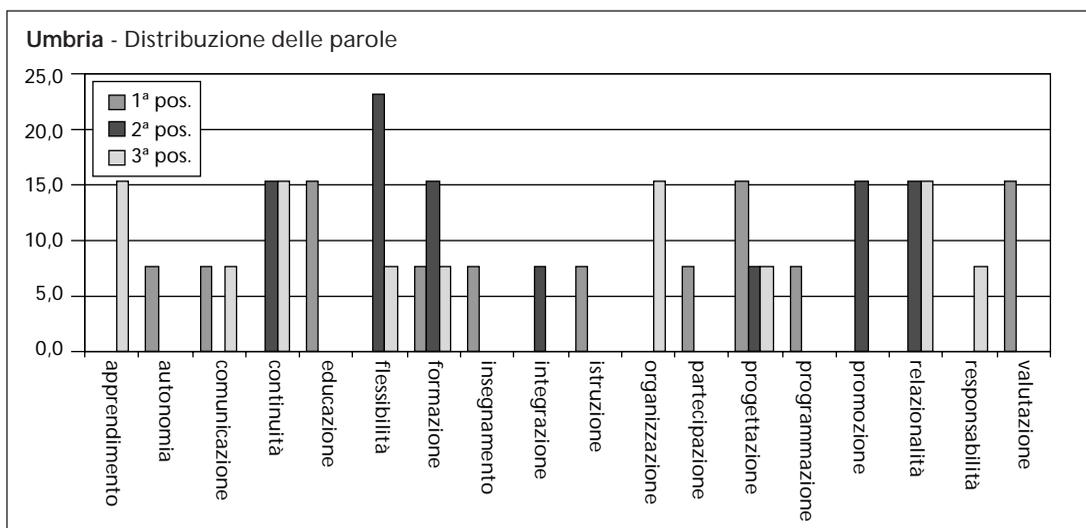
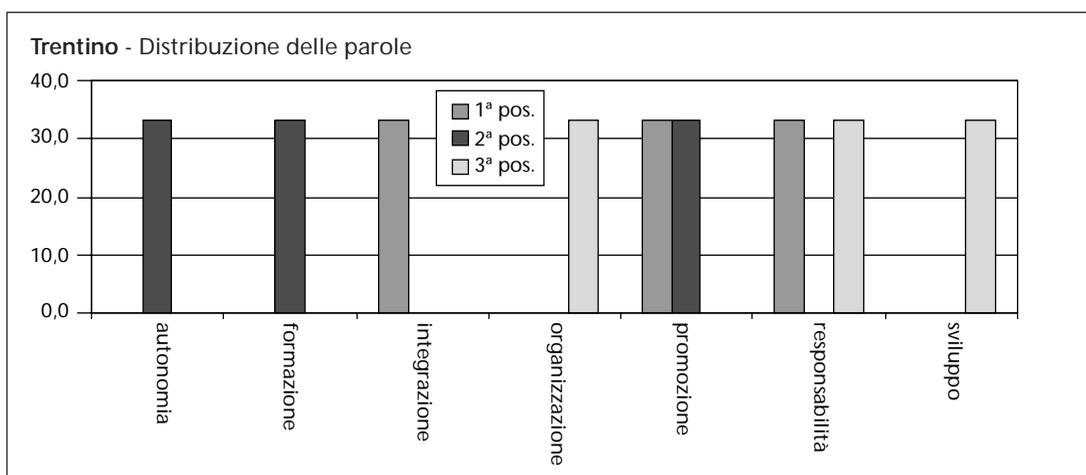
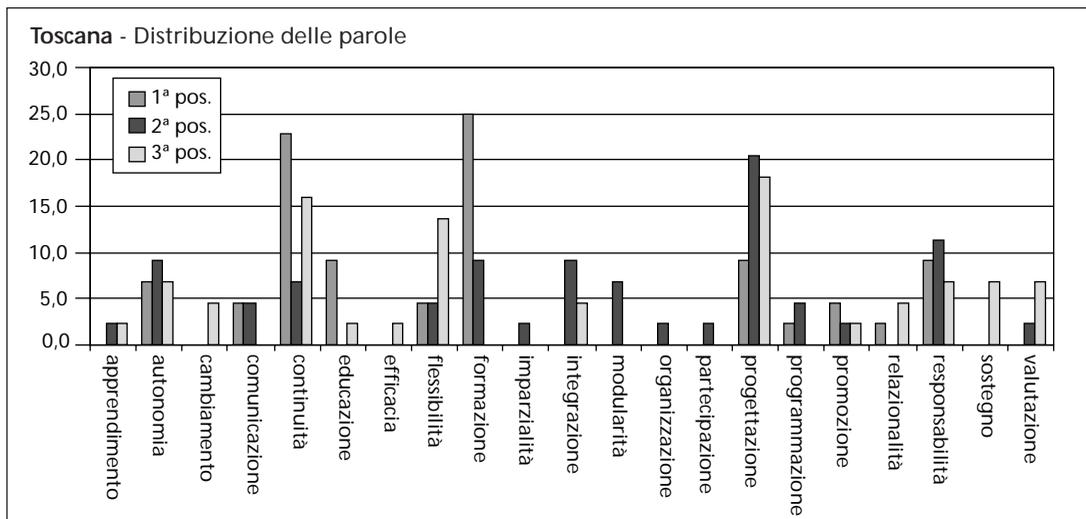


**Sardegna - Distribuzione delle parole**

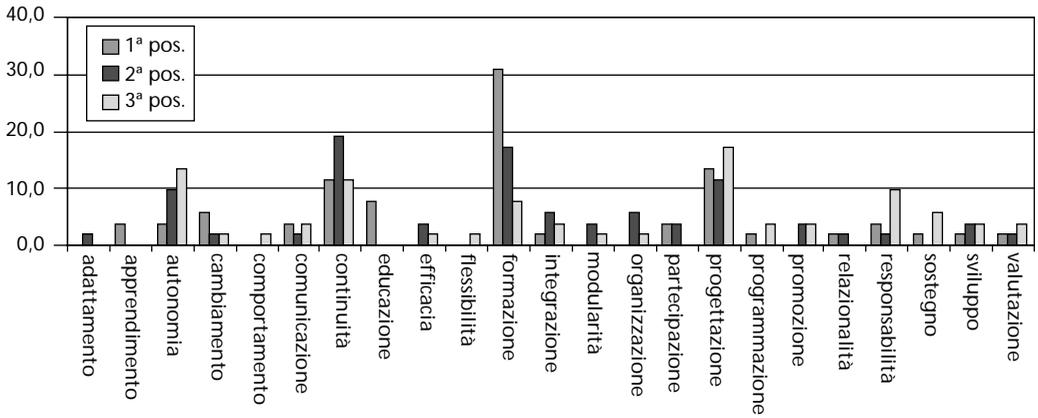


**Sicilia - Distribuzione delle parole**

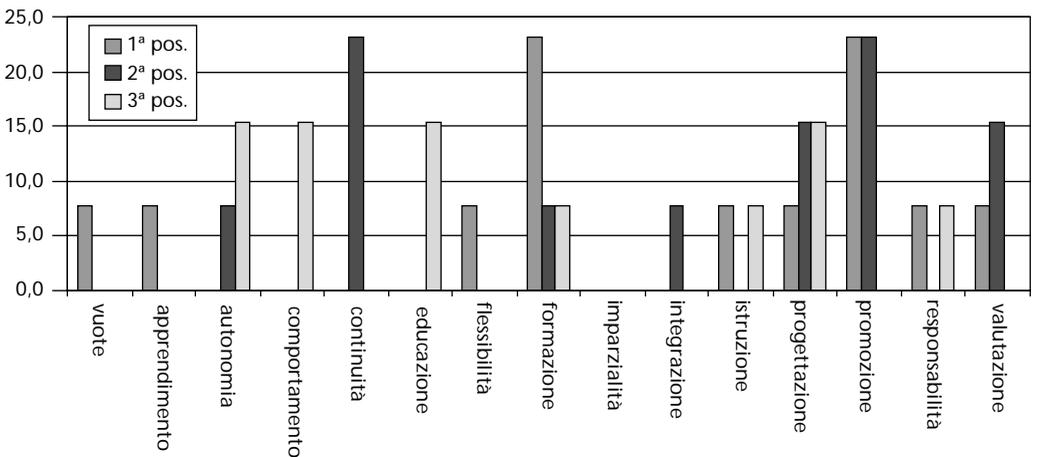




### Veneto - Distribuzione delle parole



### Campania - Distribuzione delle parole



## ALLEGATO 5 – SCHEDA 2

## SCHEDA DI RILEVAZIONE DI BUONE PRATICHE SULL'ORIENTAMENTO

<b>REGIONE</b>	
<b>ISTITUTO</b> <i>Indicare il tipo (Scuola Primaria, Media, Liceo...) il nome dell'istituto e la città</i>	
<b>TELEFONO E FAX</b>	
<b>E-MAIL</b>	
<b>DIRIGENTE SCOLASTICO</b> <i>Nome e cognome del dirigente e nome e cognome del referente della buona pratica</i>	

DESCRIZIONE BUONA PRATICA	
<b>A - DURATA</b>	
<b>B - 1 - CLASSI COINVOLTE</b> <b>2 - GRUPPI COINVOLTI</b> <b>3 - ALTRE SCUOLE COINVOLTE</b>	
<b>C - ANNO/I DI INTERVENTO</b>	
<b>D - DESCRIZIONE</b>	
1. <i>Obiettivi generali del processo formativo</i>	
2. <i>Obiettivi specifici di apprendimento:</i> a) Conoscenze b) Abilità	
3. <i>Attività svolte</i>	
4. <i>Organizzazione dei contenuti</i> (moduli o percorsi continuativi; temi oggetto dell'intervento)	
5. <i>Temporizzazione</i> (Indicare le fasi di lavoro in cui si è suddiviso l'intervento)	
6. <i>Metodologie utilizzate</i>	
7. <i>Strumenti</i>	
8. <i>Risorse</i> (interne o esterne)	
9. <i>Vincoli</i>	
10. <i>Costi</i>	
<b>E - RISULTATI OTTENUTI</b>	
1. <i>Competenze maturate dagli allievi e certificate dai docenti</i>	
2. <i>Prodotti realizzati</i>	

3. <i>Risonanza sociale</i> (presso allievi, famiglie, territorio)	
<b>F - INDICATORI DI VALUTAZIONE</b>  1. <i>Sulla base di quali indicatori la pratica è stata definita buona?</i>	<input type="checkbox"/> riproducibilità <input type="checkbox"/> trasferibilità <input type="checkbox"/> cambiamenti prodotti <input type="checkbox"/> raggiungimento obiettivi <input type="checkbox"/> autovalutazione <input type="checkbox"/> coerenza <input type="checkbox"/> altro (indicare)
2. <i>La pratica ha prodotto materiali?</i>	<input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
<i>Se sì quali?</i>	<input type="checkbox"/> modello organizzativo <input type="checkbox"/> metodologia <input type="checkbox"/> struttura di un corso <input type="checkbox"/> prodotto multimediale <input type="checkbox"/> altro (specificare)

## SCHEDA DI RILEVAZIONE DI BUONE PRATICHE SULL'ORIENTAMENTO (per gli allievi)

<b>ISTITUTO</b> <i>Indicare il tipo (Scuola Primaria, Media, Liceo...) il nome dell'istituto e la città</i>	
<b>ALLIEVA/O</b> <i>(indicare solo se maschio o femmina e se regolare o in ritardo/anticipo)</i>	
<b>CLASSE</b>	
<b>TITOLO/ARGOMENTO DEL PROGETTO</b>	
<b>ATTIVITÀ</b> <i>(descrivi le attività a cui hai partecipato)</i>	
<b>CONOSCENZE</b> <i>(elenca le conoscenze nuove acquisite: il sapere)</i>	
<b>ABILITÀ</b> <i>(elenca le abilità operative espresse: il saper fare)</i>	
<b>COMPETENZE</b> <i>(indica se le conoscenze e le abilità acquisite sono diventate tue competenze personali)</i>	
<b>PROGETTO DI VITA</b> <i>(segnala se e come le competenze maturate potranno incidere sul tuo futuro)</i>	
<b>INTERESSE</b> <i>(indica quali attività ti hanno maggiormente coinvolto ed interessato e perché)</i>	
<b>PERSONE SIGNIFICATIVE</b> <i>(indica quali persone, durante lo svolgimento delle attività, sono state per te un importante punto di riferimento e di maturazione)</i>	COMPAGNI INSEGNANTI GENITORI ESTERNI
<b>OBIETTIVI</b> <i>(indica l'obiettivo o gli obiettivi che, secondo te, il progetto si proponeva di perseguire e quale o quali sono stati, a tuo avviso, raggiunti effettivamente)</i>	

# ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

*Direttore responsabile:* ROBERTO PESENTI

*Comitato tecnico scientifico:* GIOVANNI BIONDI, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, PIER GIORGIO CATALDI, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, MARIO GIACOMO DUTTO, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, ANTONIO LO BELLO, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, GIOVANNI TRAINITO, MAURO ZILLI, GIUSEPPE ZITO

*Coordinamento editoriale:* GAETANO SARDINI

*Consulente editoriale:* GINO BANTERLA

*Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a:* Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

*Posta elettronica:* sdapi\_redazione@annaliistruzione.it

*Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono*

## ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2003 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 22,30

— Annuale per l'Estero Euro 32,60

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,

Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze).

*Garanzia di riservatezza per gli abbonati*

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 «norme di tutela della privacy», l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

---

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. - Stabilimento di Firenze - Dicembre 2003