

Pratiche di orientamento nella scuola italiana

Introduzione al Focus

di Flavia Marostica



Rivista
dell'istruzione
5 - 2009

Focus

Una pluralità di soggetti

Le attività di orientamento (superata nei fatti ogni distinzione tra scolastico e professionale) sono svolte nel territorio da più soggetti. Dal 1975 le Regioni e le Province e poi (1989) anche i Comuni hanno competenze nella gestione del Servizio di Orientamento e nella predisposizione di indirizzi/programmi (le prime), nell'erogazione di servizi di secondo livello come consulenza, assistenza tecnica, promozioni (le seconde) e di quelli di primo livello come l'informazione (i terzi).

Oltre le attività svolte nella formazione professionale, Regioni ed enti locali hanno ulteriori poteri (legge 59/1997, decreti legislativi attuativi 469/1997 sul mercato del lavoro e 112/1998 sul decentramento, e accordo del 26 ottobre 2000) e gestiscono i Centri per l'impiego, che hanno anche compiti specifici connessi con l'obbligo scolastico e formativo.

Dal 1980 l'Università può dotarsi di Servizi di orientamento e dal 1997 è tenuta a svolgere anche azioni di orientamento rivolte alle scuole superiori.

Dal 1962 anche la scuola (1) svolge funzioni di orientamento, inizialmente solo alle medie, ma, dalla fine degli anni Settanta, anche in tutti gli altri ordini, a livello sperimentale e poi, a partire dal 1995, istituzionalmente; con la direttiva 487/1997 e il Regolamento dell'Autonomia (1999) tale compito è diventato obbligatorio ed è compreso nel Piano dell'Offerta Formativa.

1) Si vedano in proposito FLAVIA MAROSTICA, *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, pubblicato sul numero 4-2009 (luglio-agosto) di "Rivista dell'Istruzione".
Un sito di riferimento è: <http://www.orientamentoirreer.it/>.

Una molteplicità di azioni

Le *azioni* realizzate *dalla* e *nella* scuola, direttamente o in collaborazione con altri, sono moltissime e spesso di ottima qualità, sia nell'ideazione sia nell'attuazione da parte dei docenti interni dedicati o di operatori esterni, anche se si tratta per lo più di *azioni mutate e adattate* da altri sistemi: un insieme di interventi (informazione, consulenza individuale e/o a gruppi, bilancio di competenza, ecc.) che in qualche modo, potenziando la capacità di agire responsabilmente, *supportano le scelte* delle singole persone.

Gli interventi sono molteplici: l'*accoglienza* per agevolare l'impatto con la nuova organizzazione scolastica per tutti i gruppi classe, il *monitoraggio* sistematico *in itinere* per tutti i gruppi classe, in gruppi mirati o con tutorato individuale, il *potenziamento* delle competenze orientative di base, la *prevenzione* del rischio di insuccesso in gruppi mirati o con tutorato individuale, il *ri-orientamento* con tutorato individuale o con consulenza alle persone, il *monitoraggio del percorso* triennale/quinquennale per tutti i gruppi classe, la *preparazione alla scelta* per tutti i gruppi classe, con tutorato individuale, con consulenza alle persone.

Ma, andando a valutare i risultati, spesso si nota un *divario non indifferente tra gli investimenti fatti, le competenze professionali e le risorse finanziarie spese, e i risultati effettivamente raggiunti nella 'paradossale pretesa' di puntare alle competenze più alte, sottovalutando l'importanza fondamentale delle competenze orientative di base o generali* che invece sono i *pre-requisiti indispensabili* per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Le attività di orientamento sono numerose e la normativa è in evoluzione; i risultati sono però spesso deludenti



Focus

Per sostenere la costruzione di queste e potenziare le *competenze trasversali* sono, infatti, indispensabili – senza rinunciare alle 'altre' azioni, ma utilizzandole al meglio e *solo se necessarie* – altre attività di orientamento per tutti nella scuola che siano riferite alla *sua specificità* (formare e istruire) e utilizzino le enormi risorse delle *discipline* (a patto di valorizzarle tutte), con l'*orientamento formativo diacronico o didattico orientativo/orientante*. Tutte le discipline, infatti, mettendo a disposizione conoscenze formali (dichiarative e procedurali), forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie conoscenze/abilità/competenze in modo da acquisire un apprendimento significativo.

Nel Focus che segue sono state raccolte come testimonianza e come occasione di riflessione alcune tra le tantissime esperienze interessanti realizzate nella scuola e per la scuola in Italia da diversi soggetti e in luoghi diversi.

Buone pratiche della scuola

Le prime quattro esperienze sono attività di scuola.

La prima riguarda l'esigenza di avere un *Piano organico di orientamento* riferito all'intero percorso e di inserirlo nel *Piano dell'Offerta Formativa* (Udine).

La seconda, che definisce l'orientamento come "mediazione fra sogni e realtà", affronta l'opportunità di lavorare sulla *consapevolezza*, la *motivazione*, l'*educazione cognitiva ed emozionale* (Napoli).

La terza presenta un interessante lavoro sulle *macrocompetenze trasversali* ISFOL dato che "il mondo del lavoro richiede personale competente anche e soprattutto per gli aspetti trasversali, come prendere decisioni, gestire situazioni nuove o incerte e costruire relazioni efficaci" (Torino).

La quarta è incentrata sullo *studio delle scienze* come "innanzitutto un'esperienza della mente" per appropriarsi del 'metodo scientifico' e del 'pen-

sare rigoroso' e sulla relazione "tra progresso scientifico e miglioramento delle condizioni materiale" (Sicilia). In tutti e quattro i casi un ruolo centrale, anche se non esclusivo, è ricoperto dall'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante.

Esperienze sul territorio

Altre due esperienze riguardano iniziative di enti locali per la scuola e in entrambi i casi è tangibile l'apporto scientifico di M.L. Pombeni.

La prima descrive le *strutture di orientamento dedicate*, gestite direttamente dalla Regione, i sei Centri di Orientamento Regionali (COR) in cui operano stabilmente psicologi orientatori per accoglienza, consulenza, collaborazione e assistenza tecnica alle persone e alle scuole e il Centro risorse per l'orientamento per il coordinamento e l'assistenza tecnica a livello centrale (Friuli-Venezia Giulia).

La seconda presenta il ruolo svolto dalla Provincia nel coordinamento della rete territoriale e il delicato passaggio da una *politica di progetti* (alcuni in corso) ad una *politica di sistema*, con l'avvio di un Centro Risorse per l'assistenza tecnica: banca dati, seminari e laboratori di formazione, sportello (Bologna).

La settima e ultima esperienza riguarda la realizzazione di un progetto di costruzione di una *rete di rapporti interistituzionali* provinciali (scuole, università, enti di formazione, mondo del lavoro, pubblica amministrazione) e di *diffusione di conoscenze e competenze specialistiche* per la progettazione e per la realizzazione di azioni di orientamento da parte di gruppi di lavoro multiprofessionali entro un sistema integrato (Enna e Ragusa).

Flavia Marostica

Ricercatrice ex-IRRE Emilia-Romagna,
ora ANSAS (Agenzia nazionale per lo sviluppo
dell'autonomia scolastica)
marostica@irreer.it

Le esperienze
presentate
si riferiscono
ad azioni
realizzate
dalle scuole
anche in rete
con gli enti locali

Orientamento e Piano dell'offerta formativa

Una connessione necessaria

di Gabriella Burba



Rivista dell'istruzione
5 - 2009

Focus

Un POF in funzione orientante

Il filo conduttore del 'Processo di Abano', proiettato oggi verso una disseminazione in tutti i livelli di istruzione, è costituito da una concezione olistica e sistemica dell'orientamento, considerato dimensione fondante dell'offerta formativa, in funzione delle competenze di cittadinanza e della promozione di un rapporto dialogico con tutti gli attori della vita sociale, economica e culturale del territorio. Tale prospettiva, già chiaramente esplicitata nella direttiva MPI 487/1997 (1), più recentemente è stata ribadita, per le scuole di secondo grado, dai decreti legislativi 21 e 22/2008: "Le azioni di orientamento e le iniziative di informazione sono attività istituzionali per tutte le scuole statali e paritarie dell'istruzione secondaria di secondo grado; si inseriscono strutturalmente nel Piano dell'offerta formativa del triennio delle scuole secondarie di secondo grado e prevedono lo svolgimento di attività e di esperienze, di norma all'interno del monte ore annuale delle discipline di insegnamento" (2).

Perciò orientamento e didattica orientativa, quest'ultima esplicitamente citata nella direttiva 487/1997, non possono essere ridotti ad interventi estemporanei, a singoli progetti o ad un'aggiuntiva sezione del POF, ma devono costituire il criterio con cui organizzare e finalizzare l'intera offerta formativa, pur nell'articolazione di azioni e strumenti differenziati nei diversi contesti.

In quest'ottica, verranno qui identificati

1) Dir. MPI 487/1997: "L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia".

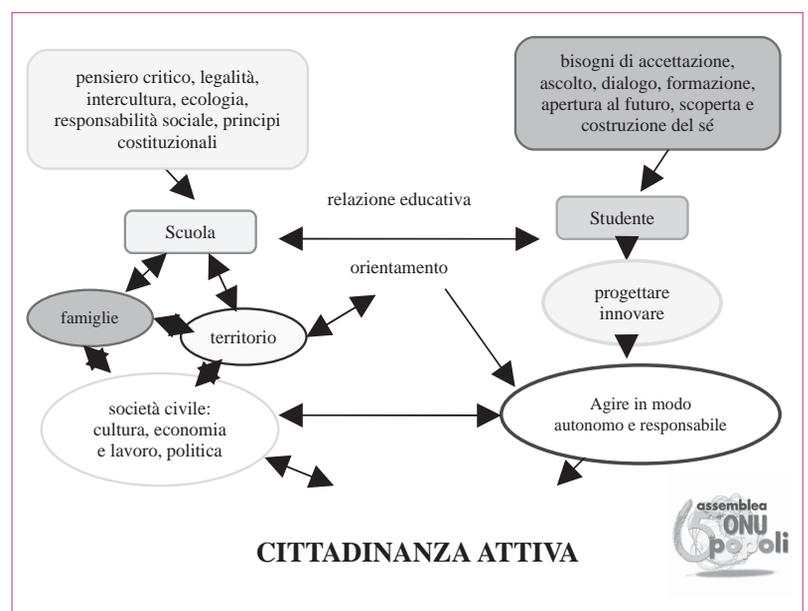
2) D.lgs. 22/2008, art. 1, c. 2.

sinteticamente i requisiti di un Piano organico di orientamento per un istituto secondario di secondo grado, il livello di istruzione in cui alcuni nodi cruciali relativi alla scelta e alla progettazione del proprio futuro emergono con maggior chiarezza ed urgenza.

Un POF declinato in funzione orientante potrebbe utilizzare una mappa concettuale di presentazione, facendo leva non solo sul linguaggio argomentativo, ma anche su quello simbolico-evocativo: al centro non si collocano né la scuola né lo studente, secondo approcci del recente passato che hanno visto l'alternarsi conflittuale di concezioni adultocentriche o puerocentriche, ma la relazione educativa orientante, che collega in modo dialogico cultura edita ed inedita, memoria e progettualità, tradizione ed innovazione, in funzione della responsabilità sociale e della cittadinanza attiva (fig. 1).

La didattica orientativa diviene criterio per riorganizzare l'offerta formativa

Figura 1 - Mappa concettuale per l'orientamento





Focus **Costruire un piano di orientamento**

*Un POF
in chiave
orientativa
prevede
informazione,
formazione,
consulenza,
sostegno
alla persona*

In prospettiva di sistema l'orientamento è:

- **multidimensionale**, coniugando aspetti informativi, educativi, formativi e di consulenza;
- **complesso**, articolandosi in diversi tipi di interventi e di strumenti, sia disciplinari che trasversali, con attribuzione di compiti specifici a diverse figure (insegnanti, referenti di classe e di istituto, funzioni strumentali, esperti esterni);
- **continuo** e non limitato ai momenti di transizione;
- **graduale**, prevedendo risposte a bisogni specifici della fase evolutiva e delle caratteristiche soggettive dei destinatari;
- **trasversale**, coinvolgendo tutte le materie, in un'ottica interdisciplinare centrata sulle competenze di base per una cittadinanza attiva, tramite la coniugazione di azioni curricolari ed extracurricolari in un sistema di rete sinergico con servizi ed opportunità del territorio.

La didattica orientante costituisce la piattaforma dell'intero Piano riguardando tutte le dimensioni dell'orientamento, dall'**informazione** relativa ai percorsi di studio e ai profili professionali tipici della disciplina, all'**approccio educativo** volto alla conoscenza di sé (attitudini, interessi, valori), alla funzione propriamente formativa di sviluppo di **competenze orientative** di base, infine a quella consulenziale non specialistica, per cui l'insegnante, con l'ascolto attivo, da un lato, fornisce supporto alle ipotesi di scelta dello studente, dall'altro problematizza stereotipi relativi alle scelte stesse (fig. 2).

Il Piano si declina poi in una serie di azioni specifiche, finalizzate ed interconnesse, relative a diversi livelli di classe ed obiettivi, condotte spesso in collaborazione con altre organizzazioni del territorio, ma sempre affidate alla responsabilità progettuale della scuola. È quindi necessario che le scuole si dotino di una struttura organizzativa idonea, come quella presentata dalla fig. 3

Figura 2 – Scelte della didattica orientativa

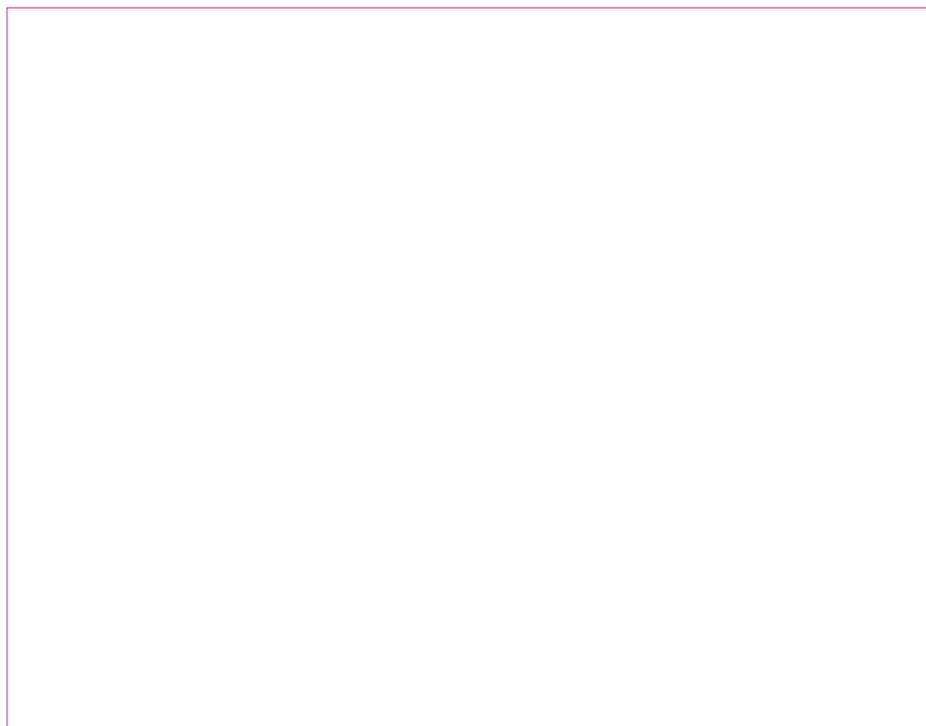




Figura 3 – *Struttura organizzativa per l'orientamento*



relativa alla complessità di un istituto di istruzione secondaria superiore. Seguendo una prassi ormai molto diffusa, possiamo individuare una precisa scansione per un istituto di secondo grado (con i dovuti adattamenti, si può applicare in parte anche alla secondaria di primo grado).

L'orientamento in entrata: oltre la routine

Troppo spesso l'orientamento in entrata, cui le scuole superiori dedicano la maggior parte delle loro risorse, viene sovrapposto alle azioni di promozione del proprio Istituto nei confronti degli studenti delle medie: si tratta, come ha evidenziato Andrea Messeri ⁽³⁾, di *'cattive pratiche'*, diffuse sia nella scuola che nell'università, che rischiano di snaturare il senso stesso dell'orientamento,

3) A. MESSERI, *Alcune 'cattive pratiche' dell'orientamento*, in "Magellano", n. 25, aprile 2005.

mentando, mettendo al centro non i bisogni decisionali e progettuali degli studenti, ma gli interessi autoreferenziali degli istituti. Tali osservazioni non implicano evidentemente la negazione del ruolo che possono e devono avere sia le proposte informative rivolte agli studenti sia i percorsi di continuità.

Ma l'obiettivo, come afferma Messeri, dev'essere quello di promuovere *"processi di ricostituzione collettiva e pubblica dei fondamenti culturali delle identità individuali e collettive e delle forme di integrazione sociale e sistemica"* ⁽⁴⁾. Obiettivo oggi chiaramente sotteso alle competenze di cittadinanza.

Per quanto riguarda il POF, l'informazione rivolta agli studenti delle medie dovrebbe esplicitare non solo i Piani di studio dell'indirizzo, offerte di arricchimento e progetti, ma soprattutto i requisiti richiesti, in termini di competenze in ingresso, per affrontare con successo uno specifico corso nonché i profili in uscita e gli

4) A. MESSERI, *cit.*

*L'orientamento
'informativo'
è un'occasione
per rendere
lo studente
comunque
protagonista
della propria
formazione*



Focus

*Una didattica
'orientante'
può promuovere
competenze utili
a confermare
o modificare
le scelte
degli studenti*

sbochi effettivi, con dati percentuali, dei diplomati degli anni precedenti, rilevati con appositi monitoraggi.

In collaborazione con le scuole di primo grado va organizzata tutta una serie di attività orientative, dalle presentazioni ai test di autovalutazione delle competenze in ingresso, agli 'stage' presso gli istituti superiori, con specifiche griglie di osservazione.

Successivamente l'orientamento in entrata propone una serie di azioni destinate agli studenti che iniziano il percorso delle superiori: accoglienza, test d'ingresso declinati sulle competenze degli assi culturali e non sulle singole discipline, metodo di studio, didattica laboratoriale.

Orientamento in itinere: la progettazione del consiglio di classe

L'orientamento *in itinere* è affidato alla didattica orientante, intesa in senso sia disciplinare che interdisciplinare, compito quindi della programmazione del consiglio di classe, come prevede il d.lgs. 22/2008: *"Il consiglio di classe individua gli obiettivi delle azioni e le modalità di svolgimento, programma le attività relative, valuta l'efficienza e l'efficacia dell'intervento proposto"*.

La progettazione orientativa dei consigli

di classe può tradursi in due percorsi alternativi o complementari:

- la programmazione condivisa di *moduli orientativi* trasversali per competenze, cui concorrono i vari docenti di ogni disciplina tramite l'apporto specifico alla soluzione di un problema comune;
- la declinazione orientante di azioni comunque previste dalla programmazione di classe, quali viaggi e visite d'istruzione, interventi di esperti, iniziative culturali (teatro, mostre, quotidiano in classe, ecc.) tramite l'individuazione a priori di *competenze orientative* da sviluppare, l'utilizzo di griglie di osservazione/interviste/test da parte degli studenti, la valutazione *ex post* delle ricadute orientanti.

In tale ottica di continuità sistemica e processuale si collocano, soprattutto nell'arco del biennio, eventuali azioni di riorientamento, concordate dal consiglio di classe per allievi le cui difficoltà scolastiche facciano presumere una scelta poco coerente con attitudini, aspirazioni e competenze personali. Il referente di orientamento di classe, anche in collaborazione con i Servizi esterni, promuoverà colloqui con lo studente e la famiglia, finalizzati a far emergere e definire il problema e le ipotesi di soluzione.

Sapa – Vietnam del Nord



Orientamento intermedio: per la scelta dell'indirizzo

Costituisce un'esigenza soltanto per gli istituti che prevedono una scelta di indirizzo, dopo un biennio comune (istituti tecnici e professionali): la difficoltà è talvolta maggiore di quella riscontrata per la scelta delle superiori, in quanto le differenze interne agli attuali vari indirizzi sono meno facilmente discriminabili. Dopo aver rilevato le diverse ipotesi di scelta e gli 'indecisi', si possono adottare i seguenti interventi:

- presentazione dei piani di studio e degli sbocchi dei singoli indirizzi, anche con partecipazione a lezioni e ad esercitazioni di laboratorio;
- interventi per gli indecisi con l'utilizzo di strumenti quali S.OR.PRENDO, programma di orientamento alle professioni realizzato dalla Regione Friuli-Venezia Giulia, che permette di esplorare le caratteristiche di 300 profili professionali, in relazione ad un test sugli interessi.

Orientamento in uscita: interventi differenziati

L'orientamento in uscita dovrebbe comprendere l'intero triennio, prevedendo, oltre alla didattica orientativa, specifiche azioni da adeguare ai diversi indirizzi e contesti.

Ad inizio anno la funzione strumentale o il referente presentano agli studenti del triennio, consegnando anche uno schema scritto:

- l'articolazione del piano di orientamento in uscita;
- le figure di riferimento cui rivolgersi all'interno e all'esterno della scuola;
- l'organizzazione del sito di orientamento di istituto o altri siti utili.

Si ipotizzano le seguenti attività minime da documentare su un apposito portfolio:

- Classi III: presentazione dei 3 possibili sbocchi post-diploma (Università, formazione professionale, lavoro); compilazione di un test di interessi; presentazione generale del sistema universitario;
- Classi IV: uno o più test di autova-

lutazione delle competenze, relativi all'area di interessi individuata; visita ad un Salone di orientamento (con presenza di Università, enti di formazione ed imprese) previa preparazione in classe, individuazione degli obiettivi personali e successiva verifica delle ricadute orientanti; interventi di esperti per l'orientamento al lavoro (mercato del lavoro, contratti, canali di accesso, CVE e colloquio); esperienze di *stage* con richiesta di restituzione scritta di una griglia di verifica degli aspetti orientanti;

- Classi V: test iniziale per rilevare le scelte degli studenti e gli 'indecisi' nonché le esigenze di ulteriore orientamento; specifici interventi in base ai bisogni rilevati (presentazioni e *stage* per singoli corsi universitari, visite aziendali, incontri con professionisti ed *ex* studenti...); definizione da parte dello studente del proprio progetto formativo e professionale. Le attività si concludono con le preiscrizioni, che costituiscono un'opportunità di ulteriori confronti e chiarimenti.

Valutazione e monitoraggi

Per contestualizzare le azioni orientanti sarebbe molto opportuno inserire nel POF, con aggiornamento annuale, i numeri degli studenti che hanno partecipato alle singole attività previste dal Piano, nonché i risultati statistici dei test effettuati. Si tratta di dati ovviamente utili anche ai fini di una valutazione non impressionistica dell'orientamento svolto, cui andrebbe abbinato, con cadenza almeno triennale, un monitoraggio sugli sbocchi dei diplomati per verificarne gli esiti successivi sia di studio che di lavoro, ma anche per raccogliere valutazioni sui percorsi scolastici di orientamento.

Focus

*Alla fine
delle superiori
gli studenti
progettano
il futuro:
università,
formazione
professionale,
lavoro*

Gabriella Burba

Insegnante presso l'ITI "Malignani 2000" di Cervignano del Friuli, referente di sede per l'orientamento
gabriella.burba@istruzione.it



Orientarsi, cioè costruire il sé

Il contributo dell'educazione alle emozioni

di **Giovanna Caporaso**

"L'orientamento è una mediazione fra sogni e realtà"

Orientare o orientarsi? Un falso dilemma

Le scelte che ogni individuo è chiamato a compiere, a partire da quelle che caratterizzeranno la sua formazione, e che all'inizio vengono compiute insieme alla famiglia, dipendono da una complessità tale, che 'orientare' le persone significa saper far loro acquisire la maggiore *consapevolezza* possibile di sé e di tutto quanto concerne i propri bisogni di apprendimento e di realizzazione personale, e di conseguenza la 'motivazione' a seguire una strada piuttosto che un'altra.

Lo scopo dell'orientamento è accompagnare gli alunni a 'scegliere', nel senso di essere in grado di elaborare il proprio progetto di vita. Quindi, è anche e soprattutto vero che non si può non auto-orientarsi; in questo senso ciascun soggetto è protagonista del proprio percorso formativo, costruttore del proprio progetto di sé e deve possedere delle pre-competenze che lo aiutino a orientarsi nella complessità.

L'insegnante padroneggia le conoscenze delle discipline e dei campi di esperienza e le mette a disposizione perché l'alunno conosca meglio la realtà che lo circonda e la sappia decodificare. Ma quale disciplina può mai servire al docente che sa che per aiutare i propri alunni a scegliere e orientarsi non basta conoscere il mondo ma è necessario avere il pieno controllo delle proprie emozioni, insieme ad una serie di *life skill* che sono richieste per fronteggiare incertezza, complessità, cambiamento, così diffusi nel nostro mondo?

È tempo di approfondire meglio gli aspetti sociali ed emozionali dell'apprendimento, prendendo atto che fino ad oggi sono stati trascurati dalla

scuola, impegnata esclusivamente a insegnare le discipline, e insensibile al fatto che proprio la cura di questi aspetti sta alla base dell'apprendimento e del comportamento. La scuola dovrebbe riuscire ad integrare, in un'unica strategia sistemica, la dimensione didattica e disciplinare, orientata a formare il lavoratore, con quella più psicosociale, relazionale, ed etica, orientata a formare la persona e il cittadino.

Emozione e ragione nei processi di formazione

L'empatia, la capacità di gestire e controllare i propri sentimenti, la motivazione e la perseveranza, la capacità di comunicare e collaborare con gli altri che sono, peraltro, implicite nelle cosiddette 'competenze alla cittadinanza' e che in parte sono già entrate a far parte dei curricula a livello internazionale e in certa misura anche a livello nazionale, nella realtà non sono mai state assunte come traguardi fondamentali, né sono state mai considerate prerequisito indispensabile per un buon apprendimento dei vari campi disciplinari.

Aderendo alla regola che l'apprendimento deve partire dai bisogni e dagli interessi dei soggetti, siano essi adulti o bambini, si è portati inevitabilmente ad ampliare gli orizzonti della conoscenza, per intraprendere quei sentieri più o meno nascosti che favoriscono il contatto con le emozioni (1).

Emozione e ragione si incontrano in un percorso formativo integrato, in una correlazione dialettica perché *"non c'è alcuna conoscenza, alcuna esperienza nella vita che non sia accompagnata*

*L'approccio
didattico
e disciplinare
può coniugarsi
con quello
psicosociale,
per sostenere
l'auto-orientamento*

1) Cfr. G. CAPORASO et al., *Pàsome. Gli adulti avanzano nel bosco con Pan, Socrate e Mentore*, Liguori, Genova, 2005.



da una tensione emozionale: premessa ad ogni utilizzazione della conoscenza acquisita razionalmente" (2).

In effetti esiste una vera e propria scienza del Sé che andrebbe tradotta in un vero e proprio curriculum del Sé, con una serie di competenze e abilità da sviluppare. L'educazione razionale-emotiva, in particolare, che è una procedura psicoeducativa atta a favorire una crescita affettiva armonica nel bambino, mettendolo in grado di realizzare in pieno le proprie potenzialità e il proprio benessere, contempla una serie di obiettivi, che sono parte integrante di questo curriculum. Essa è un'estensione in ambito educativo di una teoria e di una pratica psicoterapeutica ideata da Albert Ellis (terapia comportamentale razionale-emotiva) (3). Viene attuata attraverso un percorso didattico che conduce il bambino e l'adolescente ad acquisire consapevolezza delle proprie emozioni e dei meccanismi mentali sottostanti e ad apprendere procedure per fronteggiare in modo costruttivo le difficoltà che può incontrare nell'ambiente scolastico e familiare.

L'infanzia e l'adolescenza offrono opportunità importantissime per stabilire le essenziali inclinazioni emozionali che governano la nostra vita.

Il benessere emotivo può essere insegnato

La stessa definizione di 'didattica orientativa' può intendersi come una prassi indirizzata alla stimolazione delle capacità, che ogni individuo può elaborare o potenziare, di:

- riconoscere i propri talenti e il proprio potenziale;
- valutare le proprie competenze;
- sapere come e dove indirizzarsi per l'accrescimento delle competenze

2) E. BORGNA, *L'Arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2001.

3) M. DI PIETRO, *L'educazione razionale emotiva*, Erickson, Trento, 1992.

possedute o per l'acquisizione di competenze nuove.

L'educazione razionale-emotiva

Esiste la possibilità per i docenti di porre in essere percorsi strutturati di Educazione razionale-emotiva all'interno di una programmazione annuale, integrandoli con le materie curricolari. Con questa modalità i contenuti dell'Educazione razionale-emotiva vengono iscritti all'interno di quelle materie che maggiormente si prestano a tale integrazione, diversamente da un approccio informale dove concetti connessi al benessere emotivo vengono trasmessi all'alunno mentre questi si trova ad affrontare una particolare situazione difficile, o, comunque in modo occasionale ed episodico.

La consapevolezza delle dimensioni emotive e relazionali che sostanziano i processi di apprendimento è di fondamentale importanza nella professione educativa, ambito in cui le competenze relazionali non possono essere considerate capacità spontanee, bensì acquisite attraverso specifici itinerari formativi.

Le formazioni dei docenti

Una delle azioni di sistema che la scuola può porre in essere per promuovere l'orientamento integrato riguarda la formazione dei docenti. Da una recente indagine, condotta nella Regione Campania a cura di un Gruppo di lavoro regionale incaricato dal Ministero, è emerso che il 73% delle scuole prese a campione non aveva predisposto corsi di formazione per docenti.

Nell'ambito Programma operativo nazionale FSE 2007-2013 "Competenze per lo sviluppo", per l'attuazione degli interventi previsti nel *Piano integrato d'istituto* è stato organizzato un corso di formazione sulle metodologie della didattica individualizzata e sulle strategie di recupero del disagio, presso il circolo "Dante Alighieri" di Monte di Procida, che prevedeva un percorso di *Alfabetizzazione emozionale* della durata di 50 ore, rivolto ai docenti.

*L'educazione
razionale-emotiva
consente
di integrare
le emozioni
nelle discipline
curricolari*



Focus

Un piano di attuazione di un programma di educazione emotiva dovrebbe sempre iniziare con un lavoro che l'insegnante fa su stesso. I componenti fondamentali di programmi efficaci comprendono:

Abilità emozionali – identificare e denominare i sentimenti, esprimere i sentimenti, valutare l'intensità dei sentimenti, controllare i sentimenti, rimandare la gratificazione, controllare gli impulsi, ridurre lo stress.

Abilità cognitive – colloquiare con se stessi; leggere e interpretare i segnali sociali; comprendere la prospettiva altrui; avere un atteggiamento positivo verso la vita.

Dalle valutazioni congiunte è emerso che le docenti hanno acquisito una maggiore consapevolezza del ruolo delle emozioni in ambito educativo e una propensione ad introdurre aspetti metodologici e contenutistici, oltre che attività didattiche relative al *Curricolo del sé* nelle proprie programmazioni.

Circoli di qualità per risolvere problemi interpersonali

La funzione orientante del *Curricolo del sé* è stata il principio guida di un'altra esperienza, quella dei *Circoli di qualità*, realizzata presso il convitto Vittorio Emanuele II di Napoli (2007-08), nell'ambito delle azioni di supporto e consulenza che l'ANSAS Campania offre alle scuole del territorio. Tenuto conto della necessità di inserire a scuola in ambito curricolare, con la collaborazione dei docenti, un programma di alfabetizzazione emozionale, e nell'ottica di sperimentare un modello possibile di promozione del benessere emotivo, sono stati svolti alcuni incontri nel periodo compreso tra gennaio e maggio 2008.

Un modo in cui la scuola può aiutare l'adolescente è attraverso la definizione di spazi di dialogo e di ascolto, sia individuali, sia di gruppo, condotti da insegnanti, da *tutor*, da psicologi, su aspetti della vita scolastica o privata.

Un *circolo qualità* è un gruppo classe che si riunisce una volta alla settimana per cercare di identificare alcune modalità idonee a migliorare l'organizzazione in cui opera. I circoli mirano a migliorare il clima relazionale complessivo e a trovare soluzioni pratiche a problemi interpersonali attraverso un processo partecipativo strutturato di soluzione dei problemi.

Obiettivi:

- sintonizzarsi con le istanze interne degli allievi e intercettarne i bisogni e le potenzialità;
- promuovere lo sviluppo di *empowerment*: 'conferire poteri', 'mettere in grado di' condurre un soggetto a superare una condizione di impotenza aiutandolo a costruire le condizioni necessarie per conquistare fiducia in sé.

Abilità:

- lavorare in collaborazione con altri;
- esprimere i propri pensieri e le proprie emozioni;
- ascoltare gli altri;
- identificare e attribuire delle priorità ai problemi incontrati;
- valutare l'entità, le cause e gli effetti del problema anche dal punto di vista emozionale;
- formulare soluzioni;
- valutare i pro e i contro delle soluzioni scelte.

Organizzazione

Nelle due classi coinvolte (3^a-5^a del liceo classico europeo) sono stati fatti 10 incontri per classe e 8 congiunti; 6 con il referente e 2 di partecipazione a consigli di classe integrati. Sono stati somministrati 25 questionari. Due gli esperti coinvolti.

Per saperne di più *on line*

Orientamento a scuola, didattica orientativa, orientamento formativo e azioni di orientamento:
www.orientamentoirreer.it
CE.TRANS - Centro per le transizioni al lavoro e nel lavoro: <http://www.centrotransizioni.com>

I circoli di qualità sono spazi di dialogo per migliorare il clima relazionale e sviluppare empowerment



Focus

Le cinque fasi della risoluzione di un problema

Un problema comporta il riconoscimento della necessità di inventare e sperimentare dei cambiamenti che ci consentano di raggiungere i nostri obiettivi, e lo sforzo di impegnarci a modificare la nostra mappa del mondo, ampliarla o integrarla; quindi dobbiamo individuare, inventare e sperimentare stati mentali e comportamenti nuovi.

1. Identificazione del problema

Gruppo A

- Scarsa conoscenza fra gli alunni e fra i gruppi classe;
- mancanza di relazioni cooperative nel gruppo classe;
- pregressi rapporti conflittuali all'interno del gruppo;
- scarsa consapevolezza e controllo delle emozioni;
- comunicazione inefficace.

Gruppo B

- Atteggiamenti inadeguati e pregiudizi;
- diffusione di sentimenti negativi;
- difficoltà ad accettare la diversità degli altri.

2. Analisi del problema: Perché? perché?

Problema 1: "non sappiamo comunicare":

- scarsa compatibilità caratteriale;
- convivenza prolungata obbligata;
- scarso controllo della propria impulsività;
- contesto poco facilitante.

Problema 2: "reagire ad eventuali offese":

- diversi gradi di reattività personale;
- correlazione collusiva fra 'chi offende' e 'chi è offeso';
- scarso controllo delle proprie reazioni emotive;
- disagio in soggetti fragili emotivamente.

3. Sviluppo delle soluzioni: Come? come?

- *Organizzazione di spazi (bar, sala relax...) per comunicare;*
- *attività didattica a classi aperte;*
- *istituzione di corsi di teatro, disegno, lingua straniera come opzione a...;*
- *presenza di uno psicologo all'interno della scuola;*
- *chiedere aiuto ai propri professori "prima che le cose degenerino".*

4. Presentazione delle soluzioni alla 'direzione'

In questa fase è stato somministrato ai due gruppi-classe un questionario con domande relative al benessere emotivo a scuola, oltre a richiedere una valutazione sull'esperienza dei circoli di qualità, i cui risultati sono stati discussi con i docenti e con il rettore.

5. Revisione delle soluzioni - Presentazione degli esiti

È emerso che essere studenti al convitto può essere stressante: occorre un grande sforzo mentale e fisico, impegna molto tempo. Ciò comporta rinunciare allo sport a livello agonistico, avere poco tempo per stare con gli amici e non poter mangiare con la famiglia. Essere studenti al convitto è una bella esperienza, si hanno più possibilità rispetto agli altri studenti, è una scuola a tutto campo, ma non si ha tempo per attività extrascolastiche.

*Un'articolata
strategia
per risolvere
problemi:
analizzare
la situazione,
prefigurare
decisioni,
riflettere
sul contesto*



*Con l'educazione
alle emozioni
gli studenti
possono gestire
situazioni
di stress
e migliorare
le relazioni*

Hoian – Vietnam del Sud

L'educazione emotiva non è un lusso

Un convegno organizzato presso il Convitto allo scopo di diffondere e socializzare l'iniziativa a tutta la comunità scolastica è stata l'occasione di riflessione e confronto e di presentazione dei risultati ottenuti, e cioè un atteggiamento positivo da parte di molti alunni (dalla 'obbligatorietà' dell'attività alla 'opportunità' di comunicare); un progressivo miglioramento della relazione all'interno del gruppo e 'in parte' anche fra i due gruppi-classe; il rafforzamento dell'identità di gruppo; la consapevolezza della necessità di una comunicazione più efficace e una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e del modo in cui influenzano il comportamento e l'apprendimento; un aumento della capacità di gestire lo stress in situazione d'esame e di auto-orientarsi.

Tra le difficoltà, si sono segnalate quella di coordinamento, la condivisione solo parziale dell'attività da parte della comunità scolastica, la scarsità di tempi e spazi.

Abbandonare l'idea che l'educazione sociale ed emotiva sia una 'perdita di tempo', o comunque un 'lusso', è doveroso, oltre che necessario, se si vuole, da un lato, dare alle politiche del-

la scuola e dell'educazione una svolta, con più consapevolezza e sistematicità, nella direzione della 'innovazione possibile', e se, dall'altro, vogliamo promuovere lo sviluppo di un percorso integrato di formazione per alunni in grado di costruirsi un sé capace di auto-orientarsi.

Giovanna Caporaso

*Psicologa e psicoterapeuta, tecnico ricercatore presso
ANSAS – Nucleo territoriale Campania, esperta in
psicologia scolastica
gcaporaso@ansas.campania.it*

La Carta delle competenze

Uno strumento per riconoscere,
valutare e valorizzare le competenze trasversali

di **Fabrizio Fagiano**



Rivista
dell'istruzione
5 - 2009

Focus

Una 'Carta' da sperimentare

La *Carta delle competenze* è uno strumento nato nel 2007, dopo un anno e mezzo di ricerche, lavori di gruppo e sperimentazioni. La sua funzione è duplice: valorizzare e insieme valutare le competenze trasversali degli studenti, in particolare nell'ottica del passaggio da scuola a lavoro. Il documento ha una versione cartacea per gli studenti e una elettronica per i docenti: in questo modo, ogni docente valuta gli studenti su parametri che sono con loro pienamente condivisi, mentre il *software* elabora le medie delle valutazioni delineando una valutazione complessiva dei consigli di classe. Nella fig. 1 si mostra un esempio di prodotto finale, per un ipotetico studente, utilizzabile per diversi scopi.

Nei due anni di esperienza maturata sul campo, l'obiettivo principale è stato quello di restituire agli studenti una valutazione sulle competenze trasversali acquisite, all'interno di un dialogo educativo. In diversi casi è stata anche utilizzata per prendere delle decisioni da parte di consigli di classe in dubbio sulla promozione o sull'ammissione all'esame di Stato di uno studente. In altri ancora, è servito come documento di comunicazione destinato a interlocutori esterni, come famiglie e aziende. Infine, il prospetto finale di valutazione serve per completare la documentazione di sintesi sul rendimento di fine anno, semplificando notevolmente il carico di lavoro del personale dedicato.

Ad oggi, la Carta delle Competenze è stata adottata da 22 Istituti, per un totale di 69 classi, dalla prima alla quinta: la maggior parte nella Provincia di Torino, quattro fra le Province di Agrigento, Alessandria, Cuneo e Lecce.

Lavorare sulle competenze trasversali

L'idea è nata in seno all'Ufficio scuola e università dell'Unione industriale di Torino, in stretta collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale del Piemonte ed è stata realizzata con il contributo degli psicologi del lavoro della sede torinese di Unimpiego, società di intermediazione fra domanda e offerta di lavoro. Occorreva tentare di rispondere ad un fatto concreto: il mondo del lavoro richiede personale competente anche e soprattutto per gli *aspetti trasversali*, come prendere decisioni, gestire situazioni nuove o incerte e costruire relazioni efficaci. Inoltre, a livello europeo, dal Consiglio di Lisbona del 2000, tutti gli Stati membri sono impegnati nella ricerca di metodologie per lo sviluppo delle competenze dei cittadini europei: da qui la definizione delle *Competenze chiave di cittadinanza* che il Ministero dell'istruzione ha varato nel 2007. Anche per questo, nel mondo della scuola, la consapevolezza di dover lavorare per permettere agli studenti di sviluppare le competenze trasversali è ormai diffusa. Il problema è: come fare? E quindi, come riconoscere e valutare questo tipo di competenze?

La *Carta delle competenze* ha dimostrato sul campo la capacità di rispondere a queste domande, raggiungendo il duplice obiettivo di contribuire allo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti e permettere una valutazione valida e attendibile da parte degli insegnanti.

Uno strumento chiaro, concreto, flessibile

La Carta consiste sostanzialmente in una raccolta di indicatori comporta-

*La Carta
delle competenze
consente
di valorizzare
competenze
trasversali,
quali quelle chiave
di cittadinanza*



Focus

Figura 1 – Un esempio di Carta delle competenze per un ipotetico studente

SCUOLA: UNIONE INDUSTRIALE TORINO					
ALLIEVO: Tizio Primo			CLASSE: 5A_mecc		
ATTIVITÀ N. 1 - DIAGNOSTICARE					
Competenza	Votazione	Livello	Giudizio	N. ind.	Note
AUTOVALUTAZIONE	57 *	M medio	Gli indicatori sono soddisfatti fra il 55% e il 65%, con comportamenti corretti. La motivazione è sufficiente ad ottenere il comportamento. La competenza è nella media e consente di eseguire un compito con performance sufficienti.	1	-
ORGANIZZAZIONE	42 *	B basso	Gli indicatori sono soddisfatti intorno al 40% ma attraverso comportamenti deboli, artificiosi, con poca motivazione. La competenza è bassa, consente di portare a termine alcuni compiti e non sempre.	2	-
REPERIRE INFORMAZIONI	66 *	M medio	Gli indicatori sono soddisfatti fra il 55% e il 65%, con comportamenti corretti. La motivazione è sufficiente ad ottenere il comportamento. La competenza è nella media e consente di eseguire un compito con performance sufficienti.	3	-
ATTIVITÀ N. 2 - RELAZIONARSI					
Competenza	Votazione	Livello	Giudizio	N. ind.	Note
REGOLE DI COMUNICAZIONE	67 *	M medio	Gli indicatori sono soddisfatti fra il 55% e il 65%, con comportamenti corretti. La motivazione è sufficiente ad ottenere il comportamento. La competenza è nella media e consente di eseguire un compito con performance sufficienti.	1	-
BUONA EDUCAZIONE	50 *	B basso	Gli indicatori sono soddisfatti intorno al 50%, con comportamenti incerti, non sempre coerenti. La competenza è medio-bassa, e determina prestazioni altalenanti.	1	-
TECNICHE DI COMUNICAZIONE EFFICACE	83 *	A alto	Tutti gli indicatori sono soddisfatti attraverso comportamenti convinti, con motivazione apprezzabile fra l'80% e il 90%. La competenza è buona, ovvero consente performance medio-alte.	2	-
ATTIVITÀ N. 3 - AFFRONTARE					
Competenza	Votazione	Livello	Giudizio	N. ind.	Note
ORDINE	50 *	B basso	Gli indicatori sono soddisfatti intorno al 50%, con comportamenti incerti, non sempre coerenti. La competenza è medio-bassa, e determina prestazioni altalenanti.	2	-
AUTONOMIA	83 *	A alto	Tutti gli indicatori sono soddisfatti attraverso comportamenti convinti, con motivazione apprezzabile fra l'80% e il 90%. La competenza è buona, ovvero consente performance medio-alte.	2	-
PARTECIPAZIONE	67 *	M medio	Gli indicatori sono soddisfatti fra il 55% e il 65%, con comportamenti corretti. La motivazione è sufficiente ad ottenere il comportamento. La competenza è nella media e consente di eseguire un compito con performance sufficienti.	2	-

* valutazioni non confermate



Focus

mentali, individuati da gruppi di lavoro composti da studenti e docenti, coordinati da psicologi del lavoro. Ciascun indicatore ha un polo comportamentale positivo, all'insegna di ciò che nella scuola conferisce valore alle prestazioni (per esempio, *portare tutto il materiale necessario per svolgere un'attività*) ed uno negativo, esplicativo di comportamenti 'da evitare' (*Qualcuno ha un paio di scarpe da ginnastica in più? Chi mi presta la calcolatrice?*). Il risultato è uno strumento chiaro, concreto e flessibile. **Chiaro** perché elaborato con il linguaggio adottato dagli studenti e riconosciuto dai docenti; **concreto** perché basato sulla descrizione di comportamenti tipici della realtà scolastica; **flessibile**, infine, per tre motivi.

Il primo, perché ogni istituto può adottare un sottoinsieme degli indicatori presenti nella Carta, a seconda degli obiettivi didattici che si prefigge. L'esperienza sul campo mostra che il numero di indicatori scelto è in media 24 sui 60 totali, logicamente differenti a seconda che si utilizzino per una prima o una quinta.

Il secondo, perché è possibile aggiungere nuovi indicatori e modificarne le descrizioni, mantenendo vivo lo strumento, rispetto alla continua esperienza maturata sul campo.

Il terzo motivo è insito nell'approccio metodologico scelto, di tipo induttivo, che permette allo strumento di adattarsi ad ogni linguaggio tecnico o categoria concettuale definita a priori.

Competenza, prestazione, comportamento

Definita come "*capacità di saper mobilitare molteplici risorse in modo pertinente*" (Le Boterf, 2000), la competenza più che un oggetto è un processo estremamente individuale, intimo, ovvero appartenente al mondo interno di ciascuno di noi, dunque non osservabile e perciò stesso, a rigore, non direttamente valutabile. A scuola come sul lavoro, quello che tecnicamente si valuta è piuttosto una *prestazione*, cioè l'insieme dei comportamenti che mettiamo in atto per ottenere un risultato, come rispondere alle domande di un'interrogazione, dato che i comportamenti, verbali e non, sono osservabili.

Poiché la Carta contiene la descrizione di prestazioni comportamentali, su poli positivi e negativi, può essere modellata su qualunque tassonomia di competenza. Mentre a livello concettuale è possibile, infatti, indicare pressoché un'infinità di definizioni e tipi di competenze, i comportamenti esprimibili a partire da queste, in un contesto dato, tendono ad essere sempre gli stessi. Per capirci, a scuola il comportamento "portare tutto il materiale necessario per svolgere un'attività" e i suoi corrispettivi negativi possono essere considerati indicatori di competenze come *ordine*, oppure *organizzazione*, o ancora *agire in modo autonomo e responsabile* (una delle 8 Competenze chiave di cittadinanza, definite dal Ministero dell'istruzione).

Il riferimento alla piattaforma ISFOL

Al fine di mantenere un linguaggio comune con il mondo del lavoro, gli indicatori sono comunque suddivisi sulle tre aree di competenza elaborate dall'ISFOL:

diagnosticare, ovvero l'insieme delle competenze utili per costruirsi la mappa di una situazione o un problema;

relazionarsi, cioè le competenze per costruire relazioni efficaci;

affrontare, ovvero le risorse che mettiamo in atto per prendere decisioni e risolvere problemi.

Questo unico elemento della *Carta delle competenze* risponde ad una logica deduttiva: trattandosi di aree di

*La Carta
presenta un set
di indicatori
comportamentali,
strutturati in poli
positivi e negativi,
che rimandano
ad ambiti
di competenza*



Focus

competenza e non di competenze *tout court*, tuttavia, lo strumento mantiene la flessibilità descritta. In termini di aderenza alle concrete esigenze di un certo contesto scolastico, la storia della *Carta delle competenze* è esplicita. Varata nel 2007 con 56 indicatori definiti dai gruppi citati, è arrivata a contenere gli attuali 60, dopo due anni di sperimentazione sul campo, mentre ulteriori 2 faranno parte dell'edizione 2009-10.

La Carta come strumento di miglioramento

Per quanto riguarda l'applicazione a regime all'interno di una scuola, il processo è il seguente. All'inizio dell'anno scolastico i consigli di classe, o i coordinatori se il numero delle classi coinvolte è elevato, definiscono l'insieme degli indicatori su cui si vuole investire. La scelta può essere fatta su basi differenti, ma i criteri da considerare sono sostanzialmente tre: la facilità con cui si ritiene che i comportamenti siano osservabili; il livello d'importanza che si ritiene abbiano per la maturazione degli studenti di un certo anno scolastico; il livello di competenza già acquisito che lo stesso indicatore comportamentale presuppone gli studenti debbano possedere. Per esempio, comunemente l'indicatore *costruire piani di confronto fra le materie* è adottato non prima delle classi terze, mentre *arrivare puntuale* sin dalle prime.

Oltre al *panel* di indicatori di riferimento, i consigli di classe scelgono la tipologia o il modello di competenza (trasversale, di cittadinanza, di condotta) secondo cui vogliono condurre le valutazioni, nonché i periodi di rilevazione e stampa dei risultati. Viene di conseguenza redatta una versione cartacea *ad hoc* della *Carta delle competenze*, contenente solo gli indicatori stabiliti. Su questa base viene stipulato un Patto Formativo, sottoscritto dagli studenti sotto forma di autovalutazione, sugli indicatori comportamentali selezionati dal consiglio di classe come obiettivi per l'anno scolastico.

L'attribuzione dei punteggi, con una media in centesimi, definisce per ciascuno l'impegno a mantenere o migliorare le prestazioni su quell'area di competenza, attraverso gli stessi indicatori. In questo modo, lo studente ha nella propria copia della Carta le indicazioni estremamente chiare e descrittive dei comportamenti che deve osservare per migliorare le sue competenze. Se, per esempio, mi riconosco un punteggio di 50/100 sulla competenza *ordine*, attraverso gli indicatori *portare tutto il materiale necessario per svolgere un'attività* e *arrivare puntuale*, l'impegno per il corso dell'anno è di adottare quei comportamenti con maggior continuità.

Un nodo cruciale: la valutazione

Nel corso dell'anno, i docenti svolgono la valutazione sugli stessi indicatori, nell'arco dei periodi di tempo stabiliti a monte e utilizzando il formato elettronico della *Carta delle competenze*. La stampa della valutazione finale, comunicata allo studente e utilizzata per tutte le finalità prima elencate, si basa sull'elaborazione delle medie delle valutazioni dei singoli docenti, configurandosi come valutazione del consiglio di classe. In sede di consiglio o scrutinio, queste valutazioni medie sono eventualmente modificabili, a fronte di nuovi elementi che il confronto fra colleghi può produrre.

Nel concreto, l'esperienza mostra che il ruolo dei valutatori non è, correttamente, uniforme. Consideriamo, per esempio, il caso diffuso di un consiglio di classe di circa 10 insegnanti, con una classe di 25 alunni, che ha scelto di fare due valutazioni nell'arco dell'anno scolastico, utilizzando 24 indicatori comportamentali. I docenti che hanno più classi, e quindi meno ore con la classe, non possono avere lo stesso materiale di osservazione, per i 24 comportamenti definiti, dei colleghi che hanno più ore. Per questo, ne valutano un sottoinsieme, di solito una quindi-

Indicatori
comportamentali
mirati
permettono
a studenti
e docenti
di definire
insieme
obiettivi
da raggiungere
e controllare



Sapa – Vietnam del Nord

cina, che significa una mole di lavoro gestibile per compiere le valutazioni anche su altre classi. Inoltre, in media 3-4 indicatori dei 24 scelti si prestano ad un'osservazione legata alla natura della materia insegnata, come nel caso del comportamento *prendere appunti durante la lezione*, quantitativamente e qualitativamente più importante per materie di area umanistica.

Criticità e guadagni

Sul piano delle criticità riscontrate, la più comune è legata all'unità d'intenti all'interno dei consigli di classe: nelle fasi iniziali di adozione della *Carta delle competenze*, solo un numero ristretto di membri esegue in modo completo e corretto il lavoro. La maggior parte dei docenti, anche quando vi sia un'esplicita adesione da parte dell'Istituto, di solito nel primo periodo ignora l'esistenza del progetto nella propria scuola e non partecipa al primo incontro di spiegazione del progetto. Per altri, invece, la percezione è quella di un lavoro in più. I casi virtuosi sono consigli di classe con cui si è iniziato a lavorare all'inizio dell'anno 2006-07, con tre-quattro docenti che hanno portato avanti una sperimentazione capace di coinvolgere nel tempo i colleghi. In questi casi i docenti riportano una miglior qualità

delle valutazioni effettuate, un concreto sostegno all'elaborazione di valutazioni e giudizi di fine anno e un maggior grado di consapevolezza sull'importanza delle competenze trasversali maturata da parte degli studenti. Infine, riferiscono che un'attività di valutazione a regime alleggerisce i momenti di confronto e semplifica le attività di *report* sulla condotta della classe nell'anno scolastico.

La documentazione dell'esperienza si trova ai siti: www.unimpiego.it e www.scuolaimpiego.it.

Per ulteriori informazioni ci si può rivolgere a: f.fagiano@unimpiego.it e p.barbero@ui.torino.it
Ufficio scuola dell'Unione industriali di Torino

Fabrizio Fagiano

Psicologo del lavoro, si occupa di formazione, selezione, sviluppo organizzativo ed individuale
f.fagiano@unimpiego.it

*La Carta
aiuta
a migliorare
le pratiche
valutative
dei consigli
di classe*



La dimensione formativa delle discipline scientifiche

Ovvero come le discipline scientifiche
contribuiscono alla costruzione della personalità

di Giuseppe Riccioli

Premessa: oltre le 'due' culture

Un'azione educativa autenticamente *formativa* offre sempre opportunità di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (intellettive, affettive, operative, creative, sociali, ecc.), favorendo l'acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, a loro volta generative di capacità logiche e operative che in modo dinamico aiutano la maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con la realtà.

Per corrispondere alla piena maturazione dello studente è necessario che culturalmente si attui il superamento dell'usuale separatezza tra sapere scientifico e sapere umanistico-filosofico per la corretta acquisizione della conoscenza della realtà e della sua complessità. Diventa epistemologicamente essenziale, nella gestione dei curricula scolastici, l'individuazione di proposte multidisciplinari ed interdisciplinari in percorsi esplorativi, sperimentali e laboratoriali.

La proposta formativa in ambito scientifico, con riferimento al modello costruttivista, deve qualificarsi per il riconoscimento della complessità dei fenomeni naturali e per il superamento del principio deterministico della risposta singola all'interpretazione della realtà.

Il contributo delle discipline scientifiche

L'assenza nella prassi didattica di riferimenti a *contesti di senso*, sia rispetto all'utilità degli insegnamenti proposti, sia rispetto alla finalizzazione degli stes-

si, ha spesso ingenerato negli studenti, soprattutto nei più *deboli*, cioè in quelli che hanno maggior bisogno di scuola, molto disinteresse e spesso sensazione di inutilità.

Costruire ambienti di apprendimento

Ogni studente partecipando attivamente alla personale costruzione della conoscenza, attraverso la propria struttura cognitiva di base, dà forma all'esperienza che conduce. La sperimentazione, in tal senso, assunta come prassi metodologica costante, rispettosa dell'età dello studente sia per i contenuti che per la complessità della proposta, contribuisce a stimolare la curiosità e l'operatività (manuale ed intellettuale).

La *formazione* deve essere quindi pianificata attraverso l'organizzazione delle fasi dell'insegnamento, deve prevedere la programmazione degli interventi educativi finalizzati alla costruzione dei concetti, la predisposizione della mappa delle esperienze/esperimenti da effettuare, la scelta degli ambienti d'apprendimento più idonei, la rilettura e la riorganizzazione funzionale delle discipline; in definitiva deve mirare ad ampliare il 'campo delle esperienze' concettuali e pratiche che progressivamente consentono di far crescere e maturare.

Il valore formativo delle scienze

Le occasioni formative offerte dalle discipline scientifiche sono date dall'esame di situazioni, di fatti e fenomeni, dall'individuazione di proprietà varianti ed invarianti, dall'analisi delle analogie

Organizzare
un ambiente
scolastico
stimolante
sotto il profilo
pratico
e concettuale
migliora
la partecipazione
degli studenti



Focus

e delle differenze; dal registrare, ordinare, correlare dati, dal porsi problemi e prospettare soluzioni, dal verificare la rispondenza tra ipotesi formulate e risultati sperimentali; dall'individuare, all'interno di un sistema logico, le invarianti in casi di studio diversi, dal valutare criticamente le affermazioni e le informazioni per il formarsi di opinioni personali e consapevoli.

Inoltre l'esaminare, il correlare, l'ipotizzare, il valutare, l'ideare, lo sperimentare, il prevedere, tutte azioni caratteristiche del *metodo scientifico*, portano alla progressiva costruzione concettuale, alla razionalità del pensiero, alla capacità d'analisi e d'intervento, ad una comunicazione verbale funzionale e pertinente, alla comprensione delle interazioni tra i saperi.

A sua volta, giacché la realtà è influenzata dalle modalità e dalle motivazioni che spingono alla crescita della persona in relazione alle proprie aspettative e al contesto sociale in cui si è inseriti, occorre coniugare ed integrare il predetto ambito di esperienze, correlandole con altre sul versante della crescita psicologica.

In questa direzione è utile curare lo sviluppo dell'autostima nel senso dell'immagine che ciascuno ha di se stesso e della propria identità, la crescita dell'autoefficacia, nel senso di percepirsi competente ed efficace rispetto alla conquista di obiettivi specifici, lo sviluppo dell'abitudine all'autovalutazione, intesa come capacità nel saper giudicare le situazioni di contesto e rapportarle alle proprie risorse e capacità, l'incremento della pratica dell'*empowerment* come azione finalizzata, attraverso l'autovalutazione, a trovare ragioni per rimotivarsi.

Educazione scientifica, educazione della mente

È importante adottare un modello che per caratteristiche e comportamenti riproduca percorsi d'apprendimento dove lo studio delle scienze sia innanzitutto un'esperienza della mente, un co-

struire e ricostruire il viaggio condotto da queste nel campo della conoscenza, utilizzando intuizioni ed esperimenti semplici e significativi. Percorsi *ad hoc* possono evidenziare le correlazioni tra il valore storico-sociale del progresso scientifico e il miglioramento della condizione materiale e collegare le conoscenze/scoperte scientifiche all'idea d'impegno e conquista dell'uomo.

In sostanza è necessaria l'adozione di un progetto formativo che stimoli ogni individuo a costruirsi una percezione coerente delle molteplici esperienze che conduce, dell'evoluzione personale che intravede nei loro effetti, onde sviluppare gradi di valutazione della conoscenza realizzata. Sono obiettivi formativi perseguibili a condizione che ci si liberi di un insegnamento solo trasmissivo, tecnicistico, lineare.

Occorre selezionare contenuti, esperienze, ambienti d'apprendimento, che orientino ad un'idea di scienza, e di *essere scientifico*, tendenti ad un continuo *divenire*, pronti ad una revisione critica delle proprie certezze alla luce delle nuove acquisizioni.

Educare al pensare rigoroso implica una didattica di qualità

I contesti educativo-formativi in cui si privilegiano la relazione, il riconoscimento dell'identità, il senso dell'appartenenza intesa come partecipazione attiva e dinamica, possono incidere positivamente sulle condizioni di realizzazione della personalità.

Immaginare un osservatore come separato dal sistema stesso che osserva ci rende una visione troppo ristretta, ci induce ad un'ipotesi riduzionista dello 'studente' di cui invece si vuole forgiare la mente.

Un processo di formazione realmente attento alla promozione globale dello studente, che tenga conto della complessità del reale, dovrà fondarsi su una concezione antropologica dell'educazione/formazione intesa come esperienza totale del soggetto; sostenere

L'educazione al pensiero scientifico stimola azioni cognitive costruttive, auto-efficacia, abitudine all'autovalutazione



Focus

*Il retaggio
negativo
della cultura
gentiliana
confina
la scienza
in una dimensione
pratica, lontana
dal pensiero
rigoroso*

una formazione che non avvenga nel 'vuoto' culturale e sociale, ma nell'ambito di contesti, di ambienti definiti per tempo e per spazio, contraddistinta da una pluralità di presenze e di risorse esplicitamente educative.

Di conseguenza il docente-formatore è tenuto a predisporre percorsi formativi ricchi di opportunità (esperienze) che consentano di riflettere sui fenomeni, o sull'oggetto di studio, sui metodi di indagine della realtà (dal metodo induttivo a quello ipotetico-deduttivo, da quello galileiano all'applicazione del *critério di falsificabilità*). Occasioni per analizzare e vagliare il cammino evolutivo del pensiero scientifico anche in una prospettiva storico-filosofica, ove l'oggetto di studio diventa elemento favorevole per l'indagine. È all'interno di questa scelta metodologica consapevolmente assunta e di questo orizzonte culturale che è possibile stimolare la crescita del *pensiero rigoroso* e favorire l'organizzazione cognitiva per una corretta interpretazione della realtà.

L'assenza di queste condizioni si traduce in una modesta qualità e progettazione degli insegnamenti scientifici e tecnologici, in un'inadeguata professionalità degli insegnanti, nei modesti livelli di cultura scientifica degli studenti.

I ritardi italiani nell'ambito scientifico

In Italia, in questo ultimo trentennio, non c'è stata l'attenzione necessaria agli elementi su cui basa l'incremento del *capitale umano* indispensabile per il benessere sociale; si è lungamente equivocato sul fatto che sarebbe stato sufficiente, per un paese ad elevato grado di sviluppo sociale, essere in grado di acquistare e *consumare* tecnologia prodotta da altri piuttosto che impegnarsi come società progredita a sviluppare ricerca scientifica e tecnologia.

Guardando all'interno dell'orizzonte scolastico, le rilevazioni OCSE-PISA del 2006 segnalano un peggioramento

nei risultati degli studenti italiani della scuola superiore nella classifica delle materie scientifiche; inoltre le iscrizioni agli istituti tecnici a datare dal 2000 evidenziano una tendenza ad un forte calo, a favore dei licei ed in particolare dei classici.

È come se il *sistema sociale* nazionale opponesse resistenza al cambiamento a fronte del pressante bisogno produttivo e competitivo del nostro paese, grazie anche all'*impianto gentiliano* del sistema scolastico. Questo impianto per la sua originaria ispirazione ed impostazione prevalentemente umanistica, rallenta in qualche modo il processo di accrescimento della cultura scientifica indispensabile per lo sviluppo di quelle competenze occorrenti per reggere il confronto internazionale.

Nel tempo, questa impostazione del sistema d'istruzione ha indotto ad un malinteso senso nazionale di ciò che è 'cultura', distinguendo tra cultura umanistica, da sempre prevalente in Italia, e cultura scientifica; segno dell'incapacità del *nostro paese* d'immaginare sbocchi occupazionali per questo settore di istruzione-formazione tali da assicurare opportunità di sviluppo, benessere e adeguati riconoscimenti professionali.

Qualche segnale di ripresa

Dall'anno 2006, ogni Ufficio scolastico regionale ha attivato sul proprio territorio il Progetto Lauree Scientifiche (PLS), la cui finalità generale è quella di corrispondere sul piano comunitario europeo al bisogno di migliorare quantitativamente, oltre che qualitativamente, il numero delle iscrizioni ai corsi di laurea delle discipline scientifiche, evitando l'emorragia a favore delle facoltà umanistiche dei giovani in via di conclusione del ciclo di studio della secondaria di secondo grado.

Dall'anno 2007, quasi contemporaneamente, si sono attivati i Piani nazionali ISS (Insegnare scienze sperimentali) e M@t.abel per l'insegnamento della ma-



tematica. L'attuazione dei tre piani nazionali ha consentito in questi ambiti disciplinari di iniziare ad affrontare, in buona parte, le questioni su accennate.

Gli obiettivi perseguiti, sia nella fase di progettazione degli interventi sia in quella di attuazione dei progetti, hanno permesso di affrontare trasversalmente i problemi riguardanti le modalità della progettazione comune e paritetica tra scuola e università, l'individuazione dei percorsi sperimentali e l'organizzazione dei laboratori, le modalità di formazione dei docenti, la didattica orientativa in relazione ai contenuti da scegliere e agli aspetti metodologici da privilegiare per l'attività sperimentale curricolare, le attività di orientamento formativo degli

studenti (*stage*, tirocini, visite guidate in azienda, attività seminariali, predisposizione di esperimenti da proporre ad altri studenti).

Partner nei progetti di didattica orientativa per le discipline scientifiche sono stati: le Università, le associazioni disciplinariste dei docenti, le associazioni e le categorie del mondo del lavoro e delle imprese. Le sinergie così attivate hanno consentito a docenti e studenti l'utilizzo dei laboratori dei dipartimenti universitari interessati, l'individuazione delle azioni da rivolgere agli allievi e ai docenti delle scuole secondarie e, attraverso queste e la definizione della ricaduta delle azioni formative nella prassi curricolare.

L'esperienza siciliana

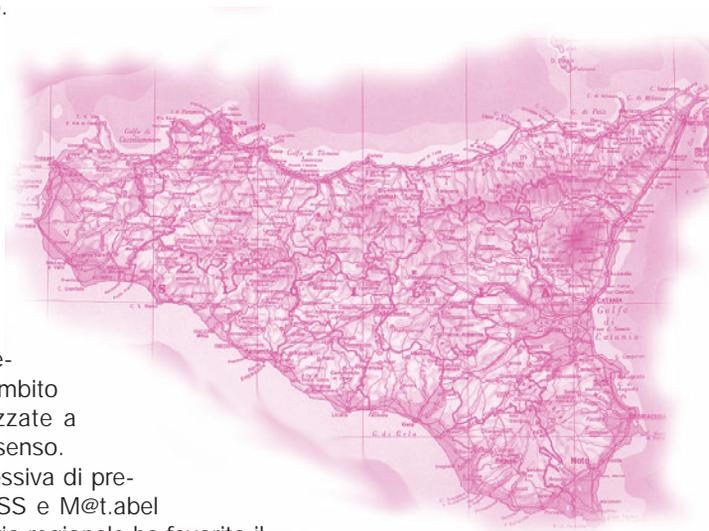
Abbiamo desunto questi elementi positivi dall'analisi dell'esperienza realizzata in Sicilia nell'ambito del progetto 'Lauree scientifiche' (PLS).

In particolare, per il PLS, Confindustria Sicilia, le Università siciliane e l'Ufficio scolastico regionale hanno concordato piani d'intervento per facilitare stage e tirocini da proporre agli studenti, per verificare in concreto le loro attitudini. Confindustria Sicilia attraverso le associazioni territoriali ed in collaborazione con i corsi di laurea delle facoltà scientifiche, in ragione delle esigenze espresse dal coordinamento scuola-università-impresa, si è impegnata a favorire, presso le aziende associate, azioni d'orientamento dei giovani studenti con percorsi formativi in alternanza scuola-lavoro fortemente caratterizzati sul versante operativo.

Analogamente per i piani nazionali ISS e M@t.abel, l'USR Sicilia ha sostenuto la formazione a livello universitario di docenti *tutor* per l'approfondimento di *sce-neggiature* concordate e da rendere operative nell'ambito curricolare, finalizzate a creare contesti di senso.

L'istituzione successiva di presidi provinciali – ISS e M@t.abel

– su tutto il territorio regionale ha favorito il costituirsi di reti di scuole che attraverso la formazione tra pari, prassi di aggiornamento e formazione adottata a cascata tra i docenti, dalla scuola elementare alla secondaria di secondo grado, ha generato il formarsi di *comunità di pratiche* già ampiamente operative.



Alcuni progetti nazionali (Lauree scientifiche, Piano ISS, M@t.abel) hanno fatto ripensare alla didattica delle scienze

Giuseppe Riccioli

Dirigente scolastico a Bagheria (PA), comandato presso l'Ufficio scolastico regionale della Sicilia; referente regionale per l'orientamento
giuseppe.riccioli@istruzione.it



L'orientamento scolastico tra centri dedicati e scuole

Un esempio di eccellenza in Friuli-Venezia Giulia

di Piero Vattovani

*In Friuli-Venezia
Giulia
il sistema
regionale
dell'orientamento
fa perno
su una rete
di Centri servizi
che collaborano
con le scuole*

Il sistema di servizi a rete

La peculiarità dell'orientamento in Friuli-Venezia Giulia sta in un modello organizzativo che fa perno su strutture di orientamento dedicate, nate e gestite direttamente dalla Regione nell'ambito degli interventi sul diritto allo studio (l.r. 10/1980 e successive modifiche) e sviluppatasi in interazione con le altre azioni orientative, specifiche dei singoli sistemi, in particolare con quelle legate al mondo della scuola. Recentemente, nell'ambito della riorganizzazione dei servizi per il lavoro (l.r. 18/2005) la Regione ha delegato alle Province i servizi per l'orientamento al lavoro, da organizzarsi presso i Centri Provinciali per l'Impiego (CPI), mantenendo tuttavia in capo alle strutture specialistiche regionali di cui sopra l'assistenza tecnica e la promozione del sistema orientativo nel suo insieme.

Il panorama complessivo può essere pertanto riassunto come indicato di seguito.

Strutture dedicate

I Centri di Orientamento Regionali (COR) operano con compiti di supporto alla scuola, di erogazione di servizi orientativi ai cittadini, in un'ottica di orientamento continuo e di promozione del sistema integrato. La collaborazione con le scuole è strutturale, mentre negli altri ambiti è avviata su specifici progetti. Funzionamento e attività sono finanziati dal bilancio regionale ordinario, con l'eventuale apporto aggiuntivo dei Fondi comunitari per i progetti speciali e le azioni innovative.

Sistema dell'istruzione

Nell'ambito dell'autonomia, le scuole

organizzano i servizi di orientamento in collaborazione con i COR, con le università e con altri soggetti del territorio. La Regione non finanzia l'attività orientativa interna alle scuole, ma fornisce gratuitamente materiali e servizi. Ci sono tuttavia finanziamenti regionali in aree attigue all'orientamento (dispersione, accoglienza degli immigrati, integrazione con Formazione professionale-FP, ecc.) che vengono utilizzati per potenziare le azioni orientative interne alle scuole e le reti con il territorio.

Formazione professionale

In Friuli-Venezia Giulia gli enti di FP sono accreditati per la sola formazione e non per l'orientamento; tuttavia generalmente sono dotati di servizi di orientamento interni stabili. Nell'ambito di specifici bandi o progetti, possono essere chiamati a gestire attività orientative complementari ai servizi formativi appaltati o rispondenti a particolari esigenze del territorio.

Università

Entrambe le università regionali, Udine e Trieste, sono dotate di servizi di orientamento di ateneo e/o di facoltà che offrono comunemente servizi informativi alle scuole per l'orientamento pre-universitario, oltre a gestire azioni di orientamento e tutorato interno o in uscita ai percorsi universitari. L'università di Udine ha svolto un ruolo importante nella formazione di docenti orientatori, tramite l'organizzazione di master per l'orientamento e di una rete di docenti esperti in didattica orientativa.

Lavoro

I servizi di accoglienza, informazione e orientamento al lavoro presso i



Focus

I servizi territoriali per l'orientamento sono gestiti dalla regione con funzioni di: accoglienza, informazione, consulenza, supporto tecnico

CPI provinciali sono ancora in fase di implementazione, alcuni gestiti da personale interno riconvertito, altri da collaboratori esterni a progetto. L'attività di orientamento, ove professionalmente organizzata, dipende dai canali di finanziamento comunitari e risente fortemente di tale precarietà organizzativa.

I Centri di Orientamento Regionali (COR)

Funzioni e organizzazione

I COR sono le strutture territoriali, dipendenti direttamente dalla Regione (Servizio istruzione, diritto allo studio e orientamento) e deputate a erogare i servizi all'utenza. Offrono informazione e consulenza alle persone e sostengono gli altri servizi (scuole in particolare) nella programmazione e nella gestione di azioni orientative interne.

Le sedi periferiche dei COR sono sei, Trieste, Gorizia, Udine, Gemona del Friuli, Cervignano del Friuli, Pordenone e complessivamente si avvalgono dell'attività professionale di una trentina di psicologi orientatori, dipendenti regionali stabili, affiancati, nelle azioni informative e nei progetti speciali, da una decina di collaboratori esterni o consulenti a contratto.

L'attività di sportello prevede venti ore di apertura settimanale al pubblico con orario definito, mentre l'accesso alle prestazioni consulenziali e l'attività esterna, presso le scuole o le altre strutture, è organizzata su appuntamento in modo flessibile nell'arco della settimana lavorativa.

I servizi agli utenti

L'organizzazione dei servizi agli utenti nella pratica si esplica attorno a tre aree principali, distinte, ma fortemente integrate:

- *Accoglienza e informazione (sportello)*

La funzione è dimensionata a seconda dei progetti attivi. Oltre alla classica azione di accoglienza e prima informa-

zione, gli operatori di sportello talvolta gestiscono l'animazione della rete territoriale, gli incontri sistematici presso le scuole per seminari e laboratori informativi con gli studenti e, in alcuni progetti speciali, le azioni di accompagnamento per gli utenti più deboli (tutoraggio).

- *Consulenza e counseling*

È la funzione più stabile all'interno dei COR. Si può declinare in tre ambiti differenziati, riconducibili al *colloquio di orientamento*, al *counseling psicologico* e al *bilancio di competenze*. Recentemente si sono sperimentati con successo percorsi orientativi basati non sulla sola relazione consulenziale, ma costruiti con un mix di prestazioni diversificate fortemente integrate in un percorso unitario (informazione, laboratori, accompagnamento, consulenza).

- *Collaborazione e assistenza tecnica a strutture e operatori*

L'attività, rivolta prevalentemente al sistema scolastico, è quasi generalizzata nei confronti della scuola secondaria di primo grado, mentre viene attivata a progetto con le scuole superiori e con gli altri servizi territoriali. Le collaborazioni possono riguardare uno o più delle seguenti categorie di attività:

- produzione e diffusione di materiali informativi e didattici per l'orientamento;
- supporto tecnico alle scuole per la programmazione delle attività orientative;
- collaborazione per progetti d'istituto in tema di dispersione scolastica;
- prestazioni informative e/o consulenziali presso sedi scolastiche da parte degli operatori regionali, complementari all'azione orientativa-educativa svolta dai docenti.

Il coordinamento e l'assistenza tecnica a livello centrale (Centro risorse per l'orientamento)

Compiti istituzionali e funzioni svolte

Il coordinamento a livello regionale è realizzato da una struttura interna al



Focus

Servizio istruzione, diritto allo studio e orientamento, che provvede:

- al coordinamento tecnico-scientifico e organizzativo delle attività e dei servizi offerti dai Centri di orientamento regionali;
- all'implementazione e al mantenimento del sistema informativo regionale per l'orientamento;
- alla predisposizione e alla gestione dei progetti e delle azioni a dimensione regionale o sovra-regionale.

Per la gestione del sistema informativo e per la segreteria organizzativa dei progetti speciali, il Servizio si avvale anche di una struttura tecnica flessibile, denominata "Centro risorse regionale per l'orientamento", formata da collaboratori e consulenti esterni a contratto. Inoltre, per la messa punto di materiali, strumenti e progetti ci si avvale del costante apporto, tramite gruppi di lavoro, delle competenze professionali degli orientatori dei COR e delle scuole.

Prodotti e servizi

A livello centrale vengono gestiti, in modo unitario, il "Sistema informativo regionale per l'orientamento", la produzione e la distribuzione delle "Guide" e dei materiali per i COR, per le scuole e per le strutture aderenti alla "Rete informativa per l'orientamento", la rivista semestrale "Quaderni di orientamento" e altri progetti sperimentali/innovativi a dimensione regionale. Sempre centralmente, seppur in modo non esclusivo, vengono progettate le azioni formative, i laboratori di buone pratiche, i seminari ed i convegni tematici.

Recentemente, all'Ufficio orientamento è stata affidata anche la gestione degli interventi in materia di dispersione scolastica (azione contributiva annuale a bando) e del Sistema informativo sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (SIDDIF FVG), con relativo osservatorio sulla scolarità in Friuli-Venezia Giulia.

L'assistenza tecnica all'azione orientativa nella scuola

Come anticipato, in Friuli-Venezia Giulia, il contesto scolastico è il campo d'intervento privilegiato dal servizio regionale di orientamento (1). All'inizio del servizio, negli anni ottanta e novanta, la sede di lavoro dell'orientatore regionale era collocata presso i Distretti scolastici ed il suo lavoro si svolgeva totalmente nella scuola con interventi nelle classi, incontri con i docenti e colloqui con gli alunni e le famiglie.

L'esperienza maturata in quegli anni ha marcato in modo indelebile l'anima del servizio regionale, mantenendo e perfezionando la competenza professionale dei suoi operatori psicologi prioritariamente sul versante scolastico anche successivamente alla caratterizzazione dei COR quali servizi territoriali. In ambito scolastico, riconoscendo alla scuola la centralità nell'orientamento didattico educativo, il servizio regionale ha identificato la sua specificità nel supporto specialistico ai docenti, nella predisposizione e diffusione di materiali formativi e informativi e nella consulenza specialistica, integrata e complementare al lavoro dei docenti.

I progetti

In questo contesto, che si è definito anche grazie alle effettive esperienze maturate sul campo, si è venuta gradatamente consolidando l'adozione di approcci metodologici derivanti dai modelli teorici dell'orientamento educativo, psico-sociale e dell'*empowerment*, mettendo maggiormente in rilievo il ruolo del docente quale mediatore e

1) In tale contesto va rilevato l'essenziale apporto scientifico e metodologico di Maria Luisa Pombeni, docente di Psicologia dell'orientamento all'Università di Bologna, che è stata apprezzata consulente del servizio di orientamento della Regione FVG, dai primi anni novanta fino al momento della sua tragica scomparsa nell'agosto 2008.

*L'azione
di orientamento
fa riferimento
ad un approccio
psico-sociale.
Il docente
è il facilitatore
dei processi
orientativi
degli studenti*



facilitatore dei processi orientativi degli allievi, non solo dal versante disciplinare, ma anche da quello personale e progettuale. Questo processo evolutivo è passato per varie fasi e diversi progetti, quali il manuale "Orientare" (che dal 1993 è ancora oggi il testo di riferimento nelle scuole medie inferiori), ORIEN (orientamento in entrata), ORIUS (orientamento in uscita), *l'Isola del lavoro* (introduzione al mondo del lavoro) per arrivare al progetto RITMO (2002-2006), con cui abbiamo modellizzato il sistema.

Gli strumenti

Al momento due sono i prodotti su cui il servizio ha investito per un'assistenza tecnica alla scuola: il software S.OR. PRENDO, prodotto per esplorare le

professioni in contesti orientativi e lo strumento on line "Idee e Strumenti per orientare", guida ragionata per costruire percorsi orientativi mirati, in una prospettiva di *Life Long Guidance*. Entrambi i prodotti, al di là delle loro caratteristiche operative, si sono rivelati particolarmente idonei per condurre la scuola ed i docenti a progettare con autonomia (o con il supporto tecnico dell'orientatore specialista) percorsi di orientamento più strutturati e coerenti (tra bisogni, finalità, obiettivi, attività e strumenti). La condivisione di strumenti e di procedure, professionalmente validate, permette inoltre di progettare contesti e percorsi maggiormente integrati, facendo dialogare anche operatori di sistemi diversi con momenti di riflessione e confronti su un'operatività in parte comune.

Focus

L'esperienza regionale ha prodotto numerosi materiali, guide e strumenti operativi, disponibili anche in rete

- Per approfondimenti si rimanda alla specifica documentazione di riferimento reperibile all'interno del sito istituzionale della Regione FVG in:

<http://www.regione.fvg.it/orientamento/orientamento.htm>

- Sito tematico dedicato agli operatori di orientamento in Friuli-Venezia Giulia. Alcuni prodotti e servizi, tra cui "Idee e Strumenti", sono visibili solo agli iscritti all'area riservata:

<http://reteorientamento.regione.fvg.it/>

- L'esperienza della Regione FVG è descritta in: M.L. POMBENI, P. VATTOVANI (a cura di), *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento*, Franco Angeli, Milano, 2005.



Piero Vattovani

Psicologo, coordinatore dei servizi regionali per l'orientamento della Regione Friuli-Venezia Giulia
piero.vattovani@regione.fvg.it



La governance provinciale dell'orientamento

Il caso di Bologna

di **Claudio Magagnoli**

*Le nuove forme
di governance
inseriscono
l'orientamento
tra le strategie
di sviluppo
del sistema
educativo
territoriale*

L'orientamento tra passato e futuro e gli strumenti di governance

Le attività d'orientamento nella Provincia di Bologna hanno una storia ed una tradizione più che ventennale, essendosi avviate in modo organico già nel 1983 come conseguenza delle deleghe della Regione Emilia-Romagna, sulla formazione e l'orientamento professionale.

In quegli anni – come d'altra parte oggi – uno degli aspetti più critici era l'estrema frammentazione delle competenze sull'orientamento che avevano consigliato momenti di raccordo ed integrazione di politiche con i distretti scolastici, le scuole, l'università, i comuni, a loro volta detentori di precise competenze e responsabilità sul tema.

Inizialmente il *focus* degli interventi era concentrato sulla gestione di servizi diretti a chi sceglie, e significativa fu la decisione di creare un CIOP Provinciale (centro di informazione ed orientamento professionale) in rete con altri Centri di orientamento comunali (Magagnoli, 1992). Per il funzionamento efficace di tutta la rete CIOP va sottolineato il ruolo svolto dalla Provincia nel coordinamento della rete e in una, seppur embrionale, assistenza tecnica.

Oggi, questo ruolo di coordinamento e di *governance* territoriale della Provincia si è sempre più consolidato, anche a livello normativo attraverso la Conferenza provinciale di coordinamento (l.r. Emilia-Romagna 12/2003) e le sette conferenze territoriali (1).

1) Conferenza provinciale di coordinamento
In base all'art. 46 della legge Regionale Emilia-Romagna 12/2003 la Conferenza provinciale di coordinamento ha compiti di proposta per le tematiche inerenti

Questi organismi svolgono un'importante attività d'indirizzo e di raccordo interistituzionale, permettendo le necessarie sinergie sulle politiche di programmazione della rete scolastica, di lotta alla dispersione scolastica, d'orientamento e di qualificazione e sostegno all'autonomia scolastica.

L'esistenza di un assetto così come è stato descritto in precedenza, se è condizione indispensabile per una *governance* istituzionale e politica, non è certamente sufficiente per passare ad azioni di rete concertate, quindi ad una *governance* tecnica.

Nella consapevolezza che questo obiettivo comunque sia ancora pienamente da perseguire, nelle pagine che seguono presenteremo sia la logica di programmazione, sia alcuni servizi e progetti che si sono mossi in questa direzione e che sono funzionali a tale meta-obiettivo.

In particolare si darà particolare spazio al progetto di un centro risorse sull'orientamento che, come punto di raccordo e di assistenza tecnica, sembra essere elemento decisivo per un efficace funzionamento di reti ter-

l'offerta formativa ed esprime parere in merito ai principali atti di programmazione territoriale previsti all'art. 45, nonché in merito alla definizione degli ambiti territoriali e funzionali al miglioramento dell'offerta formativa.

È presieduta dall'Assessore all'istruzione, formazione e lavoro provinciale e ne fanno parte rappresentanti di Ufficio scolastico regionale, Camera di commercio, agenzie formative accreditate, nonché da rappresentanti di Comuni e istituzioni scolastiche designati da ciascuna delle Conferenze territoriali per il miglioramento formativo.



ritoriali (Magagnoli, Morgagni, 2004, Pombeni, 2008).

La programmazione delle politiche di orientamento ed i suoi macro-obiettivi operativi

Per la programmazione delle politiche di orientamento provinciali a Bologna si è tenuto conto di tre fattori importanti:

- l'articolazione di competenze interna ai diversi servizi provinciali (politiche di istruzione e formazione, politiche del lavoro, politiche sociali);
- le competenze di altri organismi di programmazione locale (in prima battuta, i Comuni) e quelle legate alle autonomie scolastiche;
- la ricchezza delle risorse territoriali che hanno prodotto esperienze significative.

La finalità generale è la *sperimentazione di forme di governance* (orizzontale e co-partecipata) degli attori istituzionali e delle risorse professionali, per passare da una *politica di progetti ad una politica di sistema*.

Per promuovere questo fine, l'attuale documento di Programmazione (a respiro triennale, 2008-2010) si propone il raggiungimento di 4 macro-obiettivi operativi:

- 1) *sperimentare* forme concrete di *raccordo istituzionale*:
 - tra i diversi servizi interni dell'Assessorato provinciale al fine di condividere *linee strategiche di intervento* nei confronti di uno stesso *target* giovanile, nel rispetto delle diverse competenze (politiche di istruzione e formazione, politiche del lavoro, politiche sociali) e delle diverse *mission* di servizio;
 - con gli altri organismi di programmazione locale per evitare sovrapposizioni e sviluppare forme di integrazione;
- 2) *favorire il coordinamento tecnico* delle risorse professionali che operano in diversi contesti/servizi con lo scopo di potenziare la qualità del sistema di orientamento (inteso come

ambito settoriale che attraversa più sistemi), esercitando una funzione di assistenza tecnica e di produzione di materiali dedicati;

- 3) *garantire una risposta articolata di servizi di orientamento* rivolti all'utente finale (studente e famiglia) in grado di soddisfare i diversi fabbisogni nella fase di formazione (in ingresso, *in itinere* e in uscita) e di transizione verso il mondo del lavoro;
- 4) *avviare* un processo di *monitoraggio e verifica* della qualità dei servizi e degli obiettivi raggiunti attraverso la condivisione con le diverse risorse del sistema di un insieme di indicatori di efficacia e di efficienza.

Le linee di intervento ed i progetti sull'orientamento

Per il raggiungimento di questi obiettivi, la Provincia di Bologna ha attivato una serie di progetti e servizi che vengono di seguito presentati.

La costruzione di un Centro risorse per l'orientamento

Il *Centro risorse* svolge funzioni di:

- *assistenza tecnica* al sistema scolastico e formativo con l'intento di potenziare la qualità dell'azione orientativa, costruendo contemporaneamente le condizioni per arrivare a delle *forme di riconoscimento sociale* dell'impegno della singola struttura rispetto ad alcuni *standard di sistema* e valorizzare in questo modo il senso di appartenenza al sistema territoriale;
- *supporto alla formazione dei docenti e degli operatori* per la diffusione di buone prassi e di strumenti orientativi ed il potenziamento di competenze metodologiche di intervento differenziate in rapporto alla *mission* istituzionale dei diversi contesti organizzativi.

È stato costituito un comitato tecnico scientifico con la presenza di tutti i partner coinvolti nel progetto. Opportunità importante per l'attività del Centro è la presenza di un progetto europeo all'in-

Focus

Le politiche provinciali cercano di favorire il raccordo istituzionale, il coordinamento tecnico, la qualità dei servizi



Focus terno del Programma Leonardo: *GIANT* circa due anni, un confronto con altre realtà nazionali impegnate nella sperimentazione di processi di *governance* del sistema di orientamento.

acronimo di *Guidance: Innovative Action and New Tools*, che, iniziato nel mese di ottobre 2008, permetterà, per

Le fasi di sviluppo del Centro risorse

Il progetto ha preso avvio nel gennaio del 2008 con l'elaborazione di un piano operativo che ha percorso le seguenti tappe:

- Costruzione di una proposta metodologica da utilizzare negli incontri con gli operatori del territorio che si occupano di orientamento.
- Definizione della metodologia di lavoro (*focus group*) per il coinvolgimento degli operatori del sistema territoriale.
- Definizione del calendario dei *focus group*: l'obiettivo di questi incontri è stato quello di ricostruire insieme il percorso di orientamento che accompagna lo studente dalla scuola media all'università, attraverso l'identificazione dei principali momenti di snodo di questo processo all'interno dei singoli cicli e nel passaggio fra l'uno e l'altro nonché la valorizzazione delle diverse azioni messe in atto per fronteggiare i bisogni orientativi specifici di ogni snodo identificato.
- Realizzazione di *focus group* rivolti ai servizi di orientamento territoriali, ai docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, agli operatori dei centri di formazione professionale ed agli operatori dei servizi sociali. Infine, un focus trasversale ha coinvolto tutti i partecipanti, per confrontare la proposta operativa conclusiva.
- Progettazione di una banca dati che, raccogliendo un'ampia documentazione di materiali e buone prassi per l'orientamento, permette una consultazione ragionata degli strumenti anche con il supporto di una figura professionale di riferimento.
- Realizzazione di laboratori e seminari, rivolti agli operatori di orientamento del territorio provinciale, con la finalità della condivisione di una metodologia d'intervento sul tema della transizione tra i diversi cicli scolastici.

È a disposizione degli operatori del territorio presso l'*Istituzione G.F. Minguzzi*, della Provincia di Bologna, lo sportello *Pro-orientamento*. Nel mese di maggio 2009 è uscito il primo numero di una *newsletter* che periodicamente informerà gli attori attivi nel territorio sui progetti in corso, sugli appuntamenti e sulle novità editoriali sull'orientamento.

Le competenze orientative degli studenti nella transizione dalla formazione (qualifica o diploma) al lavoro

Alcuni progetti sono finalizzati a valorizzare l'azione di orientamento in funzione del successo formativo. Di questo filone di attività possono essere considerate azioni significative:

- un servizio di valorizzazione del rapporto scuola-impresa con particolare riferimento alle esperienze di *stage* e tirocinio che approfondisce in particolare il contributo dell'istruzione tecnica e professionale al processo di socializzazione lavorativa del giovane (Levratti, Masi, Zaramella, 2008);
- un progetto in raccordo con le altre province della regione E-R (promosso dall'Unione Province Italiane) per la migliore occupabilità dei giovani e chiamato *POGAS - Azione Provinciale giovani*, che prevede un insieme di azioni di supporto alla scelta universitaria e alla transizione verso il mondo del lavoro;
- un progetto organico di interventi di tutorato orientativo, mediante il sistema di formazione professionale, nei confronti di gruppi di studenti a rischio, ancora presenti all'interno del sistema formativo ma che presentano segnali conclamati di rischio (disagio e dispersione).

Nel back-office dell'orientamento opera un Centro risorse provinciale, con funzioni di consulenza, supporto e documentazione



Focus

Gli obiettivi specifici di questa azione, riguardano in particolare il monitoraggio individuale rispetto ad eventuali fattori di rischio evolutivo (non solo scolastico), il sostegno alla fase di ingresso nella scuola superiore e rinforzo (nel primo anno e/o nel primo biennio) alle attività di tutorato messe in campo dagli insegnanti, il collegamento con la rete delle risorse territoriali (strutture del tempo libero, agenzie formative, servizi socio-sanitari, centri per l'impiego, ecc.) per la ricerca di eventuali percorsi alternativi.

La produzione di materiali orientativi

A questo riguardo si possono distinguere due linee di attività; la prima fa riferimento alla stampa e alla diffusione delle guide informative rivolte agli studenti in uscita dai cicli formativi, la seconda riguarda la produzione e diffusione di strumenti rivolti agli insegnanti e agli operatori del sistema per innalzare la qualità degli interventi nei diversi contesti. Il *Centro risorse* ha avviato un progetto specifico che prevede di mettere a disposizione del sistema scolastico-formativo una proposta metodologica di orientamento che accompagna in verticale il percorso dello studente dall'ingresso nella scuola fino alla transizione all'università o al lavoro, prevedendo anche eventuali passaggi interni ai diversi canali formativi.

Inoltre, tenendo conto che la maggior parte delle attività orientative rivolte agli studenti risulta sbilanciata sugli obiettivi (importanti ma non esclusivi) di conoscenza delle risorse personali, si stanno mettendo a punto materiali più specificamente finalizzati all'orientamento al lavoro, di conoscenza delle professioni e dei profili professionali, di contrasto degli stereotipi lavorativi, di conoscenza dei canali/contratti di inserimento e sviluppo di abilità di ricerca del lavoro.

Valutazione delle azioni di orientamento

Nell'ambito dell'assistenza tecnica fornita dal *Centro risorse* a docenti ed operatori, sono stati elaborati e condivisi alcuni indicatori standard sia sul processo sia sui prodotti, che permettono di verificare (e ovviamente valorizzare) il raggiungimento degli obiettivi definiti in fase di progettazione.

Si tratta naturalmente di un percorso complesso anche per la stessa natura degli interventi di orientamento che, in molti casi, sono valutabili solo su tempi lunghi.

Bibliografia

- C. MAGAGNOLI, *I CIOP e le attività di orientamento della provincia di Bologna*, in *Rapporto ISFOL sulle attività di orientamento realizzate da Ministero del lavoro, Ministero Pubblica Istruzione, Regioni*, Maggioli, Rimini, 1992.
- C. MAGAGNOLI, E. MORGAGNI (a cura di), *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento*, Editcomp, Bologna, 2004.
- M.L. POMBENI (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carrocci, Roma, 2008.
- M. LEVRATTI, S.E. MASI, S. ZARAMELLA (a cura di), *Alternanza ma non solo*, Carrocci, Roma, 2008.

I materiali si rivolgono agli studenti, ma anche ai docenti, per accompagnare 'in verticale' il percorso formativo



Claudio Magagnoli
Dirigente del Servizio scuola e formazione della Provincia di Bologna
claudio.magagnoli@provincia.bologna.it

