

STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

134-135/2011

Piano Nazionale Orientamento
Risorsa per l'innovazione
e per il governo della complessità

a cura di Speranzina Ferraro



LE MONNIER

STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE

DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

134-135/2011

Direttore responsabile: MASSIMO ZENNARO

Coordinamento editoriale: SABRINA BONO

Comitato tecnico-scientifico: GIOVANNI BIONDI, GIANNI BOCCHIERI, DIEGO BOUCHÈ, PASQUALE CAPO, LUCIANO CHIAPPETTA, ANTONIO COCCIMIGLIO, GIUSEPPE COSENTINO, LUCIANO FAVINI, EMANUELE FIDORA, MARCO FILISETTI, MARCELLO LIMINA, RAIMONDO MURANO, VINCENZO NUNZIATA, CARMELA PALUMBO, GERMANA PANZIRONI, TITO VARRONE

Coordinamento redazionale: GIUSEPPE FIORI

Redazione: FABRIZIO FRANCONI, ANDREA LO BELLO e MAURIZIO MODICA

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Periodici Le Monnier, viale Manfredo Fanti, 51/53 - 50137 Firenze

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

Condizioni di abbonamento 2011 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia Euro 27,90
— Annuale per l'Estero Euro 38,40

Versamenti sul c/c postale n. 30896864 intestato a Mondadori Education S.p.A.

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "Norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati di Mondadori Education (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica di Mondadori Education verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Finito di stampare nel mese di Agosto 2011 presso
New Print s.r.l. - Gorgonzola (MI)
Stampato in Italia, Printed in Italy

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI

INDICE

PRESENTAZIONE	XI
<i>di Massimo Zennaro</i>	
PREMESSA	1
<i>di Giuseppe Cosentino</i>	
L'orientamento: leva strategica per lo sviluppo sociale ed economico	3
<i>di Sergio Scala</i>	
Il Piano Nazionale Orientamento	7
<i>di Speranzina Ferraro</i>	
Parte prima	
<u>L'AVVIO DEL PIANO NAZIONALE DI ORIENTAMENTO</u>	
<i>a cura di Speranzina Ferraro</i>	
Le azioni del ministero dell'Istruzione per l'avvio di un Piano Nazionale Orientamento	23
<i>di Speranzina Ferraro</i>	
Coordinamento e raccordo dei piani regionali	27
<i>di Speranzina Ferraro</i>	
Costituzione del gruppo tecnico scientifico e percorso sviluppato	31
<i>di Speranzina Ferraro</i>	
Costituzione del forum nazionale per l'orientamento	35
<i>di Speranzina Ferraro</i>	
Forum di preparazione al seminario di Abano	39
<i>di Speranzina Ferraro</i>	

Parte seconda
IL PROCESSO E LE AZIONI

Seminario Nazionale di Abano

- Seminario nazionale. L'orientamento per il futuro:
dimensione formativa e assetti istituzionali al servizio
della persona** 47
- Il saluto del ministro in collegamento con Abano
in videoconferenza** 51
di Maria Stella Gelmini
- Ieri, oggi, domani: come lubrificare l'ingranaggio
denominato «orientamento»** 53
di Maddalena Carraro
- The european lifelong guidance policy network and the role
of national lifelong guidance policy forums** 55
di A.G. Watts
- Introduzione tavola rotonda di Abano** 61
di Cristina Castelli
- Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento
con particolare riferimento alla transizione dalla scuola
alla vita attiva** 63
di Giuditta Alessandrini
- La dimensione psicologica dell'orientamento** 77
di Giancarlo Tanucci
- Prospettive e strumenti per cambiare rotta: la dimensione
sociologica dell'orientamento** 89
di Andrea Messeri
- Orientamento e raccordo scuola-università e lavoro** 101
di Marisa Michelini

Seminario Nazionale di Abano: «L'orientamento per il futuro» 113
di Andrea Cammelli

**L'orientamento per il futuro: dimensione formativa e assetti
 istituzionali al servizio della persona** 121
di Andrea Stella

**L'orientamento per la piena realizzazione del diritto/dovere
 all'istruzione e alla formazione** 139
di Sergio Trevisanato

**Riflessioni sulle reti istituzionali e l'esperienza
 dell'università di Padova** 147
di Daniela Lucangeli

Seminario Nazionale di Abano, 2-5 marzo 2009 155
di Michele Marcantoni

Linee guida per l'orientamento
a cura di Speranzina Ferraro

**Piano nazionale di orientamento: «Linee guida in materia
 di orientamento lungo tutto l'arco della vita».
 Indicazioni nazionali** 159
a cura di Speranzina Ferraro

**Conoscersi e conoscere per orientarsi ed orientare
 impegno, proposta e punto di vista di Unioncamere e
 del sistema camerale sulle «linee guida in materia di
 orientamento lungo tutto l'arco della vita»** 181
di Stefano Casagrande Pirani

Seminari nazionali interregionali

**La dimensione formativa dell'orientamento: il tema
 delle competenze e dei laboratori** 205
di Speranzina Ferraro

Relazioni

La competenza tra formazione e autoformazione 211
di Michele Pellerrey

**Orientamento formativo ed educazione
affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse
e della motivazione nello studente** 227
di Maria Rosaria Mancinelli

**Orientamento formativo ed educazione
affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della
motivazione dello studente: è possibile insegnare
a «voler apprendere»?** 237
di Daniela Lucangeli

Valutare le competenze: presupposti e implicazioni 247
di Pier Giovanni Bresciani

**Adolescenza, orientamento formativo ed educazione
affettivo-relazionale** 273
di C. Maurizio Gentile

Parte terza LA NORMATIVA

Documenti e norme sull'orientamento in Italia 287
di Speranzina Ferraro, Flavia Marostica, Annamaria Pretto

Le parti riguardanti il Forum telematico, le tavole rotonde, i workshop di ciascun seminario sono riportate nel CD allegato alla presente pubblicazione.

INDICE DEL CD ROM ALLEGATO

**Materiali prodotti per il forum telematico
(in preparazione al seminario di Abano 2009)**

Apertura del forum telematico

di Speranzina Ferraro

Presentazione delle tematiche del forum

Tema 1 A: Orientamento e processo educativo e formativo

di Gabriella Burba

Tema 1 B: Ripensare l'orientamento nella scuola

di Flavia Marostica

**Tema 2 A: L'organizzazione e la gestione di una rete per
l'orientamento, con particolare attenzione alla scuola**

di Annamaria Pretto

Tema 2 B: Rete integrata e sua organizzazione

di Marta Consolini

**Tema 3 A: Continuità e transizioni nel sistema d'istruzione
e formazione: scuola media 1° grado–scuola media 2° grado**

di Alberto Stefanel

Tema 3 B: Il ri-orientamento

di Barbara Olper

**Tema 3 A: Continuità e transizione nel sistema d'istruzione
e formazione e nel lavoro**

di Caterina Orlandi

Tema 3 B: Quale orientamento nella rete dei servizi per il lavoro?

di Antonella Marsala

**Tema 3 B: Continuità e transizione nel sistema d'istruzione
e formazione nel lavoro**

di Daniela Pavoncello

Report e esiti furom telematico

**Tema 1. Report finale forum: Le azioni e i compiti relativi al piano
dell'offerta formativa di ogni scuola, dei consigli di classe,
del singolo docente per ciascun ordine e grado di scuola
– il ruolo della famiglia**

di Gabriella Burba

Tema 1: Didattica orientativa, competenze di base e competenze trasversali*di Flavia Marostica***Tema 2: Report sugli interventi del forum on line***di Annamaria Pretto***Tema 2: L'esperienza del forum sul tema «rete integrata e sua organizzazione». Riflessioni e valutazioni***di Marta Consolini***Tema 3: Continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione e nel lavoro***di Caterina Orlandi***Tema 3: Continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione: scuola media 1° grado-scuola media 2° grado***di Alberto Stefanel***Tema 3: Forum telematico ri-orientamento analisi situazione di fatto***di Barbara Olper***Gruppo tematico 3: continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione nel lavoro***di Daniela Pavoncello***Esito lavori di gruppo. Seminario nazionale di Abano, 2009****Seminario di Abano. Risultati del lavoro del gruppo 1 A***di Gabriella Burba e Cristina Casaschi***Didattica orientativa-orientante o orientamento formativo***di Flavia Marostica***Rete integrata e sua organizzazione, gruppo rete 2 A***di Annamaria Pretto, Filomena Rocca, Rosanna Fontana***Rete integrata e sua organizzazione: gruppo rete 2 B***di Marta Consolini, Marco Braghero, Maurizio Serafin***Continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione e nel lavoro: gruppo 3 A***di Alberto Stefanel, Gabriele Anzellotti*

**Continuità e transizioni nel sistema d'istruzione e formazione
alternanza scuola lavoro – riorientamento – educazione
degli adulti – dimensione orientativa del lavoro: gruppo 3 B**

di Barbara Olper, Daniela Pavoncello

**Seminari nazionali interregionali di Portorose,
di Ischia e di Palermo: maggio 2010**

Partecipanti ai seminari interregionali

TAVOLE ROTONDE

La funzione orientante del curriculum del sé

di Giovanna Caporaso

Immigrati: diversi/non «speciali»

di Graziella Giovannini

L'impegno della Provincia di Bologna per l'orientamento dei giovani

di Claudio Magagnoli

**Le azioni di orientamento realizzate dalle diverse realtà
regionali nell'ambito del diritto-dovere. Risultati del monitoraggio 2008**

di Daniela Pavoncello

La rete territoriale, laboratorio che promuove competenze

di Annamaria Pretto

Didattica orientativa, didattica laboratoriale e metodo operativo

di Giuseppe Riccioli

La mediazione didattica per orientare e suscitare motivazione

di Paola Vanini

**L'emergere della dimensione educativa dell'orientamento
nelle conclusioni dell'incontro di Ischia**

di Cristina Castelli

WORKSHOP

Temi dei workshop

**Seminario Nazionale Portorose: «La dimensione formativa
dell'orientamento: il tema delle competenze e dei laboratori»**

di G. Miola, A. Stefanel, R. Vattovani

**Seminario interregionale Ischia. Workshop 1:
«Il governo dell'innovazione nell'ottica dell'orientamento lungo
tutto l'arco della vita»**

di Barbara Olper

**Seminari interregionali, Palermo 25-26 maggio 2010.
Workshop 1: «Il governo dell'innovazione nell'ottica
dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita»**

di Stefano Quaglia, Alberto Stefanel e Giulio Iannis

**Nuovo modello di docente nella società della conoscenza
e nella dimensione dell'orientamento: strumenti e metodi
per la progettazione di azioni di orientamento formativo
attraverso una didattica attiva e partecipata**

di Flavia Marostica

**Annotazioni di Alberto Stefanel, in qualità di esperto. Workshop
2 a Ischia (20-21 maggio 2010)**

di Alberto Stefanel

**Modelli di coordinamento a livello territoriale per azioni
orientative nel settore dell'istruzione e della formazione: Workshop 3**

di Annamaria Pretto

Seminario di Portorose, 10 e 11 maggio 2010, Workshop 3

di Laura Donà

**Modelli di coordinamento a livello territoriale per azioni
orientative nel settore dell'istruzione e della formazione**

di Marta Consolini, Giuseppe Riccioli, Angiolina Ponziano e Anna Bravi

**Seminari di Portorose e Ischia 2010. Workshop 4
Interventi efficaci di orientamento formativo a favore di utenze
con bisogni speciali e in situazione di disagio**

di Gabriella Burba

Seminario di Ischia. Introduzione al Workshop 4

di Giovanna Caporaso

Introduzione al Workshop n. 2

di Giovanna Caporaso

**La dimensione formativa dell'orientamento: il tema delle
competenze e dei laboratori. Workshop 4**

di Cristina Casaschi, Daniela Pavoncello, Cosimo Maurizio Gentile

APPENDICE NORMATIVA

PRESENTAZIONE

Il nuovo concetto di orientamento

Il Seminario nazionale «L'orientamento per il futuro», che si è tenuto ad Abano nel marzo del 2009, ha segnato la ripresa del dialogo tra il Ministero e le scuole in tema di orientamento scolastico e formativo.

In tale occasione sono state presentate le «Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita». Un documento che per la prima volta ha posto l'attenzione sull'individuo come protagonista di un percorso di orientamento che, a partire dalla scuola primaria, coinvolge l'intero arco di vita della persona.

L'orientamento non è più visto come una specifica occasione «informativa», limitata cioè ai momenti di transizione tra un ciclo di studi e l'altro. Esso è invece un processo didattico permanente che attraversa tutti gli ordini e i gradi di scuola e tutte le discipline affrontate, in modo da accompagnare gli studenti durante tutto il percorso di crescita e apprendimento.

Questo processo però, per essere realmente efficace, richiede il coinvolgimento di tutti i soggetti educativi (enti, istituzioni, associazioni, scuole) presenti sul territorio e, soprattutto, il contributo delle famiglie al fine di realizzare una vera e propria «alleanza educativa», all'interno della quale si sviluppi una reale collaborazione a vantaggio dei più giovani e del loro sviluppo.

Sulla base di questa nuova consapevolezza, il Piano nazionale di orientamento si inserisce in questa rete interistituzionale, a cui affianca una serie di azioni rivolte alle scuole, con l'obiettivo di fornire ai docenti gli strumenti e le conoscenze necessari per aiutare gli studenti nel percorso di orientamento.

Questo numero degli Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione raccoglie gli esiti del Seminario di Abano e dei seminari nazionali interregionali e li integra con il testo delle «Linee guida» e con la normativa di riferimento in materia di orientamento.

La prima parte del volume presenta, inoltre, le attività di avvio del Piano nazionale di orientamento, propedeutiche ai lavori del Seminario nazionale.

Infine, in allegato viene presentato un CD-rom contenente gli atti del Seminario di Abano, dei seminari regionali e i materiali prodotti per il forum telematico sull'orientamento.

di Massimo Zennaro
Direttore Generale
della Direzione
Generale
per lo Studente,
l'Integrazione, la
Partecipazione e
la Comunicazione

PREMESSA

Questo volume degli Annali PI testimonia il rilancio dei processi di orientamento scolastico e formativo dei giovani e l'avvio del Piano nazionale di azioni in materia di orientamento da parte del Ministero dell'Istruzione, aperto alla collaborazione e alla condivisione con tutti i Soggetti e le Istituzioni competenti.

Tale piano è nuovo in quanto sviluppa l'idea di orientamento come «processo unitario» che parte dalla scuola dell'infanzia fino all'università, e che prosegue lungo tutto il corso della vita, in continuità tra il sistema d'istruzione e formazione, università e alta formazione artistica, musicale e coreutica, formazione tecnica superiore e lavoro, come delineato dai decreti legislativi n. 76 e 77 del 2005 e dai successivi decreti n. 21 e 22 del 2008.

Il piano delinea una visione integrata di orientamento, chiaramente rappresentata dall'impianto organizzativo di tipo interistituzionale e dal concetto di «rete»: rete tra tutti i soggetti responsabili e competenti per legge. L'impianto sinergico e interistituzionale del Piano nazionale di orientamento costituisce lo strumento e la via per conseguire l'obiettivo auspicato di una reale condivisione di metodi e di azioni integrate a tutti i livelli, dal nazionale al locale.

A tal proposito, il volume riporta gli interventi più significativi prodotti a partire dal 2008, quando venne istituito il Gruppo tecnico scientifico nazionale con decreto dipartimentale n. 40 del 31 luglio 2008, a cui è seguita l'emanazione delle «Linee guida», che hanno disegnato gli assi del nuovo modello di didattica in funzione orientativa per tutte le scuole di ogni ordine e grado, divulgate con la CM n. 43 del 15 aprile 2009, e il «Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita», istituito con decreto dipartimentale n. 54 del 26 ottobre 2009, aperto alla partecipazione e collaborazione di tutti i Soggetti competenti in materia.

Gli interventi citati rispondono coerentemente alla strategia delineata e scaturiscono da alcune considerazioni:

- gli interventi europei in materia di orientamento e le riforme in atto nei settori dell'educazione e della formazione attribuiscono nuovi compiti alla scuola rispetto alla formazione integrale della «persona» ed enfatizzano, nel contempo, la collaborazione con gli Enti Locali e gli altri Soggetti pubblici e privati del territorio;
- l'esperienza più pervasiva nella vita dei giovani è senz'altro quella scolastica, in cui si sviluppa una relazione sistematica e significativa tra adulti (per esempio, gli insegnanti) e i giovani/studenti. Su di essa è necessario inter-

di Giuseppe
Cosentino
Capo Dipartimento
per l'Istruzione

venire per sostenere la motivazione all'apprendimento e guidare, attraverso un'efficace mediazione didattica, allo sviluppo e consolidamento di personalità autonome, in grado di decidere e scegliere in ogni momento in coerenza con le proprie aspettative, potenzialità e attitudini.

Il cammino interno ed esterno alla scuola è avviato, così il dialogo con le altre istituzioni; la ricerca di momenti di incontro e di condivisione è una necessità, avvertita anche dagli altri Soggetti, per superare l'attuale frammentazione e separatezza di interventi. Si tratta di trovare insieme sinergie possibili e modi per attivarle e perseguirle nel rispetto dei principi di sussidiarietà, concertazione interistituzionale ed economicità dei mezzi.

L'azione non è più differibile se vogliamo perseguire l'obiettivo prioritario, cioè arginare la dispersione scolastica e recuperare quei giovani che si perdono per strada anche a causa di un cattivo orientamento.

È con questo auspicio che invitiamo gli operatori della scuola a percorrere le pagine di questo volume nella convinzione che possa diventare un reale strumento di lavoro e che possa sostenerli nel cammino dell'innovazione e del rinnovamento della didattica, per renderla sempre più vicina ai bisogni dello studente e della persona.

La ricerca
di momenti
di incontro
e di condivisione
è una necessità
per superare
l'attuale
frammentazione
e separatezza
di interventi

L'ORIENTAMENTO: LEVA STRATEGICA PER LO SVILUPPO SOCIALE ED ECONOMICO

Parlare di «orientamento» presuppone preliminarmente attribuire a tale espressione un contenuto all'interno del contesto nel quale la medesima viene utilizzata. La parola nasce nel nostro linguaggio come determinazione della posizione o della direzione dal punto di vista geografico o geometrico. Tuttavia essa viene comunemente usata in ambito scolastico e sociale caricata di nuovi significati e, in particolare, per esprimere l'indirizzo fornito o assunto nell'ambito di attività pratiche o intellettuali cui si associa la capacità di formarsi idee sufficientemente chiare in merito a determinati problemi.

In tale accezione l'orientamento diviene tema fondamentale per la società moderna, che vive una fase storica di estrema complessità nel contesto di una globalizzazione economica e di uno sviluppo tecnologico che hanno annullato le barriere spaziali e hanno rimesso in discussione il ruolo dei singoli individui nei diversi aggregati ai quali gli stessi appartengono. Il rischio dei nostri giovani, ma anche di gran parte della popolazione adulta, in un mondo che ha assunto tali caratteristiche di villaggio globale, è quello di appiattirsi troppo sulla dimensione spaziale, priva di barriere comunicative, perdendo il senso di quella dimensione temporale che proietta verso progetti di vita lontani dall'oggi. Ciò è estremamente pericoloso non solo per i singoli individui ma anche per l'intera società che, per non perdere il suo dinamismo evolutivo, deve saper guardare avanti tracciando strade che tengano conto della conoscenza e dell'esperienza che ci viene dal passato. Ciò è tanto più vero nelle società occidentali, che si trovano a raccogliere la sfida dei paesi emergenti nei quali tale proiezione verso il futuro è più forte, come lo è stata per noi nel passato.

L'orientamento, nel senso che abbiamo dianzi indicato, assume dunque un ruolo strategico per l'Occidente e non investe solo l'ambito scolastico e formativo ma diviene leva da utilizzare lungo tutto l'arco della vita proiettandosi in un mondo del lavoro che sempre meno consentirà ai singoli individui di svolgere lo stesso tipo di attività per tempi indefiniti.

Tema dunque estremamente complesso, che coinvolge una pluralità di soggetti, pubblici e privati, chiamati a esercitare il loro ruolo in modo coordinato e non contraddittorio al fine di consentire a ciascun membro della comunità di espri-

di
Sergio Scala
Vicedirettore DG
per lo Studente

mere il meglio di se stesso assecondando le proprie vocazioni e attitudini. Si tratta di evitare dispersione del capitale umano, unico lusso che una società occidentale moderna non può permettersi non solo per mantenere gli elevati livelli di vita raggiunti ma per non mandare disperso il patrimonio culturale accumulato nei secoli. È proprio per questo che, in Italia, al tema deve essere posta attenzione maggiore che altrove, dato che al nostro territorio la storia ha consegnato il primato della cultura occidentale.

Come sembrano lontani i tempi nei quali le attività di orientamento si identificavano con il giudizio orientativo che i nostri ragazzi ricevevano al termine di ogni ciclo scolastico in funzione di suggerimento per la prosecuzione del proprio iter scolastico o per l'accesso a un'attività lavorativa. Suggerimenti privi di ogni base scientifica, fuorvianti per gli interessati e per le famiglie e legati alla soggettività di chi era chiamato a esprimerli, molto spesso privo anche lui di una chiave di interpretazione corretta della complessa realtà circostante.

Oggi l'orientamento si pone obiettivi che vanno ben al di là del mero giudizio orientativo per perseguire finalità molto più complesse, tra le quali esamineremo solo le più significative.

Orientamento vuol dire contrastare la dispersione scolastica, fenomeno endemico del nostro sistema che produce un impoverimento delle prospettive di vita dei singoli individui, costituisce una sconfitta per una scuola che si propone di perseguire il successo formativo di tutti gli alunni e, in termini più ampi, incide anche sull'economia vanificando le potenzialità di una consistente quota di risorse umane.

Orientamento vuol dire, esaminato sotto un profilo strettamente connesso al precedente, aiutare ogni singolo alunno a far emergere la consapevolezza delle proprie vocazioni e attitudini in funzione delle scelte, di studio e di lavoro, che progressivamente dovrà compiere nella propria vita.

Orientamento vuol dire, anche successivamente all'età dell'acquisizione delle prime competenze fornite nei percorsi ordinamentali, predisporre mezzi per consentire la conoscenza del mercato del lavoro e della sua evoluzione, per facilitare le riconversioni professionali che il mondo attuale richiede con sempre maggiore frequenza.

Perseguire obiettivi strategici così complessi richiede comportamenti e azioni coerenti che presuppongono conoscenze di significativo rilievo da parte degli operatori:

- a) una conoscenza approfondita della struttura degli ordinamenti scolastici e formativi e delle finalità di ciascuna delle tipologie che li caratterizzano. Tale aspetto acquista una rinnovata valenza in una fase storica nella quale si è definita la riforma del secondo ciclo di istruzione consentendo di avere un panorama meno frastagliato dell'offerta formativa, sconvolta da decenni di sperimentazione selvaggia con effetti quanto mai disorientanti. È fonda-

Orientamento vuol dire contrastare la dispersione scolastica, fenomeno endemico del nostro sistema che produce un impoverimento delle prospettive di vita dei singoli individui

- mentale che si conoscano le opportunità successive, di studio e di lavoro, che le diverse tipologie formative, in relazione alla loro diversità, possono schiudere ai soggetti in età scolare. È vero che sono sempre possibili passaggi da una tipologia formativa a un'altra, ma è evidente che, nel corso dell'iter formativo, tassi di variazione delle scelte troppo accentuati costituiscono indice di scarsa efficacia della funzione orientativa;
- b) una didattica orientativa, ovvero l'utilizzo di metodologie di insegnamento idonee a far emergere e sviluppare le attitudini e le vocazioni di ciascun alunno in funzione di corrette scelte successive. Particolarmente idonei a realizzare il conseguimento di tale obiettivo appaiono percorsi formativi condotti all'insegna della interdisciplinarietà, nella ricostituzione di un quadro unitario delle conoscenze viste nelle loro connessioni fra ambiti diversi del sapere;
- c) un approccio agli apprendimenti attraverso una didattica laboratoriale che consenta agli alunni di comprendere come le conoscenze acquisite trovino una loro spendibilità in termini di utilizzo nel contesto sociale e produttivo. Ciò non significa negare concettualizzazioni ed elaborazioni del pensiero astratto, ma pervenirci attraverso l'acquisizione di dati provenienti dall'esperienza pratica. L'aver privilegiato la direzione metodologica inversa va probabilmente posto alla base dell'attuale crisi delle lauree scientifiche, che vedono rivolgersi alle relative facoltà universitarie un limitato numero di giovani. Si tratta di un vero paradosso per generazioni che vivono un contesto sempre più immerso nelle nuove tecnologie.

Avere consapevolezza delle finalità dell'orientamento e dei metodi idonei a realizzarlo efficacemente non esaurisce tuttavia il campo dei profili da approfondire. Occorre anche affrontare il tema dei soggetti che in tale settore sono chiamati a svolgere un ruolo. Rispetto alla configurazione tradizionale della nostra scuola e al suo rapporto con la società, gli ultimi vent'anni hanno evidenziato un incremento esponenziale dei tassi di complessità del sistema di istruzione e formazione. Non più un monopolio esclusivo dello Stato esercitato attraverso le istituzioni scolastiche, ma una ridisegnata distribuzione di competenze che vede irrompere nel sistema stesso una pluralità di soggetti pubblici e privati.

La modifica del Titolo V della Costituzione e i connessi fenomeni irreversibili di decentramento attribuiscono un ruolo primario agli Enti territoriali e in particolare alle Regioni. Nel contempo il rafforzarsi di legami sempre più saldi tra scuola e mondo del lavoro rende portatori di forti interessi nel campo dell'orientamento anche Enti e Associazioni del contesto sociale e produttivo.

La pluralità dei soggetti interessati al tema presuppone un'azione coordinata e sinergica in mancanza della quale la ricchezza di apporti del pluralismo si trasforma in sovrapposizioni disomogenee che sortiscono l'effetto contrario a quello istituzionalmente mirato.

La pluralità dei soggetti interessati al tema presuppone un'azione coordinata e sinergica in mancanza della quale la ricchezza di apporti del pluralismo si trasforma in sovrapposizioni disomogenee

Ciò porta al tema del governo di tale sistema complesso e dell'individuazione di chi deve farsi carico delle indispensabili sintesi operative. Nodo non facile da sciogliere nell'attuale fase di evoluzione degli assetti istituzionali del nostro paese, nel quale non si sono ancora definitivamente assestate le relazioni giuridiche tra i due grandi soggetti pubblici della Repubblica: lo Stato e le Regioni.

Nell'attuale stadio di sviluppo attuativo dei modificati assetti costituzionali tale compito di promozione e di sintesi può e deve, a nostro avviso, essere esercitato dallo Stato attraverso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nella prospettiva del c.d. «federalismo». Quando tutte le Regioni saranno pronte a esercitare i ruoli loro assegnati e lo Stato avrà definitivamente sciolto il confuso nodo delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni, il profilo organizzativo dell'orientamento potrà anche essere oggetto di configurazioni diverse, ma, fino a quel momento, occorre assicurare continuità e coordinamento. Non si tratta di rivendicare leadership o coltivare nostalgici centralismi, ma di assicurare ai nostri giovani, secondo linee di buon senso, ciò cui hanno diritto: essere sostenuti con coerente determinazione nella difficile opera di inserimento in una società sempre più complessa e difficile non solo nel loro interesse quali singoli individui ma per il bene dell'intera comunità nazionale.

Nell'attuale
stadio
di sviluppo
attuativo
dei modificati
assetti
costituzionali
tale compito
di promozione
e di sintesi
può e deve,
a nostro
avviso, essere
esercitato
dallo Stato
attraverso
il Ministero

IL PIANO NAZIONALE ORIENTAMENTO

PREMESSA

La globalizzazione, che distingue in questi anni il sistema economico e sociale con frequenti e rapidi cambiamenti, influenza il mondo del lavoro e la vita di ciascuno a vari livelli. In tale contesto è necessario, per ciascuno, aggiornare continuamente le proprie competenze e acquisirne di nuove, allo scopo di adattarsi ai cambiamenti e fornire le risposte attese dal mercato del lavoro.

A partire dal 2000, con lo sviluppo della società della conoscenza è venuta crescendo la richiesta di competenze a livello sia personale sia professionale per fare fronte alle nuove e complesse sfide. Si tratta, anche in questo caso, di competenze che non si acquisiscono una volta per tutte, ma di competenze da aggiornare continuamente e in rapida evoluzione, per vivere e lavorare con successo nella società.

Il nuovo contesto impone di rivedere anche l'organizzazione della scuola e la didattica di intervento in ogni ordine e grado di scuola, le scelte metodologiche e didattiche e, soprattutto, la formazione del personale docente. Oggi, sempre più si chiede che la scuola promuova lo sviluppo di competenze visibili, verificabili e in linea con i bisogni della società. Occorre, perciò, che la scuola promuova, a partire dalla scuola dell'infanzia, le competenze generali relative ai principali assi culturali – linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale – nonché le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Risoluzione UE, 2006).

Se guardiamo al **Rapporto OCSE 2010** e, in particolare, ai dati che riguardano la scuola del nostro Paese, vediamo confermata la necessità di un cambiamento sostanziale e complessivo della nostra scuola. Questi dati e quelli relativi ai tassi di dispersione scolastica, ancora elevati, ci indicano le priorità su cui intervenire.

IL PIANO NAZIONALE DI ORIENTAMENTO

«**La centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione**»: così scriveva la compianta prof.ssa Maria Luisa Pombeni¹, rafforzando

di
Speranzina
Ferraro
Coordinatore del
Forum nazionale
Orientamento

1. M.L. Pombeni, Intervento al convegno «Tavolo per l'orientamento» di Tione (Trento), 2007.

do l'esigenza di raccordo tra tutti i Soggetti responsabili per l'orientamento per due ragioni in particolare:

- per le **ricadute patologiche** sul sistema scolastico e per le conseguenze sul sistema economico-produttivo;
- per gli **effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali** (formative, lavorative, sociali).

Va anche ricordato un documento di legislazione scolastica abbastanza significativo per disegnare la nuova strategia in tema di orientamento; è la **Direttiva Ministeriale n. 487 del 6/8/1997** concernente l'orientamento delle studentesse e degli studenti. Nella Direttiva all'art. 1 si afferma che: *«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. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».*

È a partire da questa data che si colloca una nuova visione dell'orientamento, inteso come uno dei pilastri della lotta all'insuccesso e alla dispersione scolastica. È oggi noto che la dispersione scolastica e l'abbandono sono anche il frutto di un cattivo o erroneo orientamento. Delineare percorsi di orientamento capaci di aiutare lo studente a comprendere le proprie competenze e abilità, può ridurre il rischio di insuccesso scolastico e indirizzare più efficacemente la scelta in termini di formazione successiva e/o di occupazione.

È opinione condivisa oggi che intervenire a tutti i livelli scolastici e formativi nella direzione di sostenere i giovani nell'assunzione coerente di processi di scelta e di decisione è non solo una necessità ma un diritto della persona.

Su queste premesse si è innestato il cammino del Piano Nazionale di Orientamento con l'obiettivo principale di diminuire i tassi di dispersione scolastica e di interruzione di frequenza, ancora molto elevati, specie nei primi due anni delle superiori, e di sostenere la maturazione e il successo formativo di ciascuno attraverso un impianto che si fonda su alcuni principi irrinunciabili:

- **centralità della persona** che apprende a partire dalla lettura dei bisogni formativi e del contesto in cui vive;
- **sussidiarietà e concertazione**, perché l'apprendimento avviene in contesti plurimi, nella scuola e fuori della scuola; le competenze e le responsabilità in materia sono diversificate e le norme, specie in orientamento, frammentano compiti e responsabilità;

Delineare percorsi di orientamento capaci di aiutare lo studente a comprendere le proprie competenze e abilità, può ridurre il rischio di insuccesso scolastico

- **formazione iniziale e in servizio dei docenti**, al fine di passare a un nuovo modello di docente, da trasmettitore di conoscenze a costruttore di saperi e competenze;
- **metodologie didattiche** che promuovono il protagonismo degli studenti attraverso l'approccio a problemi reali e utilizzando il **laboratorio** come strumento ordinario del lavoro in classe.

Le tappe principali del nostro percorso sono di seguito riportate:

1. Istituzione del Gruppo Tecnico-Scientifico Orientamento, decreto dipartimentale del 31/7/2008, integrato l'11/11/2008;
2. Forum telematico preparatorio al seminario nazionale, novembre 2008-febbraio 2009;
3. Seminario di Abano, 2-5 marzo 2009;
4. CM n. 43 del 15/4/2009, Linee guida per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita;
5. Istituzione del Forum Nazionale Orientamento, decreto dipartimentale N. 54 del 26/10/2009;
6. CM n. 6260 del 21/12/2009, piano risorse per piani regionali orientamento;
7. Seminari interregionali di Portorose, Ischia, Palermo, maggio 2010.

La visione che il Piano Nazionale promuove consiste nel passaggio da una prassi di orientamento quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transizione e decisione, a un approccio formativo per cui l'orientamento investe il processo di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, è presente nel processo educativo di ogni ordine e grado di scuola ed è trasversale a tutte le discipline. L'orientamento, in particolare, deve mettere in grado ogni persona di progettare la propria vita e il proprio futuro, formativo e professionale. In tale direzione ci siamo mossi a partire dal 2008, dopo la conclusione di un ampio trentennio di sperimentazioni e ricerche-azioni promosse per contrastare la dispersione scolastica, che non hanno eliminato questo fenomeno, promuovendo azioni finalizzate al passaggio:

- dalla scuola della conoscenza alla scuola delle competenze;
- dai programmi delle discipline alla costruzione unitaria del curriculum verticale;
- dall'insegnamento delle singole discipline a un processo di insegnamento/apprendimento con il coinvolgimento attivo di chi apprende.

In coerenza con tali principi abbiamo intrapreso il percorso di formazione del personale della scuola e, in particolare, dei **referenti regionali e provinciali per**

Metodologie didattiche che promuovono il protagonismo degli studenti attraverso l'approccio a problemi reali e utilizzando il laboratorio come strumento ordinario del lavoro in classe

l'orientamento degli USR e di docenti di scuole di 1° e 2° grado incaricati di promuovere e sostenere lo sviluppo di azioni formative e di sensibilizzazione a livello locale, nel rispetto dei bisogni rilevati nel contesto territoriale di appartenenza. Questo per il versante scuola; sul versante interistituzionale, invece, è stato costituito il **Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita, istituito con decreto dipartimentale n. 54 del 26/10/2009**, con l'obiettivo di assicurare l'efficace cooperazione e il coordinamento tra i Soggetti responsabili, a livello nazionale, regionale e locale, dell'offerta dei servizi di orientamento, nella direzione della creazione di un sistema formativo integrato.

La definizione, intorno a cui fondiamo il nostro impegno e la nostra azione, è la visione dell'orientamento come **processo** di crescita e maturazione globale della persona e della sua identità, trasversale a tutto il percorso di istruzione e formazione, **trasversale** a tutte le discipline di ogni ordine e grado di scuola e che si estende **lungo tutto l'arco della vita**.

Processualità e trasversalità sono le due dimensioni che caratterizzano la nuova visione dell'orientamento, che si colloca in un'ottica di **rete** e di **sistema integrato**. Altro elemento significativo è la scelta convinta, relativa alla necessità di anticipare l'intervento di orientamento formativo già nella scuola primaria, in quanto è noto oggi che alcune attitudini e atteggiamenti si determinano già a partire dalla scuola dell'infanzia, perché può essere tardi intervenire nella scuola secondaria di 2° grado, quando atteggiamenti, convinzioni e modelli di comportamento si sono consolidati.

Il nuovo impianto strategico, delineato ad Abano e sostenuto dalla C.M. n. 43/2009, presuppone due dimensioni:

- una più esterna, mirata a costruire una **rete interistituzionale** con gli altri Soggetti, flessibile e interconnessa ed articolata ai vari livelli. Tale rete, con i suoi terminali territoriali, tende a garantire la *governance* di tutto il percorso e dei connessi processi di sviluppo. Lo strumento per la condivisione di questa *governance* è il citato Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita. A esso corrispondono le reti interistituzionali, costituite a livello regionale, per la realizzazione dei piani regionali di orientamento;
- un'altra più interna, specificamente diretta al mondo della scuola, con il compito di stimolare e guidare il processo di cambiamento della cultura professionale dei docenti, delle metodologie di apprendimento, delle modalità di lavoro sul territorio, attraverso lo sviluppo di reti orizzontali con le altre scuole e con gli altri Soggetti, dell'organizzazione attiva e partecipata del lavoro nelle classi, del coinvolgimento dello studente a partire dai suoi bisogni e dalle sue domande anche inesprese. I seminari interregionali, seguiti ad Abano, sono una risposta a questa esigenza e si collocano in continuità con il seminario di Abano e con la richiamata CM n. 43/2009.

Processualità
e trasversalità
sono le due
dimensioni che
caratterizzano
la nuova
visione dello
orientamento

Il fondamento e il fine sono la realizzazione di un sistema integrato di orientamento, capace di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona in ogni momento della vita.

La strategia avviata possiamo definirla come segue:

«L'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola dell'infanzia ed è trasversale a tutte le discipline».

Il ruolo della scuola rispetto all'orientamento risulta fondamentale in tutte le sue tappe, in quanto il compito principale della scuola e di ogni docente, attraverso la sua disciplina, è quello di aiutare lo studente nello sviluppo perché possa realizzare integralmente se stesso, potenziando le sue capacità per inserirsi in modo attivo e creativo nella società in rapida trasformazione.

La scuola è la prima organizzazione sociale in cui lo studente muove i primi passi e apprende come comportarsi rispetto alle situazioni, apprende un sistema di regole, impara ad assumersi responsabilità e a portare a termine un impegno, si sottopone a valutazione rispetto ai risultati raggiunti dalle sue attività. È ovvio che i processi che a scuola si sviluppano hanno ripercussioni non solo sulla sfera dell'apprendimento ma su tutta la persona in tutte le sue dimensioni.

L'orientamento, quindi, ricopre sempre più una funzione strategica nel sistema educativo. Esso riguarda la scuola nella sua totalità, ma rivolge una particolare attenzione ai docenti di scuola secondaria di primo grado. La scuola media, infatti, costituisce uno snodo importante per la scelta di tutti i percorsi scolastici e formativi. In essa si pongono le basi per lo sviluppo delle competenze fondamentali di tipo generale che ciascuno dovrebbe poter acquisire entro il sedicesimo anno d'età. Il concetto chiave è l'orientamento come processo formativo permanente che, attraverso la conoscenza di sé, facilita l'acquisizione di abilità decisionali finalizzate alla crescita della persona. Ecco perché è molto riduttivo collocare le attività orientative solo nella fase di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado in relazione con le scelte riguardo alla tipologia di scuola superiore. L'orientamento, essendo collegato alla formazione globale della persona e allo sviluppo della sua identità, deve attraversare ogni ordine e grado di scuola e interessare ogni disciplina, e deve mettere in grado la persona di scegliere e decidere in qualsiasi situazione, di saper valutare soluzioni alternative ai problemi e di analizzare criticamente le soluzioni individuate.

Nella società in rapida trasformazione crescono e mutano rapidamente i saperi e i «saper fare» necessari ai cittadini per inserirsi proficuamente nella società e nel lavoro. La scuola non può non tener conto di queste nuove esigenze.

L'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola dell'infanzia ed è trasversale a tutte le discipline

NUOVO MODELLO DI APPRENDIMENTO, NUOVO RUOLO DEL DOCENTE

Abbiamo detto che il processo di orientamento è permanente e fornisce aiuto allo sviluppo integrale della persona. È anche vero, tuttavia, che esso assume funzioni specifiche in alcuni momenti della vita e della formazione. Accanto all'orientamento formativo troviamo l'orientamento informativo e la consulenza orientativa. In particolari momenti, soprattutto di cambiamento e transizione, assume particolare rilevanza la dimensione informativa dell'orientamento, volta a far sì che lo studente, sulla base della percezione delle sue abilità, aspettative, competenze, faccia delle scelte consapevoli, mirate a percorsi formativi che possano dare sbocchi nel mercato del lavoro. La consulenza orientativa implica, invece, un intervento personalizzato, a cura di una figura dedicata, destinato a studenti che manifestano segnali di rischio e di disagio.

La concezione globale di orientamento formativo indica la capacità del soggetto di auto-orientarsi, cioè di scegliere autonomamente e responsabilmente il proprio futuro, di prendere in mano e realizzare il proprio progetto personale e professionale.

Questo compito, che oggi affidiamo all'orientamento e agli operatori che ne hanno competenza e responsabilità, è tanto più importante nell'attuale contesto sociale ed economico, in quanto deve mettere in grado il soggetto di auto-orientarsi e di affrontare i processi di scelte relative alla sua esistenza, al lavoro e all'occupazione.

Nella dimensione delineata, i docenti di ogni ordine e grado di scuola hanno oggi un ruolo che non è più quello di trasmettitori dei saperi, quanto piuttosto di **costruttori di saperi e di competenze**. Il nuovo contesto sociale ed economico, infatti, affida al docente il ruolo di intermediazione tra i giovani e le società per prepararli adeguatamente all'inserimento nel lavoro e nella società. Tale nuovo ruolo implica il definitivo passaggio dal sapere tradizionale al «**saper essere e saper fare**» di cui oggi la società e il mondo del lavoro hanno tanto bisogno.

Porre al centro la persona e la realizzazione del suo progetto di vita in tutto l'arco formativo implica lo sviluppo di specifiche **competenze orientative**, cioè l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti, motivazioni necessarie alla persona per affrontare qualunque compito o situazione in ogni momento della vita e per inserirsi in modo creativo e critico nella società in trasformazione. Tra le più importanti competenze orientative necessarie allo sviluppo dell'autonomia personale ricordiamo:

- la capacità di attivarsi di fronte a un compito/problema, di agire in una situazione complessa (comportamento proattivo);
- la capacità di confrontarsi con gli altri, allargando il proprio punto di vista;

La concezione globale di orientamento formativo indica la capacità del soggetto di auto-orientarsi, cioè di scegliere il proprio futuro, di prendere in mano e realizzare il proprio progetto personale e professionale

- la capacità di pianificare azioni, analizzando gli elementi del problema o della situazione e di valutare risultati e conseguenze delle strategie messe in atto².

Qual è, perciò, il nuovo modello di scuola e di apprendimento, qual è il nuovo ruolo del docente, qual è l'approccio metodologico in classe, qual è il ruolo del territorio e dei Soggetti coinvolti?

Queste sono le domande a cui il nuovo impianto nazionale cerca di rispondere. Esso presuppone il cambiamento del comportamento del docente in classe e l'acquisizione da parte sua di nuove competenze, secondo il quadro delineato nella Raccomandazione UE del 23 aprile 2008 sulla costituzione del **Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)**.

I PRESUPPOSTI CULTURALI DEL PIANO NAZIONALE ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO IL CORSO DELLA VITA

L'impianto proposto poggia su alcuni presupposti culturali e metodologici:

1. orientamento come **modalità educativa permanente e trasversale**;
2. **centralità della persona** nel processo di orientamento e suo ruolo attivo;
3. coinvolgimento attivo delle **famiglie** sin dalla progettazione degli interventi;
4. **didattica orientativa e metodologia laboratoriale**;
5. **rete** tra tutti i Soggetti competenti e responsabili a ogni livello;
6. **formazione iniziale e in servizio** dei docenti in ottica integrata.

1. Orientamento come modalità educativa permanente e trasversale

L'orientamento è una modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita. Tale dimensione deve essere presente in maniera consapevole sin dall'avvio del processo formativo e, in particolare, dalla scuola primaria. Questo implica il ripensamento della didattica a partire dalla scuola primaria e la necessità di implementare la valenza orientativa delle discipline e nelle discipline. Questo renderebbe più realizzabile l'obiettivo del successo scolastico e formativo di ogni studente o persona in quanto, come è stato dimostrato da importanti ricerche scientifiche, «molte successive carenze dei nostri alunni sono riconducibili ad insegnamenti non adeguati che essi ricevono nella scuola primaria e media di 1° grado». E, come è noto, è difficile cambiare e modificare comportamenti che si sono sedimentati nel tempo, specie se negativi.

L'orientamento è una modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita

2. M.L. Pombeni, *Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento*, Verona, COSP, 2007.

L'intervento precoce e consapevole da parte del docente di scuola primaria può contribuire a **prevenire gli insuccessi** e fornire gli strumenti necessari per auto-orientarsi e proseguire il cammino di crescita della persona.

La scuola primaria, infatti, rimane la fase più delicata nell'ambito del processo di crescita e maturazione della persona. Studi e ricerche hanno abbondantemente dimostrato che motivazione all'apprendere e competenze di base si strutturano – in maniera pressoché definitiva – in questa fase di vita. I docenti di scuola primaria hanno, perciò, una grande responsabilità rispetto all'orientamento e al futuro dei giovani. Le basi della futura conoscenza e la qualità della formazione si giocano in questa fase della vita. Gli episodi di dispersione e di abbandono che si verificano nel periodo dell'adolescenza hanno radici e cause spesso riconducibili a una infausta esperienza scolastica nella scuola primaria.

Ciò presuppone che il docente svolga in classe un'azione di accompagnamento e guida del Soggetto nello sviluppo del proprio apprendimento e della personale crescita e autonomia. Perché ciò avvenga e si realizzino percorsi efficaci di orientamento, è necessario che ciascun docente o operatore impari a:

- rilevare la domanda di orientamento anche inespressa;
- ascoltare e comprendere gli aspetti emotivi;
- accompagnare senza creare dipendenza e dotare di «dispositivi» che consentano a ciascuno di orientarsi;
- stimolare la capacità di porre domande e di ricerca di nuove soluzioni;
- potenziare la capacità di auto-orientarsi dentro il sistema formativo e rispetto alla realtà sociale e al mondo del lavoro.

Strumento per sviluppare tale dimensione nella scuola è la *didattica orientativa o orientamento formativo*, che significa per il docente «mettere in atto azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire o potenziare le competenze orientative generali ovvero i pre-requisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline»³.

Gli episodi di dispersione e di abbandono nel periodo dell'adolescenza hanno radici e cause spesso riconducibili a una infausta esperienza scolastica nella scuola primaria

3. Per la teoria sulle competenze orientative si fa riferimento agli scritti e interventi della prof.ssa M.L. Pombeni. In particolare: M.L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in «Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento», I (3), pp. 26-37. M.L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008. M.L. Pombeni, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno «Tavolo per l'orientamento», Tione (Trento), 2007.

2. Centralità della persona nel processo di orientamento e personalizzazione degli interventi

La persona – alunno, studente, lavoratore – con la sua individualità e diversità è il centro dell'azione educativa e costituisce il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola e dei Soggetti del territorio. Al centro del nuovo impianto per l'orientamento è la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali...) e il suo contesto di vita. La nuova concezione riconosce l'importanza di un orientamento che accompagna la persona lungo tutto il corso della vita e che caratterizza le diverse azioni a sostegno di questo processo in funzione della specificità dei bisogni orientativi del singolo. A ogni persona, durante il percorso di crescita, maturazione e formazione, deve essere offerta l'opportunità di costruirsi delle competenze orientative, adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento nei vari momenti e stati della vita, e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte ragionate e consapevoli in ogni momento della vita.

La centralità della persona significa anche subordinare la selezione dei contenuti e delle situazioni di apprendimento in maniera coerente rispetto ai bisogni dello studente/persona.

3. Coinvolgimento dei genitori

L'impianto sinergico e interistituzionale del nuovo modello di orientamento auspica il forte coinvolgimento non solo dei protagonisti dell'orientamento (gli studenti), ma anche di tutti i Soggetti educativi presenti nel territorio e nel contesto di vita, cioè famiglia, associazionismo educativo e sportivo ecc. È indispensabile costruire «*un'alleanza educativa*», in primo luogo con le famiglie, al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano in maniera coerente e unitaria la maturazione del processo di auto-orientamento da parte dello studente in rapporto ai diversi livelli di autonomia personale. La partecipazione dei genitori al processo di istruzione e formazione costituisce lo strumento strategico per la realizzazione, attraverso la collaborazione interattiva tra scuola e famiglia, della «mission» della scuola. Perché tale partecipazione sia reale ed efficace, è fondamentale il loro coinvolgimento a partire dalla progettazione e individuazione degli ambienti di apprendimento. Il fine è il coinvolgimento reale di tutti i Soggetti al fine di costruire «reti collaborative» con il territorio a misura di ragazzo, dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza.

4. Rete e sviluppo di un sistema nazionale e territoriale di orientamento

Le riforme degli ultimi anni nei settori dell'educazione, della formazione e della società nel suo complesso attribuiscono alla scuola e all'università nuovi com-

La partecipazione dei genitori al processo di istruzione e formazione costituisce lo strumento strategico per la realizzazione, attraverso la collaborazione interattiva tra scuola e famiglia, della «mission» della scuola

piti nella definizione dell'offerta educativa ed enfatizzano, nel contempo, la collaborazione con gli Enti Locali, a cominciare dalle Regioni, e con gli altri Soggetti pubblici e privati del territorio. L'Amministrazione scolastica ha senz'altro un ruolo importante, data la sua estesa presenza nella vita e nella formazione dei giovani, di coordinamento tra i vari Soggetti e di disegno della strategia organizzativa e operativa di un possibile sistema integrato di orientamento nazionale, capace, cioè, di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona lungo il corso della vita.

L'impegno che caratterizza le nostre azioni è quello di ripristinare e ricordare i diversi livelli di intervento, chiarire i ruoli e le funzioni dei diversi Soggetti, lasciando in ogni caso ai singoli contesti la libertà di ricercare soluzioni adeguate rispetto ai propri bisogni, per arrivare al coordinamento tra i vari Soggetti istituzionali, alla condivisione del modello teorico-metodologico di riferimento, alla messa a punto di interventi formativi integrati, specifici per i diversi livelli e per le diverse figure. La rete, a cui tendiamo, è una struttura policentrica ove Soggetti, istituzionalmente diversi, si ritrovano e si confrontano per raggiungere obiettivi condivisi attraverso la messa in atto di azioni condivise. È, altresì, una struttura di servizio che produce legami, condivisione, dialogo, comunicazione, a tutto vantaggio dei giovani e del loro sviluppo. In tale direzione si muove il nuovo organismo del Forum nazionale, ove tutti i principali Soggetti di orientamento cercano insieme di condividere linee guida, modelli di intervento, risorse, finalità, organizzazione degli interventi, formazione degli operatori, linguaggi. A esso si collegano gli organismi integrati costituiti dagliUSR per la definizione e realizzazione dei Piani regionali di orientamento, in ottica integrata, finanziati con nota prot. n. 6260 del 21/12/2009.

5. Formazione iniziale e in servizio dei docenti

Non si tratta di intervenire con momenti sporadici e frammentari di aggiornamento in questo settore, ma di fare dell'orientamento la base per un *intervento sistematico di formazione per i docenti di ogni ordine e grado di scuola*. È un investimento necessario e non più prorogabile: ne va del futuro di intere generazioni di giovani, che devono imparare a scuola ad agire e intervenire in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze. Ma quale formazione?

Dai progetti di sperimentazione e di ricerca realizzati negli ultimi anni possiamo chiaramente delineare alcune indicazioni di priorità, che indicano la direzione in cui dovrebbe andare la formazione in servizio dei docenti. Si tratta di impostare piani di formazione e di accompagnamento al processo di cambiamento che si vuole promuovere nel docente accostando la dimensione della conoscenza a quella della competenza che passa attraverso l'apprendimento significativo

Dai progetti di sperimentazione e di ricerca realizzati negli ultimi anni possiamo chiaramente delineare alcune indicazioni di priorità, che indicano la direzione in cui dovrebbe andare la formazione in servizio dei docenti

e che si realizza facendo vivere allo studente situazioni in cui egli si misura con problemi reali, di cui deve delineare la possibile soluzione:

- la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente;
- il ruolo di intermediazione e di supporto alla formazione esercitata in maniera consapevole dal docente;
- la didattica orientativa e il laboratorio.

La **personalizzazione** dell'apprendimento e il coinvolgimento attivo dello studente sono le sole modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo, lo sviluppo delle personali capacità e attitudini, la riflessione sugli errori, la comprensione di dove si sta andando e cosa si vuole perseguire. Significa promuovere il ruolo attivo del soggetto nei processi di conoscenza, significa promuovere occasioni di apprendimento a partire da compiti/problemi che nascono dall'esperienza che li circonda, significa favorire l'apprendimento per scoperta affrontando problemi e compiti reali, significa far cogliere il legame tra individuo e realtà, significa favorire la valutazione basata su processo e prodotti realizzati. Il ruolo del docente, non più trasmettitore di saperi ma costruttore di saperi, è quello di sostenere gli studenti nell'acquisizione e nell'esercizio delle principali competenze orientative: consapevolezza, decisione, scelta, responsabilità, ecc. È un ruolo di mediatore, di sostegno e supporto, di accompagnamento e di stimolo, di consulenza all'occorrenza.

Si tratta di un ruolo che il docente deve svolgere con consapevolezza in ogni ordine e grado di scuola, a partire dalla scuola primaria. È infatti osservando il docente che il bambino apprende a relazionarsi con gli altri, a sentirsi accettato e valorizzato per quello che è e che può dare, e per le capacità e potenzialità di cui è portatore. Opportunamente sostenuto dal docente e dalla sua funzione di guida, di intermediazione e di supporto, lo studente porta avanti facilmente il suo processo di apprendimento e di autonomia *tout court*.

È facile, perciò, comprendere quanto questa funzione di supporto diventi importante nell'esperienza di orientamento che, come è noto, come ogni azione di apprendimento, per essere metabolizzata deve coinvolgere tutto l'essere, con mente, cuore e corpo. La funzione tutoriale e mediatrice del docente, le cui modalità di esercizio e sviluppo facilitano l'apprendimento, favorisce, di conseguenza, anche il processo orientativo e l'acquisizione delle specifiche competenze.

La **didattica orientativa** indica quella particolare predisposizione delle attività da parte del docente finalizzata consapevolmente a preparare lo studente a gestire in modo autonomo e consapevole il processo di auto-orientamento, comprensivo di scelte e decisioni, reso possibile attraverso lo sviluppo delle competenze orientative generali. Questo implica l'utilizzo delle discipline in maniera strumentale rispetto all'obiettivo principale, che è lo sviluppo dell'autonomia del soggetto.

Opportunamente sostenuto dal docente e dalla sua funzione di guida, di intermediazione e di supporto, lo studente porta avanti facilmente il suo processo di apprendimento e di autonomia *tout court*

Questa
strategia
costituisce
il modo
per attivare
processi
significativi di
apprendimento
a partire
dal dato reale
e oggettivo
per poi passare
alla riflessione
teorica

La **didattica laboratoriale**, che si caratterizza per essere una didattica attrattiva e vicina ai bisogni dei ragazzi, si distingue per l'operatività delle situazioni di apprendimento, per la costruzione di percorsi di apprendimento centrati sul compito, dotati di senso e motivanti, che utilizzano l'aula scolastica come un «laboratorio», inteso sia come luogo fisico specificamente attrezzato, sia come momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida. Questa strategia costituisce il modo per attivare processi significativi di apprendimento a partire dal dato reale ed oggettivo per poi passare alla riflessione teorica. Tale metodologia, applicabile a qualunque disciplina, parte dal dato dell'esperienza e del contesto che circonda lo studente, che nel «laboratorio» (che può essere la classe o l'aula di laboratorio) impara a indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è attore e protagonista, ha un forte valore orientante per il suo coniugare insieme sapere e saper fare, per il rendere concreto, reale ed efficace l'apprendimento. «Il laboratorio costituisce – come giustamente afferma C. Gentili – un approccio che spinge i giovani a scegliere, a orientarsi, a valorizzare le vocazioni e le attitudini di ciascuno. La passione per un lavoro si scopre attraverso il fare, la sperimentazione, la scoperta di linguaggi e della tecnologia»⁴. Infatti, attraverso le azioni e le decisioni messe in atto in laboratorio, lo studente prende coscienza delle sue capacità, acquisisce competenze e sviluppa gradualmente il suo progetto di vita individuale e collettivo nel rispetto dei suoi desideri e delle sue attitudini⁵.

Concludendo, è utile riprendere e riaffermare con forza alcuni concetti. L'orientamento è una modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline. Essa investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto il corso della vita. Tale dimensione deve essere presente in maniera consapevole sin dall'avvio del processo formativo e, in particolare, dalla scuola dell'infanzia.

Gli strumenti del nuovo impianto per garantire un orientamento efficace sono: il raccordo e il coordinamento tra Soggetti istituzionali responsabili e competenti in materia ai vari livelli, la formazione dei docenti, la funzione

4. C. Gentili, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Armando, 2007.

5. Per un approfondimento sul tema si veda anche la pubblicazione degli Annali della pubblica Istruzione dedicata al «Progetto Lauree Scientifiche», n. 2-3, Le Monnier, 2007.

tutoriale del docente, la didattica laboratoriale, la personalizzazione dell'intervento, il coinvolgimento attivo dello studente, gli interventi precoci.

Sono questi gli «**ingredienti**» che possono aiutare a disegnare un sistema di orientamento che accompagni il Soggetto durante tutto il corso della vita e che si caratterizzi per essere:

- accessibile a tutti;
- qualitativamente valido e interconnesso con tutte le aree della vita sociale,
- centrato sulla domanda più che sull'offerta;
- centrato sulla rete territoriale e sui soggetti che la rappresentano: scuola, famiglia, Enti Locali, volontariato, associazionismo, mondo del lavoro e delle imprese;
- articolato in reti funzionali comprendenti servizi di vario tipo in risposta a specifici bisogni;
- soggetto a monitoraggio continuo.

BIBLIOGRAFIA

M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996.

M.L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in «Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento», I (3), pp. 26-37, 2000.

M.L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma, 2008.

M.L. Pombeni, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno *Tavolo per l'orientamento*, Tione (Trento), 2007.

M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.

Michele Pellerrey, *Gli apprendimenti e le competenze di base*, Provincia autonoma di Trento, 2007.

S. Ferraro (a cura di), *Il progetto Lauree Scientifiche*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2007.

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

Parte prima

**L'AVVIO DEL PIANO
NAZIONALE
DI ORIENTAMENTO**

a cura di Speranzina Ferraro

LE AZIONI DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE PER L'AVVIO DI UN PIANO NAZIONALE ORIENTAMENTO

di
Speranzina
Ferraro

Il 9 settembre 2004 viene istituito con Decreto ministeriale il Comitato Nazionale per l'orientamento, che vede al suo interno rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e dell'Università, del Ministero del Lavoro, di esperti, di rappresentanti della Conferenza Stato-Regioni, dell'UPI, dell'ANCI e di Associazioni del mondo del lavoro e dell'impresa.

L'obiettivo principale del Comitato Nazionale, supportato da un Gruppo Tecnico-Scientifico, è quello di realizzare il coordinamento dei diversi Soggetti istituzionali responsabili, la condivisione di un modello teorico-metodologico di intervento e di Servizi territoriali per l'orientamento ai vari livelli territoriali centrati sulla persona e sui suoi bisogni, la messa a punto di interventi formativi integrati, specifici per le diverse figure coinvolte nella scuola e fuori.

Tra gli impegni assunti va sottolineata la definizione della proposta di «Linee guida per un Piano Nazionale di Orientamento» elaborate dal Comitato Nazionale, finalizzate a superare la frammentarietà dei servizi di orientamento, attualmente offerti da vari Soggetti e Istituzioni, pubblici e privati, e ad avviare la costruzione di un reale Sistema Formativo Integrato, realmente condiviso da tutti i Soggetti.

Nella riunione del 15 aprile 2005, il Comitato Nazionale condivide unanimemente le «Linee guida» tracciate a livello centrale, regionale e locale per lo sviluppo di azioni integrate di orientamento sul territorio e per la formazione del personale docente e degli altri operatori nell'ottica di una formazione integrata, dando contestualmente mandato alla Direzione Generale per lo Studente di organizzare il Convegno Nazionale di lancio e di condivisione delle Linee guida e di verificare la possibilità di intese e/o accordi con il Ministero del Welfare e con Conferenza Stato-Regioni, UPI e ANCI su un modello di intervento integrato di orientamento per tutte le fasce d'età.

Questo risultato è reso possibile dalla presenza nel Comitato di tutti i Soggetti responsabili e dal clima di dialogo instauratosi all'interno.

Al programmato Convegno viene affidato il compito di superare l'attuale frammentazione degli interventi e di avviare la **formazione**, in un'ottica integrata, di figure professionali in grado di svolgere compiti di informazione, coordinamento, analisi dei bisogni e progettazione di percorsi di formazione, monitoraggio e valutazione, scambio continuo con le reti territoriali.

Le azioni previste e programmate, cioè la realizzazione del Convegno Nazionale e il necessario confronto/accordo con la Conferenza Unificata Stato-Regioni, sono ostacolate dalle concomitanti elezioni politiche dell'aprile 2006, che fanno slittare il rispetto di questi impegni.

Successivamente a questa data, il Comitato cessa ogni attività e le specifiche azioni di orientamento, già previste, non sono realizzate.

Per i successivi due anni, non ci sono iniziative significative relative a questo tema. I nuovi interventi normativi, *in primis* la legge n. 1/2007 e i decreti legislativi attuativi n. 21 e 22/2008, fanno emergere la necessità di una ripresa dell'iniziativa da parte del Ministero dell'Istruzione in questo settore, in particolare da parte della DG per lo Studente, che ne ha competenza. Finalmente, con la Finanziaria 2007, sono assegnate all'USR Veneto risorse finanziarie pari a € 425.000,00 per la realizzazione di una serie di azioni di formazione in tema di orientamento del personale referente e docente di ogni ordine e grado di scuole, unitamente alla ripresa di azioni di raccordo con gli altri Soggetti.

Un segnale importante viene dalla costituzione del **Gruppo Tecnico-Scientifico Nazionale (DD n. 40 del 31/07/2008)** finalizzato alla predisposizione dell'impianto scientifico, metodologico e operativo del 1° **Seminario nazionale per l'orientamento**, da realizzare nei primi mesi del 2009. La progettazione dell'impianto del seminario e di linee guida per l'elaborazione di percorsi orientativi nelle scuole diventa il primo obiettivo del Gruppo Tecnico-Scientifico.

La composizione di questo Gruppo è particolarmente importante, in quanto vede la contemporanea presenza di rappresentanti delle diverse Direzioni Generali coinvolte del Ministero dell'Istruzione e dell'Università e di rappresentanti esperti del mondo dell'università, chiamati a condividere un unitario modello di riferimento e un percorso operativo.

A tal proposito è opportuno ricordare che la prof.ssa M.L. Pombeni, una delle figure più rappresentative e importanti del panorama scientifico in questo settore, figurava tra i componenti del Gruppo. Purtroppo, la prof.ssa Pombeni scompare tragicamente dopo pochi giorni dall'istituzione di tale organismo.

Al fine di creare un efficace confronto, dialogo e coinvolgimento attivo sulle tematiche del seminario, individuate dal Gruppo Tecnico-Scientifico, viene attivato, a partire dal mese di novembre 2008 fino a febbraio 2009, un apposito forum telematico, riservato ai partecipanti iscritti al seminario, per approfondire e dibattere le principali tematiche e testare i bisogni formativi.

Figure professionali in grado di svolgere compiti di informazione, coordinamento, analisi dei bisogni e progettazione di percorsi di formazione, monitoraggio e valutazione, scambio continuo con le reti territoriali

Le tematiche individuate tengono conto delle indicazioni dell'Unione Europea su questo tema, del dibattito culturale in corso nel nostro Paese e delle competenze e attribuzioni dei vari Soggetti istituzionali, previste dalle leggi vigenti.

Al termine con la nota prot. n. 877 RU del 11 febbraio 2009 viene annunciato agli UUSSRR il programma del seminario di Abano a cui sono invitati a partecipare:

1. referenti regionali e provinciali per l'orientamento e docenti con particolari esperienze nel campo dell'orientamento e della dispersione scolastica, individuati e segnalati da ciascun Ufficio Scolastico Regionale;
2. rappresentanti dell'Università;
3. rappresentanti del Ministero del Lavoro;
4. rappresentanti degli Enti Locali;
5. rappresentanti del mondo del lavoro e dell'impresa;
6. rappresentanti del mondo della formazione professionale;
7. rappresentanti delle famiglie;
8. rappresentanti degli studenti.

Al fine di dare continuità e raccordare le azioni nazionali con quelle da attivare a livello territoriale, specifiche risorse finanziarie, pari a € 1.400.858,00, vengono assegnate agli USR, destinate a sostenere i piani regionali di orientamento in continuità e coerenza con le linee e i criteri del piano nazionale e destinati alla formazione del personale dirigente e docente delle scuole di ogni territorio. Tali azioni sono indispensabili affinché ogni livello e ciascun soggetto sentano di muoversi all'interno di una strategia nazionale di ampio respiro, di cui essi sono terminali essenziali.

Le tematiche individuate tengono conto delle indicazioni dell'Unione Europea su questo tema, del dibattito culturale in corso nel nostro Paese e delle competenze e attribuzioni dei vari Soggetti istituzionali, previste dalle leggi vigenti

COORDINAMENTO E RACCORDO DEI PIANI REGIONALI¹

Sin dall'avvio del Piano Nazionale Orientamento viene rivolta particolare attenzione al collegamento e al confronto con il livello regionale al fine di favorire la comunicazione e lo sviluppo delle azioni ai vari livelli, con garanzia di assunzione di responsabilità specifica.

Una delle prime azioni, in concomitanza con la comunicazione relativa all'organizzazione del seminario nazionale di Abano, sottolinea l'esigenza di individuare figure di *referenti regionali e provinciali per l'orientamento* in ciascun territorio regionale, figure centrali dei **Team regionali per l'orientamento**, con il compito di realizzare la rete territoriale di soggetti e di rapporti, indispensabile presupposto per lo sviluppo di azioni coerenti, condivise e unitarie, nonché di promuovere una nuova cultura dell'orientamento nel personale della scuola in coerenza con gli indirizzi nazionali.

A proposito delle azioni da sviluppare, vengono fornite agli Uffici Scolastici Regionali precise indicazioni:

1. designazione formale dei team regionali, comprensivi di tutti i partner coinvolti, con il compito di realizzare la rete territoriale tra i soggetti e sviluppare azioni condivise e rispondenti ai reali bisogni territoriali;
2. nomina del referente regionale, responsabile della rete e del suo coordinamento, e dei referenti provinciali;
3. coordinamento e collegamento delle azioni locali sulla base di modalità concertate;
4. legittimazione e visibilità del team locale e azioni specifiche per diffondere e disseminare le linee di azioni nazionali e regionali attraverso conferenze di servizio, il sito web, forum, circolari e altro;
5. iniziative programmate e attuate per la rilevazione e la lettura dei bisogni e delle specificità locali finalizzate alla messa a punto di interventi coerenti con quanto rilevato;

¹ Le fonti relative a tali interventi sono ripercorribili attraverso le note ministeriali: CM 43 del 15/4/2009, nota prot. n. 4180 del 29/7/2009, nota prot. n. 6260 del 21/12/2009.

di
Speranzina
Ferraro

6. definizione di un piano di azioni regionali e di formazione del personale in coerenza con le indicazioni nazionali;
7. modalità di monitoraggio e sostegno del piano di azioni programmato.

A seguito di tali azioni, in ciascun Ufficio Scolastico Regionale sono istituiti i Team regionali, spesso allargati a rappresentanti di altre istituzioni del territorio, a cui sono affidate la rilevazione dei bisogni e la messa a punto di interventi di sensibilizzazione e informazione sul piano di azioni in atto nonché di interventi formativi rivolti al personale delle scuole, specie a quelli coinvolti nelle fasi di scelta e decisione da parte degli studenti.

Il Direttore generale di ciascunUSR ha attivato e formalizzato il team e la rete locale in una logica integrata e interistituzionale.

Il senso di questo percorso e di questa rete che dal livello nazionale si dispiega a livello locale è quello di accompagnare la crescita professionale dei docenti, non farli sentire soli nel percorso di transizione e cambiamento e, nel contempo, riaprire il dialogo e renderlo sistematico con gli altri soggetti istituzionali, fortemente presenti nel territorio, con le imprese, con il mondo del lavoro e della formazione professionale.

Per realizzare il raccordo con i tavoli regionali, i referenti regionali e provinciali e una selezione di docenti e dirigenti di scuole e rappresentanti delle altre istituzioni sono stati invitati a prendere parte ai seminari di formazione nazionali, a partire da quello di Abano (marzo 2009).

Oggi tale rete ha una sua visibilità in ogni territorio, resa più concreta dalla definizione dei Piani di azione di ciascunUSR in materia di orientamento e prevenzione della dispersione scolastica, predisposti sulla base dei bisogni e delle risorse rilevati.

Per dare maggiore sostegno e visibilità ai piani regionali per l'orientamento con la nota prot. n. 6260 del 21/12/2009 vengono assegnate specifiche risorse finanziarie a tutti gli Uffici scolastici regionali per un ammontare complessivo di € 1.400.858,00, ripartiti come segue.

Il senso di questo percorso e di questa rete che dal livello nazionale si dispiega a livello locale è quello di accompagnare la crescita professionale dei docenti, non farli sentire soli nel percorso di transizione e cambiamento

UFFICI SCOLASTICI REGIONALI	Risorse agli USR per piani regionali orientamento	TOTALE GENERALE
ABRUZZO	24.469,00	24.469,00
BASILICATA	14.951,00	14.951,00
CALABRIA	67.267,00	67.267,00
CAMPANIA	130.107,00	130.107,00
EMILIA ROMAGNA	148.577,00	148.577,00
FRIULI V. GIULIA	44.094,00	44.094,00
LAZIO	145.149,00	145.149,00
LIGURIA	42.510,00	42.510,00
LOMBARDIA	191.509,00	191.509,00
MARCHE	32.117,00	32.117,00
MOLISE	14.951,00	14.951,00
PIEMONTE	71.560,00	71.560,00
PUGLIA	96.873,00	96.873,00
SARDEGNA	42.487,00	42.487,00
SICILIA	125.738,00	125.738,00
TOSCANA	83.900,00	83.900,00
UMBRIA	26.840,00	26.840,00
VENETO	97.759,00	97.759,00
TOTALE	1.400.858,00	1.400.858,00

Tali risorse sono destinate a garantire la realizzazione dei piani regionali messi a punto dagli uffici scolastici regionali a seguito dell'emanazione delle «Linee guida per l'orientamento», di cui alla CM n. 43/2009.

COSTITUZIONE DEL GRUPPO TECNICO SCIENTIFICO E PERCORSO SVILUPPATO

Come già annunciato, con **decreto dipartimentale n. 40 del 31/07/2008**, viene istituito il Gruppo Tecnico-Scientifico nazionale così composto:

Antonio Cutolo, DG per lo Studente – Dirigente Ufficio IV;
Speranzina Ferraro, DG per lo Studente – coordinatore del GTS;
Maria Cecilia Spinazzola, DG per Istruzione e Formazione Tecnica Superiore – Dirigente Ufficio V;
Angiolina Ponziano, DG per il Personale Scolastico – Dirigente tecnico;
Roberta Cacciamani, DG per lo Studente e il diritto allo studio (Università) – Dirigente Ufficio II;
Marisa Michelini, Università degli Studi di Udine;
Gianna Miola, USR Veneto – Dirigente Ufficio I;
Maria Luisa Pombeni, Università degli Studi di Bologna;
Stefano Quaglia, USR Veneto – Dirigente Tecnico.

La tragica scomparsa della prof.ssa Pombeni rende necessaria l'integrazione del Gruppo con la prof.ssa Cristina Castelli.

Il gruppo viene istituito a seguito della riconosciuta necessità di riprendere l'iniziativa e la formazione degli operatori scolastici nel settore dell'orientamento, al fine di innovare la didattica disciplinare e renderla sempre più vicina ai bisogni e alle modalità di apprendimento degli studenti di ogni ordine e grado, nonché di concordare e realizzare iniziative di orientamento degli studenti, attraverso la concertazione con gli altri partner istituzionali, che tocchino gli aspetti dell'informazione e della formazione relativi al mondo della ricerca e al mondo del lavoro. Compito specifico affidato al Gruppo è quello di definire i contenuti e l'articolazione dei lavori del primo seminario nazionale e di sostenere e monitorare i processi che prenderanno avvio da questo evento.

Al suo avvio il Gruppo condivide la definizione di orientamento e cosa implichi per ogni persona l'orientarsi.

«Orientarsi vuol dire analizzare le risorse personali in termini non solo di interessi e attitudini, ma anche di saperi e competenze acquisite e di disponibilità e moti-

di
Speranzina
Ferraro

vazione all'impegno, esaminare con realismo le opportunità e le risorse come anche i vincoli e i condizionamenti, le caratteristiche del mondo del lavoro, mettere in relazione coerentemente le risorse personali con le opportunità dei vincoli, operando una mediazione, assumere decisioni in modo responsabile, progettare autonomamente il proprio sviluppo e le strategie necessarie, realizzare concretamente i progetti, monitorare, valutare e, se necessario, apportare le giuste correzioni»¹.

A ben riflettere, tale definizione ha molte affinità con quella riportata nella Direttiva n. 487/1997 che definisce l'orientamento «un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».

Sulla base di queste condivisioni, il Gruppo Tecnico-Scientifico delinea le «linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita», da portare prima all'attenzione e discussione all'interno del Forum telematico e successivamente al Seminario nazionale di Abano, di cui viene delineata l'articolazione.

A questa condivisione segue l'elaborazione del documento di linee guida, che costituisce la piattaforma di base da discutere e condividere prima nell'ambito del Forum telematico e poi nel Seminario di Abano.

Il Gruppo concorda anche sull'opportunità di stimolare il territorio al fine di estrarre le pratiche significative già in atto e per offrire alla scuola strumenti per migliorare e ottimizzare sia i modelli di intervento del personale dirigente e docente sia le performance degli studenti, soprattutto in termini di motivazione e autonomia.

Il percorso del Gruppo Tecnico-Scientifico si sviluppa in un momento di grandi e importanti cambiamenti sociali, economici e normativi, che prefigurano nuovi scenari e richiedono ad ogni persona l'assunzione di nuovi contenuti, competenze e responsabilità.

Cresce, pertanto, la consapevolezza della necessità di riprendere il dialogo con i docenti, di accompagnare la loro crescita professionale e di non farli sentire soli nel percorso di transizione e di cambiamento. Contestualmente si riconosce l'importanza di riprendere il dialogo con gli altri soggetti istituzionali, fortemente presenti nel territorio, con le università, con le imprese, con il mondo della formazione e del lavoro.

L'obiettivo è quello di arrivare alla definizione di un modello di collaborazione sistematica tra Scuola e altre istituzioni, di una *governance* condivisa del sistema orientamento, di formazione iniziale e in servizio dei docenti al fine di recuperare la motivazione dei nostri studenti, unica via per superare il problema degli abbandoni precoci, dei bassi livelli di competenze da essi possedute.

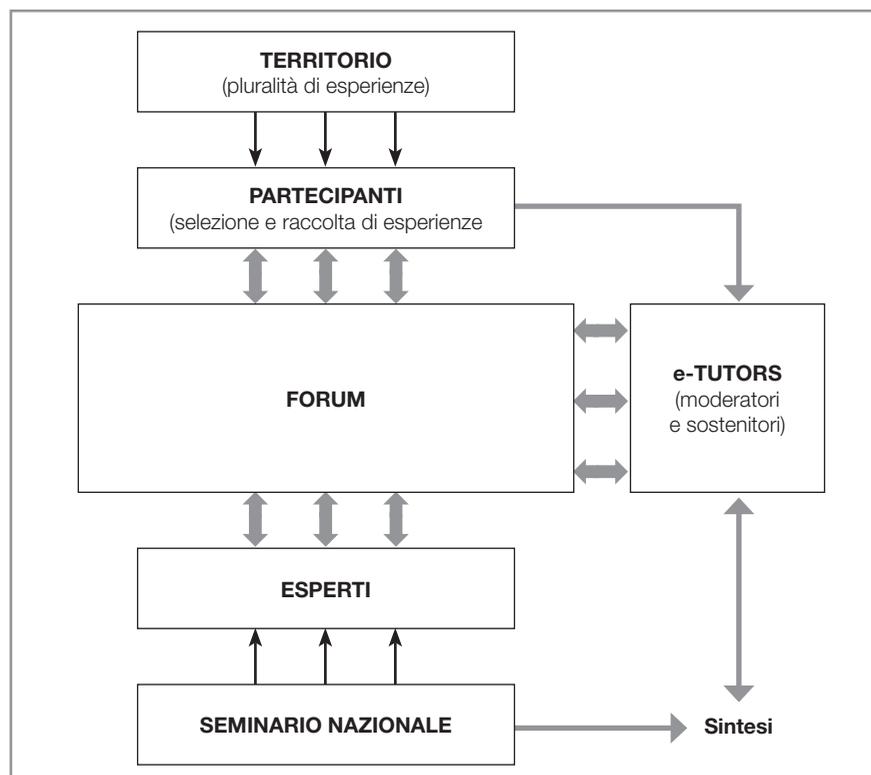
Si riconosce
l'importanza
di riprendere
il dialogo
con gli altri
soggetti
istituzionali,
fortemente
presenti
nel territorio,
con le
università,
con le imprese,
con il
mondo della
formazione
e del lavoro

1. M.L. Pombeni, *op. cit.*

Tra gli impegni e azioni preliminari svolte dal Gruppo Tecnico Scientifico è da citare l'azione svolta in direzione degliUSR e dei referenti in materia di orientamento, perché diventino l'anello di raccordo tra il livello nazionale e quello locale. Nel corso di un'apposita conferenza di servizio con i referentiUSR, tenutasi nel dicembre 2009, viene annunciato il seminario nazionale di Abano e le connesse azioni di preparazione, tra cui il Forum telematico. Viene altresì affermato e sostenuto il ruolo decisivo del referente regionale e dei referenti provinciali e di tutto il team per l'orientamento per il buon esito del Piano a livello nazionale e locale e la necessità che ciascuno sia soggetto attivo del percorso avviato.

Il grafico allegato delinea l'impianto dell'intervento sostenuto e realizzato dal Gruppo Tecnico-Scientifico, che costituisce il primo tassello di una strategia a lungo termine, che abbraccia il sistema d'istruzione e formazione nel suo complesso e che coinvolge tutti i soggetti, istituzionali e non, che hanno precise responsabilità e competenze in materia di orientamento.

Tale azione di stimolo e di sostegno, operata per tutto il percorso da parte del Gruppo Tecnico-Scientifico, va nella direzione di costruzione della rete di raccordo e condivisione dell'impianto organizzativo, metodologico, didattico e di linguaggio in atto.



Il primo tassello di una strategia a lungo termine, che abbraccia il sistema d'istruzione e formazione nel suo complesso e che coinvolge tutti i soggetti, istituzionali e non, che hanno precise responsabilità e competenze in materia di orientamento

COSTITUZIONE DEL FORUM NAZIONALE PER L'ORIENTAMENTO

La definizione di orientamento come processo formativo, che si estende lungo tutto l'arco della vita e che interessa e coinvolge tutti i docenti indipendentemente dal grado e/o ordine di scuola di appartenenza e della disciplina insegnata, comporta il passaggio dalla nozione di orientamento informativo, spesso limitato alle fasi di transizione e di passaggio, a una visione formativa in cui l'orientamento viene considerato in una dimensione processuale, fondamentale nello sviluppo e nella crescita della persona, contraddistinto da un'ottica di «rete» e di raccordo con altri soggetti pubblici e privati, che intervengono in materia.

Le azioni realizzate e il dialogo avviato tra le istituzioni a partire dal 2009, unitamente alla consapevolezza dell'attuale frammentazione delle competenze e separatezza degli interventi in materia di orientamento, evidenziano la necessità di disegnare un sistema organico e unitario nell'ottica del raccordo interistituzionale, condiviso e fatto proprio da ciascuno.

Infatti, la promozione del successo formativo e del pieno sviluppo della persona, obiettivo principale e *mission* dell'azione educativa, se da una parte implica il reale coinvolgimento e il protagonismo effettivo di ogni soggetto in formazione, dall'altra richiede la collaborazione attiva di tutti i Soggetti al fine di costruire *reti collaborative* con il territorio a misura di ragazzo/giovane, dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza, ricercando insieme obiettivi e strategie comuni da perseguire, nel rispetto dei diversi ruoli. In tale direzione è allora necessario sviluppare insieme una metodologia di rete per favorire lo sviluppo e la condivisione di una strategia di orientamento nazionale da coniugare ai vari livelli attraverso la costituzione di *servizi integrati* rivolti a giovani e famiglie, modulati sulla base dei bisogni rilevati ed espressi e finalizzati allo sviluppo di ogni persona in formazione, in termini di identità, autonomia, competenza e responsabilità.

Alla base dell'idea di costituire e sostenere un organismo integrato e interistituzionale per il governo del sistema di orientamento, si evidenziano alcuni obiettivi da perseguire, tra cui:

- promuovere, nel rispetto delle specifiche autonomie, il confronto tra i Soggetti della scuola, altri Soggetti istituzionali e dell'extrascuola, per la definizione – in merito all'orientamento e alla dispersione scolastica – di

di
Speranzina
Ferraro

linee di indirizzo e di azione condivise, di una metodologia di lavoro e di formazione unitaria, che tengano presente l'organizzazione di servizi coerenti con i bisogni del territorio e rispondenti alle esigenze di ogni giovane e delle loro famiglie;

- definire un sistema di comunicazione che raccordi tutti i Soggetti e gli organismi coinvolti e possa realizzare un'offerta formativa rispondente alle esigenze della scuola, degli operatori di orientamento e dei referenti territoriali;
- realizzare iniziative congiunte, rivolte agli studenti, alle famiglie, al personale della scuola e agli operatori, promuovere e rafforzare le reti territoriali di scuole e favorire raccordi e sinergie interistituzionali, nell'ottica della valorizzazione e della promozione della cultura dell'orientamento lungo tutto il corso della vita;
- contrastare il triste fenomeno della dispersione scolastica, spesso frutto anche di un cattivo orientamento e aiutare il soggetto a perseguire il successo scolastico e formativo e metterlo in grado di assumere decisioni coerenti con i suoi sogni e aspettative;
- realizzare il raccordo tra questo organismo con l'organismo europeo più noto come «European Lifelong Guidance Policy Network».

È da queste considerazioni che nasce con il **decreto dipartimentale n. 54 del 26 ottobre 2009** il «**Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita**», con l'obiettivo di assicurare l'efficace cooperazione e coordinamento tra i Soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell'offerta dei servizi di orientamento¹.

La costituzione di tale organismo risponde all'esigenza di sviluppare una pianificazione strategica dell'orientamento, inteso come processo a lungo termine, finalizzato a realizzare il rinnovamento sostanziale del modello di governo del territorio ai vari livelli, nella direzione di un sistema di orientamento unitario che si riconosca nella centralità e nell'interesse primario della persona in formazione. Esiste, infatti, complementarità fra il Piano dell'Offerta Formativa della scuola e i servizi che altri enti erogano nei confronti degli stessi soggetti. Di conseguenza, considerando che più enti e istituzioni intervengono sugli stessi soggetti, sembra opportuno che essi condividano il sistema di analisi dei fabbisogni socio-economici del territorio e dei bisogni (reali, percepiti o inespressi) delle singole persone per offrire servizi e risposte adeguate e coerenti con i bisogni rilevati.

1. Fanno parte del «Forum nazionale per l'orientamento» rappresentanti designati del Ministero del Lavoro, dell'ISFOL, della IX Commissione della Conferenza delle Regioni (sono rappresentate 4 regioni), di Confindustria, di Unioncamere, oltre che del Ministero dell'Istruzione e dell'Università. Il decreto istitutivo e altri documenti relativi al processo sono visibili alla pagina che segue: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/orienta.shtml>.

La costituzione di tale organismo risponde all'esigenza di sviluppare una pianificazione strategica dello orientamento, inteso come processo a lungo termine, finalizzato a realizzare il rinnovamento sostanziale del modello di governo del territorio ai vari livelli

In questa visione integrata dell'orientamento la rete e la *governance* di rete, ai vari livelli, diventano un obiettivo ineludibile, la cui responsabilità fa capo a tutti i soggetti competenti e responsabili per legge.

Oggi, la crisi mondiale evidenzia l'importanza di una buona *governance* e la necessità di coinvolgere direttamente gli enti regionali e locali, al fine di rispondere efficacemente alle esigenze legate all'affermarsi della globalizzazione e di favorire e sostenere il progresso personale e sociale dei cittadini. Inoltre, il coordinamento dei sistemi e dei servizi territoriali rappresenta l'unica strategia per moltiplicare le opportunità di imparare e di orientarsi dentro e fuori le mura scolastiche, in situazioni sia formali, sia non formali, sia informali, nei vari momenti della vita e nelle diverse situazioni di scelta, transizione e/o cambiamento.

La strategia di rete a sostegno della persona, a cui tendiamo, può realizzarsi solo attraverso la definizione di concrete sinergie tra tutti i sistemi coinvolti, a cominciare dal sistema di istruzione e formazione, dall'università, dal mondo del lavoro e delle imprese, dagli enti locali, e dagli altri sistemi, comunque coinvolti nell'offerta di servizi alle persone in formazione.

Il «Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita» ha, quindi, l'obiettivo di realizzare un'organizzazione che garantisca la necessaria connettività tra tutti i soggetti/partners, attivando sinergie tra i diversi ambiti e guidando alla condivisione di responsabilità, procedure, linguaggio, motivazione e fiducia reciproca.

Il perno e il focus di tale organizzazione è la **persona**, centro e destinatario di ogni intervento formativo. Ogni intervento, infatti, qualunque sia il soggetto che lo attiva, deve mettere in grado la persona, a scuola e fuori dal contesto scolastico, di sperimentare il sapere e di affrontare e risolvere problemi «reali», unica via per acquisire autonomia ed esercitare responsabilità.

La scuola, che rappresenta l'esperienza più pervasiva nella vita di ciascuno, che ha la responsabilità della presa in carico degli studenti attraverso il POE, nonché della costruzione e realizzazione del progetto di vita di ciascuno, può e deve ricercare la condivisione di tale impegno formativo con gli altri soggetti del territorio, cui sono affidate precise competenze relative all'orientamento. Ci riferiamo, in particolare, agli enti locali, al mondo del lavoro e delle imprese, alle associazioni, alle famiglie.

È in tale spirito e con tale obiettivo che si è mosso, in questi mesi, il Forum nazionale per l'orientamento nella direzione di un'organizzazione capace di raccordare i vari soggetti e di attivare le necessarie sinergie attraverso la condivisione di azioni, di responsabilità, di metodologie e procedure. Il lavoro svolto in collaborazione con gli altri soggetti per la definizione di un impianto unitario che condivide linee guida, azioni, linguaggio, metodologie e strumenti, sulla base della fiducia e del riconoscimento reciproci, non ha ancora condotto a una proposta congiunta e unitaria. Alcune istituzioni e soggetti hanno prodotto propri contributi e riflessioni sul tema delle linee guida e dell'integrazione di servizi e sistemi;

Il coordinamento dei sistemi e dei servizi territoriali rappresenta l'unica strategia per moltiplicare le opportunità di imparare e di orientarsi dentro e fuori le mura scolastiche

tuttavia, non si è ancora pervenuti alla condivisione di un documento unitario di «linee guida» da portare all'attenzione della Conferenza unificata.

Per concludere, ciò che riteniamo sia oggi non più differibile è la definizione di un sistema di orientamento che travalichi le identità di appartenenza e si riconosca nell'interesse primario della persona in quanto tale. Occorre tendere alla realizzazione di un sistema di «*governance* multilivello»² basata sui principi di flessibilità, partecipazione, responsabilità, efficacia, coerenza. La crisi mondiale evidenzia l'importanza di una buona *governance* e la necessità di coinvolgere direttamente gli enti locali e tutti gli altri soggetti al fine di rispondere alle esigenze legate all'affermarsi della globalizzazione e al progresso personale e sociale dei cittadini. La sfida è realizzare una ***vera strategia di rete a sostegno della persona*** attraverso la definizione di concrete sinergie tra tutti i sistemi coinvolti.

Il coordinamento per l'orientamento è, però, indispensabile, in quanto ciascun ente o soggetto si organizza e agisce perché la persona sia protagonista del proprio percorso di apprendimento/orientamento e affinché sia messa «in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita con l'obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona» (UNESCO, Conferenza di Bratislava, 1970).

Sulla base di questo impegno che unisce e accomuna l'azione di ciascun soggetto, contiamo nel prossimo futuro di pervenire a una possibile intesa, da tutti riconosciuta e assunta.

Per concludere,
ciò che
riteniamo sia
oggi non più
differibile è
la definizione
di un sistema di
orientamento
che travalichi
le identità di
appartenenza
e si riconosca
nell'interesse
primario
della persona
in quanto tale

2. Vedi il Libro Bianco del Comitato delle Regioni dell'UE del 2009 all'indirizzo: <http://www.cor.europa.eu>.

FORUM DI PREPARAZIONE AL SEMINARIO DI ABANO

All'avvio delle nuove azioni per la realizzazione di un Piano nazionale Orientamento e alla vigilia del 1° Seminario nazionale, il Gruppo Tecnico-Scientifico nazionale convenne sulla necessità di aprire un confronto e una riflessione sui temi individuati come prioritari rispetto al tema. Infatti, al Seminario nazionale avrebbero partecipato i referenti regionali e provinciali e dirigenti e docenti delle scuole di tutte le regioni e con esperienze significative alle spalle, che avrebbero poi avuto il compito di attuare le politiche e le linee guida individuate nei rispettivi territori.

A tale scopo, nell'intento di suscitare un efficace dialogo, confronto e coinvolgimento attivo sulle tematiche e sulle linee guida messe a punto per il Seminario nazionale, viene attivato un apposito **Forum telematico riservato**, (indirizzo: <http://srvforum.istruzione.it>), riservato ai partecipanti designati. Le tematiche individuate tengono conto delle indicazioni dell'Unione Europea su questo tema, del dibattito culturale in corso e delle competenze e attribuzioni dei vari Soggetti istituzionali, previste dalle vigenti leggi.

Il Forum, moderato da esperti individuati dal Gruppo Tecnico-Scientifico nazionale, consente a ciascun partecipante, iscritto al Forum e al Seminario, di accedere alla documentazione messa a disposizione, prendere parte e contribuire alla discussione e allo scambio di idee sui temi proposti, inviare suggerimenti, porre domande, condividere problemi, allegare documenti o buone pratiche, segnalare siti e documenti di interesse, costruire relazioni e interazioni tra operatori di diversi territori, contribuire alla nascita e/o consolidamento di un linguaggio e di una cultura condivisi e unitari.

In particolare si riflette e ci si confronta sui temi seguenti, guidati e sostenuti dai tutor appositamente individuati:

Tema 1: Orientamento: natura, scopi e dimensioni

Orientamento nella scuola:

- le azioni e i compiti relativi al piano dell'offerta formativa di ogni scuola, dei consigli di classe, del singolo docente per ciascun ordine e grado di scuola;

di
Speranzina
Ferraro

- la didattica orientativa;
- le competenze di base e competenze trasversali;
- la funzione orientante del singolo docente;
- il ruolo della famiglia.

Tema 2: Rete integrata e sua organizzazione

- Il sistema di coordinamento e di governo della rete, a partire dai Soggetti istituzionali;
- i Servizi: quali servizi a livello regionale, provinciale, comunale a carattere integrato nell'ottica del sistema d'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;
- modalità di raccordo con l'Unione Europea.

Tema 3: Continuità e transizione nel sistema di istruzione e formazione e nel lavoro

- Scuola primaria – scuola media 1° grado;
- scuola media 1° grado – scuola media 2° grado;
- sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

Dimensione orientativa del lavoro:

- alternanza;
- ri-orientamento;
- educazione degli adulti.

All'attenzione dei partecipanti al Forum viene portato il documento in bozza di linee guida, individuato quale piattaforma di base su cui discutere, da modificare, integrare, condividere

Il Forum è coordinato e diretto da Speranzina Ferraro, in qualità di coordinatore del Piano nazionale, in collaborazione stretta con i tutor, individuati sulla base di specifiche competenze e in qualità di esperti riguardo ai temi.

- **Tema 1: Orientamento:** Gabriella Burba (docente esperta Friuli V. Giulia), Flavia Marostica (ANSAS Emilia Romagna);
- **Tema 2: Rete** integrata e sua organizzazione: Anna Maria Pretto (docente USR Veneto, Marta Consolini (esperto, libero professionista);
- **Tema 3 a: Continuità e transizione nel sistema d'istruzione:** Alberto Stefanelli (docente Università di Udine), Gabriele Anzellotti (docente Università di Trento);
- **Tema 3 b: Continuità e transizione** nel sistema di istruzione, formazione e lavoro: Barbara Olper (docente esperto Veneto), Daniela Pavoncello (ricercatrice ISFOL).

All'attenzione dei partecipanti al Forum viene portato il documento in bozza di linee guida, individuato quale *piattaforma di base* su cui discutere, da modificare, integrare, condividere. Il Forum nasce anche al fine di stimolare il confronto, la discussione tra operatori della scuola e non, arricchire il bagaglio per-

sonale di ogni partecipante, spingere ciascuno a interrogarsi sul proprio ruolo e funzione e a mettersi in gioco.

Il Forum ha anche un'altra funzione: di preparare il Seminario, perchè esso rappresenti sul serio il riavvio di un'azione ministeriale, concertata, su tale tema con un unico obiettivo: svolgere un'azione di promozione e di guida, stimolando processi di cambiamento nei docenti e di condivisione con altri operatori, anche attraverso la formazione integrata.

In questa prima fase del percorso, di cui il Forum rappresenta la «palestra di riscaldamento» e il Seminario la prima vera azione del Piano Nazionale, i partecipanti sono selezionati esclusivamente a opera degli USR. Esso potrà essere utile a individuare «figure di riferimento» per altre specifiche azioni sul territorio. Tutto ciò concorre alla realizzazione del primo obiettivo del Piano, cioè la creazione di reti territoriali per l'orientamento lungo tutto il corso della vita.

Ciascun tutor, dopo aver condiviso l'impostazione del Forum e aver assunto il documento di linee guida quale *fil rouge* del confronto, ha definito autonomamente le modalità di sviluppo e gestione dello spazio riservato nel Forum. I vari temi sono stati proposti con modalità finalizzate a suscitare curiosità e stimolo.

Non sono state fornite soluzioni, né certezze assolute, ma si è discusso di tutti i temi, a partire dalla propria esperienza professionale, evidenziando elementi di forza e anche di criticità per suscitare nuovi dialoghi, confronti e contributi.

Sulle sollecitazioni e gli stimoli forniti, i rappresentanti regionali, provinciali e delle scuole trarranno elementi per intervenire nel territorio di appartenenza, per sperimentare modelli e azioni in una logica di rete integrata e non autoreferenziale (cioè «scuolacentrica»).

Non si tratta di dare indicazioni riguardo ai contenuti da privilegiare in questo o quell'ordine di scuola o classe, cosa che attiene all'autonomia dei singoli docenti e alla caratteristiche di quella specifica classe, di quel particolare alunno. Il concetto che si tenta di trasferire è quello di orientamento come modalità permanente, che attraversa tutta la scuola e tutte le classi, che porta a collocare la disciplina in una posizione diversa: non la disciplina al centro dell'azione del docente, ma la «persona» al centro con i suoi bisogni di maturazione e di identità.

Il tentativo avviato con il Forum è quello di condurre a condividere, consapevolmente, un impianto che stravolga la tradizionale organizzazione del lavoro del docente e che porti a un cambiamento delle tradizionali modalità di lavoro e degli strumenti di lavoro, insieme con il cambiamento della stessa «funzione docente».

La documentazione del Forum è ripercorribile sul CD-rom allegato.

Il concetto che si tenta di trasferire è quello di orientamento come modalità permanente, che attraversa tutta la scuola e tutte le classi, che porta a collocare la disciplina in una posizione diversa

Parte seconda

IL PROCESSO E LE AZIONI

SEMINARIO NAZIONALE DI ABANO

SEMINARIO NAZIONALE L'ORIENTAMENTO PER IL FUTURO: DIMENSIONE FORMATIVA E ASSETTI ISTITUZIONALI AL SERVIZIO DELLA PERSONA

Abano Terme 2-5 marzo 2009

PROGRAMMA

Lunedì 2 marzo

- 15.00 Introduce e presiede: **Maria Luisa Vincenzoni** (giornalista)
- 15.15-16.15 Interventi e saluti delle Autorità Istituzionali:
Andrea Bronzato, sindaco di Abano
Vittorio Casarin, presidente Provincia di Padova
Giancarlo Galan, presidente Giunta Regionale del Veneto
Elena Donazzan, assessore all'istruzione e alla formazione Regione Veneto
Carmela Palumbo, direttore generale USR Veneto
- 16.15-16.45 Intervento del **Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: Maria Stella Gelmini (intervento in videoconferenza)**
 «Percorsi di Orientamento e interventi di riforma»
- 16.45-17.00 Coffee Break
- 17.00-17.20 «Linee europee in materia di orientamento»
Tony Watts, consultant of Council of Europe, European Commission, OECD, UNESCO and World bank

- 17.20 - 17.40 **John McCarthy**, direttore del ICCDPP, Centro Internazionale per le Politiche e lo Sviluppo Professionale
- 17.40 - 18.00 Interventi
- 18.00 - 18.15 «Il senso del percorso avviato e gli obiettivi del seminario»
Speranzina Ferraro, coordinatore del Gruppo Tecnico Scientifico
- 18.15 - 19.15 «Bisogni formativi in tema di orientamento negli interventi del forum telematico»
a cura dei **Tutors del forum telematico**

Martedì 3 marzo

- 9.00 - 11.00 Avvio lavori di gruppo sulle 6 tematiche del seminario
- 11.00 - 11.15 Coffee Break
- 11.15 - 13.00 Introduce e coordina: prof.ssa **Cristina Castelli**,
Università Cattolica di Milano
Le dimensioni dell'orientamento:
Dimensione pedagogica: prof. **Giuditta Alessandrini**
(Università di Roma 3)
Dimensione psicologica: prof. **Giancarlo Tanucci**
(Università di Bari)
Dimensione sociologica: prof. **Andrea Messeri**
(Università di Siena)
- 13.00 - 13.30 Interventi
- 13.30 - 14.30 Pranzo
- 15.00 - 15.15 Introduce e presiede: **Marisa Michelini**
(Università di Udine)
- 15.15 - 17.00 **Tavola rotonda: «Orientamento e raccordo scuola università e lavoro»**
Intervengono:
Mario G. Dutto, direttore generale per gli Ordinamenti Scolastici
Nicola Vittorio, coordinatore naz. Progetto «Lauree Scientifiche»;
Andrea Cammelli, direttore ALMALAUREA;
Andrea Stella, coordinatore II Commissione del CUN
- 17.00 - 17.15 Coffee Break
- 17.15 - 19.30 Lavori di gruppo sulle 6 tematiche del Forum
- 20.00 - 21.00 Cena

Mercoledì 4 marzo

- 9.00-11.00 Prosecuzione lavori di gruppo sulle 6 tematiche del Forum
 11.00-11.15 Coffee Break
 11.15-12.30 Coordina: **Stefano Quaglia**
 (dirigente tecnico USR Veneto)
«L'orientamento per la piena realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e per l'alternanza.»
 Interventi:
Sergio Scala, vice direttore generale per lo Studente
Maria Grazia Nardiello, direttore generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore
Maria Prodi, assessore all'istruzione e formazione Regione Umbria
Elena Donazzan, assessore all'istruzione e formazione Regione Veneto
Sergio Trevisanato, presidente ISFOL
Gianpaolo Pedron, vice direttore generale Confindustria Veneto
- 12.30-13.30 Comunicazioni preordinate e dibattito
 13.30-14.30 Pranzo
 15.00-17.00 Lavori di gruppo sulle 6 tematiche del Forum e messa a punto sintesi e presentazione finale
 17.00-17.15 Coffee Break
 17.15-19.00 Redazione report finali da parte dei moderatori ed esperti dei gruppi di lavoro
 20.00-21.00 Cena

Giovedì 5 marzo

- 9.00-10.15 Chairman: **Gianna Miola**
 (dirigente amministrativo USR Veneto)
 Presentazione Report a cura dei tutors di ciascun gruppo di lavoro.
- 10.15-11.00 *Riflessioni e commenti* sugli esiti dei lavori di gruppo Istruzione/Università:
Gabriele Anzellotti, docente Università di Trento
Gianni Nicoli, responsabile nazionale Ufficio Sistema scuola/formazione e università dell'AGE
Michele Marcantoni, presidente Consulta Studenti Verona
Francesco Planchenstainer, componente del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari

- 11.00-11.15 Coffee Break
- 11.15-12.45 Coordina: **Carmela Palumbo**, direttore generale USR Veneto
Tavola rotonda tra i Soggetti istituzionali:
«Come orientare un giovane al successo, ossia al raggiungimento del proprio traguardo?»
Sergio Scala, vice direttore generale DG per lo Studente
Silvia Costa, coordinamento Assessori all'istruzione e Formazione della Conferenza Unificata
Elena Donazzan, assessore regionale all'istruzione e alla formazione regione Veneto
Maria Prodi, assessore regionale all'istruzione e alla formazione regione Umbria
Daniela Lucangeli, docente Università di Padova
Andrea Ferrazzi, vice presidente Provincia di Venezia (UPI)
Riccardo Tosi, comitato tecnico Education di CONFINDUSTRIA
Loredano Zampini, presidente Camera di Commercio di Rovigo e vice presidente Unione regionale del Veneto (UNIONCAMERE)
Claudio Piron, assessore alle politiche scolastiche, edilizia scolastica, politiche giovanili del Comune di Padova (ANCI)
- 12.45-13.15 Conclusioni: **Carmela Palumbo**, direttore generale USR Veneto
- 13.15-13.30 Consegne e saluti

IL SALUTO DEL MINISTRO IN COLLEGAMENTO CON ABANO IN VIDEOCONFERENZA

Seminario di Abano, 2 marzo 2009

Il tema dell'orientamento è al centro anche della riforma degli istituti tecnici e professionali. Il momento è proficuo per uscire dalla visione dell'orientamento come elemento episodico e frammentario. Da parte di tutte le istituzioni ci si aspettano un'attenzione e un'azione continue, che aiutino e sostengano i giovani nell'assunzione di decisioni e scelte e che arrivino anche a contrastare la dispersione scolastica, problema che riguarda una fascia significativa di giovani, ma anche le loro famiglie e il Paese nella sua interezza.

Nelle nostre scuole esistono esperienze di orientamento molto positive, grazie alla collaborazione con gli enti locali e gli altri soggetti del territorio: gli esempi virtuosi di questo tipo vanno presi a esempio ed estesi.

Il seminario di Abano è la prima tappa di una serie di attività che abbracciano l'istruzione e la formazione nella loro totalità e che proseguirà a livello locale e interregionale. In questo senso, è possibile ottimizzare il rapporto, già buono, con le istituzioni scolastiche, per offrire ulteriori benefici alla scuola nella sua totalità. È per questo che ho chiesto la collaborazione dei Ministeri del Lavoro e della Famiglia, nonché delle varie istituzioni e realtà associative.

Mi auguro che il Seminario di Abano segni anche la ripresa del dialogo con tutti gli operatori della scuola, in particolare con i docenti. Penso che la scuola abbia bisogno di stabilità e informazioni precise: va speso più tempo per informare gli studenti e le loro famiglie, orientandoli nelle scelte. Spero che in questo modo si possano anche superare le distanze tra scuola e università. L'interazione e la collaborazione tra scuola e università si è già avviata; mi auguro che possa migliorare e diventare un elemento strutturale dell'azione istituzionale di entrambe.

Gli atti del seminario di Abano costituiranno l'avvio del Piano Nazionale dell'Orientamento e un punto di riferimento per le politiche del Ministero.

di
**Maria Stella
Gelmini**

**Mi auguro che
il Seminario
di Abano
segna anche
la ripresa
del dialogo
con tutti
gli operatori
della scuola,
in particolare
con i docenti**

IERI, OGGI, DOMANI: COME LUBRIFICARE L'INGRANAGGIO DENOMINATO «ORIENTAMENTO»

L'orientamento è un'attività essenziale che ha sempre bisogno di coordinamento e di spinta propositiva.

Ai tempi odierni la macchina organizzativa si sta muovendo nel senso giusto, poiché a una forte iniziativa ministeriale sta affiancandosi un ruolo importante affidato ai gruppi regionali, che hanno dimostrato nelle giornate di Abano di possedere buona coesione tra gli operatori, una mole di lavoro già svolto e un crescente entusiasmo nell'affrontare nuove piste da condividere periodicamente sia a livello regionale sia a livello nazionale.

Significativo è stato l'esito dei lavori in merito al coinvolgimento, attualmente necessario e includibile, di vari soggetti portatori di interessi specifici provenienti dall'istruzione, dalla formazione professionale, dal lavoro, dalle famiglie, dal sociale, dall'università, dalle istituzioni e dagli enti vari pubblici e privati.

Ora ci si aspetta un concreto percorso lavorativo nelle realtà locali, sia on line, sia in presenza, con tappe intermedie di confronto.

L'obiettivo prossimo che molti di noi sperano si avveri presto è la messa in opera di un vero sistema formativo integrato che possa costituire un punto fermo per i giovani, per le famiglie e per la società intera al fine di inserire dignitosamente, nel lavoro o nel prosieguo degli studi, ogni cittadino che si affaccia alla vita adulta.

Consapevoli che istruzione e formazione costituiscono un diritto/dovere, dobbiamo sentirci tutti sulle spalle un grande carico di responsabilità tendente a non perdere per strada nessun allievo, poiché gravi pericoli di emarginazione si annidano ovunque. Ciò è percorribile se si riuniscono le forze tra soggetti che si occupano a vario titolo di educazione e di lavoro, all'insegna delle parole chiave diventate ormai un simbolo della nuova scuola, quali: *collaborazioni, intese, convenzioni, reti, consorzi* magari facendosi assistere da un forum telematico di confronto esperienziale.

Al fine di adottare strategie e metodologie di azione sempre prontamente rinnovate la scuola deve dar prova di apertura all'esterno, nel dare e nel ricevere, poi-

di
Maddalena
Carraro
Dirigente
Scolastico - ITIS
«G. Marconi»
di Padova
Segreteria
Organizzativa
del Seminario di
Abano Terme (PD)

ché oggi una società è formata da «vasi comunicanti» e non da «scrigni», nella consapevolezza di dare alle persone un servizio di orientamento coinvolgente lungo tutto l'arco della vita.

Il pieno godimento del diritto di cittadinanza europeo è la meta ideale per tutti, perciò l'orientamento deve coadiuvare a valutare ogni studente sulla base dei livelli di apprendimento raggiunto, seguendo gli assi fondamentali delle competenze che sono stati individuati dall'Europa, alla luce dello scenario educativo formativo racchiuso nel Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), al fine di garantire la massima mobilità culturale-lavorativa. Ciò permette anche di dialogare in sintonia valutativa tra scuole, università, impresa e formazione professionale.

«Il processo di Abano» ha enucleato l'impostazione ideale dell'agire quotidiano e *in itinere* lungo l'asse formativo e nell'inserimento post diploma (studio o lavoro), affinché ogni studente si senta veramente partecipe della società in cui vive.

L'augurio è di far arrivare a grandi approdi l'iniziativa ministeriale, dopo la tappa veneta, rafforzando la volontà generale di agire con scienza ed entusiasmo, partecipando in qualità di protagonisti e orientando chiunque entri nel nostro mondo scolastico o abbia desiderio di ritornare tra i banchi per studio iniziale e per aggiornamento.

«Il processo
di Abano»
ha enucleato
l'impostazione
ideale dell'agire
quotidiano
e *in itinere*
lungo l'asse
formativo e
nell'inserimento
post diploma,
affinché
ogni studente
si senta
veramente
partecipe
della società
in cui vive

THE EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK AND THE ROLE OF NATIONAL LIFELONG GUIDANCE POLICY FORUMS

A paper presented to a conference
held at Abano Terme, Italy,
on 2nd March 2009

di
A.G. Watts
National Institute
for Career
Guidance
and Counselling,
Cambridge

INTRODUCTION

In this presentation, I plan to outline the origins and purpose of the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) and its work programme for the next two years. I will also discuss the roles of the National Lifelong Guidance Policy Forums which have been established in a number of EU countries – though not yet in Italy – and their potential relationship to the ELGPN.

ORIGINS OF THE ELGPN

The establishment of the ELGPN is, in my view, a major advance in cross-EU collaboration in the field of lifelong guidance. The only previous occasion where we have had a comparable mechanism was in the early 1990s under the PETRA II programme. This included, for the first time, a separate action strand focusing specifically on vocational information and guidance. The strand was managed by a committee which included representatives of all the member-states, and so brought together civil servants from each country with responsibilities in relation to career guidance. This significantly enhanced opportunities for collaborative action. It was out of this committee that the impetus emerged for establishing a Community network of national guidance and information centres

to support transnational mobility: what subsequently became the Euroguidance network. But when the programme ended, so did the committee. It left a major gap at policy level.

Efforts to fill the gap effectively started at the famous meeting of the European Council at Lisbon in March 2000, which outlined the European Union's aspiration to become «the most competitive and dynamic knowledge-based society in the world» by the year 2010. Engagement in lifelong learning was acknowledged as one of the key ways through which this goal could be achieved, and the Commission's consultative *Memorandum on Lifelong Learning* (EC, 2000) highlighted the importance of guidance in this respect. This led to a consultation process across Europe to identify coherent strategies and practical measures that could foster lifelong learning for all. The outcome was the Commission's Communication on lifelong learning (EC, 2001): this reiterated the key role of guidance in national lifelong learning strategies, and included a recommendation that a European Guidance Forum be established.

Some member-states, however, resisted this proposal, partly because of concerns about the size and unwieldiness of a forum representing both education and labour ministries coming together under an education umbrella at EU level. Recognising this political reality, but concerned not to leave the issue of lifelong guidance in support of lifelong learning to chance, the Commission set up an Expert Group on Lifelong Guidance, as part of the Education and Training 2010 Work Programme.

This group operated from 2002 to 2007, and provided a focal point for a number of significant developments. Close links were established with a Career Guidance Policy Review conducted by OECD (2004), and parallel reviews were carried out first in the acceding and candidate countries from central and eastern Europe (Sultana, 2002) and then in all the existing member-states (Sultana, 2004). Alongside these studies, the expert group developed common reference tools for use by member-states on the aims and principles of lifelong guidance provision, criteria for assessing quality, and key features of a lifelong guidance system: these were designed to encourage convergence of guidance delivery systems. The reference tools were included in a policy handbook published jointly with OECD, which in addition summarised the main policy lessons from the policy reviews (OECD/EC, 2004). The Expert Group also played an important role in ensuring that lifelong guidance was referenced in relevant EC Communications, Council Resolutions, and Joint Reports of the Council and the Commission.

The Expert Group's chief weakness, however, was that it was not representative of all the member-states, and therefore had difficulties in translating its efforts into effective action at member-state level. The Commission, recognising these limitations, indicated its willingness to support the development of a voluntary European Lifelong Guidance Policy Network which would be led by the member-states themselves and would also be open to candidate and European Eco-

This group operated from 2002 to 2007, and provided a focal point for a number of significant developments.

Close links were established with a Career Guidance Policy Review conducted by OECD (2004)

conomic Area countries. The member-states agreed to adopt this suggestion, and the Network met for the first time in December 2007.

The objectives of the Network include:

- promoting the use of the existing common reference tools within member-states, and developing new tools;
- identifying trends and issues which merit collaborative action at EU level (through peer-learning clusters and research activities);
- disseminating the policy lessons from collaborative projects, including those under the new Lifelong Learning Programme;
- supporting policy development at EU level, and ensuring that the role of guidance is addressed within relevant European policies and instruments.

The Commission has indicated its commitment to fund the Network up to 2013, subject to regular review, and has now, after an initial setting-up period, agreed to fund a two-year programme as the next stage of development. The programme includes four major Work Packages.

- **Career management skills.** What are the skills and competences which are needed for career development, at different stages? Should the development of these skills and competences be the main goal of lifelong guidance services? How can they best be developed? How can their development be addressed in the training of guidance practitioners and teachers?
- **Access.** How can citizens' access to lifelong guidance be extended? What is the role of technology in this respect, and of marketing of services? How can effective balances be struck between universal services available to all and targeted services addressed to those with distinctive and pressing needs?
- **Quality.** How is the quality of lifelong guidance services best assured? Could a common EU quality-assurance framework be created? How can a stronger evidence base for such quality assurance be developed, including better impact measures?
- **Co-operation and co-ordination mechanisms in guidance practice and policy development.** A number of participating countries have set up national guidance forums and similar co-ordination mechanisms. What are the key roles of such mechanisms? How can their links with policy development be refined?

In each case, the work will be based on peer learning, with two field visits to particular countries, followed by a synthesis meeting. Each work package has a co-ordinator and is supported by an expert in the field. The reports of the work packages and of task-groups focusing on other aspects of the Network's work – including harnessing the learning from collaborative projects, and support

The Commission has indicated its commitment to fund the Network up to 2013, subject to regular review, and has now, after an initial setting-up period, agreed to fund a two-year programme as the next stage of development

for policy development at EU level – are fed back at whole-Network meetings held twice a year. In addition, a pattern has been established of larger conferences held every two years, the most recent of which was held in France last September; the next one is likely to be held in Spain in the autumn of 2010. The management of the Network is handled by a team based at the University of Jyväskylä in Finland, and supported by a Steering Group drawn from the member countries.

Each country participating in the Network has up to three members. Within this, it has somehow to find the optimum balance across a number of different interfaces: between different national ministries; between national and regional government (where this applies, as here in Italy); between the different social partners; and with other stakeholders, including guidance professionals. This is clearly a difficult and probably impossible task. It is accordingly important that the team should be linked to, and supported by, a wider network of contacts, to which it can report and from which it can draw.

THE ROLE OF NATIONAL GUIDANCE POLICY FORUMS

It is this that has provided the impetus for the Commission's interest in supporting national and regional lifelong guidance forums. This is, as I have noted, the theme of one of the Network's work packages. But it is also perhaps worth a few further comments here. I am aware that there have been previous attempts to establish such a forum in Italy. I recognise the particular difficulties in doing so in this country, because of the political powers held in the regions, and the strong regional differences. I do hope, however, that you will continue this process, and that perhaps this conference – with its focus on links across sectors – may provide an opportunity to make some advances.

In doing so, you may find it useful to refer to a handbook published recently by CEDEFOP (2008), which was written by a team comprising Soren Kristensen, John McCarthy and myself. We looked very closely at all the examples of national and regional forums established to date, and aimed to distil what could be learned from their experience. We identified ten key messages.

1. In the rationale for the forum, there should be a *clear connection to lifelong learning and employability strategies*.
2. It is important to establish *shared definitions and terminology* as a necessary prerequisite for dialogue and debate.
3. Key stakeholders in the process should be identified, and *some selectivity should be applied in determining those invited to participate*, in order not to make the forum too unwieldy.

The management of the Network is handled by a team based at the University of Jyväskylä in Finland, and supported by a Steering Group drawn from the member countries

4. The forum should have some *clearly identified tasks and roles*. Merely being a platform for dialogue and exchange of information may not be enough.
5. The forum needs one or more strong *champions* to support its work, plus a *strong commitment* from all key involved parties.
6. The *relationship with the government* should be clearly defined, including the extent to which the forum can voice an independent view on government policies and initiatives.
7. The forum should have a *secretariat* which should ideally be independent of any of the stakeholders, or have its tasks and functions ring-fenced so that the forum has its own identity and can manage its own resources.
8. Care should be taken to avoid *mission drift*.
9. Forums should be aware of the risks of *role conflict*, where their activities may collide with activities of individual members or other guidance actors and stakeholders.
10. The forum should strive to work from the *viewpoint of the individual citizen* and how he/she can best secure seamless guidance services in a lifelong perspective.

I hope that these lessons may be helpful to you. A soundly developed national forum could help Italy to contribute strongly to the European Network, and to derive maximum value from it, to the benefit of your citizens and of Europe as a whole.

REFERENCES

- CEDEFOP (2008). *Coming Together: Establishing and Developing National Lifelong Guidance Policy Forums*. Thessaloniki: CEDEFOP (in press).
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832. Brussels: EC.
- European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM (2001) 678. Brussels: European Commission.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development & European Commission (2004). *Career Guidance: a Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD.
- Sultana, R.G. (2002). *Review of Career Guidance Policies in 11 Acceding and Candidate Countries: Synthesis Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Society*. Thessaloniki: CEDEFOP.

The forum should strive to work from the viewpoint of the individual citizen and how he/she can best secure seamless guidance services in a lifelong perspective

INTRODUZIONE TAVOLA ROTONDA DI ABANO

Abano Terme, 3 marzo 2009

L'orientamento va assumendo un ruolo chiave nella società e in queste giornate di studi ne stiamo cogliendo tutta la portata, sia per le dichiarazioni ufficiali che ci hanno permesso di approfondire la conoscenza di quanto in questo campo avviene nelle scuole italiane, sia per la documentazione legislativa che si va sempre più arricchendo, sia per i contributi dei partecipanti, molto attivi, attraverso i lavori di gruppo e il Forum.

L'importanza accordata alle azioni d'informazione e orientamento, collegata alla presa di coscienza delle difficoltà dei giovani a orientarsi nella complessità e mutevolezza dei contesti odierni, ha portato la scuola a dotarsi delle necessarie strategie d'aiuto, attingendo a varie discipline, quali la psicologia, la sociologia e la pedagogia. La loro valorizzazione nell'orientamento ha seguito vicende alterne, ma oggi in tal senso c'è maggiore sensibilizzazione e cultura, come testimonia l'odierna sessione che vede presenti per parlare di ciò il prof. Giancarlo Tannucci, psicologo, la prof.ssa Giuditta Alessandrini, pedagogista, e per la sociologia il prof. Andrea Messeri.

Da questo punto di vista, questa sessione si presenta particolarmente interessante in quanto permette un confronto tra autorevoli esperti del settore che sicuramente ci aiuteranno a progredire nel dibattito sempre più attuale riguardante le differenti valenze dell'orientamento.

Si parla, infatti, sempre più di percorsi integrati e modulari che coinvolgono, a vario titolo e contemporaneamente, istituzioni ed enti diversi (scuole, università, associazioni industriali, enti provinciali e regionali, ecc.), molte professionalità (esperti d'orientamento, psicologi, sociologi, pedagogisti, insegnanti, economisti), con strumenti estremamente diversificati. Il fine è acquisire una visione organica e integrata dell'orientamento per giungere a un metodo che consideri prioritaria la consonanza di interventi e di competenze che agiscano «a rete» attraverso progetti e verifiche che ne consolidino nel tempo l'opportunità e l'efficacia.

L'obiettivo è sempre e comunque la valorizzazione della persona, il suo armonico sviluppo in sintonia con la cultura e le istanze espresse dalla società. In questo senso le tre dimensioni dell'orientamento (pedagogica, psicologica e sociologica) non percorrono strade a sé stanti, ma assieme collaborano a formare la persona a saper gestire, con autonomia e responsabilità, le proprie scelte nei settori in cui

di
**Cristina
 Castelli**
 Professoressa
 Università
 Cattolica di Milano

**L'obiettivo
 è sempre
 e comunque
 la valorizzazione
 della persona,
 il suo armonico
 sviluppo
 in sintonia
 con la cultura
 e le istanze
 espresse
 dalla società**

essa intende inserirsi professionalmente e socialmente, affinché possa raggiungere nel miglior modo possibile l'attuazione dei suoi progetti.

Cosa non facile oggi, in una società caratterizzata dal cambiamento e che sembra aver smarrito i suoi punti fermi. L'orientamento si presenta, allora, come un filo rosso che collega i vari cicli formativi garantendo da un lato la conoscenza di sé, dall'altro lato la continuità scolastico-professionale e dall'altro ancora il rapporto con la società e i sistemi economici. Si tratta di un modello che si prospetta come una concezione globale e integrata, in cui convergono principi teorici e metodologie applicative caratterizzanti l'area psicologica, pedagogica, sociologica ed economica. Esso considera la persona nella sua globalità, come persona contraddistinta da interessi, abilità, motivazioni, inserita nell'alveo dei fattori sociali che influiscono nondimeno sul suo sviluppo personale e professionale. Sotto questo profilo nessun modello può qualificarsi *a priori* come ottimale; ciascuno infatti contribuisce a rispondere nel modo migliore e opportuno a bisogni specifici dell'utente e a rendere l'azione orientativa efficace e completa.

Infine, non solo rispetto a un modello, ma anche per quel che riguarda la metodologia d'intervento, l'orientamento deve essere considerato in una «prospettiva interdisciplinare» e in questo senso test, questionari, Internet, colloquio, narrazioni, indagini, ecc. devono integrarsi e trovare tutti una loro specifica collocazione tenuto conto ovviamente dell'età dell'utente, della tipologia di scuola, della cultura, ecc.

Per la trattazione più approfondita dei singoli aspetti che concorrono allo svolgimento del processo d'orientamento seguiranno ora tre diversi interventi corrispondenti alle dimensioni a cui ho accennato: quella psicologica relativa alle dimensioni personali, quella pedagogica e quella socio-economica che saranno trattate rispettivamente da persone di elevata competenza quali il prof. Giancarlo Tanucci, docente di psicologia del lavoro all'Università di Bari, la prof.ssa Giuditta Alessandrini, docente di pedagogia all'Università di Roma Tre, e infine il prof. Andrea Messeri, docente di sociologia e comunicazione pubblica all'Università di Siena.

Si tratta
di un modello
che si
prospetta
come
una concezione
globale
e integrata,
in cui
convergono
principi teorici
e metodologie
applicative
caratterizzanti
l'area
psicologica,
pedagogica,
sociologica
ed economica

DIMENSIONI PEDAGOGICO-SOCIALI DELL'ORIENTAMENTO CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLA TRANSIZIONE DALLA SCUOLA ALLA VITA ATTIVA

di
Giuditta
Alessandrini¹
Università
di Roma Tre

«Il lavoro è un bene dell'uomo, è un bene della sua umanità, perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità ma anche realizza se stesso come uomo ed anzi, in un certo senso, diventa più uomo»

Enciclica «Laborem exercens», 14 settembre 1981, par. 9

PREMESSA

Il mio contributo di partecipazione a questo importante Seminario organizzato dal MIUR ad Abano nel marzo 2009 e di cui si pubblicano gli atti in questo fascicolo, toccherà in modo particolare alcuni aspetti dell'orientamento dei giovani dalla scuola alla vita attiva. In questo percorso – indubbiamente complesso e polisemico –, ho selezionato in particolare alcuni aspetti delle tematiche in questione. Mi soffermerò, pertanto, dopo una breve premessa di carattere semantico sul senso da affidare oggi al tema dell'orientamen-

1. G. Alessandrini è professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro (M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. È direttore del Master di I livello a distanza GESCOM «Gestione e Sviluppo della conoscenza nell'Area delle Risorse Umane» (www.master-gescom.it) e del Centro di Ricerca CEFORC «Formazione Continua & Comunicazione» (www.laoc.eu). Tra le pubblicazioni: *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2007; *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005; *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma, 2005; *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano, 2004.

to, sull'argomento delle trasformazioni del mondo del lavoro e delle forme di transizione verso la vita attiva, sottolineando in particolare le condizioni di incertezza e insicurezza caratterizzanti l'attuale scenario socio-economico. Infine si farà cenno alle nuove responsabilità pedagogiche connesse alle competenze per l'orientamento degli insegnanti. In merito a questo punto si prospettano ipotesi di nuove opportunità di formazione dei docenti anche attraverso l'approccio metodologico delle comunità di pratica.

1. COME INTENDERE OGGI L'ORIENTAMENTO?

L'orientamento
deve
contribuire
attraverso
una serie
di attività
a mettere
in grado
i cittadini
di ogni età
ed in qualsiasi
momento
della loro vita,
di identificare
le proprie
capacità,
le proprie
competenze
e i propri
interessi

Vorrei iniziare il mio intervento utilizzando due recenti definizioni «ufficiali» dell'orientamento. Vediamole, dunque: «L'orientamento deve contribuire attraverso una serie di attività a mettere in grado i cittadini di ogni età ed in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale ed in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze», dal Consiglio dell'Unione Europea del 18 maggio 2004.

Vediamo ancora un'altra sintetica definizione di orientamento: «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi [...] con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della sua persona» (UNESCO, Bratislava, 1970).

Entrambe le definizioni «dilatano» per così dire l'accezione semanticamente *scuolacentrica* dell'orientamento verso una «visione» ben più significativa tesa a identificare l'obiettivo dell'azione orientativa come correlato al raggiungimento di una capacità d'agire piena e responsabile nei confronti della scelta di vita del soggetto. Si tratta di una capacità di sviluppare potenzialità, capacità e competenze in una direzione che si allarga al corso della vita verso una dimensione valoriale pur sempre di tipo pedagogico ma intesa nel senso di una *pedagogia della persona durante tutto l'arco della vita*.

Ma vediamo anche quali siano, dunque, gli orizzonti dell'orientamento. Possiamo scorgere per lo meno *tre livelli* di ambiti realizzativi dell'orientamento dell'individuo in funzione di tre dimensioni fondamentali della sua soggettività: l'itinerario scolastico, la scelta della professione/lavoro, la crescita della sua identità come persona. Sono dunque tre gli ambiti: l'orizzonte *scolastico*, l'orizzonte *professionale* e, infine, l'orizzonte *personale*.

Questa multivalorialità dell'orientamento prospetta immediatamente al lettore, anche non esperto, la complessità del tema, e, dunque, la difficoltà di operare riduzionismi sul piano meramente didattico.

Mi preme sottolineare, in particolar modo, che il tema dell'orientamento dei giovani, al di là della tipologia di esperienza scolastica, non può non far riferimento alle possibili strategie di *accompagnamento del giovane verso la vita attiva* così come oggi questa si presenta potenzialmente, cioè verso uno scenario che vede profonde trasformazioni del modo di lavorare, e delle tipologie di lavoro possibili.

Lo scenario della cosiddetta *«flexicurity»* sarà la dimensione di riferimento dei giovani che stanno completando il loro corso di studi: i lavori atipici, i lavori in somministrazione, i lavori con contratti a termine. Lo scenario di quella che è stata definita la «generazione Tuareg» (così denominata in riferimento al deserto delle certezze come scenario plausibile per il futuro), la generazione dei trentenni «mille euro al mese», è ormai uno scenario di riferimento obbligato per le famiglie e per la comunità civile che vive con un carico di «paura» nuovo le prospettive del futuro, credendo meno al valore di «lasciapassare per un futuro migliore e stabile» che nel passato la scolarizzazione poteva avere. La motivazione allo studio nei giovani, per esempio, dovrà essere correlata in misura maggiore a una visione della propria crescita come *investimento di lungo periodo*.

La connotazione problematica che è sempre più evidente nella «società dei lavori» chiama in causa necessariamente la riflessione di ampio respiro legata al *sensu della scelta lavorativa*, al significato del rapporto tra istruzione e democrazia, tra investimento nei processi di apprendimento, conoscenza e capacità di agire come soggetto. Si tratta, in sostanza, di tematiche fortemente legate a quella che definiamo componente «antropologica»².

2. TRANSITI NELLO SCENARIO FORMATIVO CON PARTICOLARE RIGUARDO ALLE TRASFORMAZIONI DEL MONDO DEL LAVORO

Il sistema del lavoro nelle società avanzate si è basato, a partire dal diciannovesimo secolo fino all'inizio di questo secolo (naturalmente in funzione delle eterogeneità regionali, macro- e microeconomiche rilevabili), su un *alto grado di standardizzazione*. Il sistema del «pieno impiego standardizzato» piano piano si fa meno rigido e si sfilaccia con la flessibilizzazione di tre pilastri: il diritto del lavoro, il luogo del lavoro e gli orari. Negli ultimi anni del ventesimo secolo e nei primi del ventunesimo si assiste a una crescita della varietà dei rapporti di lavoro che di fatto porterà allo scenario attuale, caratterizzato da processi di destandardizzazione del lavoro e dalla pluralizzazione dei modi di produzione. Negli ultimi anni, non solo nel nostro paese, ma anche negli altri paesi europei una sorta di *shock esogeno* si è generato nel mondo del lavoro.

2. Cfr. il volume della scrivente *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Editore, Milano, 2004. Il presente saggio richiama, in particolare, nel paragrafo 2 alcuni brani del volume.

Lo scenario di quella che è stata definita la «generazione Tuareg» è ormai uno scenario di riferimento obbligato per le famiglie e per la comunità civile che vive con un carico di «paura» nuovo le prospettive del futuro

Occorre, dunque, evidenziare una serie di complessi mutamenti nella regolazione dei rapporti di lavoro e nella società che riguardano tre ambiti: il progressivo declino di sistemi produttivi standardizzati, l'emergere di sistemi di carattere eterogeneo e a rete, il consolidarsi di economie centrate sul dominio dell'informazione e della conoscenza.

Il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico – come «ambito» che contribuisce a promuovere *la crescita e lo sviluppo della persona*, in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva. Questo principio altro non è se non l'affermazione di un «concetto pedagogico del lavoro».

Questo principio è anche una declinazione essenziale del principio che vede *il lavoro come una parte fondamentale dell'attività umana* e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio sul piano antropologico al tema del lavoro. Il lavoro, come concetto-cardine della modernità nella sua dimensione tecnologica, e come categoria sociologica, si iscrive nel passaggio dalla *modernità solida a quella liquida*.

Come coglie efficacemente il sociologo Bauman³, «il lavoro, liberato dalle sue trappole escatologiche e recise le sue radici metafisiche, ha perso la centralità attribuitagli nella galassia dei valori dominanti dell'epoca della modernità solida e del capitalismo pesante. Non può ergersi a fondamento etico della società o a perno etico della vita individuale».

Bisogna ricordare che *modernità solida e capitalismo pesante* si ricollegavano, nel passato, alla inscindibilità del legame tra capitale e lavoro; il capitale poteva infatti riprodursi in funzione dell'assunzione di manodopera.

Nella fase della modernità solida, le aspettative, da parte sia dei lavoratori sia del datore di lavoro, erano di lungo periodo. La relativa *stabilità* era naturalmente funzionale alla reciproca (tra datore di lavoro e lavoratore) dipendenza.

Questo scenario è oggi completamente modificato, con l'avvento di dimensioni che di fatto hanno introdotto una mentalità fondamentalmente *a breve termine* (anche nell'analogia con il gioco) che si è sostituita a quella a lungo termine.

Quali sono, allora, le *categorie descrittive del lavoro* oggi? Flessibilità e contratti a termine, crescita dell'incertezza e della volatilità, discontinuità delle carriere.

Ci troviamo in tutta Europa di fronte a una situazione in cui il lavoro viene vissuto, nella efficace espressione di Bauman, «*come un camping*» nel quale si pianta la tenda qualche giorno, ma che si può abbandonare quando si vuole se non ci sono le condizioni.

Nella modernità liquida e fluttuante, dunque, anche i legami di lavoro sono *legami deboli*, la flessibilità si correla all'assioma dell'allentamento dei legami tra capitale e lavoro e del disimpegno (snellimenti, *downsizing* e ridimensionamento).

Modernità
solida
e capitalismo
pesante si
ricollegavano,
nel passato,
alla
inscindibilità
del legame
tra capitale
e lavoro;
il capitale
poteva infatti
riprodursi
in funzione
dell'assunzione
di manodopera

3. Z. Bauman, *Modernità liquida*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2002.

Ma cerchiamo di vedere anche in un'ottica di maggiore criticità – al di là dell'enfasi sulle grandi potenzialità degli scenari dell'*Information Communication Technology* che ormai caratterizzano gli scenari della quotidianità – quale possa essere una lettura più approfondita dei rischi che sono di fronte all'uomo contemporaneo. Per questa lettura critica facciamo riferimento a un sociologo, Ulrich Beck, che ha descritto mirabilmente la zona oscura della modernità liquida, il rischio dell'isolamento dell'individuo e la sua esposizione a meccanismi di condizionamento ben più ampi che nel passato.

3. DECLINAZIONI E RISCHI DELL'INCERTEZZA

Il progresso – sempre secondo il sociologo Beck – oggi appare, viceversa, «paradossalmente» *individualizzato*. Ciò significa che l'individuo, infatti, in quanto tale, diventa nella società contemporanea *l'unità di riproduzione del sociale nel mondo organico*⁴. Non a caso la copertina del bel libro di Beck *La società del rischio* mostra un carrello della spesa di un supermercato in uno scenario deserto senza figura umana!

Ma torniamo al concetto di «lavoro» e alla sua percezione sociale. Il lavoro è stato inteso per molto tempo, a partire dal Rinascimento prima e dall'Illuminismo poi, come l'attività attraverso cui *l'umanità poteva realizzare il proprio destino* e la propria natura, nonché la propria storia. «Il lavoro era così definito come *sforzo collettivo a cui avrebbe partecipato l'intera collettività*»⁵. Il lavoro era assunto al ruolo di fondamentale strumento per l'elevamento dello spessore etico della società e mezzo per lo sviluppo sociale.

La separazione dei lavoratori dai mezzi di sussistenza e la separazione delle attività produttive dalla vita nel suo complesso, con l'avvento della società industriale, aveva in qualche modo identificato, per la prima volta nella storia, la capacità lavorativa come potenziale fonte di ricchezza. Questo è un punto fondamentale correlato a una visione che può essere potenzialmente contraddittoria. Il lavoro come *mezzo di emancipazione e come fonte di ricchezza*, ma anche come ambito di sfruttamento e di utilizzazione impropria della forza-lavoro.

La separazione del lavoratore dai mezzi di produzione ha generato nel tempo una visione del progresso che in sostanza è di tipo cumulativo e di lungo periodo: oggi – viceversa – il futuro si schiaccia sul presente e si moltiplica secondo scenari multipli ad alta variabilità e plausibilità.

Qual è allora il focus del passaggio nelle trasformazioni del lavoro *dalla modernità solida a quella liquida*?

La separazione dei lavoratori dai mezzi di sussistenza e la separazione delle attività produttive dalla vita nel suo complesso aveva in qualche modo identificato la capacità lavorativa come potenziale fonte di ricchezza

4. Cfr. U. Beck, *La società del rischio*, trad. it., Carocci, Roma, 2000.

5. Z. Bauman (2002), *op. cit.*

La precarietà dei rapporti è *un elemento endemico della società liquida*: temporaneità, insicurezza, incertezza e vulnerabilità. La nascita di svariate forme di lavoro flessibile ha *ribaltato sull'individuo* responsabilità e margini di negoziazione che prima erano ascritti a organismi esterni all'individuo. Quante situazioni di vita nuove e diverse si sono sviluppate in conseguenza dell'intricco di questi fattori? È esperienza di tutti i giorni il *cambiamento di ritmi ed abitudini di vita* rispetto a cui gli individui non sono in grado di elaborare risposte adeguate e coerenti.

Torniamo ancora alle felici espressioni del sociologo della società del rischio. «È la singola persona che diventa l'unità di riproduzione del sociale nel mondo della vita» sostiene U.Beck. Dove prima era il ceto o la classe con i suoi legami come cornice stabile di riferimento, oggi è la *singola* persona. Ma le argomentazioni del nostro autore vanno più avanti: questa «singola persona», di fatto affrancata (nel senso di essere liberata da vincoli esterni), diventa però sempre più *dipendente dal mercato del lavoro, dalla standardizzazione imposta da un'economia di massa*.

L'individualizzazione, rimuovendo i contesti di vita tradizionali, genera uniformità e *standardizzazione delle forme di vita*: nasce l'immagine sociale di un pubblico di massa individualizzato o, per esprimersi più efficacemente, l'esistenza standardizzata degli *eremiti di massa isolati*⁶.

Individualizzazione significa – come abbiamo già accennato prima nel paragrafo – *dipendenza dal mercato* di ogni dimensione della vita individuale: dagli oggetti alle opinioni, agli orientamenti e agli stili di vita.

Ciò significa, in sostanza, che le persone adulte ma soprattutto gli adolescenti e i soggetti in età evolutiva possono essere «consegnati» a processi di standardizzazione sconosciuti alle generazioni che hanno vissuto all'interno di nicchie culturali di tipo familiare e censuale. Come orientarle allora, come creare le condizioni perché siano in grado di scegliere, di riflettere in modo libero e maturo sulle scelte di vita che li attendono?

La domanda che ci dobbiamo porre, a questo punto, si traduce nell'analisi delle opportunità e dei rischi che si celano sotto il fenomeno dell'individualizzazione.

Il discorso da affrontare, dal punto di vista pedagogico, è *come far leva sull'individualizzazione per promuovere la crescita dell'intenzionalità attiva del soggetto*.

In che misura gli ambiti prescritti dall'individualizzazione possono essere anche un terreno fertile per la crescita nel soggetto/persona di un'identità più consapevole?

Che ruolo hanno l'adulto, la scuola, gli insegnanti nell'accompagnamento della crescita del soggetto verso l'adulthood?

Dove prima era il ceto o la classe con i suoi legami come cornice stabile di riferimento, oggi è la singola persona

6. U. Beck (2000), *op. cit.*

Alcuni studi mirati all'universo giovanile hanno riscontrato di recente tracce di fenomeni sostanzialmente correlati con la messa a rischio della dimensione emotiva e partecipativa (anche in connessione con un uso non corretto da parte dei giovani di ambienti ludici altamente tecnologici). Si è parlato di «caduta della pulsione elementare alla relazione», di «trionfo» dei valori evasivi individuali (i gaudenti disperati), di diffusione progressiva di forme comunicative (definite «anempatiche»), in sostanza del rischio del dilagare di un analfabetismo emotivo tra i giovani.

Questi fenomeni, nel loro insieme, delineano un universo – per certi versi inquietante – di adolescenti sempre più soli e *senza adulti vicini*, senza pratica di dialogo empatizzante, ovvero senza forme di «modellamento etico» spontaneo o intenzionale verso figure autorevoli reali (figure genitoriali, insegnanti, fratelli, idealtipi immaginifici, ecc.).

4. ATTENZIONE AI CONTESTI FORMATIVI E NUOVE RESPONSABILITÀ PEDAGOGICHE DEI DOCENTI

Il concetto di *contesto*, a mio parere, può essere visto come un concetto estremamente «produttivo» per il pedagogo, per numerosi motivi accomunati dal fatto di consentire una visione diversa e innovativa dei fenomeni connessi *tout court* al *cambiamento*.

Comunemente si intende per contesto l'insieme degli elementi che contribuiscono in qualche modo alla definizione del significato di una parola o di un «enunciato», apparendo a essi uniti nello stesso discorso o manifestazione⁷.

Il contesto è un concetto identificato come linguistico, ma anche psicologico e culturale.

Il contesto «situazionale» tende, in realtà, a essere considerato come un concetto a sé nella linguistica angloamericana⁸.

L'elemento comune tra le diverse discipline è l'accento dato all'esperienza sociale – individuale o pubblica – come «generatrice» di significato.

Occorre, in definitiva, estrapolare da tali approcci alcuni elementi che possono dare adito a una lettura pur sommaria di quella che potremmo definire l'*usabilità del concetto di contesto in campo formativo*⁹.

7. Con questi termini viene definita la parola «contesto» nell'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng (Editrice la Scuola di Brescia).

8. Si prenda come riferimento della presente corrente di studi Searle (1977).

9. Il concetto è stato ampiamente trattato dalla scrivente nei volumi: *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma, 2003; *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, cit.; *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005; *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma, 2005.

Questi fenomeni, nel loro insieme, delineano un universo di adolescenti sempre più soli e senza adulti vicini, senza pratica di dialogo empatizzante, ovvero senza forme di «modellamento etico» spontaneo o intenzionale verso figure autorevoli reali

Il concetto di *contesto* può essere visto, dunque, come un «costrutto» estremamente importante in campo educativo oltre che in campo psicologico, in particolare quando parliamo di orientamento.

Partendo dall'idea di contesto, si ribalta la prospettiva del modello di interpretazione tradizionale (rapporto causa/effetti, analisi mezzi/fini) per costruire un nuovo punto d'osservazione da cui è possibile cogliere la realtà secondo una visione che potremmo definire «olistica».

L'approccio centrato sulla nozione di contesto, infatti, non separa artificiosamente gli *effetti* dei sistemi nella loro interazione ma cerca di cogliere (o, sarebbe più esatto, «ricostruire») nella logica dei «circuiti che connettono» il *significato* dei fenomeni¹⁰.

I *limiti* del cambiamento possono risiedere appunto nelle dimensioni che denotano i contesti formativi in cui interagiscono persone e sistemi nelle organizzazioni.

Lo studio dei fattori che ostacolano il cambiamento e la loro interrelazione con i contesti costituiscono una direzione molto promettente. Lo studio dei contesti presenta, dunque, una difficoltà insita nella stessa natura di questi ultimi. Intendo riferirmi alla *scarsa visibilità dei contesti*. Il contesto – per sua natura – tende a rimanere fuori dalla consapevolezza dei soggetti e delle organizzazioni e pertanto a non costituire «oggetto» di analisi e di discussione.

La *persistenza* di un contesto formativo ostativo rispetto alle istanze di autonomia del soggetto viene a contrastare un percorso orientativo efficace. Da qui l'esigenza inderogabile di prendere in considerazione i contesti, come «oggetto» di studio e di progettazione anche da un punto di vista pedagogico.

Chi si occupa di formazione dovrebbe vedere il contesto formativo – e non solo i sistemi e le organizzazioni formali – come *oggetto di progettazione formativa*.

Il che significa, in altri termini, che il contesto può essere visto come terreno di «esperimenti culturali» in quanto ambito di sostegno e di progettazione del cambiamento.

Ciò non significa che è possibile disegnare contesti formativi «con carta e matita» ma che è possibile sviluppare attraverso l'azione del formatore una consapevolezza orientata dei *confini dei contesti* pur guardando sempre a questi come realtà in stato di fluttuazione costante e continuo adattamento.

Quali sono dunque le *nuove responsabilità pedagogiche degli insegnanti*? Possiamo indicare alcune istanze a nostro modo irrevocabili che conducono a scorgere un diverso modo di vedere in particolare le responsabilità orientative. Indichiamo qui di seguito in estrema sintesi tali istanze:

10. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano, 1976; dello stesso autore, *L'evoluzione biologica della cooperazione e della fiducia*, in D. Gambetta (a cura di), *Le strategie della fiducia*, Einaudi, Torino, 1989.

I limiti del cambiamento possono risiedere appunto nelle dimensioni che denotano i contesti formativi in cui interagiscono persone e sistemi nelle organizzazioni

1. irriducibilità della dimensione *antropologica*: ciò significa, in altri termini, il valore unico e irripetibile di ogni essere umano;
2. focalizzazione della dimensione dell'*intenzionalità*: l'educazione alla scelta è parte sostantiva degli itinerari di educabilità;
3. centralità di una educazione motivazionale: quest'ultima è infatti l'asse su cui si poggia un orientamento attivo verso il potenziamento degli interessi;
4. potenziare la generazione di «semi» del *merito*: la sperimentazione del valore acquisito attraverso performance efficaci agisce rinforzando un orientamento autorealizzativo;
5. favorire il passaggio *dall'eteronomia all'autonomia*: questo è il punto più delicato e problematico dell'educabilità umana.

È indubbio che diventa fondamentale in questa prospettiva generare contesti formativi che possano accompagnare la *formazione interiore*.

Ma come intendere questa formazione? È indubbio che la formazione interiore va letta sostanzialmente come crescita del soggetto-persona verso la *piena realizzazione* della sua umanità.

In questo contesto, diventa fondamentale per il senso della relazione educativa quella che potremmo definire la «logica del dono» (dialogo formativo, relationalità *autorevole*)¹¹.

5. LE COMPETENZE ORIENTATIVE DEI DOCENTI

Il punto di viraggio sostanziale nella riflessione e nelle pratiche di formazione professionale umane anche nell'area scolastica negli ultimi anni è da identificare senza dubbio nell'introduzione del discorso sulle competenze: si è trattato, infatti, di una leva per ricalibrare l'attenzione al soggetto e alle sue capacità di sviluppo.

Quali obiettivi appaiono dunque fondamentali in questa prospettiva? Proviamo a evidenziarne pur sinteticamente alcuni:

1. far sentire lo studente *soggetto* del suo percorso di apprendimento;
2. sviluppare il *desiderio di sapere* e la decisione di imparare;
3. creare occasioni di riflessività dinamica sul sé e sulla dimensione intersoggettiva;
4. consentire sempre spazi di autoformazione;

¹¹. Su questo tema è di grande interesse il volume miscelaneo *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Atti del XLVI Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia, 2008 (in particolare il saggio di Antonio Bellingreri, *Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita nella società dell'incertezza*, pp. 35 e sgg.).

È indubbio che diventa fondamentale in questa prospettiva generare contesti formativi che possano accompagnare la formazione interiore

5. fare «surfing», ovvero bilanciare attività tra formale e informale per promuovere una riflessione sui *contesti* in cui avvengono i processi formativi stessi.

Quali, dunque, possono essere le fondamentali strategie didattiche orientative?

- Aiutare gli allievi a *dare senso* a quello che fanno consentendo gradi di libertà e di scelta (anche con i rischi che normalmente questa comporta);
- codificare in modo efficace i messaggi creatisi in aula, ovvero facilitare la traduzione di tali messaggi in *sensu compiuto*;
- formare autonomia e responsabilità attraverso forme di dialogo «singolare», ovvero personalizzato e dedicato con gli allievi;
- focalizzare le mediazioni generate dall'apprendere in gruppo, ovvero sostenere interpretazioni che aiutino il giovane a trasferire la reazione immediata anche conflittuale in forme più mediate di consapevolizzazione e «lettura pacata» delle interazioni sociali;
- sviluppare forme di sapere solidali con la rappresentazione delle pratiche sociali in cui il sapere è correlato anche per supportare coerenza e congruenza tra il percorso apprenditivo teorico e il suo crescere fattuale come persona (la sua capacità d'agire singola e collettiva).

La centralità del *soggetto* come punto di riferimento del percorso formativo ha come conseguenza la crescita di *responsabilizzazione della persona* impegnata nel contesto in cui agisce ed opera.

Questo impegno trova *unicamente* le sue motivazioni non già e non solo da fonti esterne ed estrinseche alla persona, ma trova motivazioni ed ispirazioni nell'interiorità stessa del soggetto e nell'intenzionalità che egli esprime. Nei documenti relativi agli indirizzi comunitari in tema di formazione e lavoro, le *competenze trasversali* sono sempre più riconosciute a livello sociale come importante componente di una buona formazione. Competenze relative alla *relazionalità*, alla capacità di risolvere i problemi, la competenza nel *leggere i contesti*, la capacità di *diagnosticare situazioni complesse*, sono alcune delle competenze trasversali che sono al centro dell'attenzione come *aree di particolare criticità* sia per le organizzazioni sia per i giovani, al di là delle specifiche aree disciplinari e settoriali.

Il problema – che riguarda in particolare coloro che in qualità di formatori e docenti operano nel sistema formativo – è quello *di creare le condizioni educative per la sollecitazione nei giovani nell'ambito stesso nel percorso formativo, di abilità di tipo trasversale* in modo da facilitare la *transizione verso la vita attiva* e l'inserimento occupazionale dopo la laurea. Le competenze *trasversali* dovrebbero diventare, pertanto, *oggetto di formazione* in forma esplicita e programmata in ambito sia di formazione di base sia di formazione secondaria, professionale e universitaria.

La centralità del soggetto come punto di riferimento del percorso formativo ha come conseguenza la crescita di responsabilizzazione della persona impegnata nel contesto in cui agisce ed opera

6. SCAMBIARE BUONE PRATICHE ORIENTATIVE PER SVILUPPARE COMUNITÀ DI PRATICA

Un'ipotesi in via di crescente consolidamento è che le modalità più efficaci per trasmettere le conoscenze esplicite e tacite si determinino attraverso i processi di *interazione sociale* che si manifestano all'interno di una comunità di professionisti: quest'esperienza è – per così dire – modellizzata nelle cosiddette «comunità di pratiche»¹².

L'idea di «Comunità di pratica» si presenta quindi oggi come un «costrutto» fondamentale sia per il pedagogo sia per l'insegnante e il dirigente scolastico, in quanto introduce una prospettiva interpretativa di supporto all'*azione formativa* che può rilevarsi di grande portata innovativa per incrementare i processi di apprendimento organizzativo e di diffusione della conoscenza nella comunità professionale dei docenti. Ormai si contano numerose esperienze di comunità di pratica in ambito scolastico¹³.

12. Cfr. in particolare E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

13. In particolare, il CEFORC si occupa ormai da anni di progettazione di comunità di pratica in ambito scolastico. Il **Centro di Ricerca «Formazione Continua e Comunicazione»** è promosso dalla prof.ssa Giuditta Alessandrini e nasce dall'esperienza pluriennale sia attraverso il Laboratorio di Apprendimento Organizzativo e Comunicazione LAOC (www.laoc.eu) sia nell'ambito della ricerca in campo formativo svolta nel Dipartimento fino dalla metà degli anni Novanta con l'obiettivo di realizzare attività di ricerca teorico-applicativa nell'ambito della formazione nelle organizzazioni. Le finalità sono:

- promuovere, in un'ottica interdisciplinare, la ricerca teorico-applicativa nel contesto della formazione (**best practices** nel campo dell'apprendimento degli adulti, casi aziendali, ecc.);
- favorire spazi laboratoriali che consentano attività di ricerca empirica anche per lo sviluppo dei tirocini e l'orientamento dei laureandi del Corso di laurea in Formazione e Sviluppo delle Risorse umane;

- sviluppare ricerca applicata anche nel campo dell'e-learning e della FaD;

- partecipazione, attraverso convenzioni e accordi, a attività di ricerca finanziata (fondi UE, progetti promossi dagli Enti Locali) o per conto di amministrazioni pubbliche, enti di ricerca, ecc.

L'ambito operativo del CEFORC è l'attività di ricerca teorico-applicativa nel quadro di azioni di intervento formativo, suddivisa in cinque sezioni.

Sezione Alta Formazione: realizzazione di progetti formativi rivolti all'ambito organizzativo nel settore pubblico e privato (formazione finanziata, formazione continua, ecc.); applicazione di modelli di apprendimento organizzativo (learning audit); studio di processi di comunicazione organizzativa; studio dei processi di Formazione Formatori.

Sezione Comunità di Pratica: processi di formazione e comunicazione in rete (lezioni in modalità blended e secondo metodologie ASP); ricerche su metodologie di approccio; indicatori di efficacia e di efficienza; studio delle comunità di pratica come ambito per acquisire apprendimenti formali ed informali.

Sezione Formazione e Scuola: cooperative learning; orientamento professionale; learning communities; formazione docenti.

Sezione Osservatorio Formazione Continua: screening ricerche in campo nazionale ed internazionale sulla formazione continua; newsletter sulle *best practices* della formazione continua; ricerche empiriche con enti gestori dei fondi interprofessionali.

Un'ipotesi in via di crescente consolidamento è che le modalità più efficaci per trasmettere le conoscenze esplicite e tacite si determinino attraverso i processi di interazione sociale che si manifestano all'interno di una comunità di professionisti

Le radici teoriche del concetto di Codp, divulgato in modo particolare da Etienne Wenger, in estrema sintesi, si collegano al cognitivismo del Piaget, che mette a fuoco l'influenza dell'ambiente esterno e delle basi biologiche dell'individuo sui processi di apprendimento, e soprattutto al pensiero di Vygotskij, che per primo mette in evidenza l'importanza del linguaggio e dei meccanismi di interazione sociale, e apre la strada alla sperimentazione di ambienti di apprendimento cooperativo precludendo alle più recenti teorie costruzionistiche e costruttivistiche¹⁴.

All'interno del vasto contenitore del costruttivismo si collocano anche autori che hanno approfondito tematiche specifiche come Gardner¹⁵, il teorico delle intelligenze multiple, Sternberg¹⁶, con i suoi contributi sulla teoria tripolare dell'intelligenza e sugli stili di pensiero¹⁷, Kolb¹⁸, che ha approfondito la relazione tra le fasi del processo di apprendimento e le attitudini, concretezza, riflessività, astrazione, azione, a esse sottese.

A nostro avviso, i punti di forza del concetto di *comunità di pratica* attengono sostanzialmente a tre dimensioni:

- al fatto che si delinei una prospettiva di grande interesse rispetto al tema dell'apprendimento nell'ambito delle comunità professionali anche nella scuola e tra i docenti della stessa o di diversa disciplina che condividono progettualità comuni come, per esempio, l'organizzazione di azioni a fine orientativo;
- relativamente ai processi di *cooperative learning* resi possibili dalle opportunità della rete. Lo sviluppo di forme di cooperazione radicate tra insegnanti della stessa scuola o di più scuole e fondate su forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo (rispetto per esempio, a buone pratiche di progettazione, di *cowriting*, di *partnership*, ecc.);

Si delinei una prospettiva di grande interesse rispetto al tema dello apprendimento nell'ambito delle comunità professionali anche nella scuola e tra i docenti della stessa o di diversa disciplina che condividono progettualità comuni

Sezione Studio delle Emozioni nei contesti lavorativi: emozioni sul lavoro; leadership e assertività; mobbing.

Nell'ambito del Centro di Ricerca trovano spazio le iniziative legate alla didattica, con assegnazione di tesi su argomenti oggetto di ricerca e di approfondimento, nell'ambito della laurea triennale/magistrale e master. Il Centro di Ricerca svilupperà partnership con Enti e Istituzioni pubbliche e private, sia a livello nazionale che europeo, anche in riferimento alle attività didattiche e di ricerca del Master GESCOM (consultare il sito: www.master-gescom.it).

14. G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci-Le Bussolle, Roma, 2007.

15. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1991.

16. R.J. Sternberg, *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento, 1997.

17. R.J. Sternberg, *Stili di pensiero*, Erickson, Trento, 1998.

18. D.A. Kolb, R.E. Boyatzis, C. Mainemelis, *Experiential learning theory: Previous research and new directions*, in R.J. Sternberg e L.F. Zhang (a cura di), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, Erlbaum, Mahwah, NJ, 2001.

- in riferimento, infine, alla possibilità di sviluppare attraverso le comunità di pratica forme di cooperazione *peer to peer* (da pari a pari) che possono contribuire a migliorare il clima e gli effetti delle relazioni di lavoro in organizzazioni, come la scuola, laddove esistono responsabilità condivise e forme di *commitment* fortemente legate al valore sociale dell'istituzione.

Quale, dunque, la sfida che la scuola può affrontare per migliorare le pratiche per l'orientamento con particolare riguardo agli aspetti sottolineati in questo contributo?

In primo luogo, occorre potenziare la dimensione strategica e organizzativa dell'orientamento. Ciò implica maggiore attenzione da parte della dirigenza scolastica sui temi dell'orientamento con progetti specifici e mirati anche in *partnership* tra scuole.

Un altro elemento cardine è il sostegno allo sviluppo di *una cultura formativa diffusa dell'orientamento formativo* in una prospettiva diacronica e processuale che superi la visione meramente scolastica per giungere a un approccio più ampio che veda fondamentale l'accompagnamento del giovane verso la vita attiva.

Un'altra dimensione ancora è l'esigenza da parte della scuola di valorizzare il territorio, cioè la capacità della scuola di creare forme collaborative con istituzioni ed enti per generare forme di conoscenza reciproca, fiducia per aiutare i giovani a «leggere» le variabili territoriali significative per il loro futuro nello sviluppo della vita attiva.

«La porta dell'apprendimento si apre dal di dentro», sosteneva Argyris¹⁹ in uno scritto che ha creato le basi per la teoria dell'apprendimento organizzativo. Il «segreto» di un percorso di orientamento efficace è tutto qui: le condizioni «esterne» vanno create nei luoghi deputati alla «socializzazione» secondaria – scuola, quartiere, gruppo dei pari, ecc. – e sono essenziali per l'emergere della capacità di scelta dell'individuo, ma i fattori *intrinseci*, correlati alla formazione dell'interiorità consapevole, giocano la partita forse più significativa nell'orientamento.

Un'ultima riflessione: l'*homo faber* esercita la sua capacità d'agire e diventa «costruttore» grazie all'*essere nel mondo*, cioè all'interazione con gli altri – come direbbe Hannah Arendt – ma la condizione essenziale della *vita attiva* è la libertà interiore, condizione che solo la formazione dell'anima – pedagogicamente intesa – può garantire attraverso un processo formativo-orientativo profondo e libero²⁰.

Un altro elemento cardine è il sostegno allo sviluppo di una cultura formativa diffusa dello orientamento formativo in una prospettiva diacronica e processuale che superi la visione meramente scolastica

19. C. Argyris, *Il duplice meccanismo di apprendimento nelle organizzazioni*, in «Problemi di Gestione», febbraio 1978.

20. Cfr. H. Arendt, *Vita attiva*, 1958.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- AA.VV., *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, Editrice La Scuola, Brescia, voll. 6, 1994.
- AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Atti del XLVI Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- Alessandrini G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma, 2003.
- Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Editore, Milano, 2004.
- Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.
- Alessandrini G., *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma, 2005.
- Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci-Le Bussole, Roma, 2007.
- Argyris C., *Il duplice meccanismo di apprendimento nelle organizzazioni*, in «Problemi di Gestione», febbraio 1978.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano, 1976.
- Bateson G., *L'evoluzione biologica della cooperazione e della fiducia*, in Gambetta D. (a cura di), *Le strategie della fiducia*, Einaudi, Torino, 1989.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, trad.it., Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Beck U., *La società del rischio*, trad. it., Carocci, Roma, 2000.
- Bellingreri A., *Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita nella società dell'incertezza*, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Atti del XLVI Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- Kolb D.A., Boyatzis R.E., Mainemelis C., *Experiential learning theory: Previous research and new directions*, in Sternberg R.J. e Zhang L.F. (a cura di), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, Erlbaum, Mahwah, NJ, 2001.
- Sternberg R.J., *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento, 1997.
- Sternberg R.J., *Stili di pensiero*, Erickson, Trento, 1998.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

LA DIMENSIONE PSICOLOGICA DELL'ORIENTAMENTO

INTRODUZIONE

L'evoluzione delle concezioni in tema di orientamento è frutto non solo di specifici percorsi della ricerca, della riflessione e delle pratiche operative in campo ma anche delle condizioni e dei vincoli riconducibili alle trasformazioni culturali, sociali ed economiche che caratterizzano epoche, cicli storici, culture e sistemi sociali. In un irresistibile e imprevedibile gioco delle parti, il cambiamento delle culture professionali, dei modelli e delle strategie di *placement/recruitment*, dei valori e degli assunti che caratterizzano i sistemi socio-economici e produttivi, ecc. si accompagna e interagisce con le analisi, le riflessioni, i paradigmi teorici e operativi in tema di orientamento tanto da generare prodotti, approcci e modelli di volta in volta riconosciuti come innovativi, adeguati, pertinenti e risolutivi. La successione degli «approcci» di maggior peso in tema di orientamento documenta adeguatamente il processo; dalle concezioni di tipo «attitudinale», ampiamente osannata e dai sistemi organizzativi di tayloristica memoria, alla vocazione degli interessi, dagli approcci socio-culturali a quelli psico-dinamici, dai modelli educativo-vocazionali a quelli informativi è tutto un succedersi di proposte, indicazioni e «filosofie» coerenti e congrue con le domande dei sistemi organizzativi, della cultura della professione e delle esigenze di affermazione individuale e personale.

Allo stato, valutando il percorso e le evoluzioni dell'ambito disciplinare/applicativo, la questione che si pone non è quella di «rinnegare» questo o quell'approccio, questa o quella strategia d'intervento, quanto di riconoscere che tutta l'evoluzione è l'espressione congrua della relazione con lo specifico momento storico, il particolare ciclo del sistema produttivo e del mercato del lavoro, la peculiare soluzione/sviluppo della riflessione e della sperimentazione nei campi disciplinari di riferimento.

È il destino degli ambiti disciplinari a vocazione applicativa, come l'orientamento, che «saccheggia» i contributi di discipline di base di «maggior lignaggio scientifico» per modellarsi e modellare l'esistente, il contingente, il contesto nell'ambito del quale si colloca. La dimensione temporale rappresenta e si configura come la chiave di volta e la connotazione che giustifica l'esistenza dell'orien-

di
Giancarlo
Tanucci
Università
degli Studi di Bari

La questione che si pone non è quella di «rinnegare» questo o quello approccio, questa o quella strategia d'intervento, quanto di riconoscere che tutta l'evoluzione è l'espressione congrua della relazione con lo specifico momento storico

tamento come disciplina e come pratica operativa sempre più rilevante e saliente nel destino e nella cultura professionale degli individui.

Parafrasando il titolo del convegno, si potrebbe tentare di esplorare il «futuro» dell'orientamento per il futuro; laddove la proiezione verso il divenire, implicita nell'idea stessa dell'orientamento, diventa, invece, problematica e sfidante se ci si pone l'obiettivo di individuare e delineare «il futuro dell'orientamento nel futuro». In altri termini, il tema della riflessione che il tema del convegno ci impone è quello di comprendere quale futuro può avere l'orientamento, per sua natura proiettato nel futuro.

I giochi di parole e i rimandi non ingannino; il rischio attuale per tutta la complessa problematica riguardante la consulenza per l'orientamento è proprio quella di perdere la capacità di operare nel e per il futuro degli individui e della società – così come è la *mission* dell'orientamento – per mancanza/carenza di una prospettiva futura in grado di fornire schemi e linee interpretative e di governare l'azione consulenziale e di supporto che l'attuale scenario impone. In altri termini, agire l'orientamento per il futuro con tutto l'armamentario del passato, quello di stagioni culturali, sociali e organizzative ormai «fuori gioco», quello di modelli di socializzazione ed educazione datati, quello di dinamiche del mercato del lavoro e delle professioni «fuori tempo» e obsolete, è, quanto meno, anacronistico se non del tutto disfunzionale e improduttivo, oltre che dannoso per gli attori coinvolti e gli *stakeholder* interessati.

Si pone, allora, la questione di riposizionare la problematica della consulenza per l'orientamento in un'ottica in grado di interpretare le domande, le esigenze, le aspettative di quanti ritengono utile e funzionale, per lo sviluppo delle proprie risorse e potenzialità, poter fruire di interventi di consulenza, di accompagnamento e di sostegno dedicati.

LA TRAIETTORIA DEL CAMBIAMENTO

È nell'umana natura riflettere e «titubare» prima di intraprendere l'avventura di un cambiamento, di una trasformazione radicale delle pratiche, delle procedure e delle consuetudini che, motivatamente e con efficacia, hanno governato e indirizzato le prassi quotidiane degli operatori della formazione, della consulenza e dell'intervento per la persona. Avere consapevolezza di questo stato di cose significa non colpevolizzare le resistenze e le difficoltà che i processi di trasformazione e d'innovazione incontrano in campi e settori dove ciò che vale non è la novità tecnologica, ma il cambiamento di schemi rappresentazionali, di modelli culturali, di assunti valoriali; in altri termini, della *forma mentis* di operatori, utenti, *stakeholder*, ecc.

Non va considerata una iattura, generata dalla globalizzazione, dalla complessità tecnologica, della diversificazione della domanda, ecc. l'esigenza di rispondere

Avere
consapevolezza
di questo
stato di cose
significa non
colpevolizzare
le resistenze
e le difficoltà
che i processi di
trasformazione
e d'innovazione
incontrano in
campi
e settori dove
ciò che vale
non è la novità
tecnologica

in maniera diversa e più funzionale alle aspettative di realizzazione e di affermazione personale attraverso la conoscenza, la cultura e la professionalità; si tratta, piuttosto, del frutto inevitabile delle ragioni dell'esistenza stessa dell'orientamento, delle sue pratiche e delle sue funzioni sociali.

Un sistema stabile, locale, semplice non richiede consulenza d'orientamento articolata e sofisticata ma fa perno solo sulle scelte e sulle decisioni definitive, stabili, *usque ad mortem*. Sistemi globali, flessibili, continui/transversali impongono l'orientamento come strumento di gestione, di governo, di «manutenzione», ecc. di progetti personali, di percorsi, traiettorie, aspettative, ecc.

Per semplificare e schematizzare questa polarizzazione che interpreta una traiettoria evolutiva delle concezioni dell'orientamento è possibile ancorare tale prospettiva secondo due poli.



La prospettiva «riproduttiva» nel e dell'orientamento rimanda a una concezione secondo la quale il valore previsionale della consulenza è, sostanzialmente, riconducibile agli elementi prestazionali espressi dal soggetto; il risultato ottenuto, la prestazione espressa, è l'unico indicatore affidabile delle disposizioni stabili possedute dall'individuo e delle sue possibilità di successo futuro. Tradotto in un'ottica scolastica, si potrebbe parafrasare il tutto affermando che una buona prestazione, qui e ora, per esempio, in italiano rappresenta un indicatore affidabile delle disposizioni attitudinali del soggetto e, a seguire, della sua possibilità di affermazione nel percorso formativo e professionale futuro; diversamente esemplificato, avere buoni voti in italiano, essere portato per le materie letterarie e, quindi, scegliere la professione di insegnante e/o di giornalista. Prospettiva e strategia d'intervento del tutto legittime se ci si riferisce a un contesto stabile, prevedibile, fondato su una concezione delle professionalità e delle opportunità occupazionali ancorate ai saperi disciplinari,

La prospettiva per il «potenziale» rimanda, invece, a una concezione secondo la quale l'obiettivo è quello di «ottimizzare l'investimento delle risorse e delle potenzialità del soggetto in relazione al contesto in cui è inserito e/o in cui intende inserirsi». Gli indicatori affidabili scompaiono e al loro posto compaiono le aspettative, gli obiettivi, gli *outcome* che il soggetto intende raggiungere e la correlata pianificazione e organizzazione delle risorse disponibili per raggiungere le mete, contestualmente e in maniera contingente individuate. Tradotto in un'ottica scolastica, il senso di questo approccio rimanda alle possibilità disponibili per il soggetto di investire le proprie risorse e/o di sviluppare le proprie potenzialità per conseguire obiettivi connotabili in termini di successo professionale e di realizzazione personale.

La prospettiva per il «potenziale» rimanda, invece, a una concezione secondo la quale l'obiettivo è quello di «ottimizzare l'investimento delle risorse e delle potenzialità del soggetto in relazione al contesto in cui è inserito e/o in cui intende inserirsi»

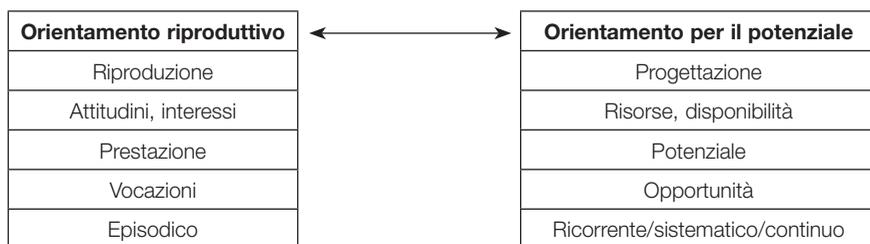
Le due polarizzazioni dell'orientamento esprimono e rappresentano due diverse modalità di intendere e definire le funzioni e le finalità dell'intervento consulenziale che interpretano contesti, realtà storiche e modelli culturali profondamente differenti. Si tratta, allora, della necessità di individuare i contesti e gli scenari all'interno dei quali si collocano e si declinano rispettivamente due elementi.

a) L'orientamento «riproduttivo», ancorato ai costrutti di attitudine, di disposizione, di interesse, ecc. assume come fattore distintivo il processo di diagnosi necessaria e funzionale all'assunzione di decisioni e di scelte rispetto alle filiere formative disponibili. In sostanza, il valore diagnostico/predittivo, associato alla prestazione, è alla base delle scelte di orientamento che assumono un valore definito nella storia scolastica e professionale del soggetto. In questa logica, allora, l'intervento di consulenza d'orientamento deve configurarsi come un evento specifico, episodico e precoce nella misura in cui, per parafrasare l'espressione di Parsons (1909), il «true reasoning» rappresenta il collegamento corretto tra le conoscenze e le disposizioni individuali e quelle relative del mondo del lavoro per l'individuazione del percorso e della collocazione lavorativa ottimale. Quanto più precoce è l'operazione di «true reasoning», tanto più efficace sarà l'azione di orientamento e le conseguenti azioni di adeguamento personale e professionale. Focalizzando l'attenzione sui contenuti dimensionali che caratterizzano l'individuo, l'interesse è quello di «predire le scelte e le decisioni sulla base delle caratteristiche e dei tratti stabili individuali» (Minor, 1992). Si tratta di una prospettiva che persegue l'obiettivo di adeguare l'assetto delle caratteristiche individuali alle domanda/request espresse dalle posizioni lavorative, anticipando la concezione tayloristica dell'uomo giusto al posto giusto, secondo l'assunto che il successo nella collocazione professionale dipenda dalle caratteristiche stabili, ricorrenti che garantiscono la collocazione adeguata.

b) L'orientamento per il «potenziale» ancorato ai costrutti di risorsa, di disponibilità, ecc. assume come fattore distintivo il processo di progettazione, di valorizzazione delle opportunità funzionale a interventi di ricognizione, di *assessment* e di responsabilizzazione del soggetto. La focalizzazione sulle strategie di elaborazione di un piano, di un progetto di allocazione e sviluppo delle proprie risorse e potenzialità chiama in causa la capacità di effettuare una ricognizione puntuale ed efficace dei mezzi e delle risorse disponibili, impegnabili per l'organizzazione di piani d'azione rispetto ai quali sussistono le condizioni d'implementazione necessarie. In questa chiave, la consulenza d'orientamento è ancorata ad approcci di tipo «social learning career theory» (Mitchell, Krumboltz, 1996) che pongono l'attenzione sui contenuti e sui processi che identificano la posizione dell'individuo verso gli obiettivi di realizzazione e di successo.

Quanto più precoce è l'operazione di «true reasoning», tanto più efficace sarà l'azione di orientamento e le conseguenti azioni di adeguamento personale e professionale

Lo schema che segue sposta nuovamente, in estrema sintesi, le modalità di caratterizzazione delle due polarità che definiscono l'orientamento secondo due differenti prospettive storico-culturali che identificano una «traiettoria» evolutiva della pratica e dei modelli dell'orientamento.



Si tratta di una mappa che interpreta e definisce le dimensioni e le variabili distintive di una evoluzione e che risponde alle criticità e alle trasformazioni che investono il sistema sociale nel suo complesso.

I FATTORI DI SCENARIO

Riflettere sui diversi approcci e sulle nuove prospettive dell'orientamento, così come la domanda sociale e individuale richiede, significa inquadrarne l'evoluzione nell'ambito di uno scenario caratterizzato da linee di tendenza specifiche e distintive. Se la polarizzazione tra «orientamento riproduttivo» e «orientamento per il potenziale» configura un diverso spazio di operatività dell'intervento di consulenza, i fattori di caratterizzazione vanno rintracciati a livello delle macro dimensioni di definizione dello scenario in cui si collocano le due prospettive. Si tratta, per certi versi, di storicizzare e di contestualizzare le due polarizzazioni per comprendere le ragioni e sviluppare pratiche e strategie d'intervento congrue, allineate ed efficaci.

La scheda che segue riassume le polarizzazioni che interessano diversi indicatori dello scenario considerati significanti e distintivi per le attività di orientamento e di consulenza per lo sviluppo della carriera.

INDICATORI	da...	a....
Mercato del lavoro	Stabile	Instabile
Professionalità	Capacità	Competenze
Oggetto della valutazione	Prestazione	Potenziale
Strumenti	Test	Piano d'azione
Strategia d'intervento	Intervento sporadico/episodico	Processo continuo
Operatore	Esperto	Consulente
Cliente	Passivo	Attivo

Se la polarizzazione tra «orientamento riproduttivo» e «orientamento per il potenziale» configura un diverso spazio di operatività dell'intervento di consulenza, i fattori di caratterizzazione vanno rintracciati a livello delle macro dimensioni di definizione dello scenario in cui si collocano le due prospettive

Gli indicatori che caratterizzano le trasformazioni/evoluzioni dello scenario danno la possibilità di mettere in risalto le ragioni del cambiamento di prospettiva in tema d'orientamento.

a) Mercato del lavoro. Emerge in chiara evidenza il segno della radicale trasformazione delle caratteristiche del mercato del lavoro; da un sistema sostanzialmente stabile, prevedibile, organizzato per filiere rigide, lungo l'asse della «educazione - formazione - professionalizzazione - occupazione», si passa ad un mercato instabile, flessibile, dinamico e, per prendere in prestito l'espressione di Hall (2004), «protean», cioè versatile, frastagliato. La contrapposizione, al di là delle esplicite denotazioni, rimanda a connotazioni che chiamano in causa modelli di formazione e d'inserimento nel mondo del lavoro basati su determinismi di tipo contenutistico-disciplinare consolidati e riconosciuti come attributo distintivo delle professioni, a fronte di diverse concezioni che implicano il governo e la manutenzione costante della carriera formativa e professionale lungo tutto l'arco della vita.

b) Professionalità. La chiave di lettura attuale della professionalità rappresenta il superamento di un ancoraggio tradizionalmente riferito ai contenuti disciplinari esclusivi per denotare l'identità del professionista. Un medico è medico perché conosce la medicina così come un avvocato è avvocato perché conosce la legge, secondo un assunto caro al professionalismo di matrice positivista per cui a un sapere corrisponde una professione dedicata (Bosio, 2005; Beck, 2000). L'essenza della professione, in questa prospettiva, è rappresentata dal prodotto/interazione procedurale dei «saperi» e dei «saper fare» propri del portatore del titolo, variamente riconosciuto e accreditato da organi competenti. Il profilo professionale, alla luce di questo scenario, è l'insieme delle conoscenze delle capacità esecutive disponibili per il soggetto. Il superamento di questa prospettiva sposta l'attenzione su un livello «meta», che implica la «capacità d'uso delle capacità», in altri termini la competenza, intesa come l'insieme delle risorse valoriali, motivazionali, cognitive ed emotive che consentono l'uso delle capacità strumentali disponibili. Un medico è un medico perché, oltre a sapere di medicina, sa «fare il medico», così pure per l'avvocato, che è un professionista nella misura in cui è in grado di esercitare l'attività con competenza, cioè, con la capacità di utilizzare «tutte» le risorse personali, adottando nelle specifiche situazioni le strategie d'azione più adeguate. Si tratta di considerare non solo i «saper fare» professionali quanto, piuttosto e in maniera sempre più rilevante, la capacità di declinare le proprie risorse professionali secondo quanto richiesto dalla specifica situazione.

c) Oggetto di valutazione. Il campo d'operatività della consulenza d'orientamento si posiziona e definisce in funzione della diversa declinazione del focus

La chiave di lettura attuale della professionalità rappresenta il superamento di un ancoraggio tradizionalmente riferito ai contenuti disciplinari esclusivi per denotare l'identità del professionista

della rilevazione e della valutazione delle risorse dell'individuo. La prospettiva tradizionale, ancorata a una concezione di tipo contenutistico, correla la valutazione alle manifestazioni prestazionali espresse dal soggetto, laddove l'assunto di tipo attitudinale valorizza le caratteristiche del comportamento espresso dal soggetto, considerato come espressione delle componenti stabili dell'individuo: attitudini, disposizioni, tratti, ecc. che spiegano la qualità e il livello della prestazione. La consulenza orientativa si limita, allora, alla proiezione delle risposte stabili acquisite e riscontrate per ipotizzare e determinare la collocazione del soggetto rispetto sia alla filiera formativa sia al posizionamento occupazionale futuro. L'assunto atteso è «ciò che il soggetto ha fatto bene, perché espressione di una sua disposizione relativamente stabile, rappresenta ciò che farà bene in futuro»; determinismo e riproduzione a partire da una precoce identificazione dei tratti di stabilità idiosincratici dell'individuo. Un focus valutativo ancorato alla concezione del potenziale rimanda alla nozione di progettualità, di piano d'azione che implica l'interesse per la valorizzazione delle opportunità di incrocio (fit) tra individuo e contesto. Non si tratta di individuare le invarianti individuali per determinare la collocazione orientativa quanto di saper rilevare ed allocare le risorse disponibili per rispondere alle molteplici sollecitazioni contingenti che il contesto è in grado di offrire, alla luce della necessità di focalizzare l'attenzione sulle competenze piuttosto che sulle semplici capacità.

d) Strumenti. L'adozione di uno specifico apparato strumentale assume, in questo contesto, un significato e una valenza particolari; la prospettiva «riproduttiva» collegata al costrutto di attitudine, privilegia il ricorso a test, a strumenti a forte valenza diagnostica, funzionali alla valutazione rispetto a parametri di «normalità rappresentativa», alla classificazione e alla categorizzazione del soggetto. Il test, come strumento diagnostico parametrizzato, consente di collocare e classificare il soggetto in funzione delle specifiche richieste di disposizioni, inclinazioni e tratti associati ai profili professionali di riferimento. La logica del piano d'azione «declassa» la fase della rilevazione a un processo di ricognizione «neutro e a valenza descrittiva», escludendo riferimenti diagnostici e valutativi ma valorizzando il dato informativo in funzione degli obiettivi da raggiungere, delle aspettative da perseguire, dei percorsi/sentieri da percorrere per la realizzazione personale e per il successo professionale. Va da sé che l'opzione del piano di sviluppo non esclude il ricorso all'uso di strumenti strutturati e standardizzati di rilevazione; ciò che varia è la funzione d'uso dell'informazione raccolta; non più un approccio di tipo diagnostico-valutativo finalizzato all'individuazione di fattori/condizioni di adeguatezza, normalità, ecc. ma un orientamento finalizzato all'allocazione di quanto rilevato come risorsa, come mezzo disponibile per raggiungere il proprio obiettivo, la meta della propria realizzazione in ragione delle condizioni e delle disponibilità offerte.

e) Strategia d'intervento. Le implicazioni derivanti dal diverso scenario di riferimento associato alle due prospettive di approccio in tema di orien-

Un focus valutativo ancorato alla concezione del potenziale rimanda alla nozione di progettualità, di piano d'azione che implica l'interesse per la valorizzazione delle opportunità di incrocio (fit) tra individuo e contesto

In una prospettiva tradizionale, datata, l'intervento di orientamento si connota e declina come un'attività circoscritta episodica, sporadica e «collocata» a ridosso dei cambiamenti/passaggi significativi della vita dell'individuo

tamento riguardano il modello e la strategia d'intervento che l'operatore assume nella realizzazione della propria attività di consulenza. La radicale modificazione degli assunti che giustificano e spiegano l'intervento di orientamento consente di mettere in evidenza il fatto che, in una prospettiva tradizionale, datata, l'intervento di orientamento si connota e declina come un'attività circoscritta episodica, sporadica e «collocata» a ridosso dei cambiamenti/passaggi significativi della vita dell'individuo. In altri termini, l'orientamento, in quest'ottica, è visto come un antecedente della decisione da assumere relativamente alla futura collocazione del soggetto nella sua filiera/tracciato da percorrere e, quindi, ancorato alla valutazione dell'adeguatezza delle componenti stabili e rilevante per il momento decisionale da affrontare. Una volta presa la decisione ed effettuata la scelta, il percorso era tracciato e definito dai programmi istituzionali di educazione-formazione e di collocazione nel mercato del lavoro caratterizzato da profili professionali stabili e consensualmente riconosciuti. In questo scenario, a mo' d'esempio, la professione di avvocato risulta caratterizzata da un determinato livello di conoscenze giuridiche e specifiche capacità operative e da una riconosciuta collocazione nei sistemi occupazionali; il percorso per conseguire tale obiettivo è definito da un preciso corso di studi, da esperienze di praticantato/socializzazione al lavoro, da un riconoscimento istituzionale dell'appartenenza ad una comunità/ordine professionale, l'unico problema da risolvere, in fase di orientamento, è quello di diagnosticare, per certi versi «divinare», se il soggetto candidato dispone delle attitudini, inclinazioni, disposizioni adeguate per affrontare il percorso di formazione e socializzazione tracciato. Altro non va considerato nella consulenza d'orientamento, rimandando la ricognizione delle aspirazioni, delle motivazioni, delle competenze alla sfera sociale e privata di appartenenza del soggetto.

La prospettiva dell'orientamento per il potenziale declina l'intervento consulenziale come un processo continuo, flessibilmente spalmato lungo tutto l'arco della vita. Le chiavi di lettura che evocano e rimandano a questa concezione sono quelle di «career management», di «lifelong career counseling/consulting», ecc. ponendo l'accento sulla dinamicità dell'intervento considerato come un'attività di «manutenzione» del proprio percorso di affermazione personale e professionale. Ciò significa che la consulenza d'orientamento non si pone come un intervento risolutivo, definitivo nel proprio percorso di formazione e professionalizzazione, ma si colloca come un'attività caratterizzata da un processo di costante adeguamento, allineamento e valorizzazione delle proprie risorse e potenzialità in funzione delle opportunità e delle disponibilità offerte dal contesto.

f) Operatore. Si tratta di fare riferimento a una riconcettualizzazione del profilo professionale dell'orientatore che da «esperto», depositario di soluzioni, risposte e strumenti esclusivi di diagnosi, assume il ruolo di consulente, di

risorsa in grado di sostenere, accompagnare e rifornire il titolare del processo di orientamento: il cliente/utente. All'operatore armato di strumenti più o meno «esoterici» d'investigazione, di specialismi distanti ed esclusivi che fornisce responsi e soluzioni conclusive e definitive, si sostituisce un portatore di conoscenze strumentali e di mezzi da mettere a disposizione per costruire, in cooperazione, un percorso di orientamento e di sviluppo coerentemente con le risorse e le potenzialità individuali disponibili, le opportunità offerte dal contesto e dalla specifica situazione in cui il soggetto/utente opera.

g) Cliente. Il riferimento «forte» al fruitore, considerato nella sua veste di cliente, rappresenta la conseguenza della diversa impostazione delle determinanti del processo di orientamento, nel mutato scenario che l'attuale situazione socio-economica e occupazionale presenta. Superata la concezione diagnostico/riproduttiva, abbandonati i paradigmi attitudinali e della decisione/scelta risolutiva e, per altra ragione, confinato in un ambito dedicato l'approccio supportivo, d'aiuto rivolto a fasce deboli e in condizione critica, il ruolo del soggetto si declina come quello di un utente «evoluto», consapevole e responsabile del proprio piano/processo di sviluppo personale ancorato al percorso professionale e occupazionale. Parafrasando una diffusa concezione delle funzioni consulenziali, si dovrebbe ipotizzare una sorta di trasformazione dell'intervento di consulenza per l'orientamento che da un intervento «per bisognosi» si trasformi in un intervento «per desideranti»; in altri termini, intervenire non già per fronteggiare un'urgenza, un disagio, una criticità, ma operare per valorizzare le potenzialità, cogliere le opportunità, favorire le aspirazioni e le aspettative.

GLI SNODI CRITICI

Lo scenario delineato rimanda alla specificità del posizionamento della consulenza d'orientamento e alle traiettorie del cambiamento in atto e impone di ripensare e ridefinire il ruolo e i rapporti tra funzione educativa e consulenza d'orientamento, tra dinamica dello sviluppo e della crescita personale e strategie di allocazione delle proprie potenzialità in un contesto occupazionale e lavorativo in profonda trasformazione.

Quanto delineato in un'ottica di potenziale, rispondente alle attuali esigenze del mercato del lavoro, rischia di risultare vano, velleitario e inconsistente se le condizioni e i vincoli del sistema educativo e formativo non evolvono in coerenza ed in congruenza con le attese della società e il «sentire» delle nuove generazioni rispetto al lavoro e alla realizzazione personale.

Fuori di allusione, il dato evidente è che il sistema educativo e formativo, nei suoi diversi ordini e gradi, appare sostanzialmente disallineato rispetto alle funzioni e alle domande della società e al sistema dei valori e delle attese/aspettative.

Si dovrebbe ipotizzare una sorta di trasformazione dell'intervento di consulenza per l'orientamento che da un intervento «per bisognosi» si trasformi in un intervento «perdesideranti»

Gli snodi critici che sempre più insistentemente ricorrono nelle riflessioni e nelle denunce dello scollamento tra scuola e sistema socio-economico attuale sono, in sintesi, ricondotte alla:

- perdita/annullamento della funzione di promozione sociale della scuola,
- permanenza di modelli di formazione su filiere/percorsi formativo/occupazionali stabili,
- mancanza di una cultura specifica dell'orientamento e della gestione della carriera scolastica e professionale,
- relazione/ancoraggio del percorso formativo, esclusivamente, sui contenuti disciplinari,
- permanenza di una concezione formale dell'educazione/istruzione ancorate al valore formale del titolo.

L'oggetto della valutazione negativa sembra essere non tanto la scarsa preparazione contenutistica/disciplinare quanto l'assoluta inadeguatezza in termini di «capacità d'uso» delle conoscenze e delle abilità acquisite

Risulta evidente, in questo scenario, la difficoltà, se non l'impossibilità, di praticare metodologie e strategie d'intervento consulenziale per l'orientamento coe-renti con il mondo del lavoro e delle professioni. È, infatti, inevitabile registrare i continui e pressanti rilievi che il sistema produttivo, per un verso, e delle agenzie internazionali di rating dei sistemi d'istruzione, per l'altro, esprimono circa l'inadeguatezza della formazione e della preparazione erogata dal nostro sistema d'istruzione secondario e universitario. Al di là di intenti consolatori e/o giustificatori, l'oggetto della valutazione negativa sembra essere non tanto la scarsa preparazione contenutistica/disciplinare quanto l'assoluta inadeguatezza in termini di «capacità d'uso» delle conoscenze e delle abilità acquisite. In altri termini, il fattore di criticità è rappresentato dal totale disallineamento della formazione erogata rispetto alle domanda di competenza del mercato del lavoro e delle professioni, un contesto occupazionale dinamico, flessibile e caratterizzato da un succedersi rapido di transizioni, ri-socializzazioni e *turn-over*.

Si potrebbe estremizzare la situazione descritta sintetizzando il tutto con un'espressione che, più o meno, suona così: «il nostro sistema d'istruzione secondaria e terziaria non produce degli ignoranti/somari quanto piuttosto degli incompetenti». A partire dalle richieste del mondo del lavoro e dagli standard di confronto internazionale ciò che manca, infatti, non riguarda i «saperi», le conoscenze, ecc. quanto piuttosto le risorse personali e strumentali necessarie per «fronteggiare» in sistema socio-occupazionale globalizzato, flessibile, in continua trasformazione ed esposto a una pluralità di sollecitazioni scientifiche, tecnologiche, culturali assolutamente imprevedibili.

La criticità che investe il sistema dell'orientamento riguarda allora, la declinazione/erogazione dell'intervento a partire dalla ricognizione delle competenze attese che possono essere individuate come gli esiti dei diversi percorsi formativi organizzati e gestiti dal sistema d'istruzione.

Diventa, allora, importante in questa sede riflettere sul ruolo della scuola come attore strategico che ha una diretta titolarità sul processo di educazione/istruzione e, al tempo stesso, sulle dinamiche della funzione orientative nelle diverse transizioni significative dalla scuola alla scuola e dalla scuola all'università/mondo del lavoro.

LA SCUOLA E L'ORIENTAMENTO

Si tratta di un apparentamento ampiamente consolidato quello instaurato tra la scuola e l'orientamento nella misura in cui, tradizionalmente, anche la stessa denotazione dell'orientamento come funzione scolastica (orientamento scolastico) ha trovato riscontri e conferme illustri e motivate.

In buona sostanza, tale apparentamento, ha origine da una sorta di «isomorfismo» storicamente consolidato tra educazione/formazione e orientamento a partire dalla comunalità/coincidenza in termini di finalità, assetti programmatici e organizzativi. Facendo riferimento al mondo del lavoro, in uno scenario caratterizzato da un sistema delle professioni e del mercato del lavoro stabile, prevedibile, basato su profili professionali «definiti» è possibile identificare una soluzione isomorfa: un cittadino/individuo educato, in possesso di conoscenze/abilità definite, declinabili rispetto a un profilo professionale stabile, rappresenta la concreta espressione di una comunalità di scopi dell'educazione, della formazione e dell'orientamento.

Il cambiamento di scenario e di contesto nel mondo del lavoro e delle professioni implica/determina una «rottura/superamento» dell'isomorfismo evidenziato; l'educazione e la formazione possono continuare e operare «di conserva», nelle fasi e nei percorsi istituzionali disponibili (scuola, università, prima socializzazione lavorativa, ecc.), mentre l'orientamento tende sempre più ad assumere una posizione autonoma, svincolata dalle definizioni e dalle architetture dei processi educativi e formativi. In altri termini, l'orientamento non è una più funzione «accessoria» dei percorsi educativi e di professionalizzazione ma assume il ruolo di «collettore», traduttore tra il sistema di risorse e potenzialità disponibili e le opportunità offerte dal dinamico contesto di riferimento. La declinazione della funzione d'orientamento come «career counseling/management» non rappresenta una esternalizzazione estrema della funzione quanto, piuttosto, l'inevitabile attualizzazione di una modalità di governo che interessa tutto l'arco di vita dell'individuo. Il sistema scuola, in questo scenario, assume un ruolo diversamente connotato e declinato; non è più il titolare di una funzione d'orientamento, comunemente intesa, ma ha il compito/la mission di sviluppare e valorizzare una funzione strategica del percorso di sviluppo individuale; praticare una funzione di educazione orientativa ancorata alle pratiche didattiche che caratterizzano il *core* dell'istituzione scolastica. In altri termini, il posizionamento della scuola, in questo scenario, deve riguardare lo sviluppo e la realizzazione di tutte le potenzialità e risorse individuali attraverso l'applicazione di tattiche didattiche adeguate, consentendo

Il sistema scuola, in questo scenario, assume un ruolo diversamente connotato e declinato; non è più il titolare di una funzione d'orientamento, comunemente intesa, ma ha il compito di sviluppare e valorizzare una funzione strategica del percorso di sviluppo individuale

La questione che urgentemente si pone è, a questo punto, quella di declinare la natura e le caratteristiche di quella che, in precedenza, è stata definita «educazione orientativa»

al soggetto di poter, quindi, accedere a una consulenza specializzata e dedicata di orientamento per «investire» e allocare le risorse e le potenzialità acquisite/disponibili nei diversi contesti, in relazione alle opportunità e con riferimento alle situazioni che caratterizzano, «punteggiano» e connotano la storia e la traiettoria di vita di ciascun individuo. In tal modo, l'orientamento come funzione trasversale, consente al soggetto, accompagnato da una consulenza dedicata, di individuare il proprio assetto di competenze e disponibilità personali, di elaborare il proprio piano di sviluppo personale e professionale, di implementare e monitorare il processo e gli obiettivi da raggiungere e, in definitiva, di utilizzare al meglio tutto quanto sviluppato e consolidato nel corso della propria esperienza educativa e formativa. La questione che urgentemente si pone è, a questo punto, quella di declinare la natura e le caratteristiche di quella che, in precedenza, è stata definita «educazione orientativa», assunto che la scuola si colloca e definisce con riferimento alla sua specifica capacità di sviluppare le potenzialità disponibili per l'individuazione e la crescita del bagaglio di risorse – conoscenze, capacità operative e competenze – spendibili per la realizzazione personale e professionale. Ma questo è un altro capitolo della storia.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U. (2000), *La società del rischio* (trad it). Carocci, Roma.
- Bosio A.C. (2004), *Verso un marketing delle professioni?* «Micro & Macro Marketing», 13, 103-116.
- Fasanella A., Tanucci G. (2005), *Orientamento e carriera universitaria: Ingressi ed abbandoni in 5 Facoltà dell'Università di Roma «La Sapienza»*. F. Angeli, Milano.
- Gottfredson L.S. (1981), *Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations*. «Journal of Counseling Psychology Monograph», 6, 545-579.
- Hall D.T. (2004), *The Protean Career: A quarter-century Journey*. «Journal of Vocational Psychology», 65, 1-13.
- Minor C.W. (1992), *Career Development Theories and Models*. In D. Montross, C. Shinkman (Eds). *Career Development: Theory and Practice*. Charles C. Thomas, Springfield, IL.
- Mitchell L.K., Krumboltz J.D. (1996), *Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling*, in C. Brown, L. Brooks (Eds). *Career Choice and Development*. S. Francisco, Jossey-Bass.
- Parsons F. (1909), *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin, Boston.
- Tanucci G. (2002), *L'orientamento professionale: scenario nazionale e confronto europeo*. In *Occupazione e mercato del lavoro nelle province del Lazio – Rapporto 2002*. Eures, Roma.
- Tanucci G. (2003), *L'orientamento tra Scuola, Università e Lavoro*. In A. Grimaldi (Ed.). *Orientare l'Orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. F. Angeli, Milano.

PROSPETTIVE E STRUMENTI PER CAMBIARE ROTTA: LA DIMENSIONE SOCIOLOGICA DELL'ORIENTAMENTO

di
Andrea
Messeri
Università
degli Studi
di Siena

Quando ho cercato di interpretare adeguatamente il titolo assegnato per il mio intervento, ho avuto un momento di indecisione. Sono stato in dubbio se mi veniva richiesto di riflettere sul rapporto fra la disciplina sociologica e l'orientamento o sulle relazioni fra l'orientamento e le dimensioni sociali dell'esistenza dei giovani. Ho deciso, alla fine, di prendere in considerazione tutti e tre questi elementi, per cui propongo una riflessione su scienze sociali e questioni sociali con riferimento all'orientamento. La mia tesi è che lo sviluppo di pratiche di orientamento, avvenuto negli ultimi anni anche a causa di un aumento di attenzione al «reclutamento» degli studenti, ha prodotto, forse necessariamente, una cristallizzazione di principi e di concetti che può far correre il rischio di una perdita di contatto con i bisogni reali dei giovani. Desidero sostenere, inoltre, che le scienze sociali, e in particolare la sociologia, possono essere una risorsa per superare positivamente questo rischio.

Nello specifico, una considerazione sociologica dei processi di orientamento può contribuire a definirne in modo più completo le modalità, integrando e bilanciando la prospettiva «psicologista» e quella «pedagogista». La prima ha accentuato la funzione diagnostica dell'orientamento e, nello stesso tempo, ha contribuito a diffondere una visione dei problemi e delle attività di orientamento incentrata sulla singola persona. Nel far questo, si è paradossalmente collegata a una visione «economicistica», basata sull'individualismo metodologico, del progetto relativo agli studi e del rapporto fra interessi, motivazioni e scelta razionale del singolo individuo. Anche la prospettiva «pedagogista» ha avuto come principale riferimento il singolo individuo, da formare secondo un modello ottimale di comportamento, basato su tassonomie prefissate di capacità e di competenze.

A fondamento di queste prospettive esiste una concezione della soggettività individuale considerata in prevalenza come isolata e auto-centrata, non collocata

quindi in un ambiente. Per meglio dire, l'altro e l'ambiente sono considerati come il luogo di presenza della soggettività, in quanto costituiscono un «capitale sociale», oppure per gli influssi che possono avere sul soggetto, o per la eventuale combinazione di interessi individuali. Si tratta, quindi, di un «soggetto senza società», che segue soltanto i valori e le regole del mercato, oppure che presuppone una società statica, un insieme definito di valori interiorizzati e relazioni sociali date, e quindi non suscettibili di tematizzazione.

Molte attività di orientamento, influenzate da tali prospettive disciplinari, si sono riferite al singolo individuo, sia per misurarne le capacità acquisite in funzione dell'inserimento nel mercato del lavoro, oppure per fornire informazioni adatte ai percorsi individuali, o, infine, per sviluppare capacità per l'adattamento a una realtà sociale e di lavoro considerata come data. I presupposti assunti da tali attività sono innanzitutto l'effettiva esistenza di una situazione socioeconomica che esprime una domanda di lavoro abbastanza ben individuabile, che è quindi complessa ma conoscibile e non soggetta a forti trasformazioni. Inoltre, la convinzione che il passaggio dalla formazione ai ruoli sociali da parte di un soggetto giovane abbia bisogno di sostegno, ma soprattutto di una socializzazione sistemica a un contesto ben definito. Ciò implica una buona conoscenza da parte degli orientatori dei ruoli sociali e di lavoro.

Le prospettive disciplinari indicate, e le attività corrispondenti, non sono più totalmente adeguate alle condizioni della soggettività individuale o della società contemporanea, e ciò è mostrato chiaramente dalle realtà che possono essere ricondotte alla problematica attuale dell'orientamento. I bisogni di orientamento esprimono, nella sostanza, le difficoltà dell'esistenza dei soggetti in relazione ad altri soggetti e alle forme di società che essi devono costruire e nelle quali devono vivere.

L'attenzione alla relazione soggetto-ambiente-altri soggetti caratterizza gran parte della sociologia contemporanea ed è costitutiva delle teorie della società che oggi vengono proposte nell'ambito di diverse scienze sociali. Da un lato, quindi, esiste una possibile valenza positiva della sociologia per l'orientamento. Tuttavia, la sociologia contemporanea ha diversi paradigmi e posizioni concorrenti, riguardo a questo nucleo fondamentale che la costituisce. Tale situazione, tuttavia, è nello stesso tempo un ostacolo e una caratteristica che valorizza una disciplina ed è necessaria per la sua scientificità. Quando il dibattito e la tensione dialettica, senza facili risoluzioni semplificanti, sono fecondi di superamenti e di ibridazioni, le attività di descrizione, di interpretazione e di spiegazione della realtà producono significati che hanno un ruolo rilevante nel mutamento sociale. Ciò vale per la sociologia, ma anche per le prospettive disciplinari indicate in precedenza come inadeguate oggi a favorire i processi di orientamento. Tuttavia, i paradigmi e le diverse posizioni all'interno della sociologia, e fra questa e le altre scienze sociali, spesso non interagiscono, a causa della loro autoreferenzialità e della segmentazione dei campi di ricerca, e finora l'apporto della sociologia alla definizione delle caratteristiche e della rilevanza dell'orientamento è stato assai scarso.

La sociologia contemporanea ha diversi paradigmi e posizioni concorrenti, riguardo a questo nucleo fondamentale che la costituisce

L'orientamento si pone oggi innanzitutto come una problematica complessa, incrocio di diversi problemi e realtà. Il prenderla in considerazione può servire alla sociologia e alle altre scienze sociali a rinnovare un confronto e a definire, nella relazione, nuove specificità e una identità non chiusa o rigida, superando le difficoltà delle prospettive disciplinari finora prevalenti. È necessario, quindi, innanzitutto vedere il contributo della sociologia alla costruzione della problematica dell'orientamento.

SOCIOLOGIA, SOCIETÀ CONTEMPORANEA E PROBLEMATICHE DELL'ORIENTAMENTO

Per realizzare una costruzione adeguata della problematica dell'orientamento, in relazione alle trasformazioni della società italiana, si deve tener conto di due contesti, uno è quello della sociologia, considerata come insieme di conoscenze relative alla società e come insieme di strutture organizzate e di persone dedicate alla ricerca sociale. L'altro è quello delle concezioni di orientamento, che si sono succedute nel tempo e che sono attualmente compresenti e molto spesso tradotte in «pratica» e cioè assunte in modo acritico come presupposti per le attività.

Con la consapevolezza dell'esistenza di una situazione particolare, sia nell'ambito della sociologia sia in quello della teorizzazione, è tuttavia possibile costruire una problematica dell'orientamento ricomponendo alcune delle analisi sociologiche. Una volta posta tale problematica, è opportuno considerare i contributi e gli strumenti che la sociologia e altre scienze sociali sono in grado oggi di fornire per affrontarla in situazioni specifiche. Attraverso tale analisi, è possibile, infine, avere un *feedback* per valutare quali richieste implicite di impegno e quali stimoli positivi possono derivare alla sociologia dal suo coinvolgimento con le realtà riguardanti l'orientamento.

Per la costruzione della problematica dell'orientamento attraverso l'uso di alcuni strumenti sociologici, il primo punto di riferimento è costituito da fenomeni che sono stati espressi attraverso i concetti di società complessa, di razionalizzazione e attraverso il binomio modernità/post-modernità. Le riflessioni e le ricerche che utilizzano questi concetti rilevano un mutamento radicale verso la pluralizzazione delle esperienze e l'articolazione eccessiva delle strutture delle organizzazioni. Tali processi sono stati interpretati come effetto dell'indebolimento delle culture di base e della «caduta» delle grandi ideologie, in un contesto di globalizzazione delle attività economiche e delle comunicazioni di massa, con forti mutamenti degli stili di vita.

Queste analisi, pur con diversità interne, rappresentano una società nella quale sono indebolite le forme di integrazione sociale e sistemica e sono in crisi le strutture istituzionali organizzate secondo il modello del sistema. In tale società, dal punto di vista della problematica dell'orientamento, si manifestano alcune

Una volta posta tale problematica, è opportuno considerare i contributi e gli strumenti che la sociologia e altre scienze sociali sono in grado oggi di fornire per affrontarla in situazioni specifiche

questioni rilevanti: quella dell'autonomia responsabile, sia dal punto di vista del radicamento socio-territoriale, sia da quello della indeterminatezza e della specificità individuale; quella riguardante la possibilità di autogoverno democratico della società; quella, infine, della costruzione di forme di unità fondate sulle differenze.

La prima questione riguarda la costruzione della soggettività individuale, in rapporto alle modalità di inclusione e di partecipazione attiva in una realtà sociale e organizzativa; queste modalità non possono essere più fondate sull'omogeneità e sul consenso presupposto. Una tale costruzione sembra oggi essere possibile solo in modo relazionale, con una considerazione degli altri come elementi costitutivi della propria identità. La questione riguarda la possibilità dei singoli di essere veramente autonomi e capaci di vivere una «vita buona», senza tutele né orientamenti prescrittivi. Dall'altro lato, è molto importante definire quanto l'autonomia individuale sia strettamente legata all'assunzione di responsabilità e alla rivendicazione di diritti ritenuti fondamentali. In questo contesto, si può parlare adeguatamente di scelte e di regole di vita.

La seconda questione è costituita dalla incertezza riguardo alla possibilità che una società governi democraticamente se stessa. In tale prospettiva, è essenziale definire una comune cultura politica, intesa come insieme di competenze comunicative e relazionali e di principi o regole, posseduta da persone differenti. È opportuno verificare, inoltre, se tale cultura comune possa essere oggetto di formazione, con l'obiettivo di sviluppare effettivamente una condizione di cittadinanza attiva. Occorre anche accertare la possibilità dell'esistenza di una sfera pubblica, nella quale, attraverso interazioni comunicative mirate all'intesa, siano raggiunti accordi tra sostenitori di posizioni che mantengono la loro specificità. Tale sfera pubblica è oggi necessaria a causa dell'aumento di complessità delle società contemporanee, dovuto alla compresenza di mondi vitali e di stili di vita diversi nello stesso territorio; ciò determina una maggiore conflittualità nella cosiddetta società civile, e l'impossibilità che vi sia una composizione spontanea di interessi o la creazione di una «volontà popolare», che si trasferisce attraverso i rappresentanti eletti nella sfera politico-amministrativa e ne legittima le decisioni.

La terza questione, infine, riguarda la difficoltà di creare forme di integrazione che abbiano il loro fondamento nelle differenze, che vengono considerate un valore e non un problema da risolvere. In un contesto di forte frammentazione e di mobilità delle persone, con un indebolimento delle culture nazionali e locali, le tradizionali forme di unità, basate sulla somiglianza costruita attraverso una storia comune oppure attraverso una ideologia o una religione, sono meno possibili. La differenza può allora assumere un carattere costitutivo, se si diffonde la consapevolezza della rilevanza possibile di un incontro effettivo di persone differenti che posseggono una cultura politica minimale, ma sufficiente a produrre intese rilevanti.

Occorre anche accertare la possibilità dell'esistenza di una sfera pubblica, nella quale, attraverso interazioni comunicative mirate all'intesa, siano raggiunti accordi tra sostenitori di posizioni che mantengono la loro specificità

Come si traducono queste realtà complesse nella problematica dell'orientamento? Innanzitutto, si pone la questione del mutamento del ruolo delle istituzioni educative e del rapporto fra saperi disciplinari e qualificazione professionale. Con la forte trasformazione tecnologica e il dissolvimento delle grandi ideologie e delle identità collettive, il processo di istruzione si modifica sostanzialmente. Diventa impossibile realizzare solo la trasmissione di un insieme di saperi consolidati e pienamente funzionali o una formazione intesa come adeguamento dei giovani a un modello classico di «persona pienamente realizzata». L'identità dei giovani non è più costruibile attraverso fasi ben definite di un percorso lineare, e cioè la socializzazione primaria, l'apertura verso nuovi contenuti culturali e tecnici, l'acquisizione di competenze professionali e l'inserimento nella società e nel mondo del lavoro. Gli aspetti problematici dei nuovi percorsi sono l'insicurezza nella conoscenza di sé e dell'ambiente sociale, la scarsa progettualità e la difficoltà di fare scelte. Tali problemi sono indubbiamente dovuti alla presenza di elementi strutturali, quali l'incertezza dei mercati del lavoro e gli scarsi rapporti fra istituzioni educative e mondo del lavoro, ma anche a carenze di formazione culturale, nel passato garantita dall'ambiente sociale di vita quotidiana dei giovani. Si pone allora la necessità di formare o potenziare nei giovani le capacità che permettano loro di risolvere questi problemi. Non si tratta di rendere capace il singolo individuo di inserirsi in una realtà data, né di considerare l'individuo esclusivamente dal suo punto di vista, oppure di valutarlo come componente di un sistema. Si tratta, invece, di considerare, nei processi educativi, contemporaneamente la crescita individuale e le dinamiche della realtà sociale, garantendo lo sviluppo di competenze comportamentali, relazionali, progettuali e comunicative, che devono essere definite in relazione a specifici ambienti di vita. Per raggiungere questo obiettivo, le istituzioni educative devono compiere delle scelte per concretizzare contenuti e principi generali. In effetti, il nuovo ruolo di tali istituzioni è caratterizzato da una diversa soggettività basata sull'autonomia, che si esprime in interazioni comunicative e organizzative all'interno di un'organizzazione e con soggetti esterni. È caratterizzato, inoltre, dall'assunzione di responsabilità e di corresponsabilità per la produzione di cultura e la formazione culturale dei giovani. La creazione e lo sviluppo di competenze, in questa prospettiva, hanno diverse possibili valenze positive: per i singoli giovani, per le attività di lavoro e per la società, in base alle conoscenze fornite dalle analisi sociologiche recenti.

La problematica dell'orientamento nella società italiana contemporanea è incentrata sulla necessità di realizzare una formazione dei giovani nelle modalità e con gli effetti indicati. Riguarda, in sostanza, le competenze necessarie oggi ai giovani per scegliere, per progettare il proprio futuro in modo flessibile, conoscendo adeguatamente le proprie caratteristiche, i propri interessi e gli ambienti nei quali vivono e intendono operare, e partecipando attivamente in tali ambienti. La necessità di questa formazione è origine di una problemati-

ca perché attualmente a essa non corrispondono attività efficaci da parte delle istituzioni scolastiche, né il possesso di competenze formative adeguate da parte degli insegnanti.

PARADIGMI PER L'ORIENTAMENTO

Pur nei limiti e con le specificità indicate, possono essere individuati alcuni contributi della sociologia e di altre scienze sociali per affrontare la problematica dell'orientamento, dopo che essa ha contribuito a individuarla. Si tratta di contributi parziali, che non mirano a risolvere completamente le questioni individuate e correlate nella problematica dell'orientamento, né a costituire di modelli di intervento che debbano essere «applicabili» con la sicurezza di avere risultati positivi. Sono invece individuati strumenti per comprendere e per fornire materiali e indicazioni a chi deve operare con autonomia e responsabilità. Tali strumenti vengono presentati in questa sede nella prospettiva di una loro necessaria integrazione con quelli provenienti da altre discipline, come la filosofia, la pedagogia, la psicologia e anche l'economia.

I primi contributi sociologici, ma non solo, possono essere ricavati dall'area di studi che riguarda la soggettività autonoma e l'identità personale. Questa viene considerata da un lato più «debole» e difficile da costruire (Sciolla, 1983) e dall'altro come molto importante nella prospettiva della costruzione della vita personale (Beck, 2008). Inoltre, l'identità è concepita come una realtà autoreferenziale, che riesce a comporsi in un «intero», prima di entrare nelle relazioni, e a calcolare razionalmente le azioni in base a una propria «lista di preferenze» (Elster, 1993), oppure come «relazionale», nel senso che può essere costruita oggi solo attraverso un rapporto profondo con un «altro» di vario tipo (Buber, 1983; Harré, 1996; Nancy, 2001, in diverse prospettive disciplinari). Se le varie posizioni teoriche, apparentemente contrapposte, vengono confrontate, producono una tensione generativa, che può essere utile a comprendere la eventuale funzione dell'orientamento rispetto alla creazione dell'identità personale e alla possibile formazione culturale da parte delle istituzioni educative.

Un altro contributo rilevante deriva dal paradigma delle *capabilities*, sostanzialmente elaborato da Sen. La sua attenzione si è a lungo rivolta alle competenze di base, che abilitano a comportamenti ed egli sostiene che è molto importante considerarle in rapporto alle condizioni che ne facilitano l'uso e ai funzionamenti effettivi (*functionings*) delle persone (Sen, 2005). Le *capabilities* non sono, secondo Sen, definite una volta per tutte, con l'individuazione di una tassonomia universale, ma sono individuate in specifici contesti sociali attraverso una riflessione collettiva.

Un contributo molto importante, infine, è individuabile nella riflessione di Habermas e in particolare nella sua «teoria dell'agire comunicativo» (Habermas,

Un contributo molto importante è individuabile nella riflessione di Habermas e in particolare nella sua «teoria dell'agire comunicativo»

1986), in base alla quale un fondamento possibile della identità e dell'integrazione è costituito dalla ragione comunicativa che di fatto viene usata nelle relazioni interpersonali all'interno della sfera della vita quotidiana. Tale ragione si esplica quando persone differenti, desiderose di un'intesa, usano regole procedurali per una comunicazione costitutiva di forme di relazione e per la soluzione di problemi collettivi, mantenendo e valorizzando le differenze. Lo stesso tipo di ragione può essere utilizzata nella società civile, quando si costituiscono sfere pubbliche di comunicazione su questioni rilevanti, con la potenziale partecipazione di tutti i soggetti interessati (Habermas, 1996). Inoltre, ha lo stesso fondamento la comunicazione organizzativa, quando non consiste soltanto nell'emissione di direttive vincolanti, ma avviene attraverso interazioni significative fra persone anche con posizioni diverse nella struttura dell'organizzazione, con lo scopo di ideare soluzioni innovative.

I possibili contributi individuati convergono, pur essendo differenti, nel costituire elementi possibili di una teoria della società decentralizzata e inclusiva, dove l'inclusione è praticata attraverso il riconoscimento reciproco e sono presenti processi di democrazia deliberativa (Messeri, 2003). In questo contesto è possibile concepire una cittadinanza attiva, esercitata nei luoghi di istruzione e di lavoro, e soprattutto nella società civile. Questo mi sembra il carattere distintivo globale della problematica dell'orientamento oggi e può essere meglio affrontato con gli strumenti indicati.

ORIENTAMENTI PER LA SOCIOLOGIA E ALTRE SCIENZE SOCIALI

Nel contribuire a individuare la problematica dell'orientamento nella società italiana contemporanea e nel fornire alcuni contributi per affrontare i problemi più rilevanti che ne fanno parte, la sociologia e altre scienze sociali possono ricavare alcune indicazioni interessanti su alcune delle questioni che riguardano il loro statuto epistemologico e il senso della loro «presenza» attuale nella società. Le scienze sociali finora maggiormente impegnate con l'orientamento possono perdere la rigidità e la pretesa di esclusività che riducono, come si è detto in precedenza, la loro efficacia nei confronti dell'orientamento.

Appaiono necessarie due «aperture», che implicano entrambe una profonda revisione dello stato attuale della sociologia e delle sue caratteristiche tradizionali e hanno quindi una notevole rilevanza per le realtà interne alla disciplina. La prima «apertura» è rivolta verso l'ambiente sociale, non solo per fornire servizi e avere risorse, ma soprattutto per un necessario confronto con il sapere sociale diffuso e per i rapporti con i centri di elaborazione delle *policies*. Nello stesso tempo devono essere trovati i modi per far crescere la consapevolezza della problematicità della realtà sociale attuale, anche in opposizione alle percezioni diffuse, riscoprendo quindi le funzioni critiche della sociologia.

In questo contesto è possibile concepire una cittadinanza attiva, esercitata nei luoghi di istruzione e di lavoro, e soprattutto nella società civile

La seconda «apertura» riguarda il rapporto fra discipline (quelle definite come scienze sociali o umane). Da tempo, in alcuni settori disciplinari tale rapporto non avviene più come confronto fra posizioni teoriche o metodologie diverse, ma in riferimento a un oggetto colto nella sua interezza e nei suoi rapporti con le realtà a cui è collegato. Un'apertura in questo senso implica il riconoscimento reciproco dei rispettivi paradigmi prevalenti, non come elementi totalmente eterogenei, cristallizzati nella loro diversità, ma come versioni diverse di concezioni originarie. Questo può essere il modo migliore per riqualificare il confronto fra discipline. Attualmente, nella sociologia i paradigmi prevalenti sono quello sistemico e quelli che si richiamano all'attore o all'individualismo metodologico, con qualche permanenza del paradigma neo-positivistico e di quello critico-dialettico. Non si verificano grandi contrapposizioni fra i sostenitori di questi paradigmi; i conflitti sono risolti attraverso una sorta di divisione del campo ed evitati attraverso una mancanza di confronti su temi significativi. Si assiste, inoltre, alla compresenza da un lato di specialismi molto sofisticati e dall'altro di una pratica di ricerca semplificata, mentre un certo numero di ricerche, in settori specifici o commissionate da enti locali, non esplicitano i propri fondamenti teorici, oppure ricostruiscono ogni volta dei principi di riferimento, mutuandoli da contesti teorici diversi.

In questa situazione, risulta difficile considerare la sociologia una scienza unitaria, che, avendo un posto determinato nell'insieme delle scienze sociali, dia un contributo specialistico e settoriale alla conoscenza della realtà, svolgendo una funzione all'interno di un sistema del sapere universale. Credo invece che le modalità con cui alcuni sociologi individuano e collegano problemi specifici ed eventi significativi, e la possibile interazione fra sociologi ed esponenti di altre discipline, servano ad articolare un campo problematico che, come si è visto, corrisponde, pur con la parzialità di ogni rappresentazione, a un insieme di realtà che sono molto rilevanti per i giovani nelle società occidentali contemporanee, e che non sono attualmente tematizzate in modo adeguato. Non desidero neppure sostenere che l'orientamento debba diventare l'oggetto principale dell'analisi sociologica; non credo comunque che la specificità di una disciplina possa essere definita attraverso il riferimento a un aspetto della società.

CONCLUSIONI

A conclusione della mia riflessione, appare opportuno indicare la concezione di orientamento alla quale mi sono riferito in prevalenza. Può essere considerato inusuale precisare tale concezione solo alla fine del discorso, ma forse essa risulta ora più chiara. Fino ad alcuni anni fa l'orientamento veniva praticato in prevalenza come diffusione di informazioni, come diagnosi attitudinale e come collocamento dei giovani al posto giusto, corrispondente alle loro caratteristiche, negli ambienti di

Attualmente, nella sociologia i paradigmi prevalenti sono quello sistemico e quelli che si richiamano all'attore o allo individualismo metodologico, con qualche permanenza del paradigma neo-positivistico e di quello critico-dialettico

lavoro. In seguito, è stata sviluppata una concezione incentrata sui processi di scelta in momenti critici del percorso di vita e sugli strumenti che favoriscono tali processi. Queste forme di orientamento sono state significative; tuttavia oggi appare più rilevante è quella che lo considera un lungo processo formativo, nel quale sono diffuse informazioni e facilitate scelte, ma soprattutto sono sviluppate competenze comunicative, relazionali e organizzative, che mettono in grado i giovani di progettare il loro futuro e di viverlo con efficacia e soddisfazione. Tale tipo di orientamento può essere realizzato solo da un insieme di soggetti, dalla famiglia alla «società educante», e avviene attraverso un lungo processo, coinvolgendo tutte le dimensioni esistenziali e l'intera traiettoria di vita di una persona. Non è, quindi, propriamente oggetto di una disciplina, nemmeno della sociologia, ma può essere efficace solo se diverse discipline concorrono a favorire la sua realizzazione.

La consapevolezza dei problemi, la conoscenza delle caratteristiche e dei bisogni dei giovani, l'apprendimento derivante dalle esperienze e la riflessione sviluppata a partire dalla Direttiva Ministeriale n. 487 dell'agosto 1997 hanno contribuito a una diffusione abbastanza ampia di tale concezione dell'orientamento, che accentua l'aspetto della formazione culturale e il valore orientante dell'insegnamento disciplinare e dell'ambiente delle istituzioni educative e delle società locali, fino alla recente indicazione dell'importanza dell'educazione alla cittadinanza attiva. Queste affermazioni, ampiamente ripetute oggi, possono correre il rischio di diventare parole vuote, e cioè meno capaci di muovere la realtà, come altre, per esempio la partecipazione e l'autonomia. Affinché questo pericolo sia evitato, occorre, a mio parere, compiere alcune azioni ben precise. Innanzitutto, non costruire una «scienza dell'orientamento», ma **mantenere il confronto vitale di diverse discipline**, che si intersecano con i loro punti di vista e con i risultati delle loro ricerche, in relazione alla problematica dell'orientamento. In secondo luogo, è necessario sviluppare in misura sempre maggiore **reti organizzative fra soggetti istituzionali**, che possono contribuire a costituire un ambiente educativo rispetto all'orientamento, a partire da diversi Ministeri fino ai gruppi di scuole o di «portatori di interessi». Ciò sta già avvenendo, ma non basta. Inoltre, spesso le reti non funzionano adeguatamente, e cioè non rispettano i principi di parità, flessibilità, innovazione, comunicazione organizzativa e orientamento allo scopo, che dovrebbero caratterizzarle. Occorre sperimentare e avere consapevolezza delle innovazioni realmente efficaci. Un terzo tipo di azioni riguarda la **valutazione delle attività di orientamento**. Oltre a quella di tipo contabile, per le risorse impegnate, e di corretta realizzazione dei programmi, e a quella di gradimento, occorre sviluppare una verifica di efficacia, considerando gli effetti dei processi di orientamento. Talvolta viene sostenuto che è difficile misurare il loro impatto, tenendo conto che sulla vita di una persona influiscono diverse variabili, oppure che gli effetti di un processo di orientamento sono dilazionati nel tempo e quindi non misurabili subito dopo la realizzazione di un interven-

È necessario sviluppare in misura sempre maggiore reti organizzative fra soggetti istituzionali, che possono contribuire a costituire un ambiente educativo rispetto all'orientamento, a partire da diversi Ministeri fino ai gruppi di scuole o di «portatori di interessi»

to. Ciò può essere vero, ma non esclude un impegno a individuare gli aspetti che possano essere più facilmente considerati, come per esempio, **il successo negli studi, il tempo necessario per il passaggio al lavoro, la consistenza degli abbandoni o dei ritardi ecc.**

Vi sono poi alcune questioni che richiederebbero una riflessione collettiva e che invece sembrano oggi trascurate o affrontate in modo inadeguato. La più importante è quella dello sviluppo dei mezzi di comunicazione telematica, tenendo conto del fatto che il loro uso da parte dei giovani è assolutamente superiore a quello proprio di molti docenti. Inoltre, la frequentazione di Internet genera competenze tecniche, ma soprattutto atteggiamenti e schemi mentali di comportamento che presuppongono valori e regole etiche da precisare meglio. Il punto centrale è il senso di una relazione fra persone con mezzi esclusivamente telematici rispetto a quelle interazioni che avvengono «in presenza» e che possono permettere di usare altri codici, come quello della comunicazione non verbale. Un'altra questione, oggi ancora non adeguatamente affrontata, è costituita dalla carente adeguatezza della preparazione di coloro, docenti e operatori specializzati, che devono occuparsi di orientamento: manca un codice deontologico riconosciuto da tutti e sono sporadiche e non collegate le iniziative di formazione. Molto spesso questa è ritenuta inutile, sia perché è diffusa la convinzione che chi conosce bene le discipline è in grado di orientare, sia perché la formazione esistente spesso ricade nelle modalità di istruzione e risulta inefficace, perdendo di legittimazione. Quasi del tutto assente è la considerazione della possibile rilevanza dell'«ambiente educativo», e quindi di quello «orientante», nelle scuole e università e nelle società locali.

Questi possono essere alcune indicazioni per «cambiare rotta» nell'orientare i processi di orientamento oggi in Italia e per dare senso ad alcune discipline che, se assumono nuove prospettive, possono dare contributi intellettuali e strumenti a coloro che restano i soggetti principali delle azioni orientative, e cioè operatori qualificati, genitori e insegnanti, ma soprattutto i giovani stessi, che devono diventare sempre più «titolari» dei loro percorsi di vita. In questa prospettiva, l'impegno dei sociologi può essere significativo: essi, peraltro, possono trovare forse un ulteriore e nuovo senso alla loro attività rispetto alle politiche pubbliche.

Quasi del tutto
assente è
la considerazione
della possibile
rilevanza
dell'«ambiente
educativo»,
e quindi
di quello
«orientante»,
nelle scuole
e università
e nelle società
locali

ALCUNI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- U. Beck (2008), *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, Il Mulino, Bologna, (ed. orig. 1997).
- M. Buber (1993), «Io e tu», in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, (ed. orig. 1923), pp. 57-146.
- J. Elster (1993), *Come si studia la società. Una «cassetta degli attrezzi» per le scienze sociali*, il Mulino, Bologna, (ed. orig. 1989).
- J. Habermas (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll., Il Mulino, Bologna, (ed. orig. 1981).
- J. Habermas (1996), *Fatti e norme*, Guerini e Associati, Milano, (ed. orig. 1992).
- R. Harré (1996), *La mente discorsiva*, Raffaello Cortina, Milano (ed. orig. 1994).
- A. Messeri (2003), *Ricostituire la società*. Vol. I. *Ragione pubblica e comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- J-L. Nancy (2001), *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino (ed. orig. 1996).
- L. Sciolla (1983) (a cura di), *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*, Rosenberg & Sel-lier, Torino.
- A. Sen (2005), *Razionalità e libertà*, Il Mulino, Bologna (ed. orig. 2002).

ORIENTAMENTO E RACCORDO SCUOLA-UNIVERSITÀ E LAVORO

LE MOLTEPLICI DIMENSIONI DELL'ORIENTAMENTO

L'orientamento ha molte dimensioni, che ne coniugano la natura trasversale in contesti differenziati. Limitandoci ai compiti di sostegno e accompagnamento della scuola per l'orientamento dei giovani, troviamo almeno 4 dimensioni principali: informativa, educativa, formativa e gestionale. A queste sono rispettivamente correlati: 1) aspetti sociali e della comunicazione in cui si traducono in azioni diversi modelli di orientamento, che sono caratterizzati dagli strumenti (testi, video, multimediali) e dalle modalità (sportelli, distribuzione materiali, incontri, utilizzo di *media*) con cui si mettono in campo le azioni per l'informazione; 2) aspetti psicologici e della consulenza, che comportano l'organizzazione della collaborazione con esperti e strutture territoriali di sostegno sociale; 3) aspetti legati al contesto sociale e scuola: la didattica e le discipline, i profili professionali e il mondo del lavoro; 4) la progettazione e la gestione di servizi e di rapporti interistituzionali.

Sul terzo di questi aspetti focalizziamo la nostra attenzione in questa sede. Esso coinvolge il cuore dell'attività scolastica a livelli diversi: il singolo insegnante nell'attività didattica, il consiglio di classe nei suoi compiti di coordinamento, il consiglio di istituto con il piano dell'offerta formativa e i singoli operatori della scuola nei loro compiti di rapporto con i ragazzi.

NUOVE MODALITÀ FORMATIVE E ORIENTAMENTO

La complessità del contesto socio-culturale e lavorativo delinea la richiesta di nuove modalità formative, richiede una scuola e una università in cui i saperi disciplinari si propongono come oggetti culturali che il docente offre ai discenti non tanto perché li riproducano, ma soprattutto perché li utilizzino in maniera creativa per fronteggiare i problemi sempre nuovi proposti da una evoluzione rapidissima della società stessa. In questa prospettiva le discipline si configu-

di
Marisa
Michelini
Università
degli Studi
di Udine-
Gruppo Tecnico
Scientifico
Orientamento

rano come «mappe» concettuali per comprendere e organizzative per orientarsi nell'interpretare l'esperienza. I saperi disciplinari si attivano in modo funzionale ai bisogni e trovano capacità operativa nei diversi contesti. Per la formazione e l'apprendimento si deve porre attenzione a mettere in atto strategie per produrre il cambiamento concettuale dal senso comune al sapere strutturato, dal curriculum guidato alla responsabilità nella scelta.

La revisione dei contenuti e dei metodi imposta dalla complessità del contesto in cui viviamo richiede la promozione di una conoscenza disciplinare non statica e definitiva, ma in progressiva e continua evoluzione, senza separare il prodotto dal processo con una stretta relazione con le molteplici dimensioni della conoscenza, da utilizzare come mappa per imparare a investigare i problemi e risolverli in modo creativo.

La flessibilità culturale e operativa richiesta ai singoli dalla società della conoscenza in cui viviamo implica l'utilizzo di strumenti sempre nuovi per affrontare compiti e risolvere problemi non conosciuti.

L'orientamento assume ruolo didattico in questa prospettiva, entrando a far parte della didattica stessa nell'identificazione di strumenti, metodi, contesti e modalità applicative delle discipline con un implicito ruolo epistemico, che attività meta-cognitive possono rendere esplicito.

La cultura media richiesta ai singoli è sempre più alta. L'orientamento ha allora anche la funzione di realizzare un diritto di cittadinanza nella promozione di professionalità che realizzino aspirazioni e attitudini dei singoli.

La revisione dei contenuti e dei metodi imposta dalla complessità del contesto in cui viviamo richiede la promozione di una conoscenza disciplinare non statica e definitiva, ma in progressiva e continua evoluzione

IL SINGOLO NEL CONTESTO SOCIALE E LAVORATIVO

Le difficoltà di apprendimento, individuate da una vastissima letteratura (Pfund e Duit, 1993; Duit, 2004) e in particolare legate al mancato raccordo tra esperienza quotidiana e apprendimenti scolastici hanno focalizzato l'attenzione sui problemi cognitivi e di apprendimento in una prospettiva costruttivista. Si è visto che il contesto ha un ruolo determinante nel processo di apprendimento. La conoscenza viene costruita in modo attivo dal singolo attraverso l'esperienza, come personale interpretazione del mondo. I significati sono prodotti dall'interazione del soggetto con il contesto oggettuale e dallo scambio con gli altri soggetti. Il personale coinvolgimento con l'oggetto di studio è determinante per l'apprendimento. Le conoscenze non possono essere semplicemente trasmesse o convogliate già pronte a un'altra persona; già Piaget ha sottolineato il ruolo attivo del singolo e la funzione importante dell'errore nella ricostruzione dei processi cognitivi. Più recentemente, sia il filone interazionista, sia quello culturale, sia quello sociale fanno emergere la necessità di continuità tra gli schemi concettuali personali e quelli della conoscenza da acquisire, di relazione della conoscenza con i contesti d'im-

piego (apprendimento situato) e di condivisione della stessa (Jonassen, 1991; Duffy *et al.*, 1992; Bednar *et al.*, 1992). Quest'ultimo aspetto è stato sviluppato anche a cura di psicologi italiani (Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio), che hanno fatto comprendere come alla base dell'apprendimento vi siano la negoziazione e la condivisione di significati, capaci di sviluppare il pensiero argomentativo. La fertile evoluzione di questo aspetto nel mondo telematico ha permesso di guadagnare modalità nuove di apprendimento e studi sugli apprendimenti informali anche in contesto lavorativo (Ajello, 2006).

Oggi è stata anche individuata una crescente difficoltà nei processi di costruzione e attribuzione di significati, perché l'apprendimento non avviene più attraverso un'esperienza diretta, ma attraverso una complessa e spesso caotica mediazione simbolica. Forse anche per questo, la rielaborazione teorica di Papert (1993) contiene una grande rivalutazione del pensiero concreto, di *quegli aspetti* non astratti del pensiero, che la cultura dominante tende a trascurare a favore di una presunta superiorità gerarchica del pensiero formale e astratto. Nei sistemi che egli propone per lo sviluppo del pensiero formale *oggettualizza* gli enti del mondo astratto e virtuale, che fungono da mediatore cognitivo: cerca un ponte oggettuale per costruire modelli interpretativi.

La dimensione di operatività individuale (pratica e concettuale) cresce dunque di importanza in tutta l'attività didattica, perché il percorso formativo inneschi e indirizzi una progressiva esplicita risonanza tra le dinamiche cognitive e le strutture disciplinari. Inoltre, la costruzione di conoscenze non può essere vista come evento confinato nella mente, ma va promossa all'interno della cultura e delle interazioni sociali che accompagnano l'attività esplorativa dell'individuo (Caravita, 1995). La scuola chiusa e l'auto-centrismo della classe vanno superati. Va costruita una scuola dentro e fuori dalla classe in cui la discussione come ragionamento collettivo, il lavoro collaborativo, la comunicazione tra soggetti costituiscono modalità didattiche quotidiane.

L'attività didattica deve prevedere momenti di coinvolgimento personale operativo, di esplorazione di idee e realtà, di applicazione di ipotesi, di impiego e confronto di interpretazioni.

L'orientamento formativo, attraverso l'attività didattica orientante e azioni mirate di orientamento, in cui il coinvolgimento operativo implica l'impiego di strumenti e metodi disciplinari assume un ruolo importante nell'attività scolastica. Attività di *problem solving*, in particolare sono risultate efficaci per l'orientamento formativo di carattere disciplinare (Bosio *et al.*, 1998; 1999; Burba *et al.*, 2004).

La dimensione di operatività individuale (pratica e concettuale) cresce di importanza in tutta l'attività didattica, perché il percorso formativo inneschi e indirizzi una progressiva esplicita risonanza tra le dinamiche cognitive e le strutture disciplinari

I CAMBIAMENTI NELLA SCUOLA E NELL'UNIVERSITÀ: LA COLLABORAZIONE PER LA CONTINUITÀ

La rapida evoluzione della nostra società influenzata dalle nuove tecnologie cambia molte figure professionali e cambia anche il senso stesso del lavoro.

La scuola si sta adeguando a questi cambiamenti, dotandosi di maggiore autonomia anche per ridurre lo scollamento con il mondo esterno. Costituiscono oggi obiettivi generali della programmazione didattica il ruolo attivo del soggetto con modalità didattiche di tipo laboratoriale, la prospettiva verticale dei curricula in cui le discipline si identificano e nello stesso tempo si raccordano in termini trasversali. L'operatività manuale e concettuale diviene una modalità di lavoro sempre più attuata per costruire competenze e non solo conoscenze, realizzando in modo sempre integrato l'alternanza tra formazione e lavoro.

Anche l'università sta cambiando impostazione, obiettivi, *mission*, organizzazione. La riforma realizzata con il DM 509/1999, ora completata con l'attuazione del DL 270/2004, attua il processo innovativo che la comunità europea ha fissato come obiettivo in un documento condiviso in due importanti riunioni che vi hanno dato il nome, il «documento di Sorbona e di Bologna».

L'autonomia che la riforma attua, la struttura flessibile e modulare che introduce nei piani di studio dà all'orientamento un ruolo strutturale determinante. Inserisce i tirocini formativi obbligatori nei corsi di studio.

La natura di diritto irrinunciabile dell'orientamento è sancita in termini di continuità tra la scuola e l'università nell'articolo 6, identico nei due documenti di riforma (Appendice 1). Vengono poste le basi per la collaborazione tra università e istituti di istruzione superiore in termini di attività formative propedeutiche all'iscrizione universitaria per soddisfare i requisiti di ammissione ai corsi di studio. Un documento della CRUI¹ discute l'aspetto qualitativo introdotto dall'art. 6 della riforma universitaria in merito a requisiti di accesso e procedure di iscrizione e ne indica modalità di attuazione. Gli assunti di fondo sono: 1) la responsabilità del singolo e la libertà di scelta rispetto al personale percorso formativo, come principi di base da salvaguardare: *potenzialmente ogni studente può scegliere e modificare il proprio percorso formativo: ciò deve essere assunto nella responsabilità dei singoli e controllato nel sistema formativo*; 2) l'obiettivo di coerenza ed efficacia della formazione universitaria mediante il contratto formativo individuale che deve saldare e integrare con la formazione pregressa la varietà di conoscenze e abilità dei singoli evitando inutili duplicazioni e attività formative avulse dal contesto in cui si collocano. I requisiti di accesso ai corsi di lau-

Vengono poste le basi per la collaborazione tra università e istituti di istruzione superiore in termini di attività formative propedeutiche all'iscrizione universitaria per soddisfare i requisiti di ammissione ai corsi di studio

1. *L'aspetto qualitativo dell'accesso ai corsi di laurea*, documento a cura di Marisa Michelini, Gianni Michelon, Maurizio Rispoli, con la collaborazione di Paola Binetti, Donato Chiatante, Giunio Luzzatto, Anna Pasquazi, Vincenzo Perciavalle, approvato dall'assemblea dei rettori CRUI il 3 aprile 2000.

rea triennali si pongono come strumento di continuità formativa e di controllo rispetto al rischio di dispersione prodotto dal sistema formativo stesso. Emerge l'esigenza di un forte raccordo scuola-università sul piano culturale e programmatico per la formazione e l'orientamento: *l'orientamento assume un ruolo di fondamentale rilevanza!*

Le condizioni necessarie indicate nel documento CRUI sono:

1. l'individuazione di requisiti di area e di classe, eventualmente con una griglia a due livelli;
2. la collaborazione scuola-università nella realizzazione di un sistema formativo che offra a tutti le condizioni di acquisizione dei requisiti necessari ai diversi profili;
3. l'autovalutazione come riferimento cardine per la verifica dei requisiti.

Le modalità di ammissione devono essere funzionali a uno sviluppo coerente del processo formativo degli studenti, in cui si effettuano scelte, si conosce il valore delle scelte, si colmano le carenze in un sistema in cui la trasparenza sostiene la libertà dei singoli e le garanzie di tutti sono tutelate dal contratto didattico.

A tal fine ciascuna scuola deve rendere esplicito il suo progetto formativo identificando le competenze (POF) e certificare conoscenze, competenze e capacità con l'esame di Stato (L. 5425/97 art. 6 e Legge 11 gennaio 2007 n. 1) e ciascuna università deve identificare e rendere pubbliche conoscenze e abilità richieste per l'ammissione a ciascuna classe. Queste richieste, spesso incomprese, sottovalutate o disattese finora dall'università, vengono solo oggi messe in campo per soddisfare alle richieste delle banche dati nazionali associate all'attuazione del DM 270/04.

Le proposte di orientamento centrate sulla continuità e la rete istituzionale e con il mondo del lavoro sono riprese dalla Legge 1/07 (L5425/97) e dal DL 14 gen 20087 n. 22.

IL RACCORDO SCUOLA-UNIVERSITÀ

Il raccordo tra la scuola e l'università è da guardare in termini di collaborazione con iniziative, strutture e tavoli di progettazione comuni su temi diversi: 1) l'orientamento come servizio pensato e gestito con la scuola, come ricerca di modelli di raccordo e per progetti collaborativi di sperimentazione e ricerca didattica; 2) la diffusione culturale per e con la scuola: iniziative di presentazione e scambio di competenze per una miglior conoscenza, attività di ricerca didattica e ricerca-azione con la scuola, offerta didattica congiunta (progettazione e realizzazione congiunta di corsi di adeguamento, integrativi, elettivi nella prospet-

Ciascuna scuola deve rendere esplicito il suo progetto formativo identificando le competenze (POF) e certificare conoscenze, competenze e capacità con l'esame di Stato

Altri progetti dedicati all'orientamento nel raccordo tra scuola e università si sono articolati in coordinamenti a livello nazionale

tiva della riforma e dell'art. 6), la formazione degli insegnanti, progetti collaborativi; 3) le realtà istituzionali di raccordo, come i Centri di Orientamento scolastici e universitari e i centri interdipartimentali di ricerca didattica universitari². Le collaborazioni restano tuttavia soltanto buone intenzioni se non si attuano progetti comuni.

Un grande merito va a chi ha saputo mettere in campo tali progetti. Contributi importanti sono venuti dai Piani Triennali di sviluppo degli atenei degli ultimi dieci anni, che hanno dedicato una linea tematica all'orientamento. Su di essi si sono cimentati quasi tutti gli atenei, con modelli e impegni differenziati, che hanno in ogni caso prodotto un'importante riflessione sul tema dell'orientamento. Essi sono stati seguiti e valutati con grande attenzione soprattutto da tre attori a cui vanno grandi meriti, Andrea Messeri, Olimpia Marcellini e Roberta Cacciamani. Il Progetto nazionale Borse di Ricerca per Insegnanti (BRI) voluto e condotto da Mario Dutto ha attivato spontanee proposte del mondo della scuola in materia di orientamento e nel raccordo con l'università. Altri progetti dedicati all'orientamento nel raccordo tra scuola e università si sono articolati in coordinamenti a livello nazionale, come il progetto PROFF delle Facoltà di Ingegneria, seguito da Andrea Stella (presidente della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Ingegneria) e dal collega Gugliotta del Politecnico di Torino, come il progetto Ponte, curato da Filomena Rocca, con il sostegno di diversi IRRE e di alcuni atenei. Non meno significativi sono stati quelli realizzati localmente da singoli Atenei, come quello di Verona, Cagliari, Campobasso, Pavia, Pisa, Udine³. Questo ultimo ateneo di Udine ha attuato un'iniziativa unica: ha deciso di dedicare il 5% dei fondi di ricerca dipartimentale a progetti collaborativi scuola-università realizzando ben due bandi⁴, che hanno coinvolto in tal modo l'intero ateneo e messo a punto una modalità di progettazione e collaborazione paritetica attraverso un bando per idee progettuali, preliminare ai progetti stessi, per favorire la realizzazione di *partenariati* sui bisogni e le competenze disponibili in una rosa di problematiche poste dalla scuola stessa.

2. L'Università di Udine, che per prima in Italia (1994) ha costituito un Centro di Orientamento e Tutorato (CORT), oltre a essersi dotata di un Centro Interdipartimentale di Ricerca Didattica (CIRD), ha costituito con la riforma universitaria una Commissione di Raccordo Università Scuola (CRUS), costituita da tutte le scuole che hanno dichiarato interesse a collaborare in rete con l'università mediante una convenzione quadro (160) e due rappresentanti di ogni facoltà, del CIRD, del CORT e della SSIS, con un presidente del mondo della scuola con poteri deliberativi sui fondi di Ateneo dedicati a questo scopo.

3. Si citano qui soltanto quelli che si sono coordinati in riunioni di confronto, ma non sono gli unici.

4. Il suo rettore, Furio Honsell, ha accolto e condotto questa sfida in nome di una università costituitasi per volontà popolare (le forme furono raccolte in occasione del terremoto) per saldare sempre più l'ateneo al suo territorio. La scrivente ha proposto e seguito tale esperienza.

Il coronamento delle proposte formative di orientamento viene dal Progetto Lauree Scientifiche (PLS). Esso è coordinato da Nicola Vittorio, presidente della conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali. Ne seguono il coordinamento nazionale nelle aree della chimica, delle scienze dei materiali, della fisica e della matematica i membri del consiglio scientifico. Ogni ateneo partecipante (quasi tutti) è redattore e attuatore di un progetto locale che si inserisce in quello nazionale. Un coordinamento di 15 unità di ricerca didattica di altrettante università si è costituito per contribuire in questo campo⁵. Molti sono i meriti del PLS: l'aver previsto la collaborazione responsabile degli insegnanti in ogni azione è certamente uno di quelli che ne fanno un progetto capace di delineare una nuova prospettiva nella collaborazione tra scuola ed università.

IDEE DI FONDO PER LA DISCUSSIONE

L'orientamento ha molte dimensioni, che derivano dalla sua natura multifunzionale e trasversale rispetto ai piani psicologico, sociale, pedagogico, gestionale, informativo e comunicativo.

Esse non possono essere surrogate in azioni estemporanee organizzate sulla base dell'intuizione, delle disponibilità e delle offerte di realtà diverse. Serve una programmazione che offra un quadro organico e culturalmente fondato, capace di educare e formare i giovani a orientarsi, come requisito necessario oggi ad azioni di orientamento efficaci, che costruiscono quello che è stato definito «diritto alla cittadinanza».

Il personale coinvolgimento del soggetto con oggetto di studio e lavoro è alla base dell'irrinunciabile ruolo attivo dei singoli. L'esperienza è alla base della conoscenza, soprattutto nel campo dell'orientamento.

L'immagine di un contesto definisce le aspettative di chi si rapporta con esso a tutti i livelli e orienta le scelte: è quindi importante offrire ai giovani esperienze di realtà a cui stanno pensando di riferirsi. In base alla «idea» di una realtà *nei singoli e nei gruppi si costituiscono delle rappresentazioni/schemi mentali* rilevanti per relazionarsi con essa, per «riconoscere» e comprenderne le azioni, per progettare modi di rapportarsi a essa. L'immagine di un contesto definisce le aspettative di chi si rapporta con esso a tutti i livelli e orienta le scelte. Uno studio sull'idea di università dei docenti universitari in occasione della riforma (Messeri, Magellano, 2001), un convegno GEO⁶ di discussione di queste idee (Pavia, 2002 – Salvatore Veca)

Serve una programmazione che offra un quadro organico e culturalmente fondato, capace di educare e formare i giovani a orientarsi

5. La comunità delle Unità di Ricerca in Didattica della Fisica ha proposto un progetto (IDIFO) sull'innovazione didattica, la formazione degli insegnanti e l'orientamento su temi di fisica moderna, come la fisica quantistica, la relatività, la superconduttività e la fisica statistica e della materia.

6. GEO – Giovani, Educazione ed Orientamento è un consorzio interuniversitario di cui fanno parte le università di Catania, L'Aquila, Lecce, Modena e Reggio Emilia, Napoli, Pavia, Siena,

Il raccordo
scuola-
università come
collaborazione
paritetica
su comuni
azioni
è al centro
delle condizioni
per il
raggiungimento
di tali obiettivi

e un'ulteriore indagine GEO sulle idee di università di studenti e insegnanti (Batic et al., 2003) hanno messo in evidenza come molte siano le convinzioni diverse in merito alla *mission*, ai compiti e alle autonomie dell'università: sono tutte presenti e portatrici di valori nella nuova università diffusa sul territorio. In Appendice 2 si riportano le cinque principali concezioni emerse dal convegno di Pavia. L'operatività manuale e intellettuale (*hands-on/minds-on*) è necessaria per superare rappresentazioni dei diversi mondi scolastici, universitari, del lavoro e delle professioni, prodotte dai media e dall'immaginario collettivo. L'orientamento formativo è pensato come un percorso di esperienze da offrire ai giovani, perché possano privilegiare quell'immagine di università, che è più vicina alle loro rappresentazioni, aspettative e bisogni. Il raccordo scuola-università come collaborazione paritetica su comuni azioni è al centro delle condizioni per il raggiungimento di tali obiettivi. La riforma dell'università richiede oggi di conoscere le Classi e i SSD ed esplorare la coerenza dei curricula (altrimenti fondato su esperienze adulte di un altro sistema formativo, quello vissuto dagli adulti di oggi), richiede di avere esperienza di contesti, di progettare e sapersi ritagliare un percorso personale, di vivere esperienze in cui la formazione si integra con il lavoro.

Una grande attenzione va posta agli apprendimenti informali per saper centrare su competenze gli obiettivi.

APPENDICE 1

DM 3 novembre 1999, n. 509 – pubblicato nella GU n. 2 del 4 gennaio 2000

Art. 6 - Requisiti di ammissione ai corsi di studio

1. Per essere ammessi ad un corso di laurea occorre essere in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore o di altro titolo di studio conseguito all'estero, riconosciuto idoneo.

I regolamenti didattici di ateneo, ferme restando le attività di orientamento, coordinate e svolte ai sensi dell'articolo 11, comma 7, lettera g), richiedono altresì il possesso o l'acquisizione di un'adeguata preparazione iniziale.

A tal fine gli stessi regolamenti didattici definiscono le conoscenze richieste per l'accesso e ne determinano, ove necessario, le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente *in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore*.

Se la verifica non è positiva vengono indicati specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso.

Tali obblighi formativi aggiuntivi sono assegnati anche agli studenti dei corsi di laurea ad accesso programmato che siano stati ammessi ai corsi con una votazione inferiore ad una prefissata votazione minima.

Torino, Udine. Esso ha contribuito moltissimo all'orientamento e al tutorato negli ultimi 10 anni, in collaborazione con il MIUR e la CRUI.

APPENDICE 2

«Idee di Università» di Andrea Messeri e Salvatore Veca

- 1) Università come Esperienza di vita
L'università ha un valore in sé, indipendentemente dal lavoro e/o attività successiva
- 2) Università come formazione superiore-superliceo
L'università perde il proprio carattere e *mission* causa immagine dequalificata che ne hanno:
 - intero sistema pre-universitario
 - domanda professionale
- 3) Università degli studi e non degli studenti, con attività prevalenti
Ricerca e crescita della conoscenza (la didattica è un inconveniente)
- 4) Università come azienda di formazione strumentale al territorio
- 5) Università come mercato del lavoro
Interno e protetto di reclutazione ricercatori

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajello A.M., *Nucleo tematico sugli apprendimenti informali*, UeS, 2006.
- Batic N., Burba G., Cibin L., Iannis E., Michelini M., *Un'indagine sull'immagine di università nella scuola del Friuli Venezia Giulia: i risultati quantitativi*, in «Magellano, ITER», IV, 16 (2003).
- Bednar A.K., Cunningham D., Duffy T.M., Perry J.D., *Theory into practice. How do we link?*, in *Instructional technology. Past, present and future*, Libraries Unlimited, Englewood, 1991.
- Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Vogric F., Corni F., *Problem solving activities with hands on experiments for orienting in science*, Girep Book on Hands on experiments in physics education, G. Born, H Harries, H Litschke, N Treitz Eds. for ICPE_GIREP_Duisburg University, Duisburg, 1998.
- Bosio S., Michelini M., Schiavone T., Vogric F., *Problem solving per l'orientamento in ambito disciplinare: metodica esempi, formazione degli insegnanti*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 346.
- Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Vogric F., *Orientare alla scienza attraverso il problem solving*, «Orientamento Scolastico e Professionale», XXXIX, 1-2, 1999.
- Bracco G., Iannis E., Michelini M., Rossi L., *Un'esperienza di formazione triennale per insegnanti in materia di orientamento*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 591.
- Bunge A., Treagust D., *A typology of school science models*, «Intern. J. of Sci. Ed.», 22 (2000), p. 1011.
- Burba G., Cibin L., Decio L., Iamii E., Michelini M., Stefanel A., *Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti: parte I*, «Magellano», V, 20, 2004, p. 11-18.
- Burba G., Cibin L., Decio L., Iannis E., Michelini M., Stefanel A., *Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti. parte II*, «Magellano», V, 21, 2004, pp. 33-44.

- Burba G., Decio L., Disint C., Gobbo F., Iannis E., Micheline M., Vogric F., *La collaborazione tra università e scuola in rete telematica per l'orientamento: esperienze emblematiche*, in *Aaa@ - Progettare eLearning/eLearning design*, SIMPLE ed — EUM, vol I, Macerata 2007 [ISBN 978-88-6056-073-5] p. 489.
- Caravita S., Hallden O., *Reframing the problem of conceptual change, Learning and Instruction*, 4, 1995, p.89.
- Chalkin S., Lave J., eds. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge Univ. Press, 1993.
- Corni F., Micheline M., Stefanel A., *Strategies in formative intervention modules for physics education of primary school teachers : a coordinated research in Reggio Emilia and Udine*, in GIREP book of selected papers 2003.
- Crossing, Tuomi-Grohn, T. And Engestrom, Y., (a cura di) Elsevier.
- Csillaghy A., Micheline M., Montessoro P., *Orientamento all'Università di Udine - CDROM Multimediale*, CLAV - CORT - ERDISU Edts., Univesità degli Studi di Udine, 1998.
- Day C., Pope M., Denicolo P., *Insights into teachers' thinking and practice*, Falmer Press London 1990.
- Disint C., Micheline M., 2005, *Dalle cattive alle buone pratiche per l'orientamento: idee ed esperienze*, «Magellano» VI, 27, pp. 43-47.
- diSessa, A.A., Sherin, B.L. (1998). *What changes in conceptual change?* «International Journal of Science Education», 20(10), 1155-1191.
- Duffy T.M., Jonassen D.H. ed., *Constructivism and the technology of instruction*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum (1992).
- Dutto M.G., *La professionalità nel sistema dell'autonomia*, in Q6 - La formazione dei docenti/1, Treccani, Iter , 9-suppl., 2001, p.11.
- Fraenkel J.R., Wallen N.E., *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill, Fifth Edition, 2003.
- Galeotti M., Ambesi Impiombato S., Batic N., Battigelli F., Micheline M., Parmeggiani A., *Un modello di orientamento integrato sul territorio: l'esperienza dell'Università di Udine*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 175.
- Gentner D., Stevens A., *Mental models*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
- Greca I.M., Moreira M. A. (2000) *Mental models, conceptual models, and modelling*. «International Journal of Science Education», 22, 1, 1-11.
- Guile D., *Transfer And Transitions In Vocational Education: Some Theoretical Considerations*, In *Between School And Work – New Perspectives On Transfer And Boundary Culture, And Activity*, 1(4), 2003, pp. 209-229.
- Honsell F., Micheline M., Stecchini M., Pinton R., Ceccon L., Bof F., Cavina M., de Leitenburgh C., Tabarroni A., del Bianco M., Riem A., Gonano F., Messina M., Batic N., Parmeggiani P., Mirolo C., Missana A., del Monaco C., *Offerta di approfondimenti per un orientamento formativo e non solo informativo*, Univesità di Udine - CORT, 2003.
- Honsell F, Micheline M eds , *Attività di orientamento formativo 2004*, Università di Udine, 2004; Honsell F, Micheline M, *L'impegno dell'Università di Udine per collaborare con*

la scuola nell'orientamento e nell'innovazione didattica, in *Attività di orientamento formativo 2004*, Università di Udine, 2004

Johnson-Laird, P., *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

Lumbelli L., *Gestalt theory and C. Rogers' definition of subject-centered interview*. Lecture at the 10th Scientific Convention of the Society for Gestalt Theory and its Applications, 1997. Abstract on line at <http://gestalttheory.net/conv/lumb.html>.

McDermott L., *Millikan lecture 1990: What we teach and what is learned-closing the*, «American Journal of Physics», 1991, 59 301-315.

Merrill M.D., *Constructivism and instructional design in Computing in Education*, 26, 31.

Michelini M., *L'attuazione a Modena di un progetto CEE-MPI sull'orientamento scolastico e le tecnologie avanzate*, «Orientamento Scolastico e Professionale», XXV, 2 (1985), pag. 155; Michelini M., *Orientamento scolastico e tecnologie avanzate: un progetto pilota CEE-MPI in corso di attuazione a Modena*, Atti del XXIII Congresso Nazionale AIF, Gaieta 1985, p. 146.

Michelini M., *Il problema dell'orientamento nella scuola secondaria superiore*, Fondazione CINI - MPI - Istituto dell'Enciclopedia Italiana 'L'insegnamento della matematica e delle scienze sperimentali nella scuola secondaria superiore-parte II, p. 275.

Michelini M., *CRUI project: an Exhibition-Conference on models and instruments for university orientation*, Forum Européen de l'Orientation Académique (Fedora) - VI Fedora International Conference book 1995.

Michelini M., *Orientamento - Un progetto di intervento*, NUSU, XI, 2, 1995.

Michelini M., *Un'esperienza di raccordo scuola-università per un progetto organico di orientamento alla scelta all'Università di Udine*, in *L'Orientamento Universitario in Italia*, MTJRST Ed., a cura della CRUI, Fondazione RUI 1995, p. 21S.

Michelini M., *Un progetto della CRUI: Mostra-Convegno su modelli e strumenti per l'orientamento universitario*, UeS, I, 2/R, 1996.

Michelini M., *Orientamento e trasversalità per l'innovazione formativa: una sfida ai docenti*, UeS, II, 1, 1997.

Michelini M., *Esperienze di orientamento nella scuola*, Presentazione e cura del Nucleo Tematico, UeS, III, 2/R, 1998, p. 4.

Michelini M., *L'impegno per l'orientamento dell'Università di Udine nel periodo 1994-1997*, Orientamento Scolastico e Professionale, XXXVIII, 1-2, 1998, pp. 79-89.

Michelini M., *Le preiscrizioni: uno strumento di continuità e di raccordo tra la scuola e l'università per realizzare processi di orientamento*, UeS, III, 1/R, 1998, p. 2

Michelini M., *Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento*, CRUI - Università di Udine, Forum 1999.

Michelini M., Ronchetti I., *Sistemi territoriali di orientamento e strumenti normativi: il problema del raccordo istituzionale*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 22.

Michelini M., *Il lavoro svolto per un primo repertorio su modelli e strumenti per l'orientamento universitario*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 463.

Michelini M., Missana A., *La vita intorno al convegno*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 646.

- Michelini M., Sardo L., Tabarroni A., Vogric F., *Un catalogo degli strumenti per l'orientamento universitario*, Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento, CRUI - Università di Udine, Forum 1999, p. 532.
- Michelini M., *Un modulo di intervento formativo da una sperimentazione di ricerca triennale*, «Magellano» n. 18, dicembre 2003.
- Michelini M., *Insegnare? Significa porre un problema e fornire gli strumenti per risolverlo*, «RES (Cultura)», 7, inserto, 2004.
- Michelini M., 2004, *L'educazione Scientifica nel raccordo territorio/università a Udine*, Forum [ISBN 88-8420-247-7].
- Michelini M., Schiavi S., *La ricerca degli insegnanti: le prime esperienze di borse di ricerca per insegnanti*, in Q6 - *La formazione dei docenti* /1, Treccani, Iter, 9-suppl., 2001, pp. 106-125.
- Novak J.D., *Learning, Creating, and using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998, Mahwah, NJ.
- Pfund H., Duit R., *Bibliography: Students' Alternative Frameworks and Science Education*, Kiel, IPN, 1994.
- Pfundt H., Duit R., *Students' alternative Frameworks and Sci Educ*, Inst for Sci Educ, Kiel (D), 1995.
- Posner G.L., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A., *Accommodation of scientific conceptions: toward a theory of conceptual change*. *Sci. Educ.*, 66, 1982, pp. 211-227
- Riel M., *Educational Change in a technology-rich environment*, «Journal of Res. In Computing in Education», 26, pp. 31-39, 1998.
- Ritchie, S., Tobin, K., Hook, K., *Teaching referents and the warrants used to test the viability of students' mental models: Is there a link?*, «Journal of Research in Science Teaching» 34(3): 1997, pp 223-238.
- Rogers C., *Some Observations on the Organization of Personality*, «American Psychologist», 2, 1947, pp. 358-368.
- Rogoff B., *Developing Understanding Of The Ideas Of Communities Of Learners*, «Mind», 1994.
- Tuomi-Grohn T., Engestrom Y. (Eds). *New Perspectives On Transfer And Boundary Crossing*. Amsterdam: Elsevier, 2003.
- Viennot L., *Former en didactique, former sur le contenu? Principe d'elaboration et elements d'evaluation d'une formation en didactique de la physique en deuxieme annee d'UUFM*, 1997, «Didaskalia», 10, pp. 75-93.
- Viennot L., *Fundamental patterns in common reasoning: Examples in physics*. TDß 12, 2, 1994, pp. 89-103.
- Watts M., Jofili Z., *Toward critical constructivistic teaching*, «Int. Journ. of Science Educ.», 20, 1998, pp. 159-170.

SEMINARIO NAZIONALE DI ABANO: «L'ORIENTAMENTO PER IL FUTURO»

Tavola rotonda «Orientamento e raccordo scuola-università-lavoro»

«Non penso mai al futuro, arriva troppo presto», scherzava Albert Einstein. Se il grande genio se lo poteva permettere, non è così per i tanti giovani che aspirano a entrare in università o nel mondo del lavoro dopo la scuola secondaria superiore. Diplomatici, ma anche orientati? Si può partire da questo interrogativo per raccogliere la sfida dell'orientamento per il futuro. A vantaggio dei ragazzi e delle ragazze sempre più in difficoltà in una scelta di vita delicata e importante, di fronte a un mercato del lavoro complesso, ora attraversato da una crisi mondiale, e di fronte a una università riformata e in continuo cambiamento, dove è facile «perdersi» tra crediti formativi, classi di laurea, corsi a ciclo unico, triennali e specialistici. In particolare, l'impatto con il mondo universitario – dove l'offerta formativa, la didattica, l'attività valutativa, il rapporto con i docenti e altro ancora sono così diversi dalla scuola – è spesso fonte di perplessità, incertezze e *disorientamento* per la giovane matricola.

Di qui la necessità di nuovi strumenti in grado di superare un modo di orientare i diplomati basato solo sull'informazione, pure necessaria, per raggiungerli in modo personalizzato e quindi efficace. E definire così un reale raccordo tra scuola, università e mondo del lavoro.

LO SCENARIO DI RIFERIMENTO: I DICIANNOVENNI PERDUTI

L'eccezionale allungamento della speranza di vita alla nascita verificatosi negli ultimi 60 anni colloca in una nuova prospettiva le scelte d'investimento in capitale

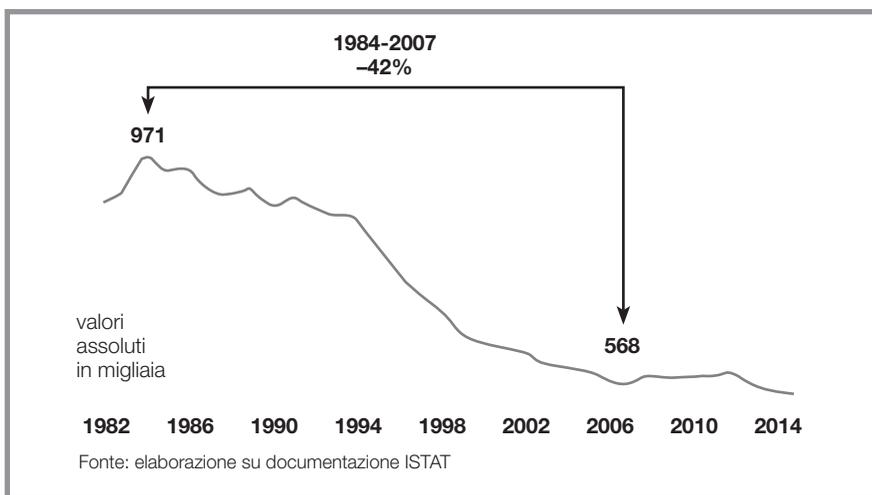
di
Andrea
Cammelli¹
Università di
Bologna

«Non penso
mai al futuro,
arriva troppo
presto»,
scherzava
Albert Einstein

1. Andrea Cammelli è professore di Statistica sociale presso l'Università di Bologna e direttore di AlmaLaurea.

umano delle nuove generazioni. Ma la questione è tanto più rilevante se si tiene a mente che, a causa della contrazione della natalità, il Paese è andato perdendo nell'ultimo ventennio, dal 1984 al 2007, il 42 per cento della propria popolazione giovanile diciannovenne (quella potenzialmente interessata agli studi universitari) e che nel panorama dei paesi OCSE, l'Italia figura con una percentuale di laureati – titoli «lunghi» o «brevis» che siano – nella popolazione di 25-34 anni, che è meno della metà di quella francese, spagnola, statunitense. In questo caso, l'enfasi, più che sul problema dell'accesso, è posta sulla dotazione di capitale umano nazionale su cui potrà contare in futuro il nostro Paese. Di fatto, dopo un forte aumento di immatricolazioni e di laureati successivo all'avvio della riforma, da tre anni si assiste al calo dei nuovi ingressi (complessivamente meno 9 per cento) che inizia a ripercuotersi anche sul volume dei laureati.

▼ Grafico 1 • Evoluzione della popolazione diciannovenne in Italia



Dopo un forte aumento di immatricolazioni e di laureati successivo all'avvio della riforma, da tre anni si assiste al calo dei nuovi ingressi che inizia a ripercuotersi anche sul volume dei laureati

Né lo scenario è destinato a migliorare, tenuto conto della tendenza alla riduzione del passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università che aveva raggiunto i valori più elevati fra il 2002 e il 2004 (74,5 per cento dei maturi dell'anno precedente), e contemporaneamente dell'evoluzione della popolazione giovanile in Italia. Nei prossimi 10 anni, da qui al 2017, i giovani di età 19-24, nonostante l'apporto robusto di popolazione immigrata, si ridurranno ulteriormente di oltre il 3 per cento.

EMERGENZA ABBANDONI

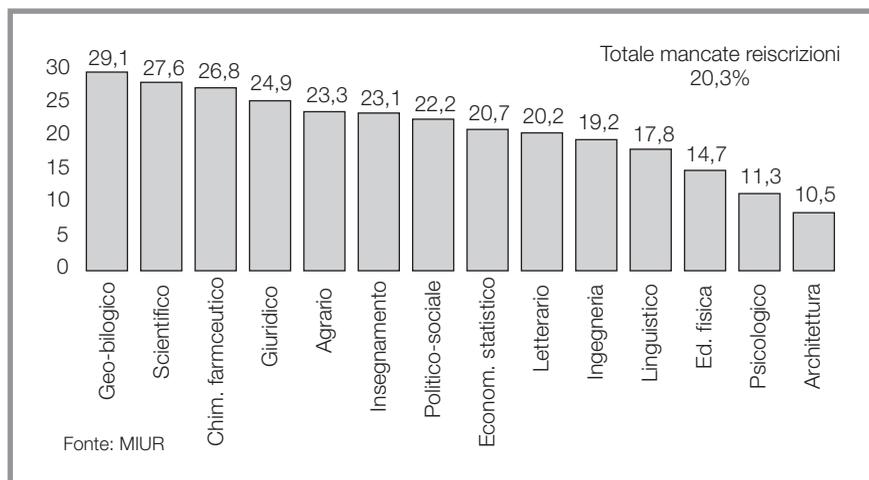
I diciannovenni costituiscono un capitale umano prezioso, che diminuisce all'anagrafe ma che rischiamo di perdere anche per strada sin dai primi passi nei per-

corsi accademici. L'incertezza nella scelta universitaria ha effetti negativi nell'immediato: nel primo anno di università un quinto degli studenti abbandona gli studi, con differenze fra le aree disciplinari, che vanno dal 10,5% per Architettura al 29,1% per l'area geo-biologica e al 27,6% del settore scientifico. Difficile spiegare questa falciatura come un'inevitabile selezione.

A questo fenomeno si aggiunge un altro 10% di studenti che alla fine del primo anno cambia indirizzo di studi.

Il fenomeno degli abbandoni costituisce un costo salatissimo sotto tutti gli aspetti, una perdita che chiama direttamente in causa le scuole secondarie superiori, l'orientamento in ingresso, ma anche la capacità degli atenei di offrire ai nuovi iscritti una bussola per non smarrire la rotta nei primi mesi.

▼ **Grafico 2** • Mancate reinscrizioni tra il primo e il secondo anno – A.A. 2005-06



L'ORIENTAMENTO VISTO DAGLI STUDENTI

Giovani freschi di maturità disorientati, dunque, in difficoltà a capire la loro vocazione negli studi. Ma quanto conta l'azione di orientamento? Da indagini *ad hoc* che non hanno pretesa di rappresentatività, ma che hanno coinvolto un numero consistente di immatricolati al primo anno, sono emersi aspetti preoccupanti:

- 70 immatricolati su cento sostengono che le iniziative di orientamento svolte presso l'università non sono servite per niente nella scelta dei loro studi;
- quasi 60 immatricolati su cento dichiarano di fatto la totale inutilità di fiere, saloni, ecc., ed altri 21 la quasi inutilità, mentre per 12 sono serviti invece molto;
- 47 immatricolati su cento ritengono che non siano servite «per niente» le iniziative svolte presso le scuole superiori, altri 31 su cento dichiarano che sono servite «poco», mentre per 14 invece sono servite «molto»;

Il fenomeno degli abbandoni costituisce un costo salatissimo sotto tutti gli aspetti, una perdita che chiama direttamente in causa le scuole secondarie superiori, ma anche la capacità degli atenei di offrire ai nuovi iscritti una bussola per non smarrire la rotta

- secondo 45 immatricolati su cento i consigli degli insegnanti delle superiori non sono serviti «per niente», secondo 33 sono serviti «poco», mentre per 14 molto; al top per utilità troviamo i consigli di altri studenti universitari con il 34 per cento, seguiti dai consigli dei genitori con il 25 per cento e da quelli dei coetanei con il 22 per cento.

Da questi risultati, in particolar modo dal fenomeno degli abbandoni al primo anno, trae origine la scelta di intervenire in questo delicato settore, portando l'esperienza accumulata da AlmaLaurea negli anni con le indagini sull'università e sugli sbocchi dopo la laurea, certi che un orientamento, per essere efficace, deve partire dalla conoscenza approfondita della realtà.

IL MODELLO ALMAORIENTATI

Nel 2006 è stato costituito un team di esperti (psicologi, statistici e sociologi) che ha predisposto AlmaOrientati, uno strumento che è stato testato e migliorato con il contributo di educatori e responsabili dell'orientamento degli istituti secondari superiori, dei servizi territoriali e delle università aderenti ad AlmaLaurea. AlmaOrientati è un percorso di orientamento on line, disponibile all'indirizzo www.almalaurea.it/lau/orientamento, che si articola in quattro sezioni, proprio perché l'orientamento non è solo una questione di corretta informazione ma dipende da più fattori.

Si parte dalla conoscenza di sé, delle proprie potenzialità e limiti: la risposta a una serie di affermazioni riguardanti l'atteggiamento verso l'istruzione, la valutazione del metodo di studio e la consapevolezza delle risorse personali permettono di descrivere il profilo essenziale del giovane. Seguono elementi che avviano alla conoscenza del sistema universitario e del mercato del lavoro: attraverso le domande di questa sezione vengono introdotte alcune tematiche attinenti a questi due mondi e si prende lo spunto per indicare pubblicazioni, siti e link dove trovare le informazioni giuste per approfondire gli argomenti. La terza sezione offre la possibilità di stilare una graduatoria dei corsi di laurea offerti da tutte le università italiane partendo dalle materie di studio più gradite. L'ultima sezione, intitolata significativamente «Che cosa vuoi fare da grande?», invita il giovane a immaginare il suo futuro dopo la laurea attraverso la proposta di 14 aspetti, dalla stabilità all'autonomia sul lavoro, dalla flessibilità dell'orario alle prospettive di guadagno, che vanno valutati in funzione dell'importanza che rivestono per il «lavoro ideale». Le risposte vengono elaborate al fine di determinare la relativa vicinanza o lontananza del giovane da 10 profili, tratti dalle preferenze espresse nel recente passato sui medesimi aspetti dai laureati intervistati nell'ambito di indagini AlmaLaurea.

Secondo 45
immatricolati
su cento
i consigli degli
insegnanti
delle superiori
non sono
serviti «per
niente»,
secondo 33
sono serviti
«poco»,
mentre per 14
molto

VALUTAZIONE DELLE SCUOLE E ORIENTAMENTO DEI GIOVANI: UN SISTEMA INTEGRATO

I consigli su cosa fare dopo il diploma validi un po' per tutti non funzionano perché non si arriva ad affrontare i dubbi e le incertezze dei singoli studenti. Per questo nel 2008 si è fatto strada un utilizzo più completo del percorso di orientamento attraverso la sua integrazione con il profilo AlmaDiploma. Questo comprende dati amministrativi forniti dalle scuole e informazioni aggiuntive fornite dal diplomando (competenze linguistiche e informatiche, esperienze acquisite, origine sociale, aspirazioni, interessi e il giudizio del diplomato sull'esperienza scolastica). La documentazione integrata garantisce così una informazione circostanziata e permette di passare da un orientamento indifferenziato a un orientamento mirato alle caratteristiche specifiche dei giovani ai quali viene rivolto. Il progetto, sotto forma di prototipo e che ha trovato riscontro fra istituzioni pubbliche radicate sul territorio, come le università (Ferrara, Calabria, Modena e Reggio Emilia), gli enti locali (Regione Calabria e Provincia di Bologna) e la Fondazione G. Agnelli di Torino, si propone a livello nazionale come una vera e propria rivoluzione culturale attraverso l'uso integrato di due strumenti: le indagini AlmaDiploma e il percorso di orientamento on line AlmaOrientati.

Da una parte AlmaDiploma, l'associazione di scuole partner del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, che restituisce in tempo reale, a tre mesi dall'esame di Stato, ai capi di Istituto le performance e le valutazioni del percorso appena concluso dai neodiplomati. Uno strumento di valutazione chiesto dallo stesso Ministero, ma anche da gran parte del mondo della scuola, a cominciare dai dirigenti scolastici, e della società. D'altra parte il percorso di orientamento on line per capire i punti di forza e di debolezza dei giovani e le loro conoscenze rispetto all'università e al mercato del lavoro.

IL PROFILO DEI DIPLOMATI 2008

L'identikit dei diplomati usciti dalle scuole secondarie superiori a luglio 2008 offre la possibilità di conoscere le loro performance negli studi, il giudizio che danno sulla scuola e le prospettive future. Ed è su questi ultimi aspetti che si soffermerà l'analisi.

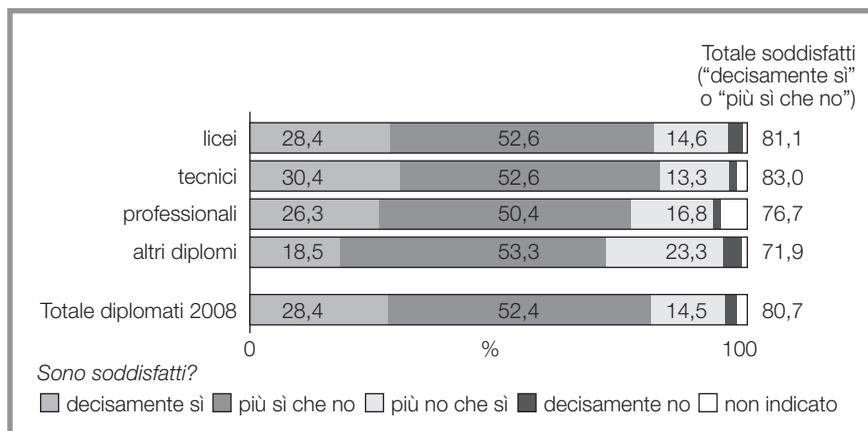
Il Profilo dei diplomati 2008, realizzato come prototipo in attesa della sua estensione a tutte le scuole italiane, come è proposto al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, prende in considerazione 11.932 diplomati nel 2008 di 114 Istituti scolastici aderenti ad AlmaDiploma.

Nel complesso, i diplomati si dichiarano piuttosto soddisfatti della propria esperienza scolastica. Per quanto riguarda la percezione dell'*esperienza scola-*

**L'identikit
dei diplomati
usciti
dalle scuole
secondarie
superiori
a luglio
2008 offre
la possibilità
di conoscere
le loro
performance
negli studi,
il giudizio
che danno
sulla scuola
e le prospettive
future**

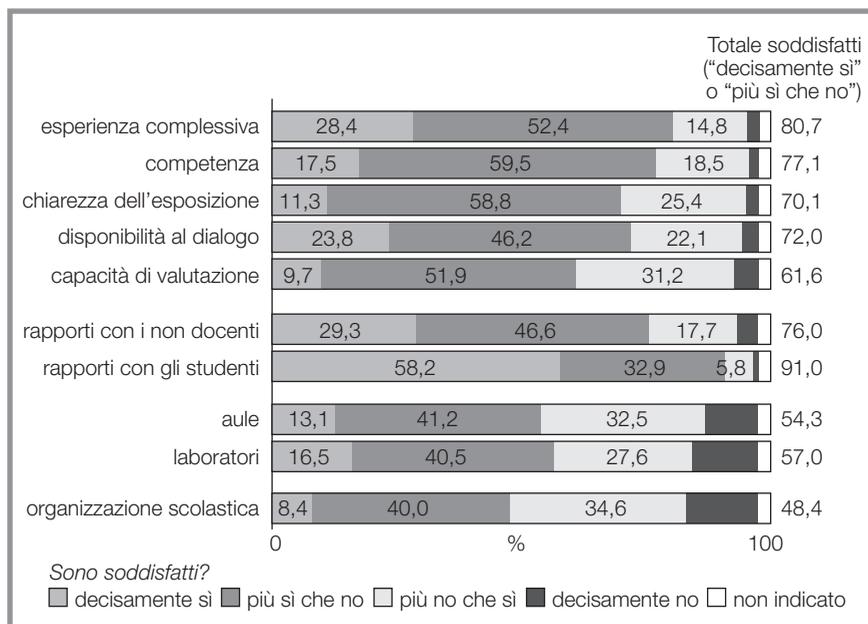
stica complessiva, 28 studenti su 100 sono decisamente soddisfatti e 52 su 100 moderatamente soddisfatti: dunque i diplomati che hanno espresso valutazioni positive sono complessivamente quasi l'81%.

▼ Grafico 3 • Esperienza scolastica complessiva



Le opinioni sono risultate in generale favorevoli anche nei confronti degli *insegnanti*: il 77% dei diplomati è soddisfatto della loro *competenza*, il 70% della *chiarezza espositiva*, il 72% della *disponibilità al dialogo* e il 62% della loro *capacità di valutazione*. In questo scenario complessivamente positivo si osserva tuttavia che

▼ Grafico 4 • Le opinioni dei diplomati



Le opinioni sono risultate in generale favorevoli anche nei confronti degli insegnanti: il 77% dei diplomati è soddisfatto della loro competenza, il 70% della chiarezza espositiva, il 72% della disponibilità al dialogo e il 62% della loro capacità di valutazione

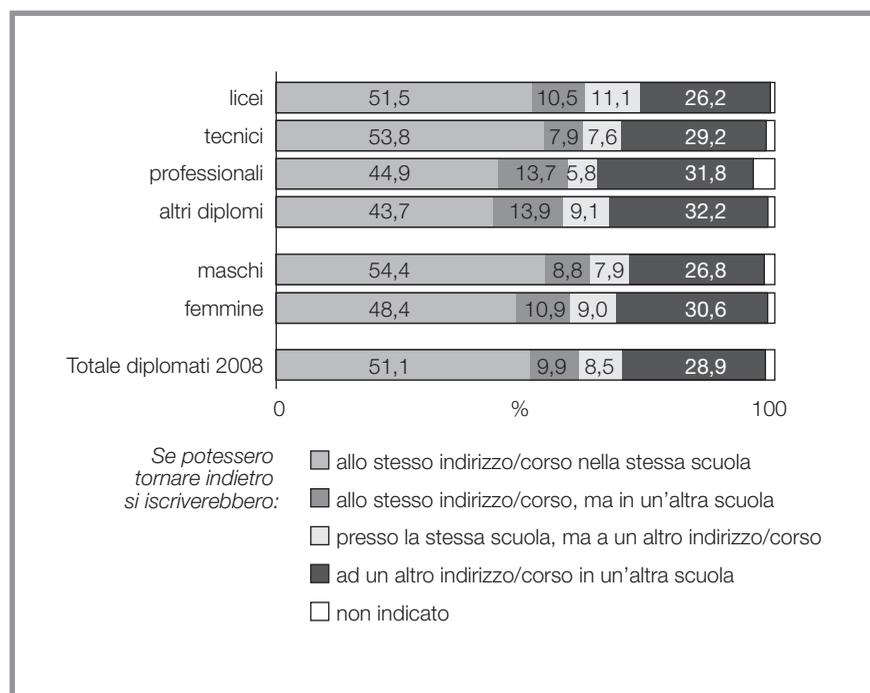
in ciascuno dei tre percorsi liceali (classico, scientifico e linguistico) oltre il 40% dei diplomati si è dichiarato insoddisfatto della capacità di valutazione manifestata dagli insegnanti e più del 30% insoddisfatto della disponibilità al dialogo. Come prevedibile, le migliori valutazioni sono state espresse a proposito dei rapporti con gli altri *studenti*, ritenuti soddisfacenti dal 91% dei diplomati. Meno apprezzati sono risultati in generale i *laboratori* (57%), le *aule* (54%) e, in particolare, l'*organizzazione scolastica*: in questo caso i giudizi positivi sono meno della metà (48%) e in 62 dei 114 istituti coinvolti nella rilevazione il numero degli insoddisfatti supera il numero dei soddisfatti.

L'organizzazione e le strutture scolastiche sono più apprezzate negli istituti tecnici che nei licei e negli istituti professionali.

La percentuale dei diplomati nel 2008 che confermerebbero la propria scelta è relativamente bassa (51%), mentre il 47% degli studenti cambierebbe: 10 su 100 ripeterebbero il corso ma in un'altra scuola, 8 sceglierebbero un diverso indirizzo-corso della propria scuola e 29 cambierebbero sia scuola sia indirizzo. I diplomati che cambierebbero corso e/o scuola sono il 51% negli indirizzi professionali, il 48% nei licei e il 45% nei tecnici.

Nell'analisi di questi risultati occorre considerare che le scelte sono state fatte soprattutto da famiglie e scuole medie superiori (data l'età dei ragazzi). Oc-

▼ Grafico 5 • Si iscriverebbero allo stesso corso?



I diplomati che cambierebbero corso e/o scuola sono il 51% negli indirizzi professionali, il 48% nei licei e il 45% nei tecnici

corre tenere presente, inoltre, che rispondendo alla domanda probabilmente i diplomati hanno preso in considerazione non tanto il vissuto a scuola (solo il 30% di chi cambierebbe scelta si dichiara insoddisfatto dell'esperienza appena conclusa), ma le prospettive formative e professionali future.

PROSPETTIVE FUTURE: STUDIO O LAVORO?

Alla vigilia della conclusione degli studi secondari superiori, 64 diplomati su 100 intendono iscriversi all'università, 5 sono interessati ad attività di qualificazione al di fuori dell'università e 29 non intendono proseguire gli studi. Dal punto di vista delle prospettive post-diploma le caratterizzazioni dei percorsi di studio sono nettissime. Tutti e tre i diplomi liceali preludono chiaramente allo studio universitario: il 95% dei diplomati nel 2008 nei licei ha intenzione di iscriversi a un corso di laurea. Negli indirizzi tecnici, invece, la scelta prevalente rimane l'iscrizione all'università (53%), ma sono numerosi anche coloro che non intendono proseguire gli studi (39%). Negli indirizzi professionali, infine, i diplomati che non intendono proseguire gli studi (59%) superano di gran lunga gli studenti che hanno intenzione di andare all'università (31%).

Con poche eccezioni, dunque, scegliendo un percorso di studio liceale si è presa a 14 anni una decisione che di fatto porta all'università. Per gli indirizzi tecnici e in particolar modo per i professionali, invece, l'accesso all'università non è scontato e la probabilità di iscriversi dipende da più fattori; gli effetti del genere, del grado di istruzione dei genitori, della classe sociale, del voto di diploma e della regolarità negli studi superiori sono risultati in questo caso tutti significativi. In particolare, per i diplomati professionali la percentuale di studenti che intendono iscriversi a un corso universitario fra le femmine è quasi il doppio che fra i maschi (40 per cento contro 22).

Quanto incidono, su questo risultato, le strategie personali di vita e la propensione allo studio? E quanto le eventuali discriminazioni nel mondo del lavoro?

Per gli indirizzi
tecnici
e in particolar
modo per
i professionali,
invece,
l'accesso
all'università
non è scontato
e la probabilità
di iscriversi
dipende da più
fattori

L'ORIENTAMENTO PER IL FUTURO: DIMENSIONE FORMATIVA E ASSETTI ISTITUZIONALI AL SERVIZIO DELLA PERSONA

STRUMENTI NORMATIVI DELL'ORIENTAMENTO E OBBLIGHI DI LEGGE

Vi è un diffuso convincimento che il processo di Bologna abbia contribuito e stia tuttora contribuendo a produrre una progressiva perdita di qualificazione nella formazione superiore italiana. Tale idea, che nell'opinione pubblica è stata principalmente indotta dai frequenti interventi critici provenienti dagli organi d'informazione, trova tuttavia convinti sostenitori anche all'interno delle stesse università. Ma a ben vedere si tratta per lo più di critiche assai superficiali, che tendono a liquidare l'intero processo di Bologna con la riduttiva e sbrigativa formula nota come 3+2, come se esso si fosse limitato a introdurre una struttura della formazione superiore articolata su due cicli in luogo del precedente ciclo unico.

Il processo di Bologna rappresenta in realtà molto di più e possiede un orizzonte molto più ampio, proponendosi di giocare un ruolo indispensabile e decisivo per la realizzazione di *quell'economia della conoscenza*, i cui principali obiettivi sono stati definiti nelle conclusioni del *Consiglio d'Europa* tenuto a Lisbona nel 2000: «*To become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion*».

Il processo di Bologna si propone di far crescere, coerentemente con tali obiettivi, il livello qualitativo e quantitativo della formazione superiore europea, anche attraverso un ripensamento della didattica e il continuo aggiornamento degli strumenti formativi idonei a rimuovere le maggiori criticità e i maggiori ostacoli che gli studenti incontrano nell'intero arco della loro formazione. In particolare il problema dell'orientamento degli studenti nella transizione dalla scuola all'uni-

di
Andrea Stella
Università
degli Studi
di Padova -
Consiglio
Universitario
Nazionale

versità era stato individuato e messo a fuoco già da molto tempo come uno dei temi ai quali era necessario dedicare la massima attenzione.

Con l'adozione del DM 509/99 viene posto con grande evidenza il problema della preparazione iniziale degli studenti all'atto dell'ingresso nel sistema universitario, uno degli aspetti connessi con l'orientamento che si sono dimostrati più critici, dato che dalla preparazione iniziale dipende in buona misura il successo o l'insuccesso dello studente nel suo percorso universitario. La stessa impostazione viene poi integralmente confermata anche dal DM 270/04 dove, all'articolo 6, comma 1 si legge:

I regolamenti didattici di ateneo, ferme restando le attività di orientamento, coordinate e svolte ai sensi dell'articolo 11, comma 7, lettera g), richiedono altresì il possesso o l'acquisizione di un'adeguata preparazione iniziale. A tal fine gli stessi regolamenti didattici definiscono le conoscenze richieste per l'accesso e ne determinano le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore. Se la verifica non è positiva vengono indicati specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso. Tali obblighi formativi aggiuntivi sono assegnati anche agli studenti dei corsi di laurea ad accesso programmato che siano stati ammessi ai corsi con una votazione inferiore ad una prefissata votazione minima.

Si tratta di una norma di rara sintesi ed efficacia, nella quale in poche righe sono sanciti ben sei principi fondamentali:

Il principio
secondo
il quale
l'accesso
a ogni corso
di studio
richiede
il possesso
o l'acquisizione
di un'adeguata
preparazione
iniziale

- *l'obbligatorietà delle attività di orientamento;*
- *il principio secondo il quale l'accesso a ogni corso di studio richiede il possesso o l'acquisizione di un'adeguata preparazione iniziale;*
- *l'obbligo che le conoscenze richieste per l'accesso siano definite;*
- *l'obbligo che tali conoscenze siano verificate dagli atenei;*
- *il principio secondo cui, in caso di verifica non positiva, sono assegnati specifici obblighi formativi aggiuntivi;*
- *l'obbligo di predisporre attività formative propedeutiche, anche in collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria superiore.*

Lo stesso DM 270 all'articolo 11 stabilisce per gli atenei l'obbligo di disciplinare nel proprio regolamento didattico:

- *l'organizzazione di attività formative propedeutiche alla valutazione della preparazione iniziale degli studenti che accedono ai corsi di laurea, nonché di quelle relative agli obblighi formativi aggiuntivi;*
- *l'introduzione di un servizio di ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento, da svolgere in collaborazione con gli istituti d'istruzione secondaria superiore, nonché in ogni corso di studio, di un servizio di tutorato per gli studenti.*

Il più recente D.Lgs. 14 gennaio 2008, n. 21, «*Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato di cui all'articolo 1 della legge 2 agosto 1999, n. 264, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettere a), b) e c) della legge 11 gennaio 2007, n. 1*» compie ulteriori passi avanti nella stessa direzione, definendo rispettivamente agli articoli 2 e 3 taluni aspetti relativi alle problematiche dei «*Raccordi tra le istituzioni*» e dei «*Percorsi di orientamento*».

L'ESPERIENZA NELLE FACOLTÀ DI INGEGNERIA E DI ARCHITETTURA

Fino dagli anni '90 molte facoltà di ingegneria sottoponevano i propri studenti a una prova d'accesso. Il relativo test, predisposto da un gruppo di lavoro chiamato *Commissione Nazionale Test*, al quale davano il loro contributo tutte le facoltà interessate, veniva somministrato nello stesso giorno, all'inizio di settembre, in tutte le facoltà che aderivano all'iniziativa; da un lato esso aveva finalità di autovalutazione per gli studenti, che potevano così comprendere se la loro preparazione era idonea a iniziare quel tipo di studi, ma dall'altro costituiva altresì uno strumento utile alle facoltà per valutare la preparazione media degli studenti, mettendola anche in relazione alle scuole di provenienza.

Con l'avvio dei nuovi ordinamenti didattici fondati sul DM 509/99 si è reso necessario predisporre un test d'accesso più articolato che consentisse di rispondere alle nuove esigenze poste dalla normativa. Si è così stabilito di fondare il CISIA (Centro Interuniversitario per l'accesso alle Scuole di Ingegneria e Architettura) che è divenuto operativo a iniziare dall'anno accademico 2005/06. Innanzitutto il CISIA si propone di estendere le funzioni del test, arricchendolo progressivamente in modo da:

- realizzare uno strumento di orientamento per gli studenti;
- offrire agli studenti la possibilità di autovalutarsi mediante esercitazioni al test on-line;
- realizzare uno strumento di verifica della preparazione degli studenti affidabile, che consenta anche l'attribuzione degli obblighi formativi aggiuntivi;
- stabilire graduatorie di merito per selezionare gli studenti nei corsi a numero programmato;
- consentire agli studenti, a cui siano stati attribuiti obblighi formativi aggiuntivi, il recupero dei debiti attraverso una verifica on line.

Con l'avvio dei nuovi ordinamenti didattici fondati sul DM 509/99 si è reso necessario predisporre un test d'accesso più articolato che consentisse di rispondere alle nuove esigenze poste dalla normativa

Oltre a garantire le funzionalità indicate, il CISIA ha tra le proprie finalità statutarie anche quella di elaborare i dati derivanti dal test per offrire una comparazione articolata dei risultati conseguiti dagli studenti sia su base nazionale sia per tipologia di scuola.

I PARTECIPANTI AL TEST CISIA AGGREGATI PER REGIONI E LA STRUTTURA DEL TEST

Anche se si tratta di una popolazione considerevole, la partecipazione al test non è generalizzata e di conseguenza i dati non coprono in modo omogeneo l'intero territorio nazionale, come si può vedere dalla Tabella 1, in cui sono riportati i dati aggregati per regione.

Tabella 1 • Facoltà di Ingegneria aggregate per regioni: numero di partecipanti al test per ciascuna regione

Regione	Studenti		
	2007	2006	2005
Abruzzo	0	0	0
Basilicata	129	171	157
Calabria	1367	1363	1403
Campania	4800	4709	3696
Emilia Romagna	2218	2243	2369
Friuli Venezia Giulia	898	884	846
Lazio	1685	1508	2358
Liguria	0	0	0
Lombardia	1949	1881	1805
Marche	0	0	0
Molise	0	0	0
Piemonte	2585	2606	2535
Puglia	2407	2281	2127
Sardegna	1022	853	555
Sicilia	2427	2496	2616
Toscana	2663	2209	1193
Trentino	480	440	319
Umbria	580	551	473
Valle d'Aosta	0	0	0
Veneto	0	0	0
Totale	25210	24195	22452

La partecipazione al test non è generalizzata e di conseguenza i dati non coprono in modo omogeneo l'intero territorio nazionale

Se si esclude la Valle d'Aosta, dove non sono presenti facoltà di ingegneria, sono cinque le regioni le cui facoltà non hanno partecipato al test di ingegneria organizzato dal CISIA, tra le quali anche il Veneto. Per alcune altre si ha una partecipazione parziale; in particolare per la Lombardia mancano le facoltà del Politec-

nico di Milano, che dal 2006 opera in maniera autonoma somministrando un tipo di test diverso con una propria piattaforma informatica.

Nonostante ciò, già nel 2006 la popolazione presa in esame ammontava al 66,4% degli iscritti ai corsi di laurea triennale di Ingegneria, cosicché le analisi statistiche del CISIA sugli studenti intenzionati ad affrontare tali studi possono essere certamente considerate assai significative.

Il test è articolato in cinque sezioni (che dal corrente anno sono divenute sei con l'aggiunta di una sezione facoltativa dedicata alla conoscenza della lingua inglese) così come illustrato in Tabella 2.

Tabella 2 • Il test di Ingegneria: composizione, punteggi, tempi e quesiti

Sezione	Numero Quesiti	Minuti Disponibili	Punteggio Minimo	Punteggio Massimo
Logica	15	30	-3,75	15
Comprensione verbale	15	30	-3,75	15
Matematica 1	20	30	-5	20
Fisica e Chimica	20	30	-5	20
Matematica 2	10	30	-2,5	10
Test Totale	80	150	-20	80

I risultati confermano, anno dopo anno, che ci si trova di fronte a una popolazione mediamente non troppo brillante, con evidenti carenze in matematica e scienze fisiche e chimiche, come emerge chiaramente dall'esame della Tabella 3, ove sono riportati in modo sintetico i valori medi dei *punteggi* e delle *percentuali di successo*, sia come valori parziali relativi alle cinque sezioni, che come totali dell'intero test per gli anni 2005, 2006 e 2007.

Tabella 3 • Punteggi medi nazionali e percentuali di successo per ogni sezione del test e per il totale

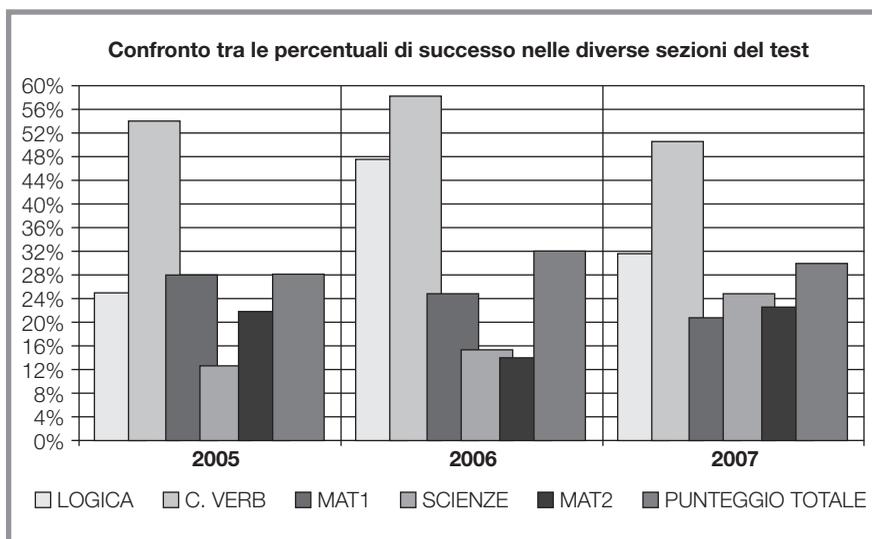
	DATI	LOGICA	C.VERB	MAT 1	SCIENZE	MAT 2	PT	V.DIP
2005	22452	3,71	8,09	5,61	2,49	2,17	22,29	84,84
	% succ	24,75%	53,93%	28,05%	12,47%	21,74%	27,86%	
2006	24195	7,13	8,71	4,96	3,07	1,39	25,62	84,34
	% succ	47,54%	58,09%	24,79%	15,35%	13,90%	32,02%	
2007	25210	4,77	7,57	4,15	4,97	2,25	23,71	82,96
	% succ	31,82%	50,45%	20,75%	24,86%	22,51%	29,64%	

Tra i test di anni diversi intercorrono differenze sensibili, ma è bene evidenziare che ciò può dipendere da molteplici fattori, talora derivanti dalla oggettiva maggiore o minore difficoltà che le diverse sezioni presentano anno dopo anno e talora dovuti a un consapevole tentativo dei redattori dei quesiti di riequilibrare la difficoltà delle sezioni del test sulla base dei risultati ottenuti nella prove degli anni precedenti (Figura 1).

I risultati confermano, anno dopo anno, che ci si trova di fronte a una popolazione mediamente non troppo brillante, con evidenti carenze in matematica e scienze fisiche e chimiche

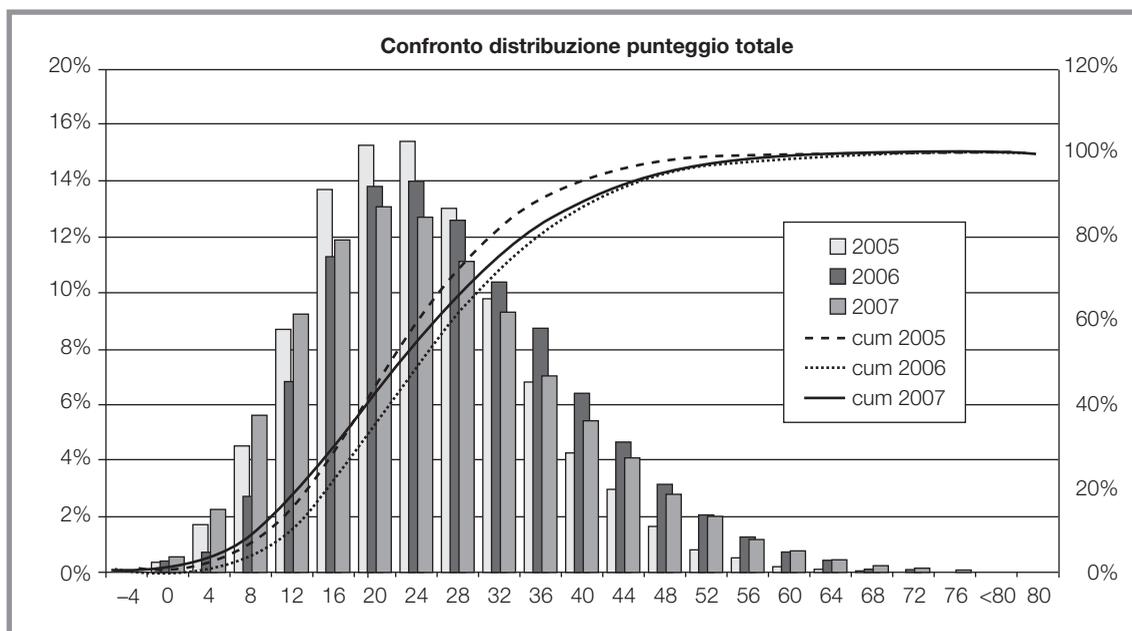
Una interpretazione più accurata dei risultati ottenuti richiede che si passi dall'esame dei semplici valori medi all'analisi statistica delle distribuzioni

Figura 1 • Percentuali di successo per ogni sezione del test e per il test complessivo negli anni 2005, 2006, 2007



Una interpretazione più accurata dei risultati ottenuti richiede che si passi dall'esame dei semplici valori medi all'analisi statistica delle distribuzioni, in modo da porre in evidenza come la popolazione studentesca si ripartisce in base al pun-

Figura 2 • Distribuzione degli studenti partecipanti al test in funzione del punteggio totale – Confronto 2005, 2006, 2007



teggio ottenuto. In tal modo dagli istogrammi di Figura 2 si può dedurre che la moda della distribuzione corrisponde a un punteggio del test compreso tra 20 e 24 e che la maggior parte della popolazione si attesta nell'intorno di tali valori, anche se non mancano risultati molto migliori. Importanti informazioni complementari sono fornite dai diagrammi di frequenza percentuale cumulata, rappresentati dalle curve continue di figura dove in ordinata sono indicate le percentuali della popolazione che ha ottenuto punteggio inferiore o uguale a quello dell'ascissa corrispondente; si vede così che oltre il 90% della popolazione non raggiunge il punteggio di 48 (corrispondente a 6/10) anche se, a tale proposito, è necessario considerare che il test è mantenuto volutamente molto selettivo per poter meglio discriminare la popolazione che vi partecipa.

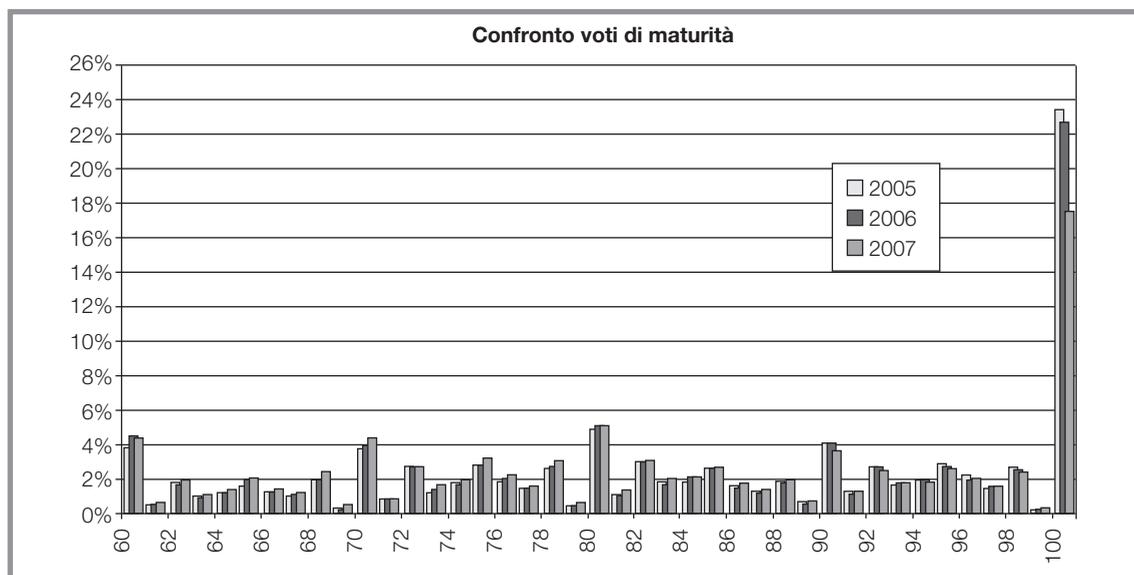
Se si analizzano i risultati delle singole sezioni del test, si ottengono analoghe distribuzioni, più o meno spostate verso destra o verso sinistra.

Importanti informazioni complementari sono fornite dai diagrammi di frequenza percentuale cumulata

DISTRIBUZIONE DEI VOTI DEL DIPLOMA E CORRELAZIONE CON IL PUNTEGGIO DEL TEST

In Figura 3 viene invece riportata la distribuzione dei voti di diploma degli stessi studenti che si presentano al test di ingegneria. L'analisi mostra che le votazioni corrispondenti ai multipli di dieci (60, 70, 80, 90) risultano le più frequenti, dato che c'è una tendenza a conglobare i punteggi immediatamente superiori o inferiori a essi (per esempio, 79 e 81) che pertanto sono meno utilizzati. Si osserva

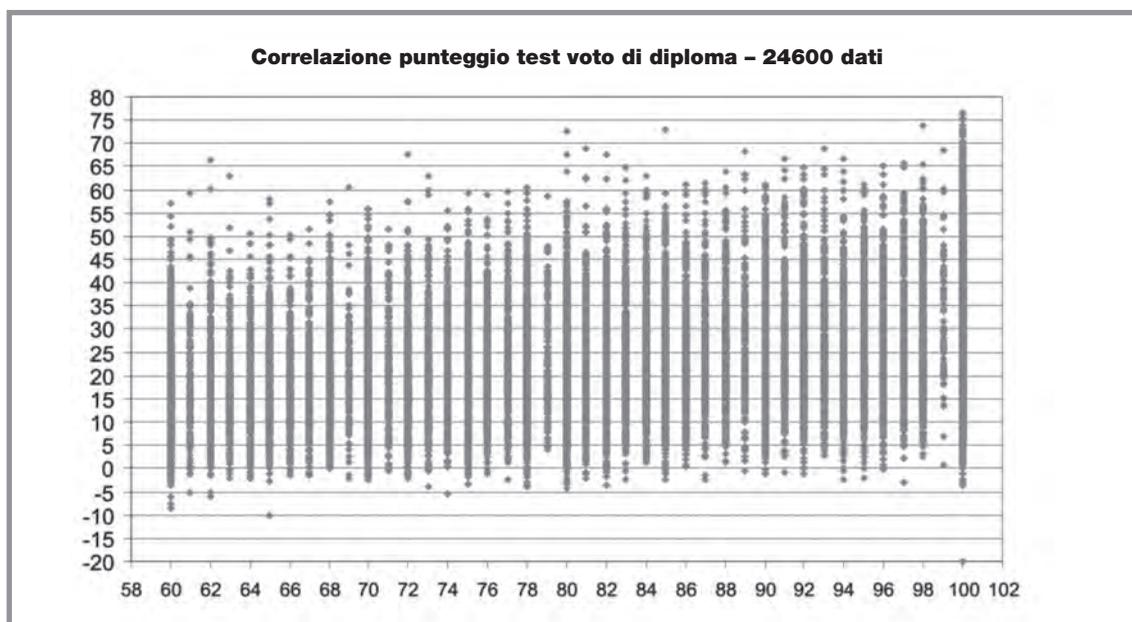
▼ **Figura 3** • Distribuzione degli studenti partecipanti al test in funzione del voto di diploma di maturità in centesimi



Vi sono tipologie di scuole più o meno idonee a fornire agli studenti un'adeguata preparazione per intraprendere gli studi di ingegneria

inoltre una fortissima concentrazione in corrispondenza della votazione massima, forse in parte dovuta anche a una sorta di autoselezione verso l'alto degli studenti che intendono affrontare gli studi di ingegneria. Ma il fatto più significativo è che le distribuzioni dei voti di diploma e di quelli conseguiti al test sono completamente differenti tra loro, mentre ci si dovrebbe attendere distribuzioni simili tra loro, anche se spostate in relazione alla maggiore o minore difficoltà del test. La grande quantità di studenti che hanno affrontato la prova di ammissione consente di stabilire in quale misura ai risultati conseguiti nella scuola secondaria corrispondano quelli ottenuti nel test. La correlazione tra punteggio del test e voto di diploma è evidenziata nel diagramma di Figura 4, dove i punteggi totali ottenuti nel test sono riportati in funzione del voto di diploma espresso in centesimi. Le due grandezze risultano scarsamente correlate, come è evidenziato dalla forte dispersione dei punteggi ottenuti nel test posti in corrispondenza della votazione ottenuta nel diploma; la dispersione dei dati mostra infatti in modo chiaro come diplomati con alte votazioni ottengano talora risultati scarsi e, viceversa, diplomati con voti medio-bassi possano ottenere buoni punteggi nel test. È tuttavia bene segnalare che la correlazione diventa più significativa se ci si limita a valutarla per tipologie di scuola e, ancora di più, nell'ambito di una singola scuola. Ciò deriva anche dal fatto che vi sono tipologie di scuole più o meno idonee a fornire agli studenti un'adeguata preparazione per intraprendere gli studi di ingegneria e, nell'ambito di una stessa tipologia, vi sono scuole più o meno rigorose nella valutazione degli studenti.

▼ **Figura 4** • Dispersione tra voto di maturità espresso in centesimi e punteggio totale acquisito al test



La correlazione diviene migliore anche se ci si limita a considerare la popolazione suddivisa per aree territoriali omogenee, come per i motivi che saranno resi evidenti più avanti.

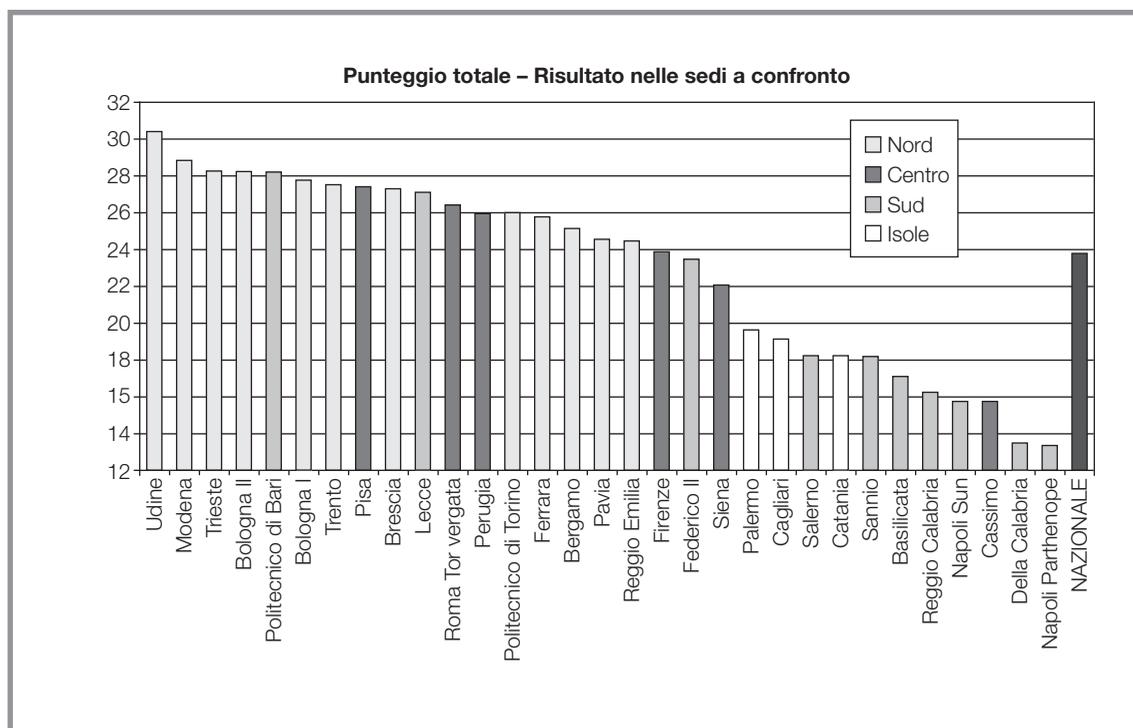
CONFRONTO TRA I RISULTATI DEL TEST NELLE SEDI E SU BASE REGIONALE

Il confronto tra i risultati ottenuti nelle 31 sedi universitarie che hanno aderito al test del 2007 sono illustrati in modo sintetico in Figura 5, nella quale ciascun istogramma rappresenta il valore medio dei punteggi totali ottenuti dagli studenti che hanno sostenuto il test nella corrispondente sede. Il dato disaggregato per sede permette anche di stabilire che la graduatoria delle sedi conferma negli anni, al di là di inevitabili fluttuazioni, una sua intrinseca stabilità.

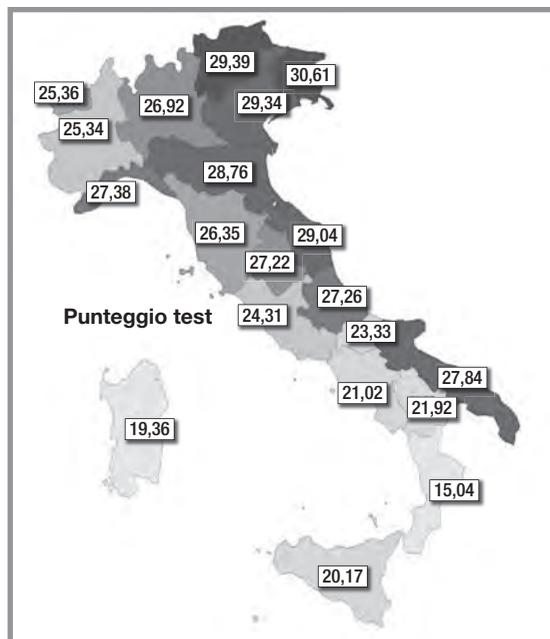
Appare evidente che il punteggio medio conseguito è più elevato in atenei collocati al nord e ha una marcata tendenza a decrescere mano a mano che ci si sposta verso il sud e le isole, pur con alcune significative eccezioni, come quella del Politecnico di Bari e la Facoltà di ingegneria di Lecce.

Il dato disaggregato per sede permette anche di stabilire che la graduatoria delle sedi conferma negli anni, al di là di inevitabili fluttuazioni, una sua intrinseca stabilità

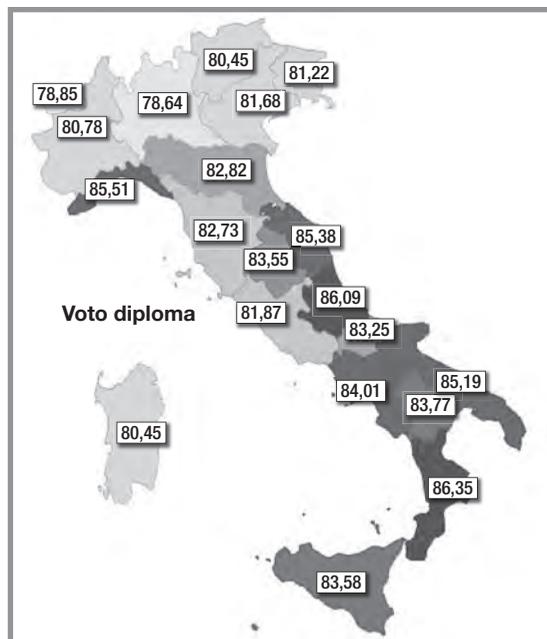
▼ **Figura 5** • Punteggi del test complessivo: valori medi ottenuti dagli studenti che hanno sostenuto il test nelle diverse sedi



▼ **Figura 6** • Punteggio medio del test totale per ogni regione di provenienza scolastica. La tonalità del colore cresce al crescere del valore



▼ **Figura 7** • Voto di diploma medio per ogni regione di provenienza scolastica. La tonalità del colore cresce al crescere del valore

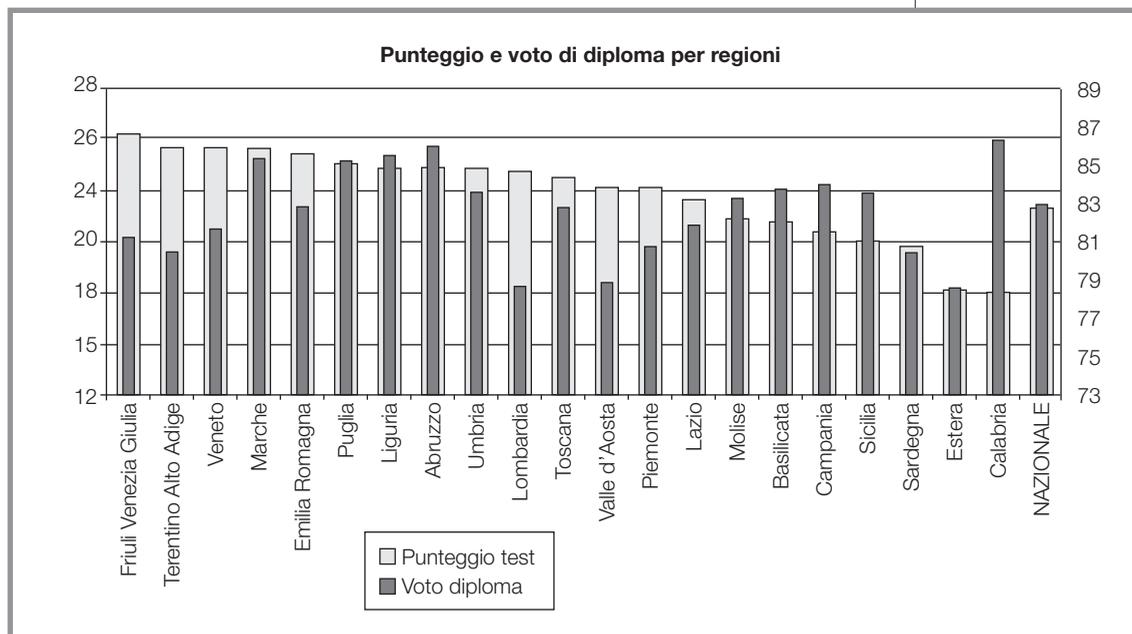


Gli studenti diplomati in Calabria conseguono il più modesto risultato medio del test a fronte del voto medio di diploma in assoluto più elevato tra tutte le regioni italiane

Ad analoghe conclusioni si perviene anche esaminando la carta di Figura 6, nella quale il punteggio medio dei test è stato aggregato per regione di provenienza scolastica, in modo da correlare il risultato del test alla preparazione scolastica maturata nella regione nella quale lo studente ha conseguito il diploma. Con tale tipo di visualizzazione appare anche evidente che il risultato del test è migliore nelle regioni «orientali», vale a dire in quelle collocate lungo la dorsale adriatica. Nella carta di Figura 7 sono invece riportati, per ogni regione di provenienza scolastica, i voti medi del diploma conseguiti dagli studenti che si sono presentati al test. Il confronto con la precedente Figura 6 evidenzia un fatto a dir poco sconcertante: le regioni nelle quali si riscontra sistematicamente il più modesto risultato del test sono proprio quelle nelle quali si consegue il diploma con la votazione media più elevata. In particolare si osserva che gli studenti diplomati in Calabria conseguono il più modesto risultato medio del test a fronte del voto medio di diploma in assoluto più elevato tra tutte le regioni italiane.

Il confronto regione per regione tra voto di diploma e punteggio del test è reso ancora più evidente nel diagramma a istogrammi di Figura 8, nel quale le scale sono scelte in modo da far coincidere graficamente i valori medi nazionali del punteggio del test con il voto di diploma. Pertanto le scuole secondarie superiori di una data regione risultano tanto più «generose» quanto maggiore è il voto di diploma rispetto al punteggio del test.

▼ **Figura 8** • Punteggi medi del test e dei voti di diploma per ogni regione di provenienza scolastica e confronto con il dato nazionale (le scale sono scelte in modo da far coincidere sul dato nazionale il punteggio del test con il voto di diploma)



Se si analizzano le singole sezioni del test si ottengono distribuzioni dei rispettivi voti su base regionale non troppo dissimili da quella rappresentata in Figura 6 per il voto complessivo, come è evidenziato dalle carte di Figura 9.

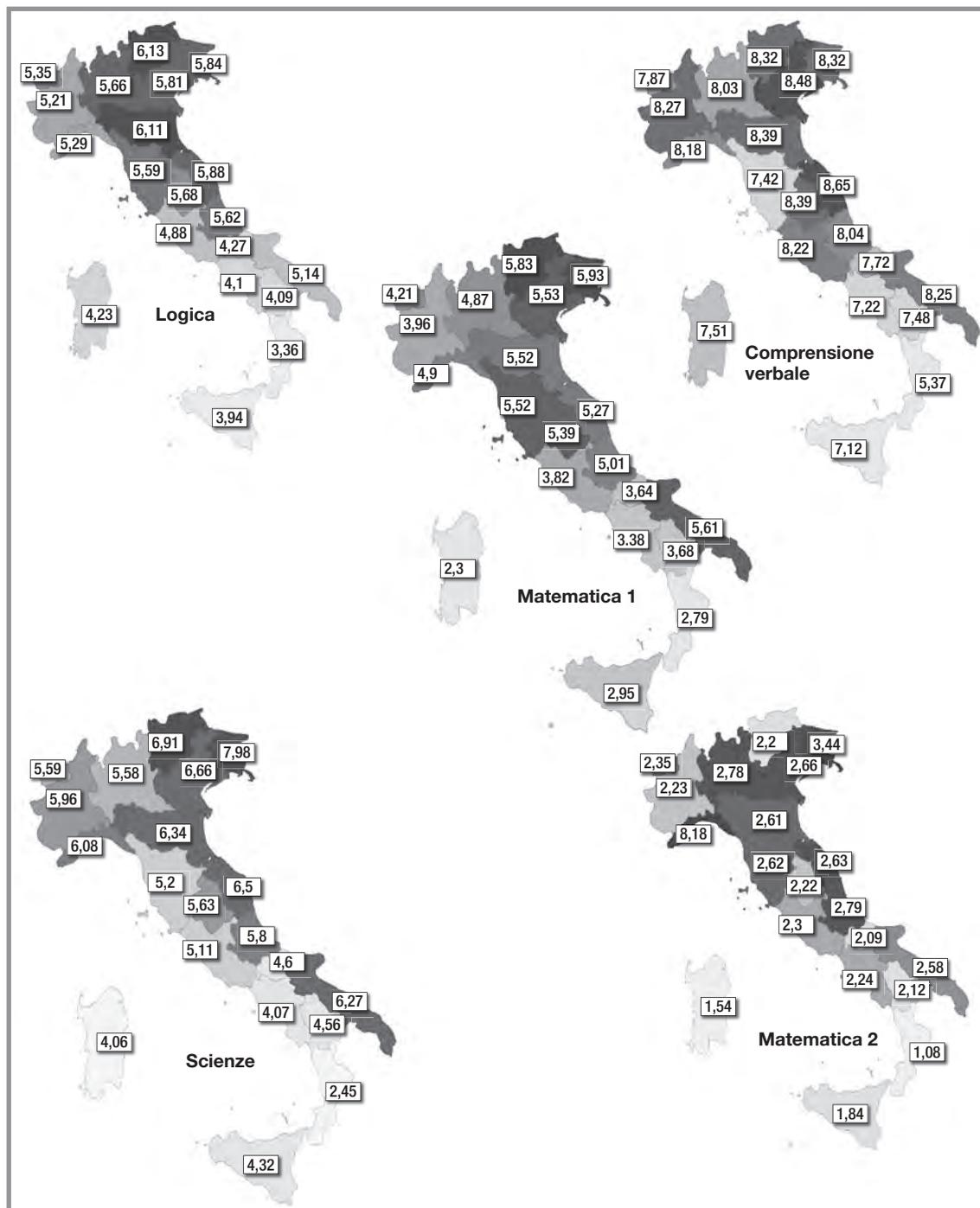
Sulla base di quanto illustrato è possibile concludere che i voti di diploma mostrano scarsa correlazione con i risultati dei test, sia per la loro modesta omogeneità sull'intero territorio nazionale, sia per la modesta omogeneità tra i diversi istituti scolastici nell'ambito di una stessa regione.

Per tali motivi il peso da attribuire al voto di diploma nella formulazione della graduatorie di merito per l'ammissione ai corsi ad accesso programmato deve essere valutato con grande attenzione e cautela, perché può costituire un fattore distorsivo, poco giustificato alla luce dell'evidenza sperimentale, e a lungo andare può anche indurre taluni istituti scolastici ad adottare politiche di eccessiva «generosità» nei voti.

Tale approccio avrebbe perciò un effetto fortemente distorsivo delle graduatorie, a meno che non si adottino efficaci correttivi di normalizzazione che riportino il peso del voto di diploma al suo effettivo valore, tenendo conto del contesto in cui è stato conseguito.

Il peso da attribuire al voto di diploma nella formulazione della graduatorie di merito per l'ammissione ai corsi ad accesso programmato deve essere valutato con grande attenzione e cautela

▼ **Figura 9** • Distribuzione dei punteggi medi per le diverse sezioni del test per ogni regione di provenienza scolastica. La tonalità del colore cresce al crescere del valore



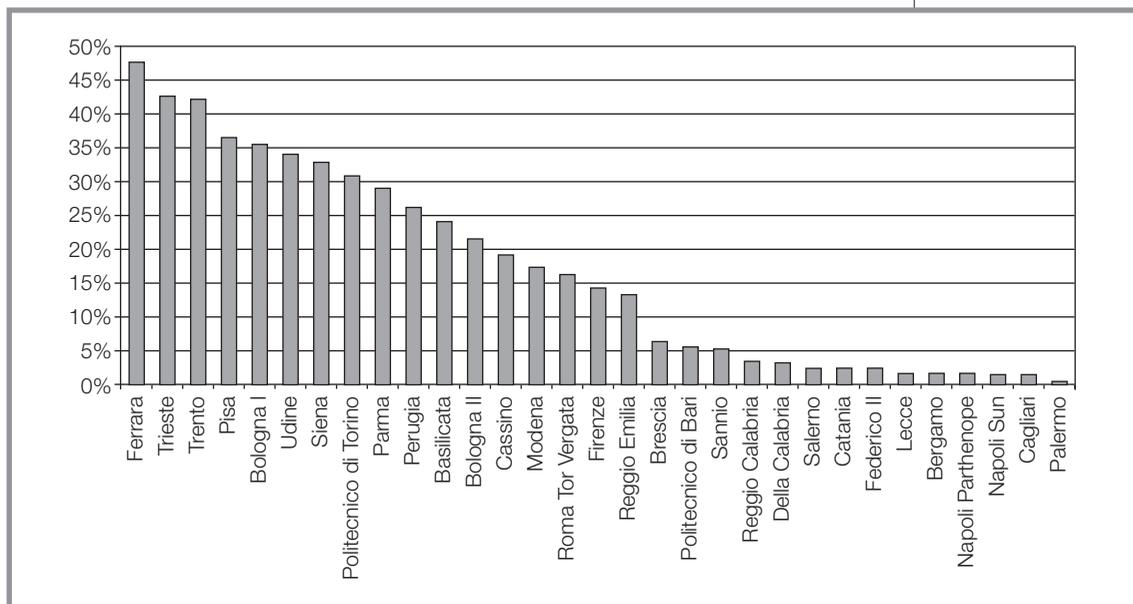
MOBILITÀ TRA LE SEDI

Utilizzando i dati disponibili dei partecipanti al test è possibile stabilire per ciascuna sede universitaria quale sia la percentuale di studenti che hanno conseguito il diploma in una scuola ubicata in una regione diversa e in tal modo è agevole costruire un quadro complessivo della mobilità studentesca.

È così possibile verificare che molte sedi hanno un bacino territoriale di utenza molto ampio, mentre in altri casi il bacino appare davvero molto circoscritto, come è mostrato in forma grafica nella Figura 10, dove per ciascuna sede è indicato l'apporto percentuale del territorio extraregionale.

Da tale distribuzione non è tuttavia facile trarre conclusioni di validità generale, dato che talune sedi appaiono più attrattive di altre soltanto perché sono ubicate in prossimità del confine regionale, mentre per gli atenei di Sicilia o Sardegna la mobilità da regioni diverse appare oggettivamente problematica.

▼ **Figura 10** • Percentuali di studenti provenienti da fuori regione per ogni sede universitaria



LE CRITICHE AI TEST A SCELTA MULTIPLA E LA LORO CAPACITÀ PREDITTIVA

In occasione dello svolgimento annuale dei test a scelta multipla per l'accesso ai corsi a numero programmato si scatenano sistematiche polemiche, innescate usualmente da chi non ha superato il test e amplificate grandemente dai mezzi di informazione.

Le principali e ricorrenti critiche sollevate nei confronti dei test a scelta multipla, chiamati dagli studenti in tono vagamente dispregiativo «test a crocette», riguardano due ordini di problemi.

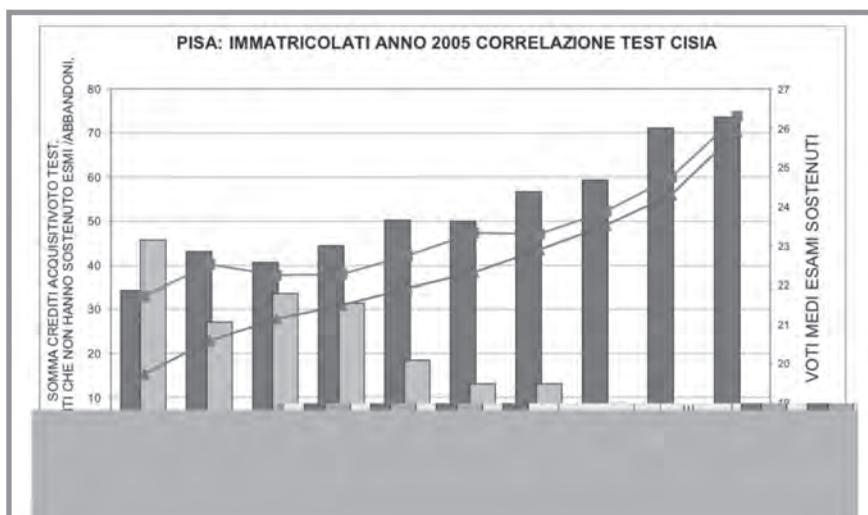
Innanzitutto vengono sollevate legittime critiche relative alla superficialità con la quale sono talora organizzati e gestiti i test, alla possibilità di copiatura o di comunicare con l'esterno e alla possibilità che le domande possano essere conosciute in anticipo; tali critiche, che riguardano questioni delicatissime e che presentano talora anche rilevanza penale, non verranno affrontate in questa sede.

Vengono sollevate peraltro anche critiche di merito e obiezioni di natura metodologica, come la presunta inadeguatezza dei test a discriminare l'effettiva preparazione, la scarsa rilevanza e pertinenza delle domande rispetto alla natura del corso, le difficoltà di gestire gli inevitabili errori o ambiguità nelle domande e infine il peso, scarso o nullo, attribuito alla carriera scolastica. In ogni caso la conclusione alla quale i detrattori pervengono è che il test fornirebbe risultati inattendibili e pressoché casuali, dando luogo a graduatorie che non rispecchiano né l'effettiva preparazione né la qualità degli studenti. In realtà tali critiche si dimostrano in larga misura infondate, come si può facilmente dimostrare se si ricorre a strumenti di valutazione oggettivi piuttosto che limitarsi a opinioni fondate sulle sensazioni personali o, peggio, sul pregiudizio.

Per verificare se il test a scelta-multipla possieda o meno una significativa capacità predittiva, la facoltà di Ingegneria di Pisa ha ripartito i propri studenti in decili sulla base del risultato conseguito nel test di accesso del 2005 e ha quindi monitorato la loro carriera ponendola in relazione al decile di appartenenza. Dalla Figura 11 si riscontra che, al crescere del decile, cresce il numero dei credi-

Per verificare se il test a scelta multipla possieda o meno una significativa capacità predittiva, la facoltà di Ingegneria di Pisa ha ripartito i propri studenti in decili sulla base del risultato conseguito nel test di accesso del 2005

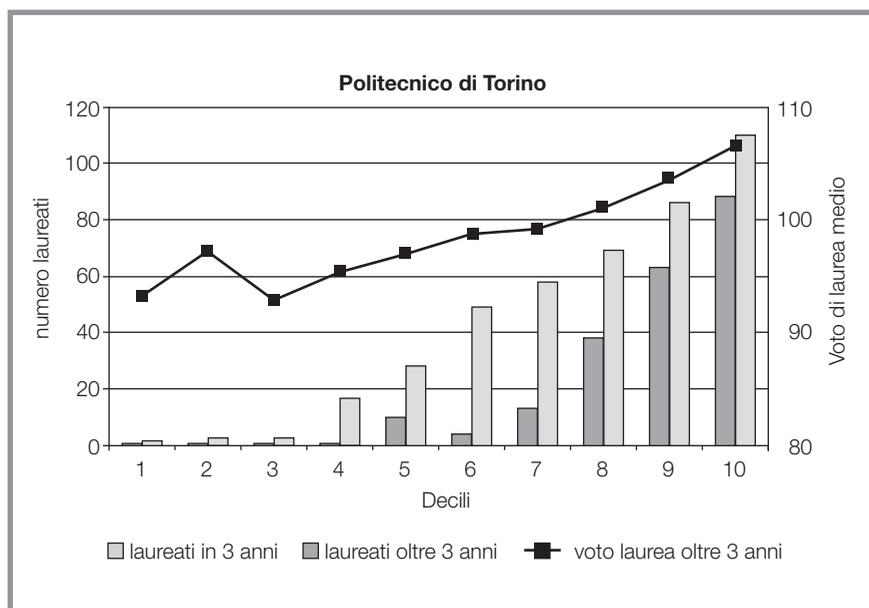
▼ **Figura 11** • Crediti acquisiti e voto medio conseguito in funzione del punteggio conseguito nel test (Pisa Ingegneria)



ti acquisiti, mentre decresce in maniera molto marcata il numero di coloro che non hanno sostenuto esami o che hanno abbandonato, con valori percentuali che scendono dal 45% al 5% nel passare dal primo all'ultimo decile. Ancora più evidente è la correlazione tra il voto del test e il voto medio degli esami, rappresentata dalle linee continue.

Analoghi risultati ha compiuto il Politecnico di Torino, che pure ha suddiviso in decili i propri studenti. Dalla Figura 12 si evince che la probabilità di conseguire la laurea in tre anni e anche la stessa probabilità di conseguire la laurea crescono enormemente al crescere del voto del test. Scarsissima appare, viceversa, la probabilità di conseguire la laurea per coloro che nel test si collocano nei primi decili; si evidenzia inoltre una forte correlazione anche tra il voto del test e il voto di laurea.

▼ **Figura 12** • Numero di laureati e voto di laurea in funzione del punteggio conseguito nel test (Politecnico di Torino)



Da quanto illustrato si può affermare che il Test CISIA a scelta multipla dimostra una buona capacità predittiva, poiché le graduatorie formulate sulla base dei risultati del test sono statisticamente ben correlate con la successiva carriera universitaria, sia in termini di velocità sia in termini di risultati.

Inoltre il test, anche quando non sia richiesta una «prova di ammissione selettiva a soglia», evidenzia una indiscutibile capacità di fornire agli studenti informazioni sulla loro «attitudine» a intraprendere un determinato percorso universitario in modo del tutto rispondente a una efficace azione di vero e proprio orientamento.

Il Test CISIA a scelta multipla dimostra una buona capacità predittiva, poiché le graduatorie formulate sulla base dei risultati del test sono statisticamente ben correlate con la successiva carriera universitaria, sia in termini di velocità sia in termini di risultati

I PROGETTI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO: UN ESEMPIO POSITIVO DI RACCORDO SCUOLA-UNIVERSITÀ

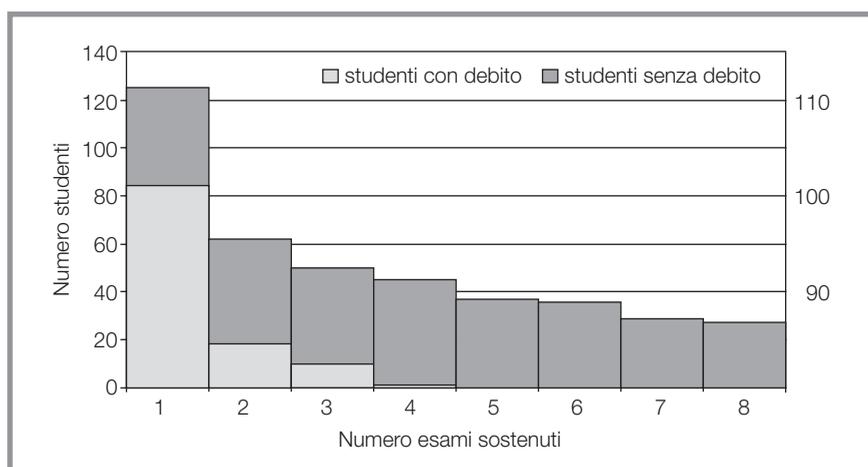
Da quanto si è visto, sussiste una marcata correlazione tra il risultato del test di accesso e la carriera universitaria ed è pertanto di fondamentale importanza garantire che gli studenti si immatricolino già in possesso di una adeguata preparazione iniziale. In tal senso sono stati rivelati di grande interesse ed efficacia i cosiddetti progetti di orientamento formativo, gestiti congiuntamente da scuola e università attraverso apposite convenzioni.

I progetti di orientamento formativo consistono in corsi di completamento e approfondimento dei contenuti disciplinari scolastici considerati indispensabili per iniziare senza troppe difficoltà gli studi universitari (tipicamente di matematica per l'accesso alle facoltà di ingegneria); tali corsi sono impartiti direttamente nelle scuole durante l'ultimo o penultimo anno e sono frequentati su base volontaria da studenti già orientati alla scelta di una determinata facoltà.

Il superamento della relativa prova al termine del corso certifica l'idonea preparazione e garantisce l'accesso ai corsi universitari senza obblighi formativi aggiuntivi. Per verificare l'efficacia che un'adeguata preparazione degli studenti ha sulla regolarità degli studi, la facoltà di ingegneria dell'Università di Udine ha messo a confronto gli studenti che si immatricolano ai propri corsi di studio senza obblighi formativi aggiuntivi con quelli con obblighi formativi aggiuntivi, attribuiti a seguito della non positiva verifica in sede di test d'ingresso.

A tale scopo in Figura 13 è rappresentata la distribuzione del numero degli esami sostenuti nelle sessioni di esame comprese tra l'inizio dell'anno accademico 2004/05 e il 31 luglio 2005 dai circa 400 studenti che costituiscono il campio-

▼ **Figura 13** • Capacità di sostenere gli esami da parte degli studenti con obblighi formativi (Udine Ingegneria)



Tali corsi sono impartiti direttamente nelle scuole durante l'ultimo o penultimo anno e sono frequentati su base volontaria da studenti già orientati alla scelta di una determinata facoltà

ne in esame. La maggior parte degli studenti con debito formativo non è in grado di sostenere alcun esame oppure ne sostiene un numero molto limitato. Viceversa, nessuno di coloro che sono in grado di sostenere un numero elevato di esami ha debito formativo. Emerge pertanto in modo molto chiaro l'esistenza di una forte correlazione tra obblighi formativi aggiuntivi, recupero dei debiti formativi e prosecuzione degli studi, dato che gli studenti con debito non solo mostrano scarsa capacità di sostenere esami, ma sono anche a forte rischio di abbandono o dispersione.

CONCLUSIONI

Sulla base di quanto illustrato si può senz'altro affermare che in materia di orientamento dalla scuola all'università non mancano gli strumenti normativi e non mancano nemmeno importanti, significative e positive esperienze sul campo. Non mancano nemmeno l'impegno e la competenza di moltissimi professori e/o responsabili dell'orientamento, sia nella scuola sia nell'università.

Tuttavia si deve anche rilevare che ancora oggi, nonostante la normativa esistente e il grande impegno profuso, non vi sono ancora una convinzione e una consapevolezza dell'importanza dell'orientamento sufficientemente diffuse tra tutti i soggetti coinvolti; ma l'aspetto maggiormente limitante deriva in primo luogo dall'assenza risorse finanziarie necessarie per consentire di sviluppare, in maniera generalizzata, progetti di orientamento ampi e di lungo respiro.

Si può senz'altro affermare che in materia di orientamento dalla scuola all'università non mancano gli strumenti normativi e non mancano nemmeno importanti, significative e positive esperienze sul campo

L'ORIENTAMENTO PER LA PIENA REALIZZAZIONE DEL DIRITTO/DOVERE ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE

di
Sergio
Trevisanato
Presidente ISFOL

1. ANALISI DI CONTESTO

I cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, tanto in rapporto allo sviluppo delle tecnologie, quanto in rapporto allo sviluppo dei sistemi sociali, pongono all'attenzione di quanti si propongono di intervenire per lo sviluppo delle politiche dell'occupazione, una riflessione sul sistema delle competenze che sono richieste agli individui per gestire l'evoluzione rapida del mondo lavoro e dei sistemi di regole che lo governano, per promuoverne uno sviluppo produttivo. Sempre più spesso i percorsi di ingresso e permanenza nel mercato del lavoro si confrontano con discontinuità, agli individui viene richiesto di confrontarsi con una molteplicità di contesti ed esperienze, ciascun individuo si trova nelle condizioni di modificare quasi costantemente il proprio modo di lavorare e spesso deve cambiare lavoro. **In rapporto a ciò, in ambito europeo si è convenuto sul ruolo chiave della formazione come strumento per lo sviluppo di competenze strategiche per l'adattamento fra individui e contesti lavorativi, in particolare superando il nesso «lineare» fra formazione, occupazione e sviluppo in favore di una visione basata sul ciclo di vita delle persone, orientata a fornire supporto alle persone nei periodi di transizione e cambiamento lungo l'arco della vita.**

2. ALCUNI DATI SIGNIFICATIVI

Indagini recenti sullo stato del sistema educativo e formativo italiano¹ rilevano la persistenza di alcuni fenomeni:

1. ISFOL (2007): Rapporto ISFOL. Rubbettino ed., Soveria Mannelli (CZ.); ISFOL (2006): L'accompagnamento al successo formativo: Strategie e modelli operativi dei centri per l'impiego. ISFOL Ed., collana Temi e Strumenti, Roma.

- nel corso degli ultimi cinque anni l'offerta formativa si è notevolmente diversificata ed è aumentato in modo consistente il livello di qualificazione dei giovani;
- nonostante ciò, circa 160.000 giovani fra i 14 e i 17 anni restano fuori dal sistema di istruzione e formazione; inoltre le difficoltà riscontrate nelle prime esperienze di lavoro, il fallimento nel mantenere la propria collocazione nel mondo produttivo o l'impossibilità di accedervi, costituiscono esperienze attualmente molto diffuse, configurandosi come fattori di rischio per la partecipazione produttiva al mondo del lavoro, e più in generale per lo sviluppo della convivenza sociale in un'ottica di cittadinanza attiva;
- le decisioni dei giovani rispetto ai percorsi di istruzione e formazione da intraprendere restano ancora fortemente condizionate da un riferimento stereotipato al contesto sociale e familiare di origine, da valutazioni spesso non accompagnate da un efficace e realistico bagaglio informativo e orientativo, e da una esplorazione poco circostanziata del contesto in cui le scelte si realizzano.

In sintesi sembrerebbe che lo sviluppo di conoscenze e saperi non si declini in una competenza a utilizzare gli stessi entro il contesto di riferimento.

Seppure si riconosce alla formazione professionale un valore professionalizzante², nelle scelte degli studenti lo studio, l'impegno culturale e i contenuti disciplinari nella maggior parte dei giovani divengono valori motivanti in quanto tali, piuttosto che funzionali a una spendibilità di quanto appreso in funzione di un futuro inserimento nel mondo del lavoro; sembra così che permanga uno scollamento «culturale» fra sistemi di rappresentazioni ed atteggiamenti condivisi dai giovani sull'utilità e la funzione della formazione per il proprio futuro, e le offerte formative e di orientamento proposte dalle scuole o nell'ambito del sistema di istruzione e formazione.

Alla luce di ciò è possibile ripensare all'importanza strategica dell'orientamento come anello di congiunzione fra formazione e lavoro, rilevandone una funzione specifica come servizio di supporto alle scelte, in grado di fornire agli individui criteri metodologici utili a organizzare significati, ma anche capacità di utilizzo e di sviluppo delle risorse e dei vincoli presenti nei contesti di inserimento lavorativo.

È possibile ripensare all'importanza strategica dell'orientamento come anello di congiunzione fra formazione e lavoro, rilevandone una funzione specifica come servizio di supporto alle scelte

2. ISFOL (2007), Ricerca ISFOL-IARD, «La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione», Responsabile scientifico A. D'Arcangelo, coordinamento V. Scalmato, sintesi della ricerca E. Marsili. Materiale grigio in via di pubblicazione.

3. LO SVILUPPO DELLE POLITICHE DI ORIENTAMENTO IN ITALIA

Relativamente allo sviluppo delle politiche di orientamento in Italia, sono stati diversi i tentativi di proporre articoli di legge in grado di istituire formalmente azioni di orientamento nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione, a volte non resi esecutivi. Ne è un esempio l'art. 4 della legge 296, nel dicembre 2006, che ha istituito l'obbligo di istruzione a 10 anni, nell'intento di aumentare la scolarità della popolazione giovanile.

Tale provvedimento contrasta però con la rilevazione che numerosi giovani (ben 900.000 fra i 18 e i 24 anni) continuano a uscire dal sistema formativo e a «dispandersi», incrementando il bacino di persone in cerca di lavoro con basse qualifiche e con una debole capacità «contrattuale» in rapporto al mercato del lavoro. Qui, forse, uno dei primi problemi da affrontare.

Nella rappresentazione collettiva degli attori coinvolti, tale fenomeno viene ricondotto a quello più vasto della crisi dei valori di società, famiglia e scuola che caratterizza la società moderna e al contesto culturale che, oggi, sembra non attribuire importanza all'educazione e alla formazione. In realtà, seppur è vero che spesso gli ambienti familiari dei giovani «a rischio» sono socialmente e culturalmente «ai limiti» e nel territorio sono pochi i centri di aggregazione e di incontro, risulta semplicistico ridurre la dispersione scolastica esclusivamente al problema individuale dello svantaggio di partenza.

Risulta più realistico rilevare, accanto a questo, la mancata capacità del nostro sistema educativo di accogliere i ragazzi assolvendo a una funzione propria e primaria di integrazione sociale, e di proporre sistemi di sapere e apprendimento, in grado di individuare un proprio sviluppo entro i contesti locali.

Partendo da queste premesse risulta di estrema importanza considerare le politiche di orientamento attuate dalle singole realtà regionali, come azioni integrate e sistemiche nel sistema di formazione, educazione e lavoro atte a favorire il successo formativo ma anche il confronto con la spendibilità dei saperi entro il mercato del lavoro.

Un obiettivo fondamentale per le politiche per lo sviluppo del capitale umano dovrebbe essere quello di perseguire lo sviluppo dell'integrazione fra il mondo dell'istruzione e della formazione professionale, in collaborazione con le realtà economiche, sociali e pubbliche locali del territorio, consolidando e rafforzando le reti già esistenti e favorendo lo sviluppo e la nascita di nuovi partenariati sul territorio che promuovano servizi per l'orientamento, con particolare riferimento al diritto dovere all'istruzione e alla formazione, per contrastare il fenomeno della dispersione.

Le azioni di orientamento promosse dalle istituzioni educative e formative nell'ambito dei percorsi per l'assolvimento del diritto/dovere risultano tuttavia estremamente frammentate per l'eterogeneità di iniziative che sono state realizzate, con un particolare ed evidente divario di politiche tra il Centro Nord e il Sud.

Un obiettivo fondamentale per le politiche per lo sviluppo del capitale umano dovrebbe essere quello di perseguire lo sviluppo dell'integrazione fra il mondo dell'istruzione e della formazione professionale

Il «Sistema di orientamento» purtroppo risente dell'assenza di una politica nazionale che regolarizza tale disciplina. Osserviamo che diverse realtà regionali soprattutto nel Centro Nord hanno previsto nella *governance* del sistema educativo e formativo politiche di orientamento atte a favorire un maggior processo di consapevolezza decisionale nelle scelte future, non solo nelle fasi di transizione dei percorsi ma soprattutto durante i percorsi educativi. Il processo di riforma che ha investito il sistema scolastico e formativo e le recenti disposizioni comunitarie hanno considerato l'orientamento uno strumento privilegiato e da potenziare per la lotta alla dispersione scolastica e per favorire l'inclusione sociale di target differenziati. Molte regioni, soprattutto del Centro Nord, come si evince dai report di monitoraggio, hanno potenziato le azioni di orientamento all'interno delle politiche educative territoriali. Nonostante ciò notiamo che tali azioni sono principalmente **finalizzate a interventi promozionali e informativi**. Riteniamo che sia necessario un ripensamento di tale politiche per favorire **il superamento dell'ottica informativa dell'orientamento**, relegato all'ultimo anno delle scuole secondarie di I e II grado, che gli affida un ruolo episodico e frammentario, a favore di una dimensione trasversale e continua dell'orientamento, che attraversa ugualmente tutte le discipline a partire dalla scuola primaria, e, come tale, collegata alla formazione delle principali competenze per la vita, con una finalizzazione più mirata e rivolta alla decisione e alla scelta negli ultimi anni della scuola superiore e universitaria.

Tali decreti legislativi richiamano con forza l'importanza delle risorse del territorio per il raggiungimento di significativi obiettivi sul fronte dell'orientamento

4. LE NOVITÀ LEGISLATIVE

La Legge n. 1/2007 e i decreti legislativi n. 21 e 22 del 14 gennaio 2008 rappresentano le concrete novità normative introdotte negli ultimi anni rispetto all'orientamento. Tali decreti legislativi richiamano con forza l'importanza delle risorse del territorio per il raggiungimento di significativi obiettivi sul fronte dell'orientamento, sottolineano il ruolo di «intese e convenzioni con associazioni, collegi professionali, enti ed imprese» sotto la responsabilità e con il coordinamento della scuola. I recenti interventi normativi hanno finalmente sancito e rafforzato due elementi chiave in tema di orientamento:

- la necessità di un lavoro congiunto e sistematico tra scuola, università e centri di formazione, mondo del lavoro e delle professioni, che si concretizza nella progettazione e realizzazione di percorsi di orientamento;
- la necessità di un efficace potenziamento e raccordo tra scuole, università e istituzioni finalizzato alla messa a punto di strategie congiunte nei fini per aiutare ogni studente a decidere e scegliere con consapevolezza i percorsi di formazione successivi.

La condivisione della *mission* e la messa a punto di obiettivi comuni tra questi soggetti sono i pilastri su cui poggia la progettazione e realizzazione congiunta dei percorsi di orientamento per giovani che devono operare scelte per il futuro.

5. GLI ESITI DEL MONITORAGGIO SUL DIRITTO/DOVERE

Nell'ambito delle sperimentazioni dei percorsi triennali, **gli interventi di orientamento hanno assunto una valenza significativamente importante**; difatti diverse realtà regionali esaminate nei rapporti di monitoraggio condotte dall'ISFOL evidenziano che, in fase di organizzazione e di riqualificazione dell'architettura progettuale del sistema di istruzione e formazione professionale, hanno previsto, diversamente combinate, azioni di accoglienza, informazione orientativa, percorsi di formazione orientativa, consulenza orientativa, bilancio di posizionamento e bilancio di competenze, *counselling*, misure di accompagnamento e di inserimento lavorativo quali concreti supporti alle scelte. Sono azioni volte soprattutto a rinforzare l'identità professionale del giovane, valorizzando le specifiche risorse individuali, nell'ottica di definizione di un progetto personale/professionale, e finalizzate anche a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica e *formativa*. Vengono ampliati gli interventi di sostegno alle famiglie e di supporto all'integrazione sociale di giovani immigrati, attraverso azioni di alfabetizzazione e di orientamento alla scelte³.

Inoltre si sta recependo la necessità di sviluppare un sistema di orientamento integrato sul territorio di politiche formative, lavorative ed educative, in particolare nelle regioni come Veneto, Emilia Romagna, Liguria, Toscana, Umbria, Piemonte, Lombardia.

Si riscontra, a seguito dell'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni, una maggiore sensibilizzazione nel sistema scuola affinché l'orientamento e il ri-orientamento vengano realizzati attraverso azioni integrate verticalmente tra istituzioni scolastiche di diverso ordine, orizzontalmente tra diverse agenzie formative e circolarmente tra i sistemi dell'Istruzione, della Formazione Professionale e del Lavoro.

Da una lettura trasversale dei piani di monitoraggio è ottenibile un quadro di sintesi che consente di avere complessivamente una fotografia della miriade delle iniziative di orientamento attivate che si possono raggruppare nelle seguenti aree:

- 1) attività promozionali ed informative realizzate dalle regioni o dalle province;
- 2) iniziative di sperimentazione;

Si sta recependo la necessità di sviluppare un sistema di orientamento integrato sul territorio di politiche formative, lavorative ed educative

3. ISFOL, *Verso il successo formativo. Monitoraggio delle azioni formative*, 2006.

- 3) produzione di strumenti per l'orientamento;
- 4) percorsi di formazione per docenti e formatori;
- 5) costituzioni di reti.

6. IL PROBLEMA DELLE ANAGRAFI

A fronte di iniziative di orientamento diffuse a livello regionale, resta un nodo ancora da risolvere, il tema delle anagrafi dei giovani in obbligo. Se, infatti, l'offerta formativa e le azioni a contrasto della dispersione costituiscono il cuore del sistema, le anagrafi possono davvero essere considerate come il presupposto del suo funzionamento. Infatti, senza database completi e aggiornati non può esistere un modello efficiente di intervento volto al recupero dei giovani in obbligo, se si eccettuano realtà molto circoscritte, dove i contatti interistituzionali tra i soggetti possono sopperire alla mancanza di un disegno di sistema, per esempio attraverso la segnalazione tempestiva degli abbandoni⁴.

Sotto il profilo normativo, l'iter volto al completamento della riforma Moratti ha visto l'emanazione del decreto n. 76 sul diritto/dovere del 15 aprile 2005, reso attuativo nel mese di aprile del 2008. Tale decreto prevede:

- la creazione, presso il Ministero dell'Istruzione, di una anagrafe nazionale degli studenti che opera il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato degli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria;
- la trasformazione delle anagrafi regionali per l'obbligo formativo in anagrafi regionali degli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria;
- l'integrazione tra le anagrafi regionali e le anagrafi comunali della popolazione;
- l'integrazione tra le varie anagrafi regionali e l'anagrafe nazionale, sulla base di standard tecnici per la definizione dei flussi informativi, e al fine di permettere la tracciabilità dei percorsi scolastici e formativi dei singoli studenti.

Uno degli aspetti centrali sarà quindi il controllo continuo e costante degli abbandoni per prevenire il fenomeno della dispersione. Ma sarà necessaria un'azione di *governance* centrale e periferica in grado di presidiare tutto il sistema di istruzione e formativa con adeguate misure di monitoraggio sul funzionamento del sistema informatico.

La creazione, presso il Ministero dell'Istruzione, di una anagrafe nazionale degli studenti che opera il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato degli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria

4. ISFOL (2006), *L'accompagnamento al successo formativo: Strategie e modelli operativi dei centri per l'impiego*. ISFOL Ed., collana Temi e Strumenti, Roma.

7. CONCLUSIONI

La necessità di una *governance* nazionale interistituzionale per un'azione di sistema di orientamento efficace impone l'urgenza di una condivisione di politiche per la messa a regime di un sistema valido ed efficace di orientamento nell'ottica di *life long learning*. In questa direzione sembra possibile individuare alcune priorità:

- valorizzare le esperienze prodotte e gli sforzi di innovazione messi in campo a più livelli per definire sistemi di raccordo di natura orizzontale fra istituzioni scolastiche e formative e attori che a vario titolo intervengono sul mercato del lavoro;
- prefigurare un sistema di *governance* per lo sviluppo di un sistema di qualità in cui vengano definiti modelli, procedure e strumenti in grado di rendere trasparenti e accessibili a tutti i cittadini i servizi di orientamento proposti sul territorio, in cui ogni istituzione (scuola, agenzie formative, università, centri per l'impiego, centri di orientamento) possa, in relazione alla propria *mission*, fornire servizi adeguati a bisogni differenziati per qualsiasi tipologia di utenza;
- assumere e rendere operative le linee di indirizzo comunitarie, in particolare nei programmi del *life long learning*, in cui l'orientamento è divenuto uno dei temi trasversali alle *policy* nazionali e comunitarie che trovano nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro le variabili indipendenti per la costruzione di assetti istituzionali stabili e improntati allo sviluppo della cittadinanza attiva;
- definire standard di competenze degli operatori dell'orientamento e percorsi di formazione e aggiornamento costante con riconoscimento dei titoli acquisiti;
- predisporre un sistema di monitoraggio e valutazione complessivo delle politiche di orientamento e del suo impatto nei diversi contesti.

Prefigurare un sistema di *governance* per lo sviluppo di un sistema di qualità in cui vengano definiti modelli, procedure e strumenti in grado di rendere trasparenti e accessibili a tutti i cittadini i servizi di orientamento proposti sul territorio

RIFLESSIONI SULLE RETI ISTITUZIONALI E L'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA

INTRODUZIONE

Le riflessioni che a nome del nostro Ateneo vogliamo condividere con voi si focalizzano sull'importanza non tanto di *costituire* una rete territoriale, ma di *lavorare* all'interno di una rete territoriale utilizzata come strategia «preventiva» per arginare e limitare il fenomeno della dispersione nei diversi percorsi di studio, con particolare riferimento a quelli universitari. Intervenire correttamente sulla dispersione universitaria in maniera efficace non può prescindere da azioni continue e congiunte; con l'espressione «azioni congiunte» si intende proprio un lavoro di rete che sia stato organizzato nel tempo e che abbia quantomeno:

- definito gli obiettivi a breve, medio e lungo termine;
- individuato gli *stakeholders*;
- previsto le attività da realizzare.

Intervenire sulla dispersione non significa limitarsi a esaminare i dati statistici sui numeri degli abbandoni, il contesto socio-economico, il contesto familiare, la motivazione, ma significa necessariamente andare oltre e capire, oltre ai motivi, anche quali possano essere le soluzioni al problema. Può sembrare ovvio e banale, ma spesso ci si concentra maggiormente sui problemi rispetto a quanto si fa per le soluzioni; nel caso in oggetto risulta vantaggioso lavorare sui punti di forza, quali per esempio le aspettative, i progetti di vita, i possibili nuovi percorsi formativi, le potenzialità presenti intorno al giovane che sta pensando di abbandonare il suo percorso di studi, potenzialità che possono essere appunto offerte da diversi interlocutori. Il destinatario dell'azione è però sempre lo stesso, per tutti: è il giovane, lo studente, da cui l'obbligo etico di lavorare «per» lui. Ecco quindi che lavorare in rete richiede profonda maturità e abilità relazionali che

di
Daniela
Lucangeli
Università
degli Studi
di Padova

consentano il superamento di quelli che da sempre restano i nodi critici peculiari di qualsiasi processo di integrazione tra uffici, ovvero:

- logica competitiva tra i diversi servizi su vari livelli, di ricerca di visibilità, di finanziamenti, persino di spazi logistici;
- carenza di progettualità in grado di valorizzare e garantire le diversità culturali e le diverse *mission* dei servizi;
- non conoscenza delle buone pratiche già sperimentate anche a livello europeo.

LE RETI E IL SISTEMA

Se costruire una rete e lavorare in rete appare difficile, ancora più complicato diventa aspirare alla costruzione di un «sistema» che funzioni, trattandosi nello specifico di un sistema complesso, ovvero di un sistema dinamico composto da un numero «elevato» di parti in interazione con modalità non necessariamente lineari, che conducono a una sorta di auto-organizzazione in cui il comportamento globale non è riconducibile e spiegabile dal comportamento delle singole parti. L'obiettivo di creare un «sistema integrato» deve passare attraverso la costruzione effettiva di reti, che rappresentano la modalità organizzativa più consona all'integrazione dei saperi e dei servizi: fare questo significa considerare i lavori delle singole parti non come elementi autosufficienti ma come prodotti di sistema, superando quelli che tradizionalmente sono gli ostacoli che impediscono azioni efficaci:

- parcellizzazione e frammentazione delle risposte da parte delle diverse agenzie territoriali;
- discontinuità logistiche e temporali degli interventi;
- scarsa quantità di relazioni tra le diverse agenzie territoriali, che si muovono in maniera indipendente l'una dall'altra, utilizzando spesso i materiali l'una dell'altra senza avere le competenze di base e specialistiche per affrontare l'uso dei materiali stessi.

Costruire intenzionalmente una rete, tante reti, un sistema integrato significa seguire delle tappe che possono essere riassunte brevemente in:

- scambio informativo di dati e conoscenze;
- collaborazione in progetti comuni;
- coordinamento generale con presa in carico dello stesso argomento da parte di tutti i servizi coinvolti, ciascuno per il ruolo di sua competenza.

L'obiettivo di creare un «sistema integrato» deve passare attraverso la costruzione effettiva di reti, che rappresentano la modalità organizzativa più consona all'integrazione dei saperi e dei servizi

In tal modo si rendono possibili il potenziamento dell'offerta formativa sul territorio, per qualsiasi ordine di scuola e per l'università, l'ottimizzazione delle risorse umane e strumentali esistenti, la messa in comune di idee, competenze e capacità propositive tutte finalizzate al raggiungimento degli obiettivi di sistema, che possono essere enucleati in:

- predisporre e guidare occasioni di incontro tra diversi soggetti (studenti, docenti, famiglie, operatori ecc.);
- sviluppare la capacità di progettare in comune e la conseguente assunzione di responsabilità;
- sviluppare il senso di appartenere al sistema stesso superando le logiche di potere del singolo;
- sviluppare le competenze comunicative per comprendere le dinamiche del sistema e non solo del proprio ambito;
- approfondire le conoscenze territoriali esplorando realtà potenzialmente competitive ma da alleare per il fine comune, ovvero lo studente.

Sulla base di tali considerazioni e della propria esperienza, l'Ateneo, di Padova ha fatto proprie le indicazioni ministeriali e nel 2008 ha attivato una serie di reti territoriali finalizzate alla possibilità di creare un «Sistema integrato regionale di istruzione, tutorato e scelte disciplinari nel rapporto Scuola-Università» e predisposto uno studio di fattibilità per la realizzazione di un Centro di coordinamento dei servizi di accoglienza, orientamento e tutorato interamente dedicato alla scelta. Nella primavera del 2008 sono stati riuniti intorno a un tavolo i rappresentanti di:

- Università;
- ESU-Azienda regionale diritto allo studio;
- Collegi universitari;
- Regione;
- Provincia;
- Comune;
- Confindustria;
- Camera di Commercio;
- Unione artigiani.

Di comune accordo è stata quindi avviata un'indagine sui servizi di orientamento realizzati dai diversi attori, al fine di avere un quadro d'insieme delle tempistiche, delle attività, dei destinatari, delle metodologie utilizzate, delle professionalità impiegate, con lo scopo di razionalizzare/condividere le risorse e di migliorare i servizi offerti ai giovani, alle loro famiglie e a tutti i potenziali interessati a conoscere le possibili alternative formative.

Di comune accordo è stata avviata un'indagine sui servizi di orientamento realizzati dai diversi attori, al fine di avere un quadro d'insieme delle tempistiche, delle attività, dei destinatari, delle metodologie utilizzate, delle professionalità impiegate

Su iniziativa dell'Ateneo i diversi soggetti hanno convenuto sulla necessità di ridurre le duplicazioni fuorvianti di attività e sull'importanza di un effettivo coordinamento territoriale, arrivando ai risultati seguenti:

- Università, ESU, Confindustria hanno avviato azioni comuni (Progetti FSE, Progetti cofinanziati);
- Università, Ufficio Scolastico Regionale e Ufficio Scolastico Provinciale hanno avviato azioni comuni e progetti condivisi in tutte le scuole di ogni ordine e grado;
- Università e Regione, Direzione Formazione e Lavoro, stanno collaborando per la stesura di un piano di orientamento universitario che sia condiviso dai 4 atenei del Veneto;
- Università e Regione, Direzione Istruzione, hanno avviato una serie di attività congiunte per la realizzazione di progetti mirati nelle diverse scuole;
- Università e Comune hanno realizzato e realizzeranno eventi comunicativi congiunti.

AZIONI DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA

1) Oltre alle usuali azioni di orientamento, quali ad esempio:

- informazioni sull'offerta didattica, tutto l'anno, in sede;
- incontri presso le scuole, circa 90 all'anno;
- colloqui individuali, circa 400 all'anno;
- seminari di familiarizzazione con i test di ammissione, numero variabile in considerazione delle richieste;
- consulenze di approfondimento, circa 120 all'anno;
- partecipazione a eventi fieristici, circa 10 all'anno, e organizzazione di manifestazioni dedicate in sede, «Scegli con noi il tuo domani», 15.000 presenze.

2) Su richiesta esplicita della componente scolastica, nel 2009 è emersa poi una prospettiva operativa/funzionale poco esplorata a livello universitario, ovvero il significato orientativo che le discipline possono assumere, attraverso le quali gli studenti possono gradualmente scoprire i loro interessi e le loro attitudini reali, possono giungere alla scelta degli strumenti di studio più idonei, possono potenziare l'autoconsapevolezza in relazione alle conoscenze e alle competenze costruite; la lezione frontale infatti non è una modalità orientativa di per sé, ma, portata avanti insieme a una didattica disciplinare attiva laboratoriale in cui i giovani sono guidati a problematizzare e a trovare soluzioni, li mette nelle condizioni di effettuare autonomamente le loro scelte.

Su richiesta esplicita della componente scolastica, nel 2009 è emersa una prospettiva operativa/funzionale poco esplorata a livello universitario, ovvero il significato orientativo che le discipline possono assumere

In tal senso è stata avviata una *iniziativa sperimentale* che vede riuniti la Direzione istruzione della Regione Veneto, l'Ufficio scolastico regionale e l'Università di Padova con il coinvolgimento di tutte le Facoltà grazie alla presenza dei docenti referenti per il tutorato e dei tutor stessi, necessari per le competenze disciplinari specifiche e adeguatamente formati per quanto riguarda le competenze trasversali, imprescindibili in questo contesto operativo.

3) Con particolare riferimento alle attività di tutorato, nel 2008/2009 sono stati attivati:

- 145 contratti per tutor di Facoltà, di cui 3 specifici per studenti con disabilità;
- 18 contratti per laboratori disciplinari;
- 8 contratti per servizi centralizzati, di cui due per il tutorato allo studio nelle carceri.

Gli sviluppi futuri prevedono la disponibilità di 15 borse di ricerca finalizzate in particolare all'analisi dei punti di criticità nella continuità educativa tra scuola e università, all'identificazione degli strumenti relativi alla preparazione per i test di ingresso ai diversi Corsi di Laurea e agli standard formativi ottimali per l'accesso all'Università, alla formulazione di una proposta di percorsi formativi incentrati sul potere di scelta delle discipline (cioè partecipazioni a lezioni universitarie, laboratori, seminari di discussione guidata). La sperimentazione di queste attività sarà monitorata costantemente, avrà durata annuale e i risultati saranno «restituiti» alla Regione; seguirà quindi una riflessione congiunta sull'opportunità o meno di proseguire lungo questa strada, sulle eventuali modifiche da apportare e sugli interventi futuri. Qualora i risultati siano soddisfacenti e avvalorino le ipotesi di partenza, il modello progettuale da sperimentale diventerà assodato e potrà essere condiviso ed esportato ad altre realtà che si dimostrino interessate.

ALCUNI DATI

L'Università degli studi di Padova ha in media 66.000 studenti iscritti, di cui 12.500 laureati all'anno e 12.000 immatricolati all'anno; è interessante notare come questi due numeri siano vicini, segno di un'efficace attività di tutorato che consente la riduzione al minimo della dispersione e degli abbandoni.

Nell'anno accademico 2008/2009 l'offerta didattica dell'Ateneo di Padova era di 86 corsi di laurea triennale, 8 corsi di laurea a ciclo unico, 81 corsi di laurea specialistica o magistrale, 117 master.

Le strutture didattiche sono individuabili in 13 facoltà, 64 dipartimenti, 51 biblioteche, 1 policlinico, 1 azienda agraria.

Nel dicembre 2008 presso l'Università di Bergamo sono stati presentati i risultati di una ricerca ministeriale finalizzata a tracciare un primo bilancio relativo

Qualora i risultati siano soddisfacenti e avvalorino le ipotesi di partenza, il modello progettuale da sperimentale diventerà assodato e potrà essere condiviso ed esportato ad altre realtà che si dimostrino interessate

all'istituzione dei servizi di Ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento, tutorato e dei dispositivi di ammissione ai corsi di laurea.

Le università intervistate in proposito sono state 29, le attività monitorate sono state suddivise in 3 tipologie:

- a. volte a rilevare i bisogni informativi e formativi degli studenti;
- b. volte a rispondere con servizi adeguati ai bisogni espressi;
- c. volte a realizzare gli strumenti più idonei per realizzare gli obiettivi di orientamento e tutorato

Secondo la ricerca effettuata, più basso è l'indice di scostamento riscontrato, più adeguati sono i servizi attivati dagli uffici orientamento e tutorato, e l'esito della ricerca vede l'Ateneo di Padova al primo posto, come si evince dalla tabella seguente.

▼ **Tabella 1** • Valori di scostamento tra elenco ottimale ed elenco effettivo delle attività da porre in essere. Più basso è l'indice di scostamento, più il servizio è articolato e complesso

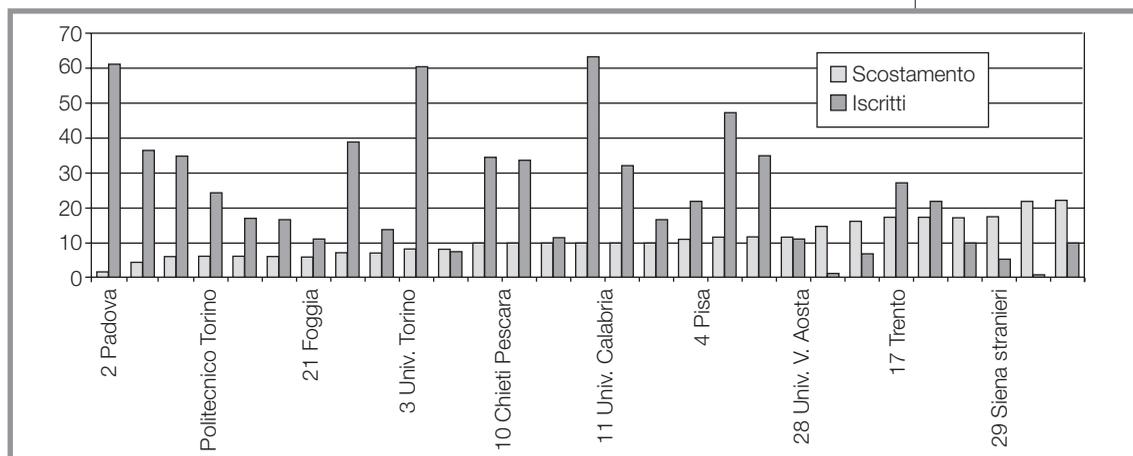
	Ateneo	Indice di scostamento
1	Padova	–
2	Roma Tre	4
3	Cagliari	6
4	Foggia	6
5	Udine	6
6	Modena e Reggio	6
7	Politecnico di Torino	6
8	Cattolica di Milano	7
9	Brescia	7
10	Università di Torino	8
11	Lumsa	8
12	Viterbo	9
13	Chieti	9
14	Perugia	9
15	Calabria	10
16	Venezia	10
17	Palermo	10
18	Castellanza	11
19	Pisa	12
20	Genova	12
21	Sant'Orsola	12
22	Valle d'Aosta	15
23	Potenza	17
24	IULM	18
25	Camerino	18
26	Trento	18
27	Napoli Seconda	18
28	Siena Stranieri	22
29	Molise	23

Secondo la ricerca effettuata, più basso è l'indice di scostamento riscontrato, più adeguati sono i servizi attivati dagli uffici orientamento e tutorato, e l'esito della ricerca vede l'Ateneo di Padova al primo posto

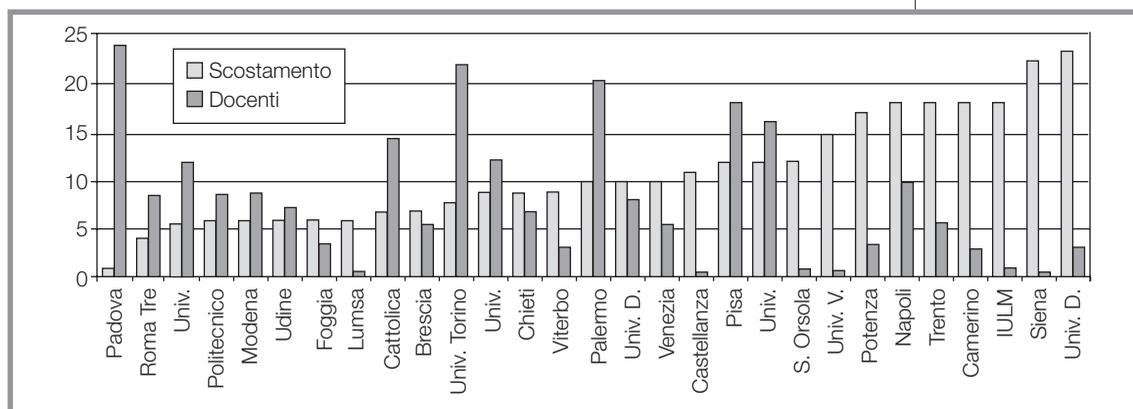
Importante obiettivo della ricerca era quello di stabilire correlazioni tra complessità dei servizi e aspetti materiali/strutturali degli atenei; in tal senso i risultati confermano il livello dell'Università di Padova, testimoniato dai due grafici seguenti. Il primo grafico prende in considerazione la correlazione tra la complessità dei servizi orientativi in generale e la popolazione studentesca complessiva, evidenziando una situazione facilmente comprensibile e, tutto sommato, tale da confermare quanto ci si aspettava. Il secondo grafico considera la correlazione tra la complessità dei servizi orientativi e il numero di docenti strutturati negli Atenei, docenti che sono, secondo quanto citato dalla ricerca, «i titolari *in primis* dell'azione orientativa», in quanto principali risorse per competenze e responsabilità. Tanto maggiore è il numero di docenti, tanto più complessa e articolata dovrebbe essere l'azione orientativa e quindi tanto più basso l'indice di scostamento.

In tal senso i risultati confermano il livello dell'Università di Padova, testimoniato dai due grafici seguenti

▼ **Grafico 1** • Correlazione tra gli indici relativi a servizio offerto e popolazione universitaria complessiva (in migliaia di studenti)



▼ **Grafico 2** • Correlazione tra indici relativi a servizi offerti e numero di docenti strutturati



CONCLUSIONI

Lavorare in rete, lavorare con le reti per costruire un sistema territoriale realmente integrato e dedicato agli studenti delle scuole di qualsiasi ordine e grado, comprese l'università, le loro famiglie, il personale degli istituti scolastici stessi, l'Azienda regionale per il diritto allo studio, gli Uffici scolastici, la Regione, la Provincia, Confindustria, la Camera di Commercio e gli altri Enti interessati alla formazione della persona, richiede un impegno etico che soprasseda agli interessi del singolo, che deve far dimenticare logiche personalistiche, deve far abbandonare la competitività fine a se stessa o legata al raggiungimento di visibilità dell'uno a scapito dell'altro. Significa impegnarsi in un'azione congiunta di progettazione a breve, medio e lungo termine che intenda raggiungere obiettivi traducibili in attività che consentano ai giovani di scegliere correttamente non quello che «serve» a diversi scopi, ma quello che «va bene» per ciascuno di loro. Noi ci crediamo. E i dati del lavoro che stiamo svolgendo in un Ateneo di oltre 60.000 studenti ne danno evidenza.

Impegnarsi
in un'azione
congiunta
di progettazione
a breve, medio
e lungo termine
che intenda
raggiungere
obiettivi
traducibili
in attività
che consentano
ai giovani
di scegliere
correttamente
non quello
che "serve"
a diversi scopi,
ma quello che
"va bene" per
ciascuno di loro

SEMINARIO NAZIONALE DI ABANO, 2-5 MARZO 2009

Dal mio punto di osservazione privilegiato di studente e di Presidente della Consulta Provinciale Studentesca di Verona ho potuto osservare, durante il mio percorso scolastico, le varie attività orientative proposte e valutarne la loro efficienza, la loro pertinenza e le loro carenze.

Innanzitutto ho potuto notare anche attraverso il confronto con le altre realtà scolastiche che nel Veneto si possono individuare alcune eccellenze nei percorsi orientativi.

Un esempio di queste eccellenze è l'Alternanza Scuola Lavoro attuata in particolare modo negli Istituti Professionali e Tecnici: molto presente anche nel territorio veronese, questa metodologia propone agli studenti un diretto approccio al mondo lavorativo permettendo loro di mettere in pratica le loro conoscenze sviluppate nel programma didattico e di verificare le loro potenzialità, attraverso un serio approccio al mondo lavorativo.

Di notevole rilievo sono pure le attività di stage svolte dagli studenti durante l'anno scolastico o durante il periodo estivo. Gli stage hanno come obiettivo quello di dare allo studente un'opportunità per vivere un'esperienza simile a quella lavorativa, permettendogli di mettere a frutto le conoscenze appurate e consolidate nel percorso scolastico e di mettere alla prova le sue abilità, le sue competenze e le sue potenzialità; uno stage però non deve limitarsi ad attività marginali o di cancelleria che rendono umiliante per uno studente questa esperienza.

Alla luce delle varie proposte presenti nel piano formativo, però mi chiedo: è stato fatto tutto il possibile per un'efficiente attività orientativa nel mondo della scuola? Ritengo opportuno, per un corretto percorso formativo, che la scuola attui percorsi non limitati alla sola nozionistica, ma che sviluppino nello studente il senso di responsabilità e lo spingano ad avvicinarsi alla società che lo circonda con senso civico attivo e costruttivo.

Per questo la scuola dovrà avere una costante attenzione alla persona come essere umano che porta in sé bisogni diversi in differenti situazioni: la scuola avrà assunto il suo compito formativo ed educativo quando riuscirà a far emergere tutte le attitudini e le potenzialità creative di ogni individuo affinché conoscenze ed abilità possano tramutarsi in competenze spendibili nella società civile e nel mondo del lavoro.

di
**Michele
Marcantoni**
Studiante -
Presidente
Consulta Studenti
Provincia
di Verona

**Gli stage hanno
come obiettivo
quello di dare
allo studente
un'opportunità
per vivere
un'esperienza
simile a quella
lavorativa**

Sarà importante non essere soli in questo percorso, ma fondamentale da un punto di vista valoriale sarà la presenza del mondo degli adulti che ci guideranno verso un futuro ricco di valori; importanti saranno quindi le attività svolte in sinergia e collaborazione con gli enti e le istituzioni attive sul territorio per promuovere un orientamento qualificato e qualificante in modo da far nascere in ogni futuro cittadino abilità prosociali dove emerga il rispetto per l'essere umano, per le regole e per le istituzioni.

Solo accompagnando esperienze personali, esperienze lavorative e percorsi che puntino alla creazione di un forte senso civico e valoriale si potrà dire di aver svolto un percorso orientativo completo e qualificato.

La restante documentazione del Seminario nazionale di Abano (2009) è reperibile sul CD-rom allegato.

Solo
accompagnando
esperienze
personali,
esperienze
lavorative
e percorsi
che puntino
alla creazione
di un forte
senso civico
e valoriale
si potrà dire
di aver svolto
un percorso
orientativo
completo
e qualificato

LINEE GUIDA PER L'ORIENTAMENTO

a cura di Speranzina Ferraro

«La centralità del *ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo* non è da mettere in discussione.

... Il ruolo strategico dell'orientamento viene collegato al fenomeno dell'insuccesso e della dispersione mettendone in risalto le due facce del problema: da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali)».

Maria Luisa Pombeni
Intervento al Convegno
«Tavolo per l'orientamento»,
Tione (Trento), 2007

LINEE GUIDA IN MATERIA DI ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA

(emanate con CM n. 43 del 15 aprile 2009)

Orientamento scolastico, universitario e professionale

PREMESSA

Dalle indicazioni dell'UE: principi da condividere e da cui partire....

Cosa significa orientamento per il futuro?

L'orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. È un diritto del cittadino e comprende una serie di attività finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età e in ogni momento della sua vita di:

- identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze e attitudini;
- identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti;
- prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società;
- progettare e realizzare i propri progetti;
- gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto.

La centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione

L'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento.

Nell'ambito delle istituzioni educative e formative esso mira ad avere allievi e studenti ben motivati e formatori che si assumono la responsabilità del sostegno ai loro percorsi formativi, alle scelte e alla loro realizzazione.

Gli interventi in materia dell'UE più significativi e a cui rimandiamo sono:

- **Documento** della Commissione Europea del **30.10.2000**, «**Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente**».
- **Risoluzione del Consiglio d'Europa del 18/05/2004** sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa.
- **Decisione n. 2241/2004CE del 15 dicembre 2004**, che istituisce **EUROPASS**, il «quadro unico europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze», dispositivo per la mobilità dei cittadini.
- **Raccomandazione UE del 5/09/2006** sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente.
- **Raccomandazione UE del 18 dicembre 2006** relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (vedi in normativa per obbligo scolastico).
- **Raccomandazione UE del 23 aprile 2008** sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.

NORMATIVA RECENTE E PROCESSO DI ORIENTAMENTO

Le indicazioni e i temi che seguono vanno coniugati con la normativa di riferimento. In particolare, si suggerisce a tutti gli operatori della scuola e non di approfondire i temi e le dimensioni attraverso l'analisi dei contenuti dei Decreti Legislativi seguenti:

- **D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 76**, «Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'art. 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003, n. 53».
- **D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 77**, «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53».
- **Legge 11 gennaio 2007, n. 1**, «Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università», che sostituisce gli articoli 2, 3 e 4 della legge 10 dicembre 1997, n. 425, in particolare l'art. 1, comma 1.
- **D. Lgs. 14 gennaio 2008, n. 21**, «Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari

ad accesso programmato di cui all'art. 1 della legge 2 agosto 1999 n. 264, a norma dell'art. 2, comma 1 lettere a), b), c) della legge 11 gennaio 2007, n. 1».

- **D. Lgs. 14 gennaio 2008, n. 22**, «Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell'art. 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1.

PRESUPPOSTI CULTURALI E METODOLOGICI

La centralità della persona nel processo di orientamento

Alla base degli obiettivi del piano nazionale di orientamento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca viene assunto un approccio che mette al centro di questo processo la *persona* con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali, ecc.) e con un diretto collegamento con i suoi contesti di vita.

In accordo con le più recenti riflessioni europee in materia di orientamento, il piano riconosce l'importanza di un orientamento che accompagna la persona lungo tutto l'arco di vita e ribadisce l'importanza di caratterizzare le diverse azioni a sostegno di questo processo in funzione della specificità dei bisogni orientativi del singolo e dei diversi gruppi sociali che connotano le fasi del ciclo evolutivo dall'infanzia alla vita adulta.

L'evoluzione del contesto sociale ed economico all'interno del quale la persona costruisce il proprio auto-orientamento richiede oggi un potenziamento sempre maggiore delle competenze personali e una conoscenza attiva del contesto esperienziale che costituisce lo scenario di riferimento per la costruzione di una progettualità personalizzata.

La prospettiva di una scelta scolastica e professionale in grado di delineare un percorso di sviluppo lineare per tutta la vita viene considerata ormai superata, mentre assume sempre più valore la capacità orientativa della persona di elaborare un *progetto personale* che si consolida progressivamente attraverso percorsi diversi e che è in grado di ridefinirsi in maniera soddisfacente nel fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione.

L'**orientamento** viene inteso come **bene individuale**, in quanto principio organizzatore della progettualità di una persona capace di interagire attivamente con il proprio contesto sociale e **come bene collettivo**, in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese.

Anche in una prospettiva di orientamento che non si esaurisce con la scelta scolastica e la transizione dei giovani al mondo del lavoro, la **centralità della fase formativa** rimane un **nodo strategico**:

- a) **per la persona** che deve avere l'opportunità, durante il percorso formativo, di *costruirsi delle competenze orientative* adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e di *sviluppare una progettualità personale* sulla quale innescare scelte progressivamente sempre più specifiche;
- b) **per l'istituzione** che deve svolgere un ruolo strategico sia nel *sostegno al sistema scolastico-formativo* per l'esercizio delle sue funzioni orientative, sia nel *coordinamen-*

Alla base degli obiettivi del piano nazionale di orientamento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca viene assunto un approccio che mette al centro di questo processo la persona con le sue specificità

to delle risorse che interagiscono attivamente con il sistema per il pieno raggiungimento degli obiettivi orientativi di propria competenza, sia nella *costruzione di un sistema nazionale* finalizzato a integrare politiche dell'istruzione e della formazione e politiche del lavoro in un'ottica di orientamento lungo tutto il ciclo di vita.

Il sistema dell'istruzione e della formazione è impegnato a dare risposte soddisfacenti a bisogni orientativi specifici della fase di vita in cui l'esperienza dominante per la persona è quella legata all'apprendimento.

In particolare, gli interventi educativi tendono a favorire:

- a) la maturazione di un *metodo* (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull'approccio dell'**auto-orientamento**;
- b) lo sviluppo di *competenze orientative*, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto a obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, ecc.;
- c) la capacità di *monitorare in senso orientativo il percorso* formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento;
- d) l'*educazione alla progettualità personale* che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari;
- e) la valorizzazione orientativa di *situazioni esperienziali diverse* (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi;
- f) la capacità dei sistemi di rispondere efficacemente ai bisogni di **ri-orientamento** della persona in ogni fase della vita.

Compito della scuola, dei genitori, degli enti locali, delle istituzioni tutte è quello di aiutare i ragazzi ad acquisire quel bagaglio di competenze essenziali per il loro sviluppo e la loro maturazione. Ci riferiamo, in particolare, a competenze come la stima, la fiducia, la sicurezza e la decisione. La complessità dell'intervento che vede coinvolti e responsabili più Soggetti, a cominciare dai genitori, richiede anche per essi iniziative formative anche congiunte, genitori e docenti, perché cresca la reciproca conoscenza, migliori la comunicazione e si acquisisca responsabilità rispetto alla nuova cultura dell'orientamento e alle relative linee d'azione.

IL COINVOLGIMENTO DEI GENITORI

Se l'obiettivo del **Piano Nazionale** è quello di **rispondere ai bisogni orientativi**, appare evidente che tale obiettivo non può essere raggiunto che **attraverso un forte coinvolgimento**, non solo dei protagonisti dell'orientamento (gli studenti), ma anche di tutti i Soggetti educativi presenti nel loro contesto di vita (famiglia, associa-

Compito
della scuola,
dei genitori,
degli Enti Locali,
delle Istituzioni
tutte è quello
di aiutare
i ragazzi
ad acquisire
quel bagaglio
di competenze
essenziali
per il loro
sviluppo e la loro
maturazione

zionismo educativo e sportivo, ecc.). Si tratta di costruire **un'alleanza educativa** in primo luogo con le **famiglie** al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano la maturazione del processo di auto-orientamento da parte dello studente in rapporto ai diversi livelli di autonomia personale che connotano i diversi cicli (e fasi di età) del percorso formativo.

Lo studente con la sua individualità e la sua diversità è al centro dell'azione educativa e costituisce il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola nel suo complesso. Di conseguenza, la partecipazione dei **genitori** al processo d'istruzione e formazione costituisce lo strumento strategico per la realizzazione, attraverso la **collaborazione interattiva** tra scuola e famiglia, della «mission» della scuola.

La collaborazione dei genitori a scuola è importante ma lo è ancora di più nell'orientamento per costruire una nuova «alleanza educativa». Per collaborare e cooperare efficacemente non bisogna fermarsi all'apporto dei singoli, ma estendersi e aprirsi al coinvolgimento e al contributo di tutti al fine di «*costruire 'reti collaborative' con il territorio a misura di ragazzo, dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza*». Aiutare i giovani a costruire personalità forti e libere non può prescindere dal rafforzamento del patto di collaborazione con le famiglie, affermando un nuovo diritto di cittadinanza.

In sintesi, **l'alleanza educativa con i differenti Soggetti significativi** nel territorio necessita di un confronto aperto sui bisogni orientativi dello studente (soprattutto nelle prime fasi di vita) e di una **ricerca di obiettivi e di strategie comuni da perseguire**, nel rispetto dei diversi ruoli, per sostenere lo sviluppo di quelle competenze orientative di base a cui si è fatto riferimento in precedenza.

DIMENSIONE ORIENTATIVA E PROCESSO EDUCATIVO

La dimensione orientativa, a cui facciamo riferimento, è da intendere come **processo** prima che come azione, come capacità di leggere e capire cosa serve alla persona, in relazione con la realtà sociale e il lavoro.

Dimensione orientativa che permea il processo educativo, **sin dalla scuola dell'infanzia**, in termini trasversali e che deve coinvolgere e impegnare specificatamente tutte le discipline.

Alcuni studiosi ritengono che il processo orientativo debba essere supportato e guidato da alcune condizioni:

Accoglienza – Ascolto – Accompagnamento (G. Biondi)¹

Accoglienza – Accettazione – Apertura (L. Cerioli)²

Esplorazione – Sperimentazione – Scelta (M. Michellini)³

1. Giovanni Biondi, Direttore del Servizio psico-sociale dell'Ospedale Pediatrico «Bambino Gesù» di Roma

2. Luciano Cerioli, già ricercatore ex IRRE Lombardia, oggi psicologo formatore.

3. Marisa Michellini, docente di fisica all'Università di Udine e membro del Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale per l'orientamento.

La dimensione orientativa, a cui facciamo riferimento, è da intendere come processo prima che come azione, come capacità di leggere e capire cosa serve alla persona, in relazione con la realtà sociale e il lavoro

Le prime due citazioni, entrambe relative alla modalità di sviluppo di un efficace processo educativo, insistono, particolarmente, su una dimensione di sostegno e tutorato. La terza è associata all'esperienza e allo sviluppo del pensiero, mediante un personale coinvolgimento operativo nei diversi contesti, nel senso di aiutare gli studenti ad aprirsi alla dimensione creativa e divergente, e a riportare poi tutto a una sintesi integrabile nei contenuti già elaborati da trasferire e utilizzare in altri contesti di apprendimento. In ogni caso, tutte e tre fanno riferimento alla necessità di accompagnare il Soggetto e guidarlo nello sviluppo del proprio apprendimento e della personale crescita e autonomia.

La realizzazione di percorsi efficaci di orientamento richiede, di conseguenza, una serie di azioni:

- la rilevazione della domanda di orientamento anche inespressa;
- l'ascolto e la comprensione degli aspetti emotivi;
- l'accompagnamento senza creare dipendenza, dotando la persona di «dispositivi» che le consentano di orientarsi, offrendo occasioni e organizzando azioni;
- lo stimolo nella persona della capacità di porre domande e di ricerca di soluzioni nuove e/o diverse;
- il potenziamento della capacità di auto-orientarsi dentro il sistema formativo e in relazione con la realtà sociale e con il mondo del lavoro.

In particolare, per il settore dell'istruzione, l'azione consapevole di orientamento richiede che il docente sappia:

- individuare la domanda di orientamento anche inespressa;
- rafforzare le capacità di scelta, di decisione e di autovalutazione della persona, affinché diventi capace di auto-orientarsi all'interno del sistema formativo e del mondo del lavoro;
- organizzare percorsi capaci di stimolare e potenziare la capacità di orientamento,
- progettare azioni coerenti con la domanda;
- saper ascoltare e saper cogliere i differenti aspetti emotivi.

AZIONI E FUNZIONI DI SOSTEGNO

La complessità del processo e la differenziazione di esperienze di transizione in cui la persona può trovarsi coinvolta (transizioni fra percorsi formativi, dalla formazione al lavoro, nel corso della carriera lavorativa) confermano la necessità di una **sinergia per l'orientamento** lungo tutto l'arco di vita.

Il piano, all'interno di questo approccio globale al tema dell'orientamento, articola la specificità del contributo che fa capo al *sistema dell'istruzione e della formazione* e delinea un modello organizzativo di azioni di sostegno.

La **prima funzione** orientativa promossa dal sistema è connessa alla finalità istituzionale del sistema educativo-formativo. Infatti, se gli obiettivi dell'attività formativa

La complessità del processo e la differenziazione di esperienze di transizione in cui la persona può trovarsi coinvolta confermano la necessità di una sinergia per l'orientamento lungo tutto l'arco di vita

sono mirati alla crescita globale della persona e allo sviluppo di una cultura e di un metodo scientifico, non si può negare che il raggiungimento di questi obiettivi non abbia una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento.

Di conseguenza, il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione di competenze orientative sulle quali innescare successivamente, nelle diverse situazioni di transizione, che si presentano lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze orientative specifiche per il fronteggiamento di situazioni diverse (scelta scolastica, passaggio da un canale formativo a un altro, ricerca del lavoro, espulsione dal mercato, sviluppo di carriera, ecc.).

Nel sistema d'istruzione e formazione, questa funzione coincide con le finalità della **didattica orientativa** che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti.

La **seconda funzione** ha a che fare con azioni di **tutorato orientativo** che accompagnano l'esperienza formativa dello studente e sono finalizzate a:

- sviluppare in tutti gli alunni *capacità di auto-monitoraggio orientativo* del proprio percorso scolastico (anche attraverso l'utilizzo del portfolio personalizzato);
- promuovere in tutti gli studenti una *preparazione ed educazione alle scelte* scolastiche e professionali e un sostegno all'impatto con nuovi cicli di studio nella logica della continuità formativa;
- garantire agli studenti in difficoltà e a rischio di dispersione un'attività di sostegno e di aiuto personalizzato con finalità di **prevenzione dell'insuccesso** e di accompagnamento nel percorso (anche attraverso modalità di adeguamento delle scelte effettuate) fino all'assolvimento del diritto/dovere all'istruzione e, comunque, all'acquisizione di un titolo di studio.

Per quanto riguarda, in particolare, il **sistema universitario**, assumono un'importanza cruciale:

- a) le azioni di collegamento con il sistema dell'istruzione secondaria in termini di raccordo con le competenze in ingresso, di informazione e condivisione sui percorsi di studio, di esperienze in situazione finalizzate alle scelte;
- b) l'attività di tutorato orientativo *in itinere*, finalizzato a ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario e, soprattutto, durante il primo anno di corso, sia attraverso interventi di tutorato che attraverso esperienze di educazione fra pari;
- c) azioni di sostegno nella transizione al lavoro finalizzate alla costruzione di progetti professionali e all'attivazione di esperienze di tirocinio con il contributo delle risorse del territorio e delle forze sociali;
- d) azioni di avvicinamento e conoscenza del mondo del lavoro attraverso la collaborazione con imprese del territorio per la messa a punto di esperienze di *stage* e tirocinio.

Il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione di competenze orientative sulle quali innescare successivamente lo sviluppo di competenze orientative specifiche per il fronteggiamento di situazioni diverse

DIDATTICA ORIENTATIVA/ORIENTANTE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE

«L'orientamento e in esso la didattica orientativa sono dimensioni che rendono quanto mai evidente che un'esperienza, per essere realmente metabolizzata e trasformarsi in competenza, deve coinvolgere mente, cuore, corpo ed essere riletta secondo categorie di significato che tengono conto sia della realtà esterna che del mondo interno e delle loro interconnessioni reciproche»⁴.

Una didattica, cioè, in cui il docente accompagna, stimoli e sostenga lo studente, anche a livello metacognitivo, nel processo di apprendimento e di formazione.

Se l'orientamento è un processo, associato alla crescita e alla maturazione della persona nei vari contesti formativi, sociali e lavorativi, ne consegue che il docente/formatore deve saper utilizzare la disciplina in termini orientanti. Per essere certi di utilizzare la disciplina in un'ottica orientante, occorre che il docente possieda specifiche competenze orientative, cioè un «insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo»⁵. Questo implica, inoltre, che il docente utilizzi nella sua normale e quotidiana attività la **didattica orientativa/orientante o orientamento formativo**, vale a dire «azioni intenzionali finalizzate a sviluppare un mentalità o metodo orientativo, a costruire e potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline».

Si tratta, quindi, di permeare i curricula scolastici di una prospettiva trasversale orientativa, funzionale alle azioni di orientamento, finalizzata a mettere in grado i giovani di auto-orientarsi, a far maturare in essi la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro, di scegliere e di decidere autonomamente coerentemente con l'analisi dei propri interessi e attitudini.

L'istruzione e la formazione devono offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze a un livello tale che li prepari alla vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, anche per la vita lavorativa.

La Raccomandazione del Parlamento EU e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del «Quadro europeo delle qualifiche nella prospettiva di orientamento lungo tutto l'arco della vita» ha posto l'obiettivo di creare un «quadro di riferimento comune» per le competenze tra gli Stati membri attraverso lo sviluppo di:

- **competenze di base** per un efficace inserimento sociale e per facilitare il processo decisionale;

4. Da: *Verso il domani. Un progetto sperimentale sull'orientamento a scuola*. Franco Angeli, Milano 2008, a cura di C. Casaschi.

5. Questa e le seguenti citazioni sono tratte da M. Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, 2001 e seguenti.

Un'esperienza,
per essere
realmente
metabolizzata
e trasformarsi
in competenza,
deve coinvolgere
mente, cuore,
corpo ed essere
riletta secondo
categorie
di significato che
tengono conto
sia della realtà
esterna
che del mondo
interno

- **competenze trasversali** per imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione, decidere e scegliere. (Vedi ad es. «Carta delle competenze trasversali», sperimentata a Torino tra scuole e Unione Industriali);
- **strategie** nella scuola per lo sviluppo e il potenziamento delle competenze di base e trasversali;
- **nuovo modello di formazione** (iniziale e in servizio) dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

TUTOR E FUNZIONE TUTORIALE IN UN EFFICACE PERCORSO ORIENTATIVO

Una chiara ed efficace definizione di chi sia il tutor e come tale funzione si sviluppi in ambiente formativo è riportata nel *Glossario* del sito di GEORIENTA (Centro interuniversitario per lo studio della condizione giovanile e per l'orientamento):

«Il tutor è una figura intermedia di aiuto/ mediazione con il compito di seguire una o più persone nel corso di un processo formativo o di un'esperienza lavorativa e di sostenere lo sviluppo di competenze trasversali, per il rinforzo delle motivazioni, per mettere in luce potenzialità latenti, per supportare nel superamento di situazioni problematiche o difficili. Il tipo di supporto che un tutor può offrire può essere **in entrata** (nel primo impatto con una nuova realtà attraverso l'accoglienza), **in itinere** (per sviluppare le capacità di controllare il proprio percorso, per educare alla scelta e alla maturazione di capacità decisionali, per verificare l'andamento dell'inserimento e affrontare eventuali problemi connessi ad esso, per prendere consapevolezza del proprio percorso), **in uscita** (per favorire il reperimento e la rielaborazione delle informazioni e sostenere nell'assunzione delle decisioni), **in transito** (per gestire eventuali cambiamenti di percorso)».

Altra definizione del tutor, sostanzialmente simile, la troviamo in «Percorsi – Reti per la cultura dell'integrazione dell'offerta formativa» del FORMEZ:

«Il tutor, quale sia la sua collocazione, è quell'operatore che agisce in sistemi di apprendimento nel senso di *facilitatore* delle dinamiche individuali o all'interno del gruppo, di *guida* per il processo di apprendimento, di *orientatore* nel percorso formativo, di *assistente* al percorso formativo individuale, di *agevolatore* dei rapporti con nuovi oggetti formativi o in nuovi percorsi».

In particolare, il docente in classe possiede due strumenti: la **didattica orientativa**, che riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze orientative di base e nella educazione all'auto-orientamento, e la **funzione tutoriale**, che è associata alla funzione di accompagnamento personalizzato e al monitoraggio dei percorsi formativi con particolare riferimento alla promozione del successo formativo.

Il docente esplica tale funzione tutoriale facendosi «*moltiplicatore*» delle risorse didattiche, *facilitatore* delle dinamiche individuali e/o di gruppo, *guida* nei processi di apprendimento, *ottimizzatore* dei processi formativi, *interfaccia* tra tutte le istituzioni formative e la società.

Il tutor è una figura intermedia di aiuto/ mediazione con il compito di seguire una o più persone nel corso di un processo formativo o di un'esperienza lavorativa e di sostenere lo sviluppo di competenze trasversali

Due sono i filoni relativi ad attività di orientamento prevalenti in un progetto di scuola e di formazione.

Tale attività è finalizzata, da un lato, a preparare gradualmente il soggetto a gestire il proprio processo di auto-orientamento, attraverso lo sviluppo di competenze di base (generali e metodo).

Essa è, inoltre, finalizzata ad accompagnarlo nel percorso di assolvimento del diritto – dovere all'istruzione, per garantire il successo orientativo e costruire le scelte future. Si tratta, in questo caso, di un aiuto finalizzato a fargli acquisire le competenze specifiche orientative che lo mettano in grado di scegliere e decidere consapevolmente.

In entrambe queste situazioni il docente/il formatore esplicano una funzione di accompagnamento, anzi più esattamente di tutorato, attività che assume caratteristiche diverse in rapporto a momenti diversi del percorso di istruzione e formazione dello studente. Ogni **docente/formatore** ha una funzione di guida e di accompagnamento del soggetto alla conoscenza e di facilitazione dell'apprendimento sulla base del riconoscimento degli stili soggettivi di ciascuno, (rif. Carl Rogers, che definisce il docente: «facilitatore dell'apprendimento»).

In quanto tale, ogni docente riveste una **funzione tutoriale** verso i suoi allievi e deve **utilizzare la disciplina in un'ottica orientante** al fine di sostenere ciascuno nello sviluppo della coscienza di sé, della consapevolezza, delle risorse relazionali, cognitive e metacognitive e delle competenze decisionali e di scelta.

Tale funzione, infatti, correttamente intesa ed esercitata da parte del docente, favorisce un reale apprendimento dell'esperienza e, di conseguenza, facilita il processo orientativo. Molteplici le dimensioni in cui tale funzione può essere applicata: percorsi di alternanza scuola-lavoro, di riqualificazione professionale, di *e-learning*, di aiuto allo studio, di ascolto, ecc.

Didattica orientante e funzione tutoriale possono, quindi, insieme contribuire a fornire sostegno agli studenti nello sviluppo dell'identità nella scuola primaria e nell'orientamento alla carriera durante la scuola secondaria, oltre che nella pianificazione del proprio futuro. Ciò significa aiutare gli studenti a comprendere il ruolo di alcune discipline di studio, come lingue, matematica, scienze e altro e perché è necessario studiarle, e a scoprire il piacere derivante dal loro apprendimento, ad acquisire il bagaglio necessario di competenze cognitive e metacognitive, metaemozionali, personali e sociali.

La didattica diventa orientante o orientativa, se il docente accompagna, stimola e supporta lo studente nel processo di apprendimento, osservando alcune condizioni:

- il processo di apprendimento è un percorso sperimentale e di ricerca;
- lo studente è protagonista attivo e si esercita nell'assumere decisioni rispetto a un problema;
- lo studente è abituato e addestrato a sviluppare, applicare e valutare quanto deciso e realizzato (auto-orientamento).

ALTRI STRUMENTI UTILI

Portfolio delle conoscenze e competenze. Può essere un utile strumento per aiutare gli studenti a integrare conoscenze, competenze e attitudini apprese da differenti insegnanti. Questo implica il saper utilizzare il portfolio e saper registrare gli apprendimenti e le esperienze legate a una futura carriera.

Costruire ponti con il mondo del lavoro. Una varietà di esperienze di lavoro o di visite a luoghi di lavoro o di stage di lavoro possono essere organizzate per sviluppare negli studenti una visione concreta del mondo del lavoro e delle possibili occupazioni.

LA RETE PER LO SVILUPPO DI UN SISTEMA NAZIONALE DI ORIENTAMENTO

Le Riforme, che si sono succedute in questi ultimi anni nei settori educativo, formativo e sociale, attribuiscono alla scuola e all'università nuovi compiti nella definizione dell'offerta educativa nel contesto in cui si trova, ma enfatizzano nel contempo la collaborazione con gli Enti Locali, a cominciare dalle Regioni, e con gli altri Soggetti pubblici e privati del territorio.

Considerato che, in questo nuovo scenario, al Ministero dell'Istruzione sono affidati compiti di coordinamento e di definizione di linee guida e di standard, ne consegue che è opportuno **delineare** – di concerto con gli altri Soggetti – **la strategia** organizzativa e operativa **di un sistema integrato di orientamento nazionale**, che sia in grado di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona lungo tutto l'arco della vita.

Il panorama di partenza in materia risulta essere oggi abbastanza variegato:

- **c'è il patrimonio costituito da un lavoro e da esperienze quasi ventennali, che bisogna recuperare in un'ottica di continuità;**
- **c'è una grande richiesta, che viene da istituzioni e operatori, di una ricomposizione e definizione di un quadro unitario in materia di orientamento.**

Il lavoro che il Ministero dell'Istruzione intende svolgere mira, pertanto, a ripristinare e raccordare i diversi livelli di intervento, a chiarire i ruoli e le funzioni dei diversi Soggetti, lasciando, in ogni caso, ai singoli contesti la libertà di ricercare soluzioni adeguate e coerenti rispetto ai propri bisogni, al fine di arrivare al coordinamento tra i vari Soggetti istituzionali, alla condivisione di un modello teorico-metodologico di riferimento, alla messa a punto di interventi formativi integrati, specifici per i diversi livelli operativi e per le diverse figure.

Lo sviluppo delle autonomie, ai diversi livelli, comporta un ruolo diverso del Ministero dell'Istruzione, con il potenziamento, a livello nazionale, delle funzioni di indirizzo, di promozione, di coordinamento e di verifica delle attività e, a livello territoriale, con lo sviluppo di reti organizzative locali, attraverso una reale corresponsabilità

È opportuno delineare la strategia organizzativa e operativa di un sistema integrato di orientamento nazionale, che sia in grado di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona lungo tutto l'arco della vita

tà di tutti i componenti rispetto ai bisogni della persona nei vari momenti della vita. Si tratta, perciò, di organizzare «servizi» che nascono da una diversa concezione dell'orientamento, unendo la diffusione delle informazioni con attività e interventi specifici di risposta a bisogni, in un percorso che dura tutta la vita, ma che si attiva, in particolare, nei momenti di transizione e di cambiamento.

La realizzazione di efficaci reti integrate per l'orientamento ci sembra la risposta più efficace per conseguire gli obiettivi di Lisbona.

Il concetto di *rete* si è notevolmente evoluto nel tempo, passando da una rete centrata su un solo specifico obiettivo a una rete con finalità di promozione umana e culturale del territorio.

La rete, a cui ci riferiamo nel nostro contesto, è una rete centrata sul territorio, finalizzata a creare e sviluppare le condizioni e le conseguenti azioni che consentano lo sviluppo armonico dei giovani e il loro accompagnamento in tutte le fasi di passaggio e di transizione. La rete è una struttura policentrica, ove Soggetti, istituzionalmente diversi, si ritrovano e si confrontano per raggiungere obiettivi condivisi attraverso strategie e azioni condivise; è un organismo che, per la diversità dei suoi componenti, può sviluppare conflittualità, che vanno gestite, governate e composte.

La rete è, infine, una struttura di servizio, che produce legami, condivisione, dialogo e comunicazione a tutto vantaggio delle nuove generazioni e del loro sviluppo.

Per costruire le reti territoriali, a carattere interistituzionale, sono necessari «**Accordi o Intese**», da siglare ai vari livelli.

Questo è uno dei principali obiettivi che il Piano Nazionale intende perseguire.

Di conseguenza, parlare di lavoro di rete significa:

- A. lavoro in sinergia tra i vari Soggetti competenti e responsabili, con obiettivi generali e operativi condivisi e con strategie comuni, pur nel riconoscimento e rispetto della specificità di ruoli, di competenze, di punti di vista, ecc.;
- B. condivisione di reti e Servizi territoriali dedicati (in collaborazione con la scuola), garantendo lo sviluppo nel territorio di «reti» e «partnership» formali nell'offerta di orientamento.

La collaborazione include anche i genitori, gli studenti, i rappresentanti del mondo dell'impresa e del lavoro, organizzazioni non governative, per dare un impulso unitario e condiviso ai programmi di orientamento formativo e al lavoro.

Le attività e i servizi forniti dalla rete caratterizzano la tipologia di risposte e di contenuti del diritto all'orientamento dello studente.

Possibili strumenti:

- Strategia di coordinamento/raccordo ai diversi livelli fra i Soggetti responsabili e competenti (ad esempio, Accordo Quadro – Intesa), che dovrebbe scaturire da una Intesa a livello nazionale, seguita a livello territoriale da ulteriori intese ad essa essere collegata.
- Carta degli impegni di ciascun attore (chi fa che cosa) in risposta ai bisogni.

Il sistema di coordinamento deve avere caratteristiche coerenti con le vigenti indicazioni normative e, in particolare, con la Legge n. 1/2007 e decreti legislativi attuativi n. 21 e n. 22 del 14/1/2008 (art. 2 sui percorsi di orientamento).

- Il sistema di coordinamento opera in modo aperto, flessibile e complementare attraverso i settori di istruzione, formazione, occupazione e altri settori territoriali, competenti in base alla legge sull'autonomia (v. Legge n. 59/1997).
- I **servizi di orientamento** sono coordinati con gli altri servizi affini a livello nazionale, regionale e locale e con il sistema della formazione.
- A livello locale sono realizzate reti formali di collaborazione tra i Soggetti che offrono orientamento, in cui il sistema d'istruzione occupa un ruolo portante, assicurando il raccordo di tutta la rete.
- Rappresentanti dei partner sociali e altri decisori sono inclusi tra i responsabili di offerta e di governo dei servizi di orientamento.
- Le strutture decentralizzate assicurano a livello regionale e locale la medesima organizzazione definita a livello nazionale e tale da assicurare a tutti i cittadini i medesimi benefici.
- Misure particolari vanno assunte per garantire efficace e adeguato orientamento all'istruzione e al lavoro per **gruppi a rischio di esclusione** come: persone che non hanno completato la scuola dell'obbligo o che hanno lasciato la scuola senza qualificazione; donne; lavoratori anziani; minoranze linguistiche; persone disabili; lavoratori migranti; lavoratori in settori economici fragili e in aziende a rischio di disoccupazione. L'obiettivo di queste misure è aiutare questi gruppi a integrarsi nella società e nel lavoro, recuperando autostima e motivazione.

CARATTERISTICHE DI SERVIZI DI ORIENTAMENTO DI QUALITÀ NELL'OTTICA DEL LIFELONG LEARNING

Coinvolgimento del soggetto

- **Coinvolgimento attivo** – l'orientamento presuppone attività di coinvolgimento attivo del soggetto/utente, che si realizzano con la collaborazione del formatore (tutor o consulente) e degli altri attori come famiglia, comunità, aziende, ecc.
- **Empowerment** – consiste nel potenziamento dei soggetti perché diventino capaci di pianificare, gestire i propri percorsi di apprendimento e lavoro nei diversi contesti e, in particolare, la transizione all'interno degli stessi.

Centralità del beneficiario

- **Indipendenza**: rispetto della libertà di scelta e di sviluppo personale del cittadino/utente.
- **Imparzialità**: un'offerta di orientamento coerente con i prevalenti interessi del cittadino.

Misure particolari vanno assunte per garantire efficace e adeguato orientamento all'istruzione e al lavoro per gruppi a rischio di esclusione

- **Riservatezza:** diritto del cittadino alla privacy delle informazioni fornite nel processo di orientamento.
- **Uguaglianza di opportunità:** uguali opportunità nell'apprendimento e nel lavoro per tutti i cittadini.
- **Approccio olistico:** l'offerta di orientamento tiene conto del contesto personale, sociale, culturale ed economico della persona.

Offerta di Servizi di orientamento

- **Continuità:** l'orientamento fornisce sostegno ai cittadini lungo tutto l'arco della vita nell'ambito dello studio, del lavoro, con particolare attenzione ai momenti di transizione personale e sociale.
- **Adattabilità:** l'orientamento è offerto con una vasta gamma di attività/azioni e metodi in modo da rispondere ai diversi bisogni del cittadino.
- **Trasparenza:** l'offerta di orientamento al cittadino deve risultare di lettura e comprensione immediate per tutti, a tutti i livelli.
- **Empatia e atmosfera amichevole:** gli operatori di orientamento contribuiscono a realizzare un'atmosfera serena e accogliente per ciascuno.
- **Disponibilità:** Tutti i cittadini devono avere accesso a servizi integrati di orientamento in ogni fase della loro vita.
- **Accessibilità:** l'offerta di servizi di orientamento comprende informazioni integrate, nel sistema di istruzione e formazione, con caratteristiche di facile utilizzo, flessibilità e modalità differenziate del tipo, ad esempio, «faccia a faccia», telefono, e-mail, a distanza, disponibile in ogni tempo e luogo.

Differenziazione, integrazione e qualità dei servizi

- **Adeguatezza dei metodi di orientamento:** i metodi di orientamento poggiano su solide basi teoriche e scientifiche, coerenti con lo scopo e la tipologia per cui sono scelti.
- **Miglioramento continuo:** i servizi di orientamento evolvono in relazione al regolare *feedback* del cittadino e all'offerta di opportunità di formazione continua per gli operatori dei servizi.
- **Diritto alla riparazione:** i cittadini hanno diritto a reclamare per l'offerta ricevuta di orientamento attraverso una formale procedura.
- **Staff competente:** è necessario che lo staff dei servizi di orientamento possieda competenze accreditate a livello nazionale e mirate a identificare e rispondere ai bisogni dei cittadini e, se necessario, a indirizzare il cittadino verso più idonei servizi.

L'orientamento
fornisce
sostegno
ai cittadini
lungo tutto
l'arco della vita
nell'ambito
dello studio,
del lavoro,
con particolare
attenzione
ai momenti
di transizione
personale
e sociale

IL CONTESTO ISTITUZIONALE E INTERISTITUZIONALE

Ruolo dei decision *making*/stakeholders.

Attualmente i servizi di orientamento all'interno dei sistemi di istruzione, formazione, lavoro ecc. sono frammentati, raramente ben coordinati o integrati. Permane una mancanza di efficace collaborazione tra i diversi Soggetti istituzionali competenti.

Tuttavia, in alcuni Paesi sono state create delle strutture di *policy* per assicurare il raccordo tra tutti i soggetti, come Comitati inter-ministeriali o inter-dipartimentali, Forum nazionali per l'orientamento, o altro. Lo scopo è organizzare servizi integrati che superino l'attuale frammentazione.

È giunto il tempo di pensare a un'organizzazione concreta ed efficace anche nel nostro Paese.

Perché la collaborazione e la condivisione siano efficaci, occorre definire modalità di verifica e monitoraggio.

Si tratta di da mettere in atto una strategia che punti a:

- Ottimizzazione nell'uso delle risorse.
- Promozione di sinergie tra e all'interno dei sistemi di educazione, formazione e occupazione e il raccordo con i Servizi e relativa funzione.
- Revisione della organizzazione, contenuti e metodi di ciascun sistema alla luce del cambiamento delle condizioni sociali ed economiche, del cambiamento di bisogni di gruppi particolari, di nuovi traguardi della conoscenza e del sapere.
- Sviluppo della ricerca finalizzata a sostenere lo sviluppo dei sistemi e della politica condivisa, attraverso:
 - la valutazione dell'efficacia interna ed esterna dei componenti il sistema di orientamento lungo tutto l'arco della vita;
 - la verifica dei costi e dei benefici diretti e indiretti relativi ai metodi di offerta di orientamento lungo tutto l'arco della vita;
 - la messa a punto di criteri per stabilire priorità e strategie per lo sviluppo dell'orientamento per particolari settori economici e per gruppi particolari di popolazione;
 - l'incremento di conoscenza degli aspetti psicologici, sociologici e pedagogici dell'orientamento;
 - il miglioramento dei metodi per l'identificazione delle competenze, la valutazione di attitudini e interessi;
 - la valutazione delle opportunità di occupazione nei diversi settori dell'economia;
 - il miglioramento delle informazioni disponibili su occupazioni, requisiti e percorsi di carriera.

Attualmente i servizi di orientamento all'interno dei sistemi di istruzione, formazione, lavoro ecc. sono frammentati, raramente ben coordinati o integrati

RETE E RACCORDO CON L'U.E.

Come avviene negli altri Stati membri U.E., le istituzioni dedicate nel nostro Paese devono agire cooperando con loro e con la Commissione Europea per pianificare, elaborare e implementare azioni integrate nell'ambito dell'orientamento che siano coerenti con le politiche e i programmi di educazione, formazione e occupazione dell'UE. Tale collaborazione deve essere strutturale e strutturata e fornire trasparenza e visibilità alle azioni, alle procedure e ai percorsi di qualità inerenti l'orientamento lungo tutto l'arco della vita di ogni Paese. Questo al fine di far circolare le buone pratiche e di facilitare lo sviluppo di reti e cooperazioni sopranazionali.

È, inoltre, auspicabile l'istituzione di un apposito organismo nazionale che, agli altri compiti, relativi allo sviluppo, sostegno e monitoraggio del Piano, aggiunga il coordinamento con l'UE e con gli altri partner europei e le loro strutture di orientamento, in modo da dare vita a una efficace rete europea.

Continuità e transizioni nel sistema d'istruzione e formazione e nel lavoro:

- scuola primaria – scuola media 1° grado;
- scuola media 1° grado – scuola media 2° grado;
- scuola media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

Continuità e transizioni nel sistema d'istruzione e formazione e nel lavoro:

- dimensione orientativa del lavoro;
- alternanza;
- ri-orientamento;
- educazione degli adulti.

La Legge n. 1/2007 e i decreti legislativi n. 21 e 22 del 14 gennaio 2008 sono le concrete novità normative introdotte negli ultimi anni rispetto all'orientamento. Tali interventi riaffermano che alla scuola è affidato il compito, di concerto con le altre istituzioni del territorio, di attivare «percorsi di orientamento e di autovalutazione delle competenze» e che, soprattutto, queste iniziative entrano a pieno titolo nel Piano dell'offerta formativa dell'istituto e nel piano di formazione dei docenti. Non si tratta più di attività importanti legate alla maggiore o minore sensibilità della scuola, di questo o quel docente, ma di azioni legate alla *mission* complessiva della scuola, che consiste nel garantire la crescita complessiva della persona e la sua formazione integrale. I suddetti decreti legislativi richiamano con forza l'importanza delle risorse del territorio per il raggiungimento di significativi obiettivi sul fronte dell'orientamento, sottolineano il ruolo di «intese e convenzioni con associazioni, colleghi professionali, enti ed imprese» sotto la responsabilità anzi il coordinamento della scuola. Viene, cioè, riconfermato e ribadito il ruolo di guida e di coordinamento della scuola. Del resto coordinare e coniugare le attitudini e le aspirazioni professionali degli studenti e le specifiche professionalità richieste dal mercato del lavoro è un obiettivo sia per la scuola sia per le istituzioni del territorio, che interagiscono, con precise responsabilità, con l'universo giovanile.

È auspicabile
l'istituzione
di un apposito
organismo
nazionale
che, agli altri
compiti, relativi
allo sviluppo,
sostegno
e monitoraggio
del Piano,
aggiunga
il coordinamento
con l'UE

I recenti interventi normativi hanno finalmente sancito e rafforzato due elementi chiave in tema di orientamento:

- il superamento dell'ottica informativa dell'orientamento, relegato all'ultimo anno delle scuole secondarie di II grado, che gli affidava un ruolo episodico e frammentario, a favore di una dimensione trasversale e continua dell'orientamento, che attraversa ugualmente tutte le discipline a partire dalla scuola primaria e, come tale, collegata alla formazione delle principali competenze per la vita, con una finalizzazione più mirata e rivolta alla decisione e alla scelta negli ultimi anni della scuola superiore;
- la necessità di un lavoro congiunto e sistematico tra scuola, università e centri di formazione superiore, mondo del lavoro e delle professioni, che si concretizza nella progettazione e realizzazione di percorsi di orientamento inseriti organicamente nel Piano dell'offerta formativa e della formazione in servizio del personale docente.

Gli aspetti più qualificanti della legge 1/2007 e dei D.Lgs. 21 e 22/2008 sono quelli che sottolineano la necessità di un efficace potenziamento e raccordo tra scuole, università e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, finalizzato alla messa a punto di strategie congiunte nei fini e nei mezzi per aiutare ogni studente a decidere e scegliere con consapevolezza i percorsi di formazione successivi.

La condivisione della *mission* e la messa a punto di obiettivi comuni tra questi soggetti sono i pilastri su cui poggia la progettazione e la realizzazione congiunta dei percorsi di orientamento per giovani che devono operare scelte per il futuro.

Una novità assoluta è rappresentata dalla prevista valorizzazione delle eccellenze e dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi universitari.

In questa panoramica istituzionale e normativa, necessariamente breve, è importante delineare quei segnali di novità e di innovazione, rispetto ai quali nei prossimi mesi sarà necessario un ulteriore approfondimento.

Quali possibili linee di azione per gli operatori della scuola scaturiscono dai decreti citati?

Emerge con chiarezza la necessità di una strategia unitaria, organica e integrata di orientamento, basata su:

- **raccordo** dei diversi Soggetti istituzionali responsabili;
- **formazione dei docenti**, attenta alla dimensione trasversale dell'orientamento rispetto alle discipline;
- **ordinarietà** di tale azione in ciascun ordine e grado di scuola e in ogni anno di corso;
- **didattica orientativa** in classe fondata sulla ricerca/intervento e sulla laboratorialità.

Riprendere l'iniziativa e la regia da parte del MPI in questo settore così delicato, oggi è particolarmente importante per aiutare la scuola ad affrontare il problema dei ragazzi che perde per la strada (e sono ancora molti) e quelli che falliscono a causa di inefficaci azioni di orientamento, che non tengono conto dei bisogni e delle aspirazioni personali.

Una novità assoluta è rappresentata dalla prevista valorizzazione delle eccellenze e dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi universitari

IN SINTESI

Se l'orientamento deve mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze e interessi, di prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione e occupazione, allora è necessario che tale dimensione educativa e trasversale sia presente sin dall'avvio del processo di istruzione e formazione e si connoti nella direzione della formazione dell'uomo e del cittadino, nel rispetto di alcune **condizioni**:

1. L'orientamento è una modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline

Essa investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita.

Tale dimensione deve essere presente in maniera consapevole sin dall'avvio del processo formativo e, in particolare, dalla scuola primaria.

Attenzione specifica va indirizzata alla scuola secondaria di II grado per la rigida struttura formativa, la conseguente scarsa disponibilità al cambiamento dei docenti di tale ordine e grado di scuola e la familiarità con un orientamento a carattere prevalentemente informativo: caratteristiche queste di un orientamento che va superato.

2. La formazione in servizio e iniziale dei docenti

Non si tratta di intervenire con momenti sporadici e frammentari di aggiornamento, ma di fare dell'orientamento la base per un intervento sistematico di formazione dei docenti di ogni ordine e grado di scuola.

È un investimento necessario non più prorogabile: ne va del futuro di intere generazioni di giovani, che devono imparare a scuola ad agire e intervenire in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze.

3. Ma quale formazione?

Dai progetti di sperimentazione e ricerca realizzati emergono altre chiare indicazioni per la progettazione dei percorsi di orientamento:

- la **personalizzazione** degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente;
- la **funzione tutoriale** del docente;
- la **didattica orientativa**
- il **laboratorio**.

La **funzione tutoriale** è una dimensione educativa che deve entrare a far parte del bagaglio culturale e professionale del docente. Opportunamente sostenuto dal docente e dalla sua funzione di guida e supporto, lo studente può portare avanti più facilmente il suo processo di apprendimento.

La funzione
tutoriale è una
dimensione
educativa
che deve entrare
a far parte
del bagaglio
culturale
e professionale
del docente

È facile, perciò, comprendere quanto questa funzione diventi importante nell'esperienza di orientamento che, come è noto, come ogni azione di apprendimento, per essere metabolizzata, deve coinvolgere tutto l'essere, con mente, cuore e corpo.

La **didattica laboratoriale e orientativa**, che si caratterizza per essere una didattica attraente e vicina ai bisogni dei ragazzi e alle sue modalità di apprendimento, presenta alcune specificità che la rendono particolarmente efficace nel sostenere l'acquisizione di competenze.

Di conseguenza la didattica deve:

- essere componente strutturale dell'offerta formativa;
- fondarsi sul coinvolgimento attivo e partecipe del soggetto;
- utilizzare la modalità operativa del laboratorio, con risvolti concreti e anche manuali, che fanno capo alla realtà di ogni giorno;
- tendere a produrre un risultato, in termini di modifica di una porzione di realtà;
- essere spendibile e utilizzabile nella realtà di ogni giorno;
- essere collegata ad altre discipline e, perciò, trasversale e applicabile ad altri campi e settori disciplinari;
- produrre informazioni e competenze anche riferite al mondo del lavoro e non solo a quello dell'elaborazione concettuale e intellettuale.

La **personalizzazione** degli interventi e il **coinvolgimento attivo dello studente** sono le altre condizioni che facilitano e garantiscono lo sviluppo del processo di apprendimento.

Seguendo lo sviluppo e l'intreccio del processo di apprendimento lo studente è, infatti, portato a interrogarsi sul suo percorso di maturazione, a sviluppare le proprie capacità e attitudini, a riflettere sugli errori, a capire dove sta andando e cosa vuole raggiungere. La personalizzazione dell'apprendimento e il coinvolgimento attivo dello studente, quindi, sono le modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo.

La personalizzazione dell'apprendimento e il coinvolgimento attivo dello studente sono le modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo

APPENDICE

NORMATIVA DI RIFERIMENTO PER DISPERSIONE SCOLASTICA
& ORIENTAMENTO

- **Legge 8 agosto 1994 n. 496**: istituisce presso il Ministero della Pubblica Istruzione l'Osservatorio per la dispersione scolastica e dispone dall'a.s. 1995/1996 l'utilizzazione annuale di personale direttivo e docente su «Una o più scuole tra loro coordinate che, sulla base di un piano provinciale, svolgono attività psico-pedagogiche e didattico-educative per la prevenzione della dispersione scolastica», trasferendo nell'ordinarietà l'assegnazione di personale precedentemente disposta per interventi urgenti nelle aree pilota.
- **CM 9 agosto 1994 n. 257**, «linee metodologiche e operative per la progettazione delle attività di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi».
- **DPR 10 ottobre 1996, n. 567 e DPR 9 aprile 1999, n. 156** che disciplinano le iniziative complementari e le attività integrative nelle istituzioni scolastiche.
- **Legge 15 marzo 1997, n. 59**, che all'art. 21 delinea l'autonomia della scuola.
- **Direttiva MPI 6 agosto 1997, n. 487** relativa all'orientamento delle studentesse e degli studenti, che promuove la concertazione degli interventi a livello territoriale.
- **Legge 18 dicembre 1997, n. 440**: «Istituzione di un fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi».
- **Legge 28 agosto 1997, n. 285**: «Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e per l'adolescenza».
- **DPR 24 giugno 1998 n. 249**: «Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria» e **DPR n. 235 del 21 novembre 2007**: «Regolamento recante modifiche ed integrazioni al DPR 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria».
- **DPR 8 marzo 1999 n. 275**: «Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche».
- **Legge 17 maggio 1999 n. 144**, che all'art. 68 istituisce «progressivamente, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno d'età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato...». I commi 1 e 2 dell'art. 68 sono stati successivamente abrogati dall'art. 31 del D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226.
- **DM MPI 9 agosto 1999, n. 323**, Regolamento recante norme per l'attuazione dell'art.1 della Legge 20 gennaio 1999, n. 9, concernente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo d'istruzione.
- **D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 112**, che conferisce funzioni e compiti amministrativi dallo Stato alle Regioni e agli Enti Locali in attuazione del capo I della Legge 15/3/1997 n. 59, in particolare il capo III concernente l'istruzione scolastica e il capo IV concernente la formazione professionale.

- **«Accordo tra Governi, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane in materia di obbligo di frequenza ad attività formative fino al diciottesimo anno d'età».** Conferenza unificata Stato-Regioni e Stato-Città ed autonomie locali – provvedimento **2 marzo 2000**.
- **DPR 12 luglio 2000 n. 257**, «Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999 n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno di età.
- **Legge 8 novembre 2000 n. 328**, «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali».
- **Legge 28 marzo 2003 n. 53**: «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali di prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale».
- **«Contratto collettivo nazionale – Comparto Scuola 2002/2005» del 24 luglio 2003** (GU n. 188 del 14 agosto 2003), in particolare l'art. 9 sulle misure incentivanti per i progetti nelle scuole situate in zone a rischio e a forte processo migratorio.
- **Decreto Ministeriale 9 settembre 2004** e successive integrazioni per la costituzione del «Comitato Nazionale Orientamento».
- **D.Lgs. 19 febbraio 2004 n. 59**, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- **OM 3 dicembre 2004 n. 87**, «Norme concernenti il passaggio dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema d'istruzione, ai sensi dell'art.68 della legge n. 144/1999».
- **D.Lgs. 15 aprile 2005 n. 76**, «Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'art. 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003 n. 53.
- **D.Lgs. 15 aprile 2005 n. 77**, «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'art. 4 della Legge 28 marzo 2003 n. 53.
- **D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226**, «Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'art. 2 della L. 28 marzo 2003, n. 53».
- **Legge 11 gennaio 2007, n. 1**, «Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università», che sostituisce gli articoli 2, 3 e 4 della legge 10 dicembre 1997, n. 425, in particolare l'art. 1, comma 1.
- Decreti Legislativi attuativi della L. n. 1/2007:
- **D.Lgs. 14 gennaio 2008 n. 21**: Orientamento all'università.
- **D. Lgs. 14 gennaio 2008 n. 22**: Orientamento al lavoro.
- **D.Lgs. n. 262 del 29/12/2007**: Valorizzazione delle eccellenze.
- **C.M. n. 28 del 15/3/2007**: Esame di Stato del 1° ciclo di istruzione.
- **Nuovo Obbligo d'istruzione:**
- **Legge n. 296/2006** art. 1, comma 622: Legge finanziaria dello Stato.
- **DM 23 agosto 2007, n. 139** (e relativi allegati tecnici) recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione.

- **Decreto Interministeriale 29/11/2007** (Istruzione – Previdenza sociale) sulla prima attuazione del nuovo obbligo scolastico e sui percorsi sperimentali d'istruzione e formazione professionale.
- **DM 31 Luglio 2007** recante indicazioni per l'elaborazione dei curricoli per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.
- **Direttiva Ministeriale n. 68 del 3 agosto 2007** – Scuola dell'infanzia e 1° ciclo d'istruzione – Indicazioni per il curricolo: fase sperimentale.

Valutazione e recupero debiti:

- **DPR 24 giugno 1998, n. 249**, Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli Studenti della scuola secondaria.
- **DM n. 42 del 22/05/2007**: Recupero debiti.
- **DM n. 80 del 3/10/2007**: Recupero debiti.
- **OM n. 92 del 5/11/2007**: Valutazione, scrutini, attività di sostegno.
- **DPR n. 235 del 21/11/2007** – Regolamento recante modifiche e integrazioni al DPR 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti della scuola secondaria.
- **DM n. 5 del 16/1/2009**, Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento.

Normativa recente UE in tema di orientamento lungo tutto l'arco della vita:

Le indicazioni europee:

- **Documento della Commissione Europea del 30.10.2000**, «Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.
- **Risoluzione del Consiglio d'Europa del 18/05/2004** sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa.
- **Decisione n. 2241/2004CE del 15 dicembre 2004**, che istituisce EUROPASS, il «quadro unico europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze», dispositivo per la mobilità dei cittadini.
- **Raccomandazione UE del 5/09/2006** sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente.
- **Raccomandazione UE del 18 dicembre 2006** relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (vedi in normativa per obbligo scolastico).
- **Raccomandazione UE del 23 aprile 2008** sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.

CONOSCERSI
E CONOSCERE
PER ORIENTARSI
ED ORIENTARE
IMPEGNO, PROPOSTA
E PUNTO DI VISTA
DI UNIONCAMERE
E DEL SISTEMA
CAMERALE
SULLE «LINEE GUIDA
IN MATERIA
DI ORIENTAMENTO
LUNGO TUTTO L'ARCO
DELLA VITA»

di
Stefano
Casagrande
Pirani
UNIONCAMERE

«Mi domando», disse, «se le stelle sono illuminate perché ognuno possa un giorno trovare la sua. Guarda il mio pianeta, è proprio sopra di noi... Ma come è lontano!»
Antoine De Saint-Exupery, *Il Piccolo Principe*, 1943

Ci sono sempre più scelte di quante crediamo.
Ken Loach, *Il mio amico Eric*, 2009

RUOLO, STRUMENTI E SERVIZI DEL SISTEMA DELLE CAMERE DI COMMERCIO PER L'ORIENTAMENTO

Il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura italiane, nell'ambito delle sue funzioni d'interesse generale per lo sviluppo dei sistemi produttivi e delle economie locali, è da tempo impegnato (direttamente o in *partnership* con altri soggetti) sui temi dell'analisi dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese, dell'alternanza formativa, dei processi di aggiornamento e formazione continua e, in misura crescente, dell'orientamento e della transizione dei giovani dal mondo della scuola o dell'università a quello del lavoro e dell'impresa. Unioncamere e la rete delle strutture camerali hanno attivato e sviluppato un'ampia e diversificata gamma d'iniziative e servizi finalizzati a migliorare e rendere più stretto il collegamento tra sistemi formativi ed esigenze delle imprese e dei territori, acquisendo e consolidando negli ultimi anni, soprattutto attraverso il *Sistema Informativo Excelsior* e la realizzazione dei *percorsi in alternanza scuola-lavoro* (in applicazione dell'art. 4 della Legge 53/03, del relativo D.Lgs. attuativo 77/05 e del Protocollo d'intesa MIUR-Unioncamere del 2003), un ruolo di *anello di congiunzione* tra due mondi tradizionalmente distanti. Il recente rafforzamento delle competenze relative alla «cooperazione con le istituzioni scolastiche e universitarie, in materia di alternanza scuola-lavoro e per l'orientamento al lavoro e alle professioni», previsto dall'art. 2 del D.Lgs. 23/2010 di riforma delle Camere di commercio, rappresenta, in tal senso, un importante riconoscimento¹. Il punto di partenza da cui trae impulso buona parte delle iniziative del sistema camerale in tema di orientamento è costituito dalle attività di studi e ricerche, condotte tramite i numerosi osservatori sulle dinamiche economico-produttive, ma soprattutto, per quanto riguarda più specificamente la formazione e il lavoro, dal *Sistema Informativo previsionale Excelsior sui fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese*, che Unioncamere realizza da 13 anni in collaborazione con il Ministero del Lavoro. Tra gli strumenti specifici a supporto della funzione di

Il punto di partenza da cui trae impulso buona parte delle iniziative del sistema camerale in tema di orientamento è costituito soprattutto dal Sistema Informativo previsionale Excelsior sui fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese

1. Le Camere di commercio, in considerazione della loro natura e delle loro finalità istituzionali, sono tra i soggetti più adatti a fungere sul territorio da «facilitatori» per quanto attiene al necessario raccordo tra formazione e lavoro, ad esempio grazie agli *stage* e ai tirocini formativi e di orientamento, promossi e gestiti anche con il supporto dei servizi tecnologici offerti tramite la banca dati e il portale *Polaris* di Unioncamere. Per garantire un'adeguata spinta allo sviluppo dei nuovi compiti e funzioni specifici previsti dal decreto di riforma, dallo scorso anno è stata promossa l'attivazione, presso le Camere (in oltre 70 province), di una rete di *Laboratori territoriali permanenti per lo sviluppo del capitale umano e l'incontro domanda-offerta di formazione e lavoro*, ossia *tavoli locali di studio, concertazione, dialogo, programmazione, ideazione e progettazione dell'offerta formativa e di servizi d'orientamento*. Da segnalare, quasi ovunque, specifici servizi camerali d'informazione e orientamento al lavoro indipendente (*Punti e Servizi Nuove Imprese*), rivolti ad aspiranti imprenditori e lavoratori autonomi, e altre iniziative per la *diffusione della «cultura d'impresa», della «cultura dell'innovazione» e della «cultura tecnico-scientifica», come il Premio Unioncamere «Scuola, creatività e innovazione»* (di cui si è conclusa quest'anno la quinta edizione).

orientamento svolta dalle Camere di commercio, si segnala poi il portale *www.jobtel.it* (gestito da Unioncamere in collaborazione con la casa editrice specializzata Edizioni Sonda) che, da oltre 10 anni, offre servizi via web finalizzati prioritariamente alla diffusione e valorizzazione dei dati Excelsior per favorirne un utilizzo in chiave semplificata e integrata con altre fonti conoscitive sul mercato del lavoro. Excelsior e Jobtel sono due dei principali strumenti di base a disposizione degli operatori delle 60 strutture camerali impegnate territorialmente (direttamente o in collaborazione con le loro Aziende Speciali) sui temi dell'orientamento scolastico, universitario e lavorativo. I servizi di orientamento del sistema camerale puntano ad accompagnare *non solo i ragazzi* che frequentano la scuola, l'università o i corsi di formazione professionale nel passaggio tra i diversi livelli e percorsi formativi e lavorativi, *ma anche gli adulti* nella mobilità professionale. Da questo punto di vista, l'orientamento assume il senso di un percorso complesso e continuo, fondamentale per salvaguardare l'*occupabilità* e che dunque deve investire la persona *per l'intero arco della sua vita professionale*.

L'orientamento, d'altra parte, per tutti gli utenti e gli attori del sistema si qualifica sempre più come un'*azione permanente*. Di qui la recente istituzione del *Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita* (d'ora in poi citato nel testo semplicemente come «Forum»), cui Unioncamere partecipa, in rappresentanza del sistema camerale, e che ha tra i suoi principali compiti la messa a punto delle *Linee guida per un Piano Nazionale in materia di orientamento* (CM n. 43 del 15/04/09 – di seguito abbreviato con «Linee guida»). Il presente contributo intende appunto esporre il punto di vista e alcune osservazioni, proposte e suggerimenti in merito a questioni che si riterrebbe utile e opportuno precisare o approfondire nell'ambito delle Linee guida e del Piano Nazionale. In particolare, vista la natura, il ruolo e le peculiarità delle Camere di commercio e gli specifici apporti specialistici che, quali punti d'osservazione privilegiata sui sistemi produttivi e i mercati del lavoro locali, sono in grado di mettere a disposizione di un *Sistema nazionale per l'orientamento*, l'attenzione si focalizzerà su una serie di temi riguardanti, da un lato, i processi di produzione e diffusione di dati, informazioni e conoscenze sulla realtà socioeconomica di riferimento dell'azione orientativa e, dall'altro, i rapporti tra sistemi formativi e mondo delle imprese, come elementi centrali per uscire dalla crisi e sostenere la competitività e lo sviluppo dei tessuti produttivi puntando su qualità e valorizzazione del capitale umano.

I servizi di orientamento del sistema camerale puntano ad accompagnare non solo i ragazzi che frequentano la scuola, l'università o i corsi di formazione professionale nel passaggio tra i diversi livelli e percorsi formativi e lavorativi, ma anche gli adulti nella mobilità professionale

CONTESTO DI RIFERIMENTO E CONSIDERAZIONI GENERALI: PERCHÉ C'È BISOGNO DI UN ORIENTAMENTO IN AZIONE PERMANENTE, CENTRATO SULLA PERSONA E SULL'ESPERIENZA, INTEGRATO NEL CURRICULUM

Va detto subito che *l'impianto generale, lo spirito e l'impostazione di fondo delle «Linee guida» sono nel complesso ampiamente condivisibili*, in particolare per quanto riguarda tre assunti che lo animano:

- la rilevanza dell'*orientamento lungo tutto l'arco della vita* come elemento fondamentale delle politiche formative e occupazionali;
- la *centralità della persona* nei processi di orientamento, attraverso un potenziamento delle competenze personali e una conoscenza attiva del contesto esperienziale di riferimento, nell'ambito di una nuova *didattica orientativa* (funzione orientativa del processo educativo) che, con il supporto del *tutorato orientativo*, sviluppi le capacità di *auto-orientamento*;
- l'importanza assegnata all'*orientamento scolastico* (fin dalla scuola media) come attività non episodica e «una tantum» bensì sistematica e pienamente *integrata nel curriculum formativo* dell'intero percorso.

Tutto ciò assume particolare valore alla luce delle caratteristiche evolutive di un contesto di riferimento, in cui le iniziative in materia di orientamento si vanno a collocare, attraversato da profondi cambiamenti. In tal senso, si consideri, anzi tutto, che i processi di riforma che hanno investito negli ultimi anni il nostro sistema scolastico-formativo ne hanno profondamente mutato il quadro complessivo, creando un notevole ampliamento delle opportunità d'acquisizione di conoscenze e di costruzione delle competenze, in risposta alle modificazioni intervenute nella realtà del Paese e nel contesto internazionale di un mercato del lavoro sempre più globalizzato. Questi mutamenti hanno accresciuto presso i giovani e le loro famiglie i momenti di *smarrimento e incertezza* rispetto alle scelte da compiere, non sempre supportate da un adeguato *sistema a rete d'informazione e orientamento* quale elemento fondamentale per prendere *decisioni meditate e ben ponderate* in vista della prosecuzione degli studi o di una futura ricerca di lavoro: assume pertanto un valore crescente il rilievo attribuito, anche nelle recenti normative, all'orientamento nel processo formativo dei giovani, a partire dal passaggio dalla scuola di base ai percorsi successivi, nei confronti sia dell'universalità dei soggetti, sia, più specificamente, di chi è maggiormente esposto al rischio di dispersione e abbandono.

Sembra, tuttavia, che le risorse maggiori siano spese per orientare gli studenti in uscita dalla scuola superiore alla scelta di corsi di studio universitari, senza sganciare quindi l'orientamento da una sorta di *episodica «informazione in dirittura d'arrivo»*, non radicata nei *curricula* degli interi percorsi. Sono ancora deboli le

Assume un valore crescente il rilievo attribuito, anche nelle recenti normative, all'orientamento nel processo formativo dei giovani, a partire dal passaggio dalla scuola di base ai percorsi successivi

attività di orientamento scolastico, finalizzate a dare a ciascun allievo o allieva opportunità, diversificate ma di medesimo valore, per una navigazione consapevole nel sistema dell'istruzione e della formazione, allo scopo di favorire – come ben evidenziato e auspicato in vari punti delle Linee guida – l'elaborazione di un proprio *progetto di formazione e di vita* adeguato alle caratteristiche individuali, in vista dell'inserimento attivo nel sociale e nel mondo produttivo.

D'altra parte, di fronte alle dinamiche di rapida e continua evoluzione dei sistemi produttivi, dei mercati del lavoro e dei profili professionali, una delle principali cause del *mancato incontro tra la domanda e l'offerta sul mercato del lavoro* risiede nella *sfasatura* tra le figure professionali in uscita dal sistema scolastico e formativo e quelle di cui hanno bisogno le imprese. Di conseguenza, la parola d'ordine per i nostri giovani (e non solo) dovrebbe essere: *conoscere se stessi e il mondo della formazione e del lavoro*. Disporre al momento giusto di informazioni corrette – sull'evoluzione del sistema delle professioni, sulle opportunità d'occupazione e sulle occasioni di formazione – risulta sempre più decisivo per affrontare con maggiore *autonomia, consapevolezza, responsabilità e possibilità di successo* i percorsi scolastici e, in prospettiva, il mercato del lavoro. Sotto questo profilo, l'aumento esponenziale della produzione delle informazioni negli ultimi trent'anni e la crescente difficoltà dei soggetti nella capacità di selezionare e di usare la mole poderosa delle diverse fonti, la complessità della società attuale e le sempre più rapide trasformazioni in tutti i campi rendono sempre più necessari gli interventi di orientamento.

Senza dubbio «indovinare» il percorso di studi più giusto tra i tanti possibili può già essere un primo passo e costituisce comunque un presupposto fondamentale del proprio complessivo progetto di vita individuale. Ecco perché quando un giovane giunge davanti alla scelta per decidere se proseguire gli studi o meno (dirigendosi in alternativa verso altri canali d'istruzione o formazione oppure direttamente alla ricerca di un lavoro) e, in caso affermativo, quale indirizzo prendere, ha bisogno di essere ben orientato, specialmente se l'obiettivo prioritario è quello di acquisire un titolo che in prospettiva sia anche *spendibile e apprezzato sul mercato del lavoro*. Senza contare che in realtà per le imprese non contano poi tanto il cosiddetto *valore legale del titolo di studio* e il «sapere» a esso associato, quanto piuttosto il «saper fare» e il «saper essere», che presuppongono spesso l'aver maturato *esperienze concrete*.

Nel complesso, in un contesto come quello delineato, non si può fare a meno di manifestare apprezzamento per lo sforzo compiuto con le Linee guida, documento ben sviluppato e organico, e valida base per fissare le coordinate delle attività di orientamento, con particolare riguardo per quello in ambito scolastico. Al di là delle considerazioni di ordine generale, di seguito si propongono alcune riflessioni d'approfondimento che si ritiene utile evidenziare, valorizzare e mettere a fuoco per possibili sviluppi migliorativi del Piano Nazionale per l'orientamento.

Una delle principali cause del mancato incontro tra la domanda e l'offerta sul mercato del lavoro risiede nella sfasatura tra le figure professionali in uscita dal sistema scolastico e formativo e quelle di cui hanno bisogno le imprese

ORIENTAMENTO SCOLASTICO, UNIVERSITARIO E PROFESSIONALE: UN PROCESSO UNITARIO E ORGANICO

Uno spazio di rilievo, nelle Linee guida, è giustamente dedicato all'approfondimento dell'orientamento quale *peculiare processo formativo e curriculare nell'ambito dell'istruzione scolastica*. Va ricordato, in tal senso, che tale processo, essendo collegato alla formazione globale della persona e allo sviluppo dell'identità, deve attraversare ogni ordine e grado di scuola e ogni disciplina. Tuttavia, pur considerando di estrema importanza (oltre che per molti versi originale) l'assunzione di quest'ottica, se partiamo dall'assunto che *l'orientamento* dovrebbe essere *un'azione permanente*, che affianchi la persona nell'intero corso della sua esistenza, allora sarebbe opportuno fare un ulteriore passo, allargando gli orizzonti, in primo luogo, a *tutti i segmenti* del sistema educativo e formativo, includendo quindi anche l'*università* e la *formazione professionale*, e, in secondo luogo, al mondo del lavoro e delle professioni, ossia alla dimensione dell'*orientamento professionale*. Del resto – come già accennato in precedenza – nel contesto attuale i *bisogni orientativi* (ancorché naturalmente differenziati) riguardano sia le persone più giovani, sia gli adulti, che hanno tutti la necessità di fruire del supporto di un'azione d'orientamento continua e in particolare nei momenti critici del percorso formativo e lavorativo. Perciò, se è riduttivo collocare le attività orientative solo nelle fasi di passaggio e transizione in relazione con le scelte da affrontare, può risultarlo anche restringere l'attenzione al solo orientamento scolastico lasciando da parte l'orientamento universitario e l'orientamento al lavoro e alle professioni, visto il legame organico indissolubile che deve esistere, anche dal punto di vista della persona-utente, tra le varie fasi del processo. È indubbio che l'orientamento, sia esso scolastico, universitario o professionale, costituisca un *percorso esistenziale unico*, caratterizzato da elementi comuni ai vari momenti in cui si articola. In sostanza, in relazione alla complessità sociale e alla ricorrenza dei momenti di scelta, non è possibile separare orientamento scolastico, professionale ecc., ma occorre vedere l'orientamento come *un processo educativo ed evolutivo lungo l'arco della vita*. Si tende così a focalizzare l'attenzione sul processo e la metodologia di scelta in sé, come attraverso un intervento non direttivo che ha come oggetti:

- la *conoscenza di sé* e delle proprie risorse (attitudini, interessi, esperienze, conoscenze, capacità);
- la *conoscenza del contesto* di riferimento in relazione ai propri obiettivi;
- la *definizione di un progetto professionale o formativo* mediando fra obiettivi della persona e realtà oggettiva.

Ormai, d'altro canto, lo stesso orientamento al lavoro, specialmente dal punto di vista delle imprese, non può più essere inteso semplicemente come avviamento

In relazione alla complessità sociale e alla ricorrenza dei momenti di scelta, non è possibile separare orientamento scolastico, professionale ecc., ma occorre vedere l'orientamento come un processo educativo ed evolutivo lungo l'arco della vita

o inserimento professionale fine a se stesso, ma deve essere considerato, in un'ottica più ampia, come ricerca e collocazione della *persona giusta al posto giusto*. Il nodo cruciale delle attività di orientamento è, sotto questo profilo, lo *scollamento* fra orientamento scolastico-formativo e orientamento al lavoro: il primo non può prescindere dal secondo ma è necessario definire in modo preciso le competenze, le abilità e le caratteristiche personali e motivazionali richieste da ciascun ambito professionale per poter orientare correttamente sia alla formazione, sia alla professione.

Per quanto concerne le Linee guida, al di là della scelta di focalizzare fortemente l'attenzione sul versante dell'orientamento scolastico, affrontando di riflesso l'orientamento professionale solo in modo più indiretto, pur apprezzando – come si è detto – l'enfasi posta sulla centralità della persona, si ritiene che sarebbe utile trattare più estesamente anche gli elementi relativi alla realtà lavorativa con cui l'individuo è chiamato a confrontarsi. Spesso le attività, i servizi e i progetti di orientamento possono scontrarsi con *due «scogli»*, rappresentati da altrettanti tipi di *determinismo* di segno opposto: lo *«psicologismo»* (l'illusione che l'orientamento possa ridursi ai *test* e ai *colloqui psicologici*); l'*«economicismo»* (l'illusione che l'orientamento possa ridursi all'*informazione sugli sbocchi occupazionali*). Le Linee guida, coerentemente con l'adozione di un approccio che si concentra prevalentemente sulla persona e i suoi bisogni, pur non assumendo in senso assoluto o integralista alcuna posizione deterministica, appaiono senz'altro privilegiare un'ottica più vicina alle dimensioni di tipo «psicologico» che non a quelle di natura «economico-lavorativa» (per quanto – va precisato – non si tratti nella fattispecie assolutamente dell'assunzione di qualsivoglia posizione deterministica). Forse sarebbe tuttavia utile una sorta di parziale ribilanciamento tra le due componenti, avendo convenuto nello stesso documento che l'orientamento dovrebbe essere considerato *un processo complesso, integrato, multidisciplinare e interattivo*, basato sulla *combinazione* di entrambi gli approcci e da articolarsi in *tre* momenti distinti ma tra loro interrelati:

- l'*informazione* (come base per le altre due seguenti fasi del processo);
- la *didattica orientativa*;
- il *counseling*.

CONOSCERE IL MERCATO DEL LAVORO PER SCELTE CONSAPEVOLI, AUTONOME E RESPONSABILI: PROMOZIONE, INFORMAZIONE E COMUNICAZIONE PER L'ORIENTAMENTO, L'AUTO-ORIENTAMENTO E IL SUPPORTO AI PROCESSI DECISIONALI

Per i ragazzi e le loro famiglie la decisione su quale strada formativa o professionale scegliere può rappresentare spesso un *momento di crisi o di disagio*. Il vero

Il nodo cruciale delle attività di orientamento è, sotto questo profilo, lo scollamento fra orientamento scolastico-formativo e orientamento al lavoro

problema è intraprendere un percorso per giungere a una scelta *cosciente, meditata e fondata*. Ciò presuppone la ricerca e l'acquisizione di informazioni adeguate sui vari percorsi formativi e professionali, da valutare poi consapevolmente. Il tema dell'*informazione a fini orientativi*, appare invece poco approfondito nelle Linee guida, probabilmente volutamente in quanto dato, in qualche modo, per scontato e, peraltro, in coerenza con la volontà di superare la logica di un orientamento, viceversa, prevalentemente informativo, nella direzione della maturazione della persona in termini di *autonomia, identità e responsabilità*. Pur condividendo e ribadendo l'indubbia centralità da riconoscere al processo di crescita della persona, si ritiene che sarebbe opportuno recuperare e dedicare più spazio alla conoscenza del contesto esterno, anche per non rischiare di cadere nell'eccesso opposto, proprio mentre la *questione informativa* continua a rappresentare uno dei principali problemi sia per gli utenti che per gli operatori dei servizi orientativi, specie nell'orientamento al lavoro e alle professioni.

In sintesi, rispetto ai temi posti, è anzi tutto utile e opportuno distinguere convenzionalmente almeno *tre tipologie* di attività connesse all'informazione e alle conoscenze per l'orientamento, diversamente caratterizzate sulla base di attori, contenuti, approcci e finalità prevalenti:

1. *promozione orientativa* («informare per promuovere»), consistente nelle attività d'informazione organizzate dalle varie istituzioni formative per divulgare la propria offerta formativa presso i potenziali utenti (forse sarebbe più appropriato parlare di «promozione dell'offerta formativa»);
2. *informazione orientativa* («informare per orientare»), in cui rientra la produzione e diffusione, da parte delle varie istituzioni e strutture specializzate nel campo dell'orientamento, di dati, informazioni e conoscenze (di tipo sia statistico-quantitativo che qualitativo) utili per ricostruire in modo più completo (ancorché selettivo) il quadro delle diverse opportunità offerte dal contesto di riferimento;
3. *comunicazione orientativa* («comunicare per orientare»), in cui, a partire dall'azione informativa, educativa e formativa dell'insegnante, del tutor, del consulente o di altro operatore specializzato, tipica della *didattica orientativa*, s'instaura un flusso interattivo e bidirezionale tra orientatore e persona orientata, che consente all'utente di sviluppare progressivamente capacità e competenze di *auto-orientamento*.

L'informazione è una risorsa strategica per affrontare i percorsi formativi e lavorativi e rappresenta pertanto presupposto e fondamento concretamente spendibile nell'azione di orientamento e in particolare nella «comunicazione orientativa». Quest'ultima, però, non può esaurirsi nella prima che, di per se, non è assolutamente sufficiente in assenza degli altri requisiti sopra descritti e, in particolare, delle funzioni educative, formative e consulenziali. In pratica, per *passare*

L'informazione è una risorsa strategica per affrontare i percorsi formativi e lavorativi e rappresenta pertanto presupposto e fondamento concretamente spendibile nell'azione di orientamento e in particolare nella «comunicazione orientativa»

dall'«informazione orientativa» all'orientamento, la prima deve essere agevolmente fruibile in un percorso personalizzato che tenga conto, allo stesso tempo, di caratteristiche, interessi, motivazioni, inclinazioni, capacità e aspettative dell'individuo in relazione con le reali prospettive e opportunità del mercato del lavoro. Occorre aiutare le decisioni degli studenti e delle famiglie, specialmente a partire dalla difficile fase di transizione in cui i ragazzi si cimentano nella scelta degli indirizzi da seguire dopo la scuola media inferiore, nonché sviluppare nei giovani una capacità di «auto-orientamento» e di costruzione del proprio progetto di formazione e di vita.

Per questo è necessaria una serie di elementi informativi e percorsi appositamente elaborati, quanto più possibile personalizzati e volti a facilitare la conoscenza, la lettura integrata e la comprensione dell'offerta dei vari profili formativi e professionali ottenibili al termine degli studi e delle relative opportunità d'impiego in funzione dell'evoluzione e delle trasformazioni delle professioni e delle realtà economico-produttive. Una buona informazione offre anche le chiavi di lettura e d'interpretazione, gli eventuali approfondimenti e gli altri luoghi o modalità di accesso, promuovendo la capacità personale di acquisizione delle informazioni. Nell'informazione è implicito anche l'ascolto e la sensibilizzazione, trattandosi di un servizio permanente e accessibile a tutti, centrato sulla domanda e focalizzato sui bisogni.

Tutt'altro discorso vale per quella che si è definita «promozione orientativa» – l'informazione promozionale delle diverse agenzie formative – finalizzata anche o prevalentemente ad attrarre nuova utenza per i propri corsi, tanto che in alcuni casi (soprattutto per le università) assume i caratteri di una vera e propria azione pubblicitaria o di marketing.

Appare comunque sempre più necessaria un'azione di orientamento che, a partire da una corretta informazione, consenta di ridurre non solo lo scarto quantitativo tra domanda e offerta di formazione e lavoro, ma anche lo squilibrio qualitativo, affinché la scelta del percorso scolastico sia il più possibile agevole, si riducano gli abbandoni e i ritardi e, soprattutto, alla fine degli studi non si scopra un divario fra le aspettative e le opportunità².

In realtà non si può certo dire che i servizi e le attività d'informazione per l'orientamento scolastico o universitario manchino. Attualmente vi sono molte fonti d'informazione, ma frammentarie, non integrate, poco chiare, spesso non fondate su reali conoscenze del mercato del lavoro. L'enorme quantità d'informazioni

Appare sempre più necessaria un'azione di orientamento che consenta di ridurre non solo lo scarto quantitativo tra domanda e offerta di formazione e lavoro, ma anche lo squilibrio qualitativo

2. Nel complesso, servirebbe dar vita a percorsi personalizzati di lettura guidata volti a consentire innanzi tutto ai ragazzi di acquisire un insieme di conoscenze utili per organizzare il proprio percorso scolastico-formativo e, in prospettiva, professionale, mettendoli in grado di rendersi autonomamente e responsabilmente artefici delle proprie scelte, raccogliere informazioni, valutare alternative, prendere decisioni e motivarle, progettare azioni per conseguire obiettivi realizzabili, sostenuti da valori e aspettative fondate sugli spazi che il mondo produttivo può offrire.

che, attraverso i media, internet e gli interventi di numerosi soggetti pubblici e privati, gli studenti e le loro famiglie hanno a disposizione corre il rischio, paradossalmente, di *accrescere la confusione*. Molte delle azioni di orientamento svolte da atenei, scuole superiori e altre agenzie formative (tramite Centri Orientamento Studenti, incontri con i giovani e le loro famiglie, iniziative e servizi via web, manifestazioni e campagne informative e pubblicitarie sui media), essendo *ispirate soprattutto da interessi particolari* dei soggetti che le organizzano o realizzano, si limitano quasi esclusivamente a illustrare e promuovere le loro offerte, a fornire informazioni sulle caratteristiche delle loro specifiche attività, senza la dovuta attenzione alla *precisa* definizione del profilo formativo e professionale che lo studente potrà ottenere al termine degli studi e, soprattutto, senza delineare ipotesi sulle *opportunità d'impiego* connesse alle reali prospettive lavorative in uscita dai corsi³.

A ciò si aggiunga che la scelta del percorso scolastico-formativo da parte dei ragazzi, dalla quale discenderà la scelta del lavoro, avviene ancora *troppo precocemente*, in una fase particolarmente critica dello sviluppo individuale, e molto spesso è fatta *non già in funzione delle potenzialità individuali né della domanda espressa dai sistemi produttivi*, bensì sulla base delle motivazioni più disparate e con *grosse interferenze da parte dell'ambiente familiare, amicale e socioculturale*. Del resto, il problema principale risiede nel fatto che non si conoscono abbastanza il mondo del lavoro, i possibili profili professionali, le capacità di assorbimento del mercato, le abilità e competenze richieste per occupare determinate posizioni, l'offerta di formazione ai vari livelli e i relativi sbocchi professionali. Questa situazione contribuisce a rendere difficilmente prevedibili o perfino a compromettere gli esiti futuri, in termini di «successo» scolastico-formativo e, in prospettiva, occupazionale ed esistenziale, delle numerose e diverse opzioni disponibili, con *potenziali danni* sia per i giovani e le loro famiglie, sia per lo sviluppo e la competitività del Paese.

C'è dunque bisogno di una maggiore diffusione di *informazioni* complete, dettagliate, integrate, semplici e di facile utilizzo sulle varie e concrete *opportunità formative e lavorative*, come base di percorsi di orientamento *individuali e personalizzati*. Sotto questo profilo, non risulta molto spesso di aiuto allo studente neanche la copiosa messe di informazioni o consigli provenienti dai mass media, dal web o da genitori e amici né, tanto meno, i *pregiudizi* particolarmente radicati nella nostra cultura, che non consentono di valutare correttamente il mondo del lavoro. Quel che è certo è che sta diventando sempre più necessaria per i giovani un'azione di guida e orientamento per *conciliare al meglio le inclinazioni e le preferenze personali con le effettive possibilità occupazionali* che si aprono una

La scelta del percorso scolastico-formativo da parte dei ragazzi, dalla quale discenderà la scelta del lavoro, avviene ancora troppo precocemente, in una fase particolarmente critica dello sviluppo individuale

3. In questi casi, quindi, è bene parlare di «promozione dell'offerta formativa», più che di reale informazione o, tanto meno, comunicazione.

volta completati gli studi. Almeno sull'ultimo degli aspetti richiamati è possibile tentare di fornire un aiuto concreto agli studenti e alle loro famiglie nel delicato momento della transizione dalla scuola all'università e, in prospettiva, al lavoro, attraverso iniziative che consentano la maturazione di una maggiore e migliore conoscenza del mercato del lavoro e delle dinamiche caratterizzanti il rapporto tra domanda e offerta di formazione e lavoro⁴.

ORIENTAMENTO FORMATIVO E DIDATTICA ORIENTATIVA: SVILUPPARE NEI GIOVANI COMPETENZE TRASVERSALI DI AUTO-ORIENTAMENTO LEGATE A UN «SAPER FARE» E UN «SAPER ESSERE»

Uno dei principali meriti delle Linee guida è aver posto in evidenza la *valenza formativa dell'orientamento*, come processo che, attraverso la *didattica orientativa*, consente agli studenti di acquisire e sviluppare *competenze trasversali* utili per metterli in grado di *auto-orientarsi*, ossia costruire e gestire in modo autonomo e responsabile il loro personale progetto di studio, di vita e di lavoro. In una società complessa e soggetta a continui cambiamenti, sia nel campo delle conoscenze e delle tecniche che nel campo delle norme e dei valori, la formazione deve garantire il possesso di:

- competenze *cognitive, tecniche e tecnologiche di base* che consentano alla persona un ulteriore e continuo sviluppo culturale e professionale (sapere);
- capacità di assunzione di *decisioni autonome e responsabili* sulle scelte da compiere sulla formazione ulteriore e sull'ingresso nel mondo del lavoro (volere/decidere);
- atteggiamenti e comportamenti positivi in relazione ai *valori della Società democratica* e agli impegni che la persona dovrà assumere *come cittadino e lavoratore* (capacità di accettare gli altri e di collaborare/fare).

Quando si parla di *didattica orientativa* o *orientamento formativo* si fa riferimento ad azioni intenzionali finalizzate a sviluppare *una mentalità o un metodo orientativo*, a costruire/potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più

Uno dei principali meriti delle Linee guida è aver posto in evidenza la valenza formativa dell'orientamento, come processo che consente agli studenti di acquisire e sviluppare competenze trasversali utili per metterli in grado di auto-orientarsi

4. Per quanto riguarda le prospettive occupazionali e gli sbocchi professionali, il *Sistema Informativo Excelsior* costituisce uno strumento fondamentale e ormai consolidato a disposizione delle azioni di *informazione orientativa*, fornendo dal 1997 un quadro previsionale puntuale e permanentemente aggiornato della domanda di figure professionali espressa dalle imprese.

adatte per dotare i giovani di capacità e risorse spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli a imparare *con* le discipline e *non* le discipline. In specifico si fa riferimento all'attenzione alla costruzione di abilità cognitive/metacognitive e personali/sociali, alla selezione di conoscenze dichiarative e procedurali sul lavoro e per il lavoro, alla adozione di strategie didattiche individualizzate/personalizzate, all'uso di un modello di progettazione funzionale a un forte sostegno dell'apprendimento. A integrazione di quanto già previsto in proposito nelle Linee guida, sarebbe opportuno garantire, nella pratica effettiva, adeguata valorizzazione all'esigenza d'incoraggiare la dimensione dell'apprendimento collaborativo e del lavoro di gruppo (condotto sia in forma autonoma o auto-organizzata, sia sotto la guida del Docente), anche attraverso lo sviluppo della *didattica laboratoriale* in senso lato. D'altra parte, le *capacità di lavorare in gruppo e di muoversi in autonomia*, insieme ad altre «competenze trasversali», sono fondamentali non solo in generale nella vita, ma anche in una prospettiva lavorativa, come emerge dall'ultima indagine Excelsior. Si tratta di competenze fortemente connesse al processo di formazione della personalità e a dimensioni di socialità, che paiono normalmente contare più di quelle tecniche, da sviluppare già nella scuola media inferiore quali componenti dei processi educativi di base.

A ben vedere, quindi, l'orientamento formativo o didattica orientativa può contribuire non soltanto a compiere le proprie scelte scolastiche e professionali, e ad elaborare il proprio progetto di studio, di vita e di lavoro, bensì anche a realizzare *un processo educativo e formativo di più ampia portata*, in prospettiva spendibile anche sul mercato del lavoro. D'altra parte, per la didattica orientativa vale la stessa canonica distinzione adottata ormai in tutti i percorsi formativi tra «sapere», «saper fare» e «saper essere». Andrebbe poi tenuto conto anche di una categoria del «saper cosa e come fare», riguardante l'«utilizzo delle cognizioni». In sostanza, l'obiettivo della didattica in generale e in particolare dell'orientamento formativo dovrebbe essere anche sviluppare i caratteri del *Cittadino* da formare come persona *consapevole, attiva, responsabile e autonoma*.

FORMAZIONE E STRUMENTI PER GLI OPERATORI, GLI INSEGNANTI E I GENITORI

Nella scelta della scuola superiore non bisogna sottovalutare il *ruolo che gli insegnanti possono svolgere* nel sostenere i ragazzi e le loro famiglie nella ricerca della loro strada. Gli stessi docenti ne sono consapevoli, e realizzano iniziative e progetti di orientamento all'interno degli istituti scolastici (per esempio visite e incontri con rappresentanti di scuole superiori, associazioni di categorie, imprenditori). Inoltre ogni giorno, in classe, aiutano a far emergere competenze e interessi degli studenti: in questo modo preparano il ragazzo al momento della scelta e gli fanno guadagnare autostima e fiducia nelle sue capacità. Per questo è importan-

L'obiettivo della didattica in generale e in particolare dell'orientamento formativo dovrebbe essere anche sviluppare i caratteri del Cittadino da formare come persona consapevole, attiva, responsabile e autonoma

te che lo studente veda l'insegnante come la persona di riferimento cui rivolgersi per discutere delle difficoltà incontrate e dei progetti per il futuro. Nuovi elementi di potenziale criticità, evidentemente connessi anche a tematiche di natura finanziaria, riguardano le *risorse umane*, ossia il personale scolastico interessato dai processi di riordino dell'istruzione secondaria superiore (in particolare quello preposto a *funzioni obiettivo* in materia di orientamento). Questi ultimi comportano la partecipazione attiva a una vera e propria «*rivoluzione culturale*», anche per quanto riguarda la «*didattica per competenze*» e la riprogettazione dell'offerta e dei profili formativi in uscita in termini di risultati d'apprendimento riferiti all'*EQF (European Qualifications Framework)*. Preme qui segnalare l'esigenza di prevedere la realizzazione di *specifici percorsi formativi per gli insegnanti e i dirigenti scolastici* coinvolti, destinati soprattutto a favorire una maggiore conoscenza, da parte degli stessi, della realtà aziendale e dei cambiamenti in atto nel mondo del lavoro (anche tramite l'acquisizione di competenze e conoscenze sui principali strumenti di lettura dei contesti di riferimento).

L'approccio che si propone tiene conto di un altro elemento di rilievo: il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado ad altri percorsi scolastici o formativi coincide con lo sviluppo dell'adolescente. *Genitori e figli si trovano a fare insieme scelte importanti*. Solo se i genitori sono consapevoli del ruolo che hanno nel guidare e sostenere le scelte dei figli, possono aiutarli davvero ad assumersi responsabilità, in modo da renderli protagonisti consapevoli del proprio progetto di vita. Affinché i figli siano padroni delle proprie scelte, la famiglia insieme alla scuola devono aiutarli a *conoscere se stessi* e, in base a ciò, renderli capaci di individuare tanto le proprie esigenze quanto le proprie attitudini lavorative. Strumenti adeguati andrebbero perciò destinati anche ai genitori, come pure agli insegnanti, nonché a tutti i vari operatori degli «sportelli orientamento» di scuole, università, Centri per l'Impiego e Informagiovani che hanno per compito quello di *aiutare i ragazzi a diventare padroni delle proprie scelte*. Ciascuno di loro ha la necessità di disporre di informazioni continuamente aggiornate sui fabbisogni professionali e formativi delle imprese a breve e a medio termine, informazioni sulla reale «spendibilità» dei diversi titoli di studio nel mercato del lavoro, informazioni sulle prospettive di sviluppo delle varie professioni, sulle condizioni di flessibilità e sulle competenze specifiche richieste dal mondo delle imprese. Va quindi tenuto presente il compito dei genitori e degli insegnanti nella specifica conoscenza delle capacità scolastiche delle allieve e degli allievi, in modo da supportarli validamente nelle scelte. Per intraprendere una collaborazione attiva con i figli (o con i propri alunni) nel percorso di scelta occorre conoscere l'offerta formativa, il mercato del lavoro del territorio, le caratteristiche delle piccole e medie imprese, i settori nuovi ed emergenti, le nuove prospettive nella propria provincia e regione, in una prospettiva europea e internazionale.

Affinché i figli siano padroni delle proprie scelte, la famiglia insieme alla scuola devono aiutarli a conoscere se stessi e, in base a ciò, renderli capaci di individuare tanto le proprie esigenze quanto le proprie attitudini lavorative

IL COINVOLGIMENTO DEL MONDO DELLE IMPRESE PER ORIENTARE NON SOLO L'OFFERTA MA ANCHE LA DOMANDA DI FORMAZIONE E LAVORO

Le motivazioni dell'*inadeguata considerazione e valorizzazione della formazione* vanno ricercate anche nella *scarsa trasparenza* (oltre che della domanda di lavoro) del quadro attuale dell'offerta formativa e dei suoi cambiamenti che, non risultando sufficientemente noti e chiari alle imprese (il processo di riforma del nostro sistema scolastico-formativo è ormai in corso da così tanto tempo, da dare l'impressione di una sorta di «rivoluzione permanente»), generano anche in queste ultime un senso di *forte incertezza e disorientamento*, insieme a *confusione e distacco* tra domanda e offerta. Per le imprese è difficile sapere se le figure professionali e le competenze richieste esistano o meno sul mercato o a quali di esse corrispondano i profili formativi in uscita, come pure esprimere il fabbisogno di persone in possesso dei vari titoli di studio (specialmente quelli di nuova o più recente istituzione). In tal senso, l'orientamento, insieme con altri ambiti d'intervento, come l'alternanza scuola-lavoro, può costituire il *trait d'union* e il mezzo di comunicazione tra le varie articolazioni del sistema dell'istruzione e formazione e tra tali segmenti e il mondo del lavoro. Le azioni di orientamento e, in genere, di raccordo tra formazione e imprese possono così anche rappresentare *occasioni di promozione* delle istituzioni formative, della loro offerta e dei loro allievi.

Serve un cambio di marcia nei rapporti tra sistemi formativi e mondo del lavoro, nella convinzione che il dialogo tra i due ambiti possa risultare decisivo anche per far maturare nelle imprese la piena consapevolezza del ruolo e della rilevanza che risorse umane più qualificate e specializzate possono ricoprire nei sistemi produttivi, non tanto o soltanto nell'immediato quanto piuttosto in un'ottica di benefici futuri. Il problema fondamentale è favorire una *maggiore comunicazione*, costruire e consolidare un *forte rapporto tra il mondo della formazione e quello delle imprese e delle professioni*. È sempre più indispensabile dare impulso a iniziative volte a *diminuire il divario tra scuola-formazione-università e lavoro*, operando in un'ottica d'*integrazione e interazione tra sistemi, avvicinando, da un lato, il giovane agli ambienti occupazionali reali e, dall'altro, il mondo delle imprese agli ambienti formativi*. Ciò significa, in primo luogo, *raccordare maggiormente l'offerta formativa con le esigenze del mondo del lavoro e del territorio*, ponendo un'adeguata attenzione per il tema dell'analisi dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese e dai sistemi produttivi. Fondamentale sarebbe la previsione di un *ruolo consultivo più sistematico* nella definizione del piano dell'offerta formativa e delle aree d'indirizzo, affidato a organismi aperti alle varie realtà esterne al mondo della scuola.

In sintesi, le imprese e le loro associazioni, insieme alle Camere di commercio e agli altri attori dello sviluppo locale, andrebbero maggiormente coinvolte come *soggetti attivi della formazione e dell'orientamento*, a partire dalla *programma-*

Il problema
fondamentale
è favorire
una maggiore
comunicazione,
costruire
e consolidare
un forte
rapporto
tra il mondo
della formazione
e quello
delle imprese
e delle
professioni

zione e progettazione dell'offerta formativa, passando per la *didattica* (docenze e testimonianze) e la *formazione in azienda* (progetto di *stage*, *tutoring* e affiancamento), fino alla *valutazione finale delle competenze acquisite*, specie quelle *non formali e informali*.

LA VALENZA ORIENTATIVA DELLO STAGE, DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E DELLA DIDATTICA LABORATORIALE (PER TUTTI GLI STUDENTI E PER QUELLI A RISCHIO DI DISPERSIONE)

Occorre sottolineare la centralità assunta, soprattutto nell'ambito di percorsi formativi in alternanza, dal tirocinio formativo e di orientamento, come *esperienza diretta sul campo finalizzata a favorire il contatto tra giovani e imprese* nonché l'acquisizione di *competenze concretamente spendibili nel mondo del lavoro*. Si tratta di uno strumento utile per consentire, almeno in parte, di recuperare le carenze della preparazione scolastica o universitaria (ritenuta generalmente dalle imprese troppo teorica, lacunosa e inadeguata alle esigenze produttive) e rispondere all'esigenza di un'esperienza pregressa in ambito lavorativo.

Va dunque evidenziato con ancor più forza – rispetto a quanto già contenuto nelle Linee guida – che *stage, tirocini e alternanza, al di là della loro indubbia valenza formativa e, in tanti casi, occupazionale, ne hanno una prettamente orientativa*, in quanto offrono ai ragazzi un'occasione di conoscenza pratica e attiva per *scoprire ed esplorare, da un lato, cos'è realmente il mondo del lavoro e, dall'altro, se stessi, i propri talenti e la propria strada*. La formazione in alternanza dovrebbe rappresentare un elemento centrale e caratterizzante nello sviluppo dei percorsi, non solo come mera possibilità opzionale dell'offerta formativa, bensì come componente certa, costitutiva e irrinunciabile dei percorsi di orientamento, basata sulla piena integrazione curriculare tra formazione in aula ed esperienze in ambito lavorativo, a partire da una co-progettazione che coinvolga tutti i soggetti del mondo della produzione, riconoscendo adeguatamente il *ruolo formativo e orientativo dell'impresa*. Con l'alternanza si realizza un processo di *avvicinamento e reciproca conoscenza tra mondo della scuola e mondo delle imprese*. Vengono finalmente a contatto due mondi – scuola e lavoro – che, per abitudine culturale, fino a non molto tempo fa si potevano tutt'al più leggere nella loro successione e separazione, nei loro mutamenti attraverso il tempo: prima la scuola, poi il lavoro. Oggi non è più così.

Il contributo del tirocinio formativo in alternanza è da ricondurre a una dimensione di *prima socializzazione e orientamento* del giovane al lavoro e all'accrescimento, favorito dall'integrazione tra formazione scolastica ed esperienza lavorativa assistita, sia delle competenze tecnico-operative, sia di quelle trasversali (di tipo organizzativo-gestionale e attinenti alla sfera comunicativa e delle relazioni interpersonali). Molte esperienze di alternanza sono state capaci di tradurre

Stage, tirocini e alternanza, al di là della loro indubbia valenza formativa e, in tanti casi, occupazionale, ne hanno una prettamente orientativa

in pratica concreta l'obiettivo di far apprendere in diversi ambienti formativi, con diverse metodologie, e *sviluppare decisioni attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro: apprendere per crescere nel segno dell'autonomia e della capacità di scelta*, sviluppare le abilità professionali insieme con le competenze relazionali e sociali, finalità fondamentali per le azioni di orientamento.

A parte gli *stage* e l'alternanza, per i processi formativi e orientativi assume rilievo anche la *didattica laboratoriale*, strettamente collegata agli obiettivi formativi, che si caratterizza per essere una metodica più *attraente e vicina ai bisogni dei ragazzi* e per l'*operatività delle* situazioni di apprendimento. Per questo essa sostiene la *motivazione* negli studenti: l'aula scolastica si configura come un «*laboratorio*», cioè luogo fisico attrezzato in cui gli alunni progettano, prevedono, sperimentano, confrontano, discutono, acquisiscono concetti e abilità operative. Il laboratorio, dove lo studente è attivo, ha un *forte valore orientante* per il suo coniugare insieme sapere, saper fare e saper essere, che aiuta ad acquisire competenze per la vita e a sviluppare il progetto di studio e di lavoro.

L'adozione dell'alternanza e della didattica laboratoriale in chiave d'orientamento può esercitare anche un ruolo fondamentale per *salvaguardare e recuperare ragazzi a rischio d'abbandono ed esclusione dal circuito del diritto-dovere all'istruzione e formazione*, contribuendo a diminuire i tassi di dispersione scolastica e d'interruzione di frequenza, sostenendo e rafforzando la motivazione, l'autonomia, la maturazione e il successo formativo di ciascuno⁵.

Soprattutto, in Italia, è particolarmente accentuato il problema della palese contraddizione che vive l'istruzione tecnica, molto forte in uscita a fronte di una preoccupante debolezza in entrata

RILANCIARE L'ISTRUZIONE TECNICO-SCIENTIFICA

Le imprese – come noto – lamentano da diversi anni la carenza di laureati negli indirizzi di studio per cui vi sarebbero maggiori opportunità occupazionali, come quello economico-aziendale, ingegneria e le discipline scientifiche, che fanno registrare da parecchi anni diminuzioni nel numero degli iscritti e/o dei laureati. Ma soprattutto, in Italia, è particolarmente accentuato il problema della palese *contraddizione che vive l'istruzione tecnica*, molto forte in uscita, in quanto il mercato del lavoro e il sistema produttivo cercano intensamente le figure che completano questi percorsi scolastici (istituti tecnici commerciali e industriali raccolgono insieme circa un quinto del totale delle assunzioni previste per il 2010), a fronte di una preoccupante debolezza in entrata, con un vistoso calo del numero d'iscrizioni (durato fino all'anno scolastico 2008-2009), sintomo evidente di

5. Più in generale si tratterebbe di garantire servizi di orientamento mirati a giovani a rendimento scolastico insufficiente e agevolare la transizione formazione-lavoro. L'orientamento è un fattore chiave nelle politiche di sostegno al passaggio e di riduzione dei costi sociali ed economici dell'abbandono scolastico.

un'autentica *crisi vocazionale* nelle giovani generazioni e frutto di una generale *sottovalutazione della «cultura tecnico-scientifica» e dei saperi tecnico-operativi*.

Tale situazione nasce già nella scuola media, la cui azione di orientamento sconta anche problemi specifici derivanti da tradizioni culturali radicate e dal *carattere «scuolacentrico» del sistema educativo*, per cui s'indirizzano verso gli istituti tecnici e professionali soprattutto ragazzi con maggiori problemi negli studi, usciti con difficoltà e votazioni più basse. Ne consegue che questo tipo d'istituti (in certi casi perfino quando si tratta di scuole tecniche particolarmente rinomate e con tradizioni di prestigio) non sono vissuti come «scuole di qualità» da scegliere in via primaria, ma tutt'al più come un'*opzione di ripiego*. Ne deriva un rilevante squilibrio quantitativo (nonché qualitativo) tra domanda e offerta di lavoratori diplomati nell'istruzione tecnica (anche per la lecita e libera scelta di una parte di essi di proseguire negli studi universitari), con tassi di disoccupazione per questi ultimi, a tre anni dal diploma, pari alla metà di quelli dei liceali, ma soprattutto crescenti difficoltà d'incontro tra domanda e offerta.

Ciò impone all'attenzione generale la particolare urgenza di un *impegno specifico*, nell'ambito delle azioni di orientamento in uscita dalla terza media, volto ad affrontare e risolvere i problemi relativi all'accesso all'istruzione tecnica, promuovendo questo canale formativo (anche nei suoi sviluppi di specializzazione tramite gli Istituti Tecnici Superiori e i Poli tecnico professionali), per aumentarne l'attrattiva, nell'interesse sia degli studenti e delle loro famiglie, sia dei sistemi produttivi.

PROMUOVERE E DIFFONDERE LA CULTURA DELL'IMPRESA, DELL'INNOVAZIONE, DELLA MOBILITÀ E DELL'INTERNAZIONALIZZAZIONE

Il nostro sistema formativo e orientativo, per migliorare la qualità della sua risposta ai bisogni dei tessuti produttivi, dovrebbe sensibilizzare i giovani su temi essenziali per lo sviluppo della società della conoscenza quali *la ricerca applicata, l'innovazione, l'internazionalizzazione, l'educazione al lavoro e l'auto-imprenditorialità*. A quest'ultimo proposito emerge l'esigenza di azioni di orientamento, formazione, affiancamento e accompagnamento specificamente destinate a valorizzare anche le opportunità occupazionali offerte, nei vari contesti produttivi, dalle forme di *auto-impiego*, diffondendo la *cultura d'impresa* e una serie di *competenze imprenditoriali* necessarie a chi intende «mettersi in proprio» o semplicemente assumere atteggiamenti «imprenditivi» nella ricerca e nell'esercizio di qualunque tipo di occupazione, anche tramite metodologie come *l'impresa formativa simulata*. Per quanto riguarda i contenuti, sia nei profili in uscita, sia nei programmi (tanto quelli rivolti agli studenti quanto quelli relativi ai corsi di formazione per gli operatori scolastici sopra proposti) andrebbe previsto lo sviluppo di una cul-

Il nostro sistema formativo e orientativo dovrebbe sensibilizzare i giovani su temi essenziali per lo sviluppo della società della conoscenza quali la ricerca applicata, l'innovazione, l'internazionalizzazione, l'educazione al lavoro e l'autimprenditorialità

tura del lavoro imprenditoriale e dell'autoimpiego, importante per consentire di formare e orientare i giovani non solo verso il lavoro dipendente, bensì anche al lavoro indipendente (che, come noto, in Italia occupa più di un terzo di chi ha un'attività lavorativa). Fondamentale è il ruolo dei sistemi d'istruzione e formazione, visto che la formazione alla «cultura d'impresa» (secondo l'interpretazione della Commissione Europea) è indicata sempre più come un lavoro di «educazione» sulle motivazioni, gli atteggiamenti, le capacità e i comportamenti di chi si affaccia al mondo del lavoro, ma anche di chi già è occupato rivestendo differenti ruoli organizzativi. Si tratta di una «etichetta» concretamente traducibile nella *capacità dell'individuo di essere creativo, di trasformare le idee in azioni, di prendere iniziative, di essere autonomo e responsabile, di accettare i rischi, di affrontare e risolvere i problemi, di prefissarsi e raggiungere obiettivi, di adattarsi ai cambiamenti o perfino di prevenirli e indirizzarli*. Tutti elementi acquisibili non tanto sui banchi di scuola quanto piuttosto attraverso l'esperienza pratica.

Altro tema che dovrebbe essere introdotto in un Piano per l'orientamento è quello delle iniziative che puntano, da un lato, a *promuovere, stimolare, sviluppare e coltivare nei giovani delle scuole medie superiori una propensione al pensiero creativo e all'innovazione, per far emergere e valorizzare il potenziale di idee, creatività e innovazione presente nei giovani delle nostre scuole*, alimentato quotidianamente dalle conoscenze acquisite nel loro percorso formativo, e, dall'altro, di sensibilizzare il mondo della scuola sulla rilevanza, per la crescita sociale ed economica dei territori, di un *percorso educativo e orientativo che tenga conto di temi quali la creatività, l'innovazione, il design e la tutela della proprietà intellettuale*. Alternanza e innovazione, inseriti nei percorsi di orientamento formativo, possono rappresentare anche un'opportunità per far apprezzare i giovani e la scuola attraverso esperienze e risultati concreti.

Infine, per *allargare le prospettive occupazionali* e avere maggiori possibilità di *entrare in un mercato del lavoro sempre più globalizzato*, è utile (talvolta perfino decisivo) fare esperienze all'estero e in contesti produttivi internazionali, prima, durante e dopo il proprio percorso di studi, meglio ancora se come parte integrante del proprio curriculum. Per questo è importante promuovere e realizzare *stage* e percorsi formativi in alternanza internazionali, destinati a studenti delle scuole superiori e delle università, offrendo ai giovani quest'opportunità. L'obiettivo è diffondere la *cultura dell'internazionalizzazione*, incoraggiare la *mobilità transnazionale*, sostenere la formazione di risorse umane preparate a *lavorare in ambienti internazionali*, in linea con la domanda di competenze espressa dalle imprese (specialmente quelle che operano in più Paesi). Lo *stage* in ambito internazionale permette agli studenti di perfezionare le proprie conoscenze e competenze linguistiche, come pure le capacità di dialogo interculturale; di confrontare direttamente le proprie conoscenze e competenze relazionali, comunicative e tecniche con quelle di altri studenti e lavoratori che hanno fatto percorsi formativi differenti; di sviluppare i propri punti di forza e affrontare le criticità; di co-

Per allargare le prospettive occupazionali è utile fare esperienze all'estero e in contesti produttivi internazionali, prima, durante e dopo il proprio percorso di studi

noscere vincoli e possibilità relative al riconoscimento e alla certificazione delle competenze, dei titoli di studio e delle qualifiche professionali acquisite in Paesi differenti; di *essere, in definitiva, più consapevoli nelle scelte scolastiche e lavorative, prendendo in considerazione nelle strategie di ricerca del lavoro anche percorsi di mobilità transnazionale.*

VALUTARE L'EFFICACIA DELLE AZIONI ORIENTATIVE

Le differenti pratiche di orientamento si propongono obiettivi di *miglioramento dell'autonomia decisionale degli individui, di sviluppo delle loro responsabilità* per affrontare compiti diversi, di *potenziamento delle possibilità di autocontrollo dei percorsi socio-professionali.* Questi obiettivi generali, differenzialmente declinati, sostengono le attività e i servizi. Tuttavia, si pone il problema di comprendere se le modalità di attuazione delle numerose forme di orientamento *ottengano i risultati attesi e corrispondano agli obiettivi effettivi.* In questo senso, la valutazione degli effetti delle pratiche di orientamento costituisce un processo indispensabile per:

- cogliere il significato delle azioni intraprese e migliorarle quando sono ancora in corso;
- ottenere una maggiore efficacia ed efficienza;
- delineare alternative di azione fondate non sulle intenzioni generali ma sull'esatta comprensione dei fattori personali, sociali e istituzionali in gioco in una specifica esperienza di orientamento;
- riprogettare gli interventi avendone riconosciuto il livello di utilità, replicabilità e trasferibilità.

Se si assume – coerentemente con quanto contenuto nelle Linee guida – che l'orientamento formativo e la didattica orientativa sono finalizzati a sviluppare *competenze trasversali (meta-competenze) specifiche attinenti alla capacità di auto-orientamento,* e soprattutto s'ipotizza un ruolo importante di quelle acquisite tramite l'*alternanza,* si chiama in causa la necessità di individuare idonei *sistemi di valutazione e certificazione di tali competenze comprese quelle orientative/auto-orientative.* Si tratta di un problema particolarmente rilevante soprattutto in riferimento ad alcuni pilastri del disegno di riordino dei cicli dell'istruzione secondaria superiore, quali il raccordo con l'innovazione e l'attenzione per i risultati di apprendimento da riferirsi alle competenze dei profili in uscita. Ciò presuppone un maggior coinvolgimento dei soggetti del mondo dell'impresa, del lavoro e delle professioni in un *processo circolare* che, partendo dall'analisi dei fabbisogni in sede di programmazione e progettazione dei percorsi, giunga fino a una valutazione finale che verifichi la corrispondenza tra il profilo in uscita e l'effetti-

Le differenti pratiche di orientamento si propongono obiettivi di miglioramento dell'autonomia decisionale degli individui, di sviluppo delle loro responsabilità per affrontare compiti diversi

va domanda di professionalità e competenze presente nei vari settori economici, passando anche per fasi intermedie di monitoraggio finalizzate a una ridefinizione *in itinere* e a un aggiornamento costante di percorsi e curricula.

Occorrerebbe prevedere che la valutazione dei singoli percorsi scolastici e universitari erogati in piena integrazione con le azioni di orientamento formativo estendesse il suo raggio di azione in una prospettiva che vada a considerare gli *esiti e sbocchi formativi e occupazionali* dei diplomati e dei laureati (compresi quelli già occupati) in un arco temporale più ampio (1-3-5 anni dal conseguimento del titolo), anche attraverso indagini sulla *customer satisfaction*, da rilevare sia presso gli ex-studenti/allievi, sia nelle imprese.

LE RETI PER L'ORIENTAMENTO, L'ESIGENZA DI «FARE SISTEMA DAL BASSO» E UN POSSIBILE PERCORSO PER L'ORIENTAMENTO FORMATIVO-PROFESSIONALE BASATO SULLA CONOSCENZA

In virtù delle considerazioni svolte, fondamentale appare la *capacità di «fare rete»* e di *creare partenariati forti, interistituzionali e interassociativi, aperti a tutti i soggetti* competenti e/o interessati, perseguendo obiettivi di miglioramento qualitativo sia sul versante dell'offerta formativa, sia su quello, sempre più strategico, dei percorsi d'informazione e orientamento alla formazione e al lavoro. Siamo d'altra parte in un'epoca molto diversa rispetto al passato per quanto concerne i rapporti tra i vari soggetti attivi, a vario titolo, sul versante dell'orientamento, anche in virtù del processo di *progressivo avvicinamento e integrazione tra le diverse fasi del processo orientativo*. Oggi si tende a considerare l'orientamento come strumento complessivo di emancipazione del singolo soggetto, alla quale partecipano tutte le risorse socio-istituzionali presenti nel territorio. Sarebbe particolarmente importante promuovere congiuntamente e in *partnership*, iniziative progettuali *co-finanziate con risorse dei vari soggetti*, volte a fornire ai giovani e alle loro famiglie conoscenze e percorsi di lettura guidata utili ad aiutarli nelle difficili decisioni di scelta e organizzazione del percorso scolastico-formativo e, in prospettiva, professionale, tenendo conto degli spazi reali che il mondo produttivo può offrire in termini di possibilità professionali, capacità di assorbimento del mercato, abilità e competenze richieste per ricoprire determinate posizioni, offerta di formazione ai vari livelli e relativi sbocchi occupazionali⁶.

6. In sintesi e a mo' di riepilogo, gli *obiettivi* (generali e specifici) di un *possibile percorso* pensato per orientare i giovani alla formazione e al lavoro potrebbero essere i seguenti: contribuire all'inserimento graduale degli studenti nella realtà sociale in cui vivono, a partire da quella scolastica; favorire la diffusione della conoscenza del contesto territoriale attorno alla scuola e dei principali elementi che caratterizzano la realtà socioeconomica e il mondo del lavoro, con riferimento ai settori, ai cambiamenti in atto, alle attività lavorative presenti, ai profili professionali, alle competenze

Fondamentale
appare
la capacità
di «fare rete»
e di creare
partenariati
forti,
interistituzionali
e interassociativi,
aperti a tutti
i soggetti
competenti
e/o interessati,
perseguendo
obiettivi
di miglioramento
dei percorsi
d'informazione
e orientamento
alla formazione
e al lavoro

Il successo di un'eventuale specifica linea di attività in materia di orientamento non potrebbe però prescindere dalla valorizzazione di *alcuni fattori indispensabili*: un *apparato normativo* che preveda e regoli la materia; uno o più *accordi di partnership istituzionale* tra gli organismi competenti o comunque attivi in materia; le *risorse finanziarie* necessarie per l'attivazione; una *rete tecnologica virtuale* e, ancor di più, una *rete reale di persone* (operatori e utenti) sul territorio.

In conclusione, va rilevato che, se l'orientamento si estenderà, bisognerà trovare *risorse adeguate per l'intero «Sistema orientativo nazionale integrato»*, anche allo scopo di rafforzare le capacità e il ruolo delle scuole di porsi come agenti di sviluppo e innovazione. Sarebbe quanto mai importante dar vita a ulteriori occasioni di attività, promosse e cofinanziate dai vari soggetti e organismi interessati, per mettere insieme, in analogia con quanto già proficuamente sperimentato, ad esempio, in molte zone del Paese, sia per l'alternanza scuola-lavoro che per l'orientamento, risorse finanziarie, progetti, organizzazione, anche alla luce delle positive esperienze dei vari comitati di coordinamento e indirizzo e gruppi di lavoro attivati in questi anni sul territorio. L'ideale sarebbe porre in essere iniziative che vedano *a livello locale la costituzione o il rafforzamento di network relazionali e organizzativi* coinvolgendo, sulla base di apposite *convenzioni e accordi operativi*, un *ampio ventaglio di attori locali*: scuole del territorio, uffici scolastici regionali, università, enti di formazione professionale, famiglie, Regione, Enti locali (Provincia e Comuni), Camere

richieste e ai vari requisiti di professionalità, in raccordo con le caratteristiche dei profili formativi e le competenze in uscita dalle varie scuole; educare gli studenti all'analisi e all'interpretazione della realtà sociale e professionale esterna del territorio, consentendo l'acquisizione di un metodo funzionale di analisi e osservazione sistematica della realtà economica esterna per capirne le dinamiche fondamentali e operare proiezioni di scelte future; aiutare gli studenti a conoscere con maggior concretezza e precisione le proprie aspirazioni, i propri interessi, le proprie reali attitudini, abilità e aspirazioni, a orientarsi coniugando tali caratteristiche personali con le possibilità formative e professionali offerte dal territorio, a chiarire le loro esigenze e i loro obiettivi, educandoli alla progressiva presa di coscienza della propria realtà interiore e delle proprie preferenze professionali al fine di effettuare scelte consapevoli; condurre l'alunno ad auto-orientarsi nella scelta della scuola superiore o nell'avviamento al lavoro, in vista di una professione futura, valorizzando la sua capacità progettuale e sviluppando la capacità di riflessione sull'esterno e di autoriflessione per coniugarla con gli elementi di realtà posseduti; offrire informazioni precise sul diritto-dovere all'istruzione e formazione; far conoscere accuratamente il sistema scolastico-formativo nazionale, anche nella sua distribuzione locale, ampliare e presentare dettagliatamente le informazioni sulla struttura delle scuole superiori, sui percorsi formativi disponibili e utili per raggiungere precise situazioni lavorative e sulle diverse opportunità formative e professionali presenti sul territorio, fornendo strumenti utili per approfondirne ulteriormente le caratteristiche; affiancare, sostenere e aiutare gli studenti e le loro famiglie nell'accesso alle informazioni necessarie per una scelta dopo la scuola media inferiore, e a utilizzarle per costruire, nel passaggio fra primo e secondo ciclo del sistema scolastico secondario, il proprio progetto scolastico e professionale; educare alla costruzione di un progetto di vita realistico, sostenuto da valori e aspettative fondate e socialmente condivisibili, in modo da poter operare scelte scolastiche consapevoli; presentare, rendere disponibili e diffondere i servizi offerti sul territorio nel campo dell'orientamento scolastico-professionale e dell'alternanza scuola-lavoro; limitare l'uscita precoce dei giovani dai canali dell'istruzione e formazione.

Se l'orientamento si estenderà, bisognerà trovare risorse adeguate per l'intero «Sistema orientativo nazionale integrato», anche allo scopo di rafforzare le capacità e il ruolo delle scuole di porsi come agenti di sviluppo e innovazione

di commercio, imprese, loro associazioni di rappresentanza, ordini professionali e mondo del lavoro. Quanto sopra a seguito della constatazione che normalmente *si fa un gran parlare di Sistema ma in realtà molto difficilmente si riesce effettivamente a realizzarlo*, soprattutto finché si rimane astrattamente a livello nazionale, mentre invece, nei fatti, può risultare più facile *costruire il sistema «dal basso», attraverso l'azione concreta, l'operatività e l'impegno congiunto delle persone* che animano l'attività delle organizzazioni e istituzioni partner.

In tal senso, si ribadisce, in chiusura, l'importanza di un organismo interistituzionale come il *Forum Nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita*, confermando la necessità che esso funga da ponte e anello di congiunzione tra domanda e offerta di formazione e lavoro, aiutando anche a *meglio indirizzare, promuovere e coordinare* l'azione dei vari e numerosi soggetti ormai attivi da tempo nel campo dell'orientamento. Perché, del resto, gli spazi di progettualità e operatività ci sono per tutti e, nel contempo, non necessariamente tutti devono far tutto. Serve piuttosto che ciascuno operi in *una cornice unitaria e condivisa d'interventi*, nella direzione d'iniziativa che si completino e s'integrino, a partire dai servizi d'informazione per l'orientamento. In quest'ambito forse c'è oggi perfino un *surplus* che genera confusione e spesso prevalentemente finalizzato a promuovere l'offerta di formazione, mentre cresce l'esigenza di *servizi mirati di più sulla domanda dell'utente* e di un *Sistema integrato d'orientamento* che offra reti d'assistenza e sostegno ai giovani e agli adulti attraverso *efficaci ed efficienti modalità di coordinamento*. Tutto ciò tenendo sempre presente che un vero sistema deve caratterizzarsi per una *dimensione nazionale e sovranregionale*, al fine di *valorizzare, ovunque e per chiunque, le specificità locali e le eccellenze* in un'ottica di *sussidiarietà*, coinvolgendo e facendo crescere le realtà territoriali più deboli.

Disegnare un «*Sistema nazionale di orientamento*» è un'operazione complessa, che va governata, ma assolutamente indispensabile anche per prevenire la dispersione scolastica e universitaria, e aiutare le fasce della popolazione più in difficoltà, ma non solo. Per questo l'orientamento – come è stato ben evidenziato nelle Linee guida e richiamato in contributi forniti da altri partecipanti al Forum – si caratterizza sempre più come «*bene collettivo*» o *sociale*, essenziale per sostenere i progetti di vita delle persone ma anche per poter contare su sistemi formativi migliori e, quindi, su risorse umane pronte ad affrontare, con le istituzioni, le imprese e tutti i soggetti del mondo del lavoro e della produzione, compreso naturalmente il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura italiane, le sfide dell'economia globale nell'interesse della collettività. Tutto ciò segnala l'importanza di *rafforzare e rendere più stretto il raccordo tra formazione e lavoro*. Fondamentale, in tal senso, appare la possibilità di poter contare su *un orientamento che, anche avvalendosi di adeguati strumenti informativi e conoscitivi, deve diventare – esattamente come la formazione – un processo non episodico bensì permanente, che accompagni dunque ogni persona nelle scelte formative e professionali da compiere lungo tutto l'arco della vita*.

Cresce
l'esigenza
di servizi
mirati di più
sulla domanda
dell'utente
e di un Sistema
integrato
d'orientamento
che offra reti
d'assistenza e
sostegno
ai giovani
e agli adulti
attraverso
efficaci
ed efficienti
modalità
di coordinamento

SEMINARI NAZIONALI INTERREGIONALI

Portorose 10-11 maggio 2010

Ischia 20-21 maggio 2010

Palermo 25-26 maggio 2010

LA DIMENSIONE FORMATIVA DELL'ORIENTAMENTO: IL TEMA DELLE COMPETENZE E DEI LABORATORI

di
Speranzina
Ferraro

I seminari interregionali proseguono il cammino avviato ad Abano sul tema dell'orientamento per il futuro.

A seguito di tale seminario sono state emanate le «linee guida in materia di orientamento lungo tutto il corso della vita» (CM n. 43 del 15 aprile 2009), primo *step* di un percorso di condivisione e messa a sistema, in ottica integrata, dell'orientamento con tutti i Soggetti istituzionali coinvolti.

La programmazione dei seminari interregionali costituisce la prosecuzione dell'attività di formazione rivolta ai *team* regionali per l'orientamento, costituiti presso ciascunUSR, a un numero definito e selezionato di dirigenti scolastici di I e II grado per ogni regione, nonché a rappresentanti dell'ANSAS delle varie regioni e degli Enti locali. I seminari, in via di programmazione, sono dislocati in tre diverse parti d'Italia e vedono ciascuno la rappresentanza di 6 o 7 regioni comprensive di regioni del Nord, Sud e Centro, opportunamente mixate sulla base della ricognizione delle situazioni locali, per un totale di circa 140/150 persone per ciascun seminario. Essi offrono ai partecipanti l'occasione per approfondire alcuni dei temi portanti delle «linee guida per l'orientamento» (CM n. 43/2009), in particolare la **progettazione per competenze** e la **didattica laboratoriale** nella cornice dell'orientamento lungo tutto il corso della vita.

Attraverso le relazioni degli esperti e i lavori dei workshop viene focalizzata l'attenzione su questi temi, nella direzione di contribuire a costruire una strategia di sistema rispetto al tema dell'orientamento e di stimolare la riflessione sui seguenti temi:

I seminari,
in via di
programmazione,
sono dislocati
in tre diverse
parti d'Italia
e vedono
ciascuno la
rappresentanza
di 6 o 7 regioni
comprensive di
regioni
del Nord, Sud
e Centro

- la progettazione per competenze in continuità verticale;
- la dimensione trasversale e permanente dell'orientamento lungo tutto il percorso d'istruzione e formazione, a partire dalla scuola dell'infanzia,
- le competenze orientative di base, specifiche e trasversali, che attengono a tutti i docenti di ogni ordine e grado e di ogni disciplina.

I seminari seguono, altresì, l'analisi dei processi e delle azioni avviate in ciascun territorio regionale, da cui è emersa una grande ricchezza di contenuti, a conferma che il percorso avviato va nella direzione di rispondere a bisogni concreti della scuola e della necessità di offrire strumenti in grado di favorire il governo della complessità, da un lato, e il cammino verso il cambiamento e l'innovazione nell'interesse dello studente e della sua formazione.

Da queste premesse discendono i tre seminari interregionali, organizzati secondo il seguente calendario:

1. Portorose (Slovenia) – 10 e 11 maggio 2010
Uffici Scolastici Regionali coinvolti: Abruzzo, Basilicata, Friuli Venezia Giulia, Piemonte, Puglia, Umbria, Veneto.
2. Ischia - 20 e 21 maggio 2010
Uffici Scolastici Regionali coinvolti: Campania, Lombardia, Molise, Sardegna, Toscana, Trentino Alto Adige, Valle d'Aosta.
3. Palermo - 25 e 26 maggio 2010
Uffici Scolastici Regionali coinvolti: Calabria, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Marche, Sicilia.

I seminari seguono l'analisi dei processi e delle azioni avviate in ciascun territorio regionale, da cui è emersa una grande ricchezza di contenuti

Anche a questi seminari partecipano le delegazioni regionali, già coinvolte nel seminario di Abano e così composte:

- il referente regionale per l'orientamento;
- i referenti provinciali per l'orientamento;
- una rappresentanza di dirigenti scolastici di primo e secondo grado con particolare attenzione per dirigenti scolastici di 1° grado, nella consapevolezza che grande responsabilità rispetto all'orientamento e alle scelte future dei giovani dipende dalle azioni formative delle scuole primarie e secondarie di I grado.

Al personale della scuola si affianca per ciascuna regione:

- un rappresentante ANSAS per ciascuna regione;
- un rappresentante dell'Assessorato all'istruzione e alla formazione di ciascuna Regione coinvolta;
- un rappresentante dell'Università locale.

Il programma dei 3 seminari è così articolato:

Primo giorno

Ore 14.30 – 14.45: Apertura dei lavori e Saluti delle autorità.

Ore 14.45 – 15.30: Intervento MIUR: Stato dei fatti in relazione allo sviluppo del Piano Nazionale Orientamento in coerenza con i bisogni della società e dell'economia, con i processi di riforma in atto nel settore dell'istruzione e della formazione e in collegamento con gli altri Soggetti istituzionali.

Ore 15.30 – 16.15: Relazione: Orientamento formativo e progettazione per competenze.

Ore 16.15 – 17.00: Relazione: Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione nello studente.

Ore 17.00 – 17.45: Relazione: Laboratori per l'orientamento formativo.

Ore 17.45 – 19.00: Tavola rotonda: Il Piano dell'offerta formativa in dimensione orientante, la didattica orientativa, la didattica laboratoriale o metodo operativo legato ai problemi reali, la rete territoriale di supporto, la centralità della persona e rinforzo della motivazione e dell'interesse.

Secondo giorno

Ore 9.00 – 11.30: Apertura Workshop.

Ore 11.30 – 12.30: Presentazione esiti dei workshop

Ore 12.30 – 13.30: Considerazioni conclusive e chiusura del seminario.

Ogni workshop prevede la presenza di 30 persone ed è guidato da un tutor e sostenuto da esperti.

Il fine dei workshop, in coerenza con gli interventi in plenaria, è la produzione di proposte di immediata applicazione da offrire ai partecipanti, ognuno dei quali ha una funzione, ruolo e responsabilità nell'istituzione di appartenenza, in modo da suggerire specifiche azioni a supporto delle scuole e delle altre istituzioni del territorio.

In conclusione, va sottolineato l'intento di offrire un contributo ai processi in atto, vista la trasversalità del tema dell'orientamento e la conseguente necessità di sostenere gli operatori della scuola attraverso percorsi di formazione condivisi. L'auspicio è quello di lavorare in un'ottica di sistema in sinergia con tutti i soggetti, istituzionali e interistituzionali.

Il fine dei workshop è la produzione di proposte di immediata applicazione da offrire ai partecipanti in modo da suggerire specifiche azioni a supporto delle scuole e delle altre istituzioni del territorio

RELAZIONI

LA COMPETENZA TRA FORMAZIONE E AUTOFORMAZIONE

INTRODUZIONE

A partire dagli anni Novanta è stato sempre più comune parlare dello sviluppo di competenze come finalità fondamentale dell'istruzione e della formazione a tutti i livelli. Il termine «competenza», così facilmente e universalmente adottato, evoca però in molte persone significati fluidi e controversi. Tuttavia, da una analisi attenta della ricerca finora sviluppata e dell'uso istituzionale più diffuso, emergono almeno quattro chiari riferimenti:

- a) una specifica competenza viene evidenziata dalla capacità di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, altre qualità personali) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici, ecc.);
- b) questa mobilitazione si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto;
- c) il compito da portare a termine o l'attività da svolgere in tale contesto caratterizza la competenza considerata;
- d) il riconoscimento sociale di una competenza implica la sua manifestazione in una molteplicità di contesti particolari (non basta una singola prestazione)¹.

Anche il tema dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione nei processi di apprendimento è diventato progressivamente sempre più presente nelle indagini sia psicologiche, sia pedagogiche, sia riferite all'educazione degli adulti. In questo quadro l'espressione «dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale» può essere considerata secondo due prospettive complementari. Con il termine «autodeterminazione» si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine «autoregolazione», che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema

di
Michele
Pellerey
Università
Salesiana Roma

Il tema della
autodeterminazione
e della
autoregolazione
nei processi
di apprendimento
è diventato
progressivamente
sempre più presente
nelle indagini
sia psicologiche,
sia pedagogiche,
sia riferite
all'educazione
degli adulti

1. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.

d'azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione, anche se alcuni autori, come J. Kuhl, adottano quest'ultima espressione in maniera più complessa e inclusiva. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo «strategico», che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello «tattico»².

L'intervento intende evidenziare alcuni caratteri specifici di una forma di meta-competenza di natura sia strategica, sia tattica, riferibile al saper gestire se stessi nel contesto dei processi formativi e auto-formativi connessi con lo sviluppo di nuove competenze e/o lo sviluppo ulteriore di competenze già presenti e il loro trasferimento a nuovi contesti.

1. LA DINAMICA PSICOLOGICA CHE STA ALLA BASE DEI PROCESSI DI AUTOFORMAZIONE

L'insistenza nel valorizzare il concetto di competenza nei contesti formativi e auto-formativi deriva in gran parte dalla constatazione che ogni apprendimento, per essere fruttuoso, implica una azione appropriata da parte del soggetto. Inoltre è stato evidenziato un bisogno fondamentale di competenza da parte di ogni essere umano. Nel corso degli ultimi cinquant'anni la psicologia umanistica³, infatti, ha messo in evidenza il convergere di tre forze interiori che sollecitano e orientano ogni agire umano: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione. Il bisogno di competenza, in particolare, si riferisce al fatto che: «L'uomo manifesta una propensione motivazionale primaria nel produrre cambiamenti nell'ambiente. Egli cerca di essere un agente causale»⁴. Non solo. Nella tradizione pedagogica è stata anche evidenziata l'importanza di preparare i soggetti ad affrontare le sfide della vita e a svolgere positivamente i compiti connessi con le loro scelte di studio e di lavoro⁵.

Parallelamente in ambito europeo è stata data una particolare attenzione alla dinamica decisionale e volitiva e al ruolo che in tutto ciò ha il quadro di senso e di

Nel corso degli ultimi cinquant'anni la psicologia umanistica ha messo in evidenza il convergere di tre forze interiori che sollecitano e orientano ogni agire umano: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione

2. M. Pellerrey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.

3. Si può fare riferimento, ad esempio, a G. Allport, R. White, R. deCharms, E.L. Deci, R.M. Ryan.

4. R. deCharms, *Personal causation*, Academic Press, New York 1968. L'Autore segue le pionieristiche analisi di R.W. White (*Motivation reconsidered: The concept of competence*, «Psychological Review», 66, 1958, pp. 297-333).

5. Il tedesco S. Robinsohn ha elaborato all'inizio degli anni Settanta una proposta di impostazione dell'attività formativa basata sull'analisi delle situazioni fondamentali della vita che sollecitano lo sviluppo di adeguate competenze personali.

prospettiva esistenziale adottato⁶. Il primo momento di ogni azione di apprendimento come di *transfer*, anche delle competenze, è di natura motivazionale. L'azione umana prende avvio da un'interazione tra il Sé (inteso come il sistema di attese, desideri, convinzioni, significati, motivi, conoscenze e abilità che caratterizza il soggetto) e l'ambiente (la situazione, gli oggetti, le persone, le sfide, i compiti), quale esso è percepito. Di qui emerge la sollecitazione a intervenire per trasformare la situazione percepita per giungere a una nuova situazione prefigurata come obiettivo da raggiungere⁷. La decisione di agire (o elaborazione dell'intenzione d'azione) chiude il processo pre-decisionale, ma apre quello della volizione, cioè della progettazione concreta dell'azione decisa, della sua attuazione coerente e persistente e della valutazione attenta dei suoi risultati⁸.

Riferendosi al caso in esame occorre subito evidenziare che nella fase di progettazione dell'azione di sviluppo o di trasferimento delle competenze si cerca di individuare la distanza esistente tra quanto già acquisito e quanto è richiesto dalla nuova sollecitazione. È una sorta di bilancio delle competenze già acquisite e del relativo insieme di conoscenze, abilità e significati di fronte ai nuovi compiti prospettati e alle loro richieste. Entra in gioco una capacità diagnostica, che è direttamente correlata all'intensità della spinta motivazionale. Se infatti si percepisce che tale distanza è troppo elevata e la si ritiene incolmabile o si pensa che non valga la pena di dedicare tempo ed energie per superarla, si può giungere a rinunciare del tutto a intraprendere un viaggio che si ritiene poco appetibile. Se invece si percepisce il senso e il valore dal punto di vista personale e/o sociale delle competenze da raggiungere e si ritiene di avere una base di conoscenze e abilità adeguata per farlo, si elabora quello che si può definire un progetto realistico di sviluppo di sé, tenendo conto delle risorse formative disponibili (persone, dispositivi, ecc.).

2. RUOLO DEL DISPOSITIVO E DEL CONTESTO FORMATIVO NEL PROCESSO DI AUTOFORMAZIONE

Il dispositivo e il contesto formativo possono agire sul processo di autoformazione a due livelli:

- a) nel coltivare una prospettiva di significato e di valore da attribuire al proprio impegno di apprendimento, soprattutto se diretto a sviluppare specifiche competenze;

6. Si possono ricordare ad esempio: J. Nuttin, H. Heckhausen, J. Kuhl, R. Baumeister, K. Vohs, P. Gollwitzer.

7. J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma, 1983 (originale del 1980).

8. H. Heckhausen, *Motivation and Action*, Springer, Berlin, 1992; M. Pellerrey, *Educare*, LAS, Roma, 1999.

Nella fase di progettazione dell'azione di sviluppo o di trasferimento delle competenze si cerca di individuare la distanza esistente tra quanto già acquisito e quanto è richiesto dalla nuova sollecitazione

b) nel prospettare un possibile cammino e le relative risorse formative messe a disposizione.

Ne deriva una forma di co-progettazione sia sul piano motivazionale, sia su quello programmatico. L'interazione tra sistema formativo e soggetto in formazione può tuttavia assumere caratteri collaborativi o degenerare in forme di tensione e contrasto tali da rendere assai difficoltoso il cammino formativo. Si evidenzia così come un processo di autoformazione può entrare in rapporto dialettico con uno di formazione, al limite in una relazione antinomica tra trasformazione di sé e conformazione agli altri (o alle sollecitazioni esterne), tra «formazione» e «autoformazione».

Riemerge una parte del triangolo spesso evocato nella letteratura francese che comprende ai tre vertici: auto-formazione, etero-formazione ed eco-formazione⁹. È una sorta di rilettura della teoria dei tre maestri di J.J. Rousseau, che evidenzia il ruolo di tre riferimenti fondamentali che sono presenti in ogni processo educativo: il soggetto che apprende, gli altri e la loro influenza, l'ambiente con il quale si interagisce. Nell'Emilio di J.J. Rousseau si indicano, infatti, tre influssi fondamentali, che stanno alla base di ogni processo educativo: «L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose»¹⁰. E più avanti: «La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vie in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita»¹¹.

Come già accennato, nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Fabre¹² insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro. Analogamente P. Carré, A. Moisan e D. Poisson¹³ descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare, che può essere considerato come un quadro di riferimento utile per un'analisi dei differenti sistemi formativi (Fig. 1). A seconda del prevalere di una delle tre polarità viene a caratterizzarsi infatti un

L'interazione tra sistema formativo e soggetto in formazione può assumere caratteri collaborativi o degenerare in forme di tensione e contrasto tali da rendere assai difficoltoso il cammino formativo

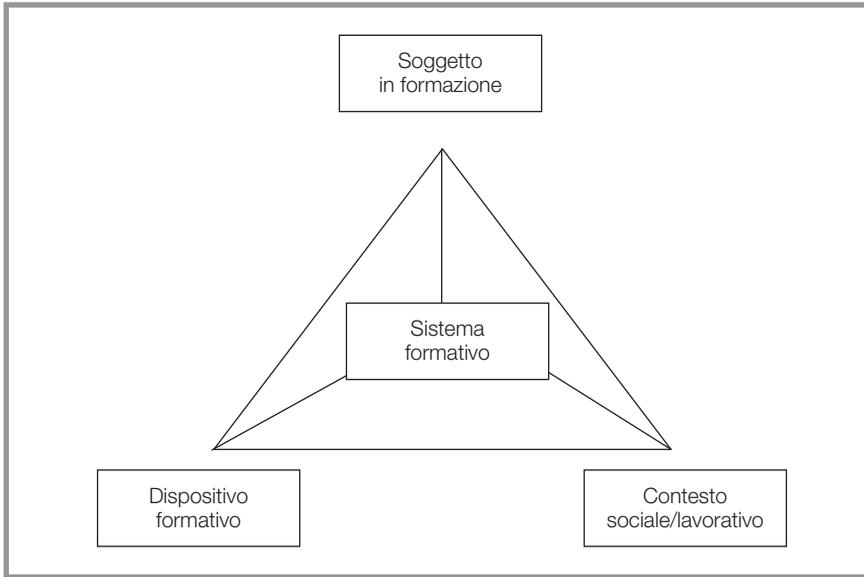
9. G. Pineau, *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étero et l'écoformation*, «Education permanente», 78-79, 1985, pp. 25-39.

10. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 8.

11. *Ibidem*, p. 9.

12. M. Fabre, *Penser la formation*, PUF, Paris, 1995.

13. P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris, 2002, p. 106.

▼ **Figura 1** • Schema di riferimento adottato

contesto formativo nel quale il ruolo del soggetto in formazione è valorizzato in maniera tale da renderlo protagonista del suo apprendimento, oppure totalmente dipendente dal dispositivo formativo.

I sistemi ispirati a un approccio che centra la sua impostazione sul soggetto in formazione, possono essere disposti secondo un continuo che va da una considerazione delle attese trasformative profonde del sé, come suggerito da una proposta di G.P. Quaglino¹⁴, a una considerazione prevalente delle competenze personali da acquisire quali emergono nel contesto sociale e professionale di appartenenza. Diversa caratterizzazione hanno i sistemi che rendono minima la distanza dal contesto sociale e lavorativo rispetto alle altre due polarità considerate. Anche in questo caso si può pensare a un continuo ai cui estremi si collocano da una parte sistemi che valorizzano metodologie ispirate all'apprendimento esperienziale di Kolb o all'Action learning di Revans; mentre dall'altra parte si possono considerare approcci più direttamente legati alla domanda di riqualificazione o riconversione professionale richieste esplicitamente dal contesto lavorativo. È abbastanza evidente che un estremo prende in considerazione in maniera più inci-

14. G.P. Quaglino nella «Postfazione» dell'edizione 2005 del suo *Fare formazione* (Cortina, Milano, 2005, pp. 171-227) traccia l'ipotesi di un percorso formativo circolare che collega l'esperienza alla riflessione su di essa, per giungere a una sua interpretazione e narrazione, in cui le componenti clinica e critica sollecitano un processo formativo di natura più o meno profondamente trasformativa.

siva l'apporto del singolo al processo formativo, come si può constatare tenendo conto della dinamica del cosiddetto apprendimento esperienziale.

Anche la polarità che mette l'accento sulle caratteristiche e sulla qualità del dispositivo formativo può essere esaminata a partire dal precedente diagramma triangolare. Sistemi di tale orientamento possono essere distribuiti su un continuo che va da forme fondate su processi formativi basati prevalentemente su attività d'aula, forme di insegnamento diretto o modalità di lavoro a gruppi a sistemi altamente ingegnerizzati di formazione a distanza esclusivamente o parzialmente centrate su forme di *e-learning*. È facile capire l'altra ampia gamma di pratiche formative che possono essere incluse in questa direzione. Basti esaminare gran parte delle pratiche formative presenti nelle istituzioni universitarie tradizionali e quelle denominate ispirate a forme di apprendimento aperto e a distanza. A questo proposito si può osservare come oggi sia a livello universitario, sia nell'ambito della formazione continua, esista una forte spinta economico-istituzionale europea a diffondere non solo esperienze, ma sistemi stabili e ben strutturati di questa natura, anche se molte volte caratterizzati da metodologie cosiddette miste o *blended*.

L'impressione che si trae da un'analisi dei sistemi formativi proposti, e almeno in parte attuati, è che spesso essi si presentano sbilanciati verso una delle polarità sopra richiamate. Ciò che però sembra comune a molti di essi è la scarsa considerazione del ruolo del soggetto in formazione. E ciò da vari punti di vista. In primo luogo si nota una scarsa attenzione verso la capacità di auto-direzione dell'apprendimento (auto-determinazione e auto-regolazione) e relative esigenze formative. In secondo luogo non sempre si prevede una vera e propria diagnosi o bilancio delle conoscenze, abilità e competenze effettivamente già disponibili e di conseguenza un valido orientamento nella scelta e nella fruizione del percorso formativo. In sede universitaria poi ben difficilmente si prende in considerazione in maniera appropriata il fatto che si tratta di soggetti adulti che, almeno negli ultimi anni di frequenza, dovrebbero ormai essere in grado di dirigere se stessi nei processi di apprendimento. Anche per questo è utile approfondire la natura prevalente dei processi di apprendimento adulto.

3. IL CONTRIBUTO DI J. MEZIRROW PER I PROCESSI DI APPRENDIMENTO ADULTO

Mezirow ha sviluppato una concezione dell'apprendimento considerato come «un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimen-

Non sempre
si prevede
una vera
e propria
diagnosi
o bilancio delle
conoscenze,
abilità
e competenze
effettivamente
già disponibili
e di conseguenza
un valido
orientamento
nella scelta
e nella fruizione
del percorso
formativo

to con l'ambiente, le altre persone, noi stessi»¹⁵. In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come «il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future»¹⁶.

In quest'approccio gioca un ruolo centrale proprio il processo di *transfer*, rivisitato al livello proprio dei processi di attribuzione di senso e di significato alle proprie esperienze. Questa prospettiva è valorizzata soprattutto in riferimento all'apprendimento adulto, in quanto il soggetto ha già sviluppato un insieme di assunzioni e di attese, che formano un sistema di significati. Mezirow, data la centralità dell'attribuzione di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito «prospettiva di significato», che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). «Esso dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Esso fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria»¹⁷.

L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. «In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva»¹⁸.

Mezirow evidenzia quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di *transfer* gradatamente sempre più impegnativo¹⁹.

La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica.

La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente

L'apprendimento è visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente

15. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991, p. 11.

16. J. Mezirow et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. 5.

17. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, cit., p. 11.

18. *Ibidem*.

19. *Ibidem*, pp. 93-94.

consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi.

La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso di inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere.

La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento. L'Autore, infatti, utilizza la distinzione avanzata più volte da J. Habermas tra razionalità e interesse tecnico, o strumentale, e razionalità e interesse pratico, o comunicativo. Nel primo caso, quello dell'apprendimento nel dominio strumentale, l'Autore prevede un procedimento risolutivo basato su processi di pensiero di natura ipotetico-deduttiva: formulazione d'ipotetici corsi d'azione, anticipazione delle loro conseguenze, attuazione di quelli più plausibili, verifica dei risultati ottenuti. Nel secondo caso, quello dell'apprendimento nel dominio comunicativo, sono coinvolti processi che si basano prevalentemente sul consenso: giudizi provvisori aperti a nuove argomentazioni e testimonianze e a nuovi paradigmi di comprensione²⁰.

In tutto questo gioca un ruolo fondamentale il processo di riflessione che deve essere inteso come l'attività rivolta al «valutare criticamente il contenuto, il processo, o le premesse dei nostri sforzi di interpretazione e di attribuzione di senso a una nostra esperienza»²¹. Esso ricopre un ruolo centrale nei processi d'apprendimento trasformativi che, sulla base di una constatazione di assunzioni distorte, inautentiche o in altro modo ingiustificate, giunge a nuovi o trasformati schemi di significato oppure, se ci si è concentrati sulle premesse o presupposizioni, a nuove o trasformate prospettive di significato.

20. Habermas in realtà distingue una terza forma d'interesse o razionalità, la forma emancipatoria, che implica un ulteriore dominio di apprendimento. Mezirow, però, precisa che esso è presente in ambedue i domini come modalità di riflessione critica, soprattutto quando si tratta della terza e quarta forma di apprendimento.

21. *Ibidem*, p. 104.

Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento

4. LE COMPONENTI DI UNA META-COMPETENZA NEL SAPER GESTIRE SE STESSI NEI PROCESSI FORMATIVI E AUTO-FORMATIVI

Tenendo conto di tali apporti, e della lunga tradizione che fa riferimento alla razionalità pratica aristotelica²², è possibile delineare quattro componenti di una meta-competenza che sta alla base della capacità di gestire se stessi nell'acquisire e sviluppare le proprie competenze:

- a) una componente diagnostico-decisionale;
- b) una componente progettuale e organizzativa;
- c) una componente gestionale e regolativa;
- d) una componente valutativa.

a) La prima componente è di natura diagnostica e decisionale. Di fronte a un compito e a un impegno più o meno nuovo e complesso da affrontare entra in gioco la relazione che si viene a stabilire tra il sé e il suo patrimonio consapevolmente già disponibile in termini di competenze già acquisite e la percezione che si ha della situazione con cui ci si deve confrontare. È questo un passaggio fondamentale che implica lo sviluppo di una capacità di tipo meta-cognitivo, cioè la capacità di prendere in considerazione non solo le competenze già sviluppate, ma anche le conoscenze, le abilità e le altre disposizioni interne stabili a queste collegate competenze già sviluppate, e su questa base valutare le esigenze che si pongono in termini di apprendimento di nuove conoscenze o abilità, di crescita personale e di esercizio pratico necessari per raggiungere competenze diverse o più elevate, oppure per trasferire quelle possedute verso ulteriori campi di valorizzazione. Spesso questo passaggio esige l'aiuto di un formatore.

Per affrontare questo passaggio è stato proposto un metodo particolare, quello del «bilancio delle competenze», che nasce negli anni 'ottanta e si sviluppa in Francia negli anni novanta, in risposta alle esigenze di riqualificazione e adeguamento delle competenze dei lavoratori sollecitate dalle rapide trasformazioni e innovazioni del mondo del lavoro e delle professioni e che è risultato utile per una valida e feconda definizione ed elaborazione di un itinerario formativo. «Il bilancio di competenze può essere definito come un percorso di ricostruzione e di analisi della propria esperienza culturale, sociale e professionale, che la persona realizza prendendo a riferimento le competenze messe in atto e i contesti attraversati e che sostiene il processo di produzione di strategie concrete di azione riguardanti

Di fronte a un compito nuovo e complesso da affrontare entra in gioco la relazione tra il sé e il suo patrimonio di competenze già acquisite e la percezione che si ha della situazione con cui ci si deve confrontare

22. La razionalità pratica, sia produttiva che etica, secondo Aristotele muove sempre da un progetto o da un'idea previa. Nel caso della razionalità poetica il progetto giunge alla sua realizzazione attraverso la qualità tecnica dell'attore, nel caso di quella etica, il bene considerato guida la scelta prudenziale verso un'azione positiva.

lo sviluppo e/o la modificazione della propria qualificazione professionale, anche in vista di possibili cambiamenti di attività lavorativa o di sviluppi di carriera»²³.

b) La seconda componente è di natura progettuale e organizzativa. Essa include l'elaborazione del progetto di sviluppo o di trasferimento delle competenze di cui si è consapevoli mediante l'acquisizione progressiva delle conoscenze e delle abilità necessarie e la loro valorizzazione in contesti di pratica coerenti con gli obiettivi da raggiungere. Questo passaggio può essere vissuto come una forma di narrazione proiettata sul futuro, che si innesta sulla propria storia precedente. Le vicende formative prospettate per il futuro si collegano alla propria biografia, anche se mirano a sollecitarne uno sviluppo più valido e maturo. In tale narrazione non è tanto centrale il susseguirsi cronologico degli eventi, quanto lo svolgersi di quelli cruciali. Sulla base di questo lavoro diagnostico ed ermeneutico è possibile definire lo scenario entro cui la vicenda autoformativa potrà essere sviluppata, i personaggi e i loro caratteri e ruoli, le condizioni fisiche, ambientali, culturali e sociali, le risorse di cui si dispone o di cui si pensa di poter disporre nel futuro. In un ulteriore passo si dovrà identificare in questo quadro la successione delle mosse centrali, o delle attività fondamentali, che si possono o si debbono prospettare per raggiungere gli obiettivi individuati come desiderabili e possibili.

In questa proiezione sul futuro gioca un ruolo complesso la considerazione dei «sé possibili»²⁴, un insieme di realtà soggettive future desiderate o temute, di attese che albergano nelle nostre menti e nei nostri cuori, di pericoli che ciascuno intravede e di timori del futuro, di aspirazioni e desideri, di ideali e di sogni privati e pubblici di ciascuno. Si tratta, cioè, di intessere una narrazione di quanto pensiamo sia possibile realizzare, tenuto conto di tutto questo. Una narrazione delle possibili o probabili azioni, reazioni e interazioni future, degli effetti educativi previsti o temuti, delle alternative a possibili sconfitte o resistenze opposte.

c) La terza componente è di natura gestionale e regolativa (conoscenza e gestione di strategie di autocontrollo). J. Kuhl²⁵ ha individuato sei strategie che permettono l'autocontrollo delle azioni, anche di quelle di apprendimento.

- Strategie di attenzione selettiva rivolte alle informazioni pertinenti, utili o necessarie a sviluppare positivamente l'azione; parallelamente strategie di inibizione delle informazioni che possono favorire tendenze competitive. La ricerca ha evidenziato, ad esempio, la possibilità di apprendere strategie di controllo dell'attenzione che portano a evitare il contatto visivo con possibili fonti di distrazione.

23. C. Ruffini – V. Sarchielli, *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, in «Professionalità», 75, 2003, pp. 9-17.

24. H. Markus – P. Nurius, *Possible selves*, in «American Psychologist», 41, 1986, pp. 954-969.

25. J. Kuhl, *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle*, Berlin, Springer, 1983.

Le vicende formative prospettate per il futuro si collegano alla propria biografia, anche se mirano a sollecitarne uno sviluppo più valido e maturo

- Strategie di mantenimento nella memoria di lavoro e di codificazione delle informazioni che proteggono le intenzioni e migliorano o mantengono efficienti i piani d'azione correnti, mentre eliminano elementi che potrebbero indebolirli o renderli inefficaci.
- Strategie cognitive di governo, come una certa parsimonia nel ricercare le informazioni che possono facilitare o inibire la realizzazione delle intenzioni, selezionando solo quelle fondamentali. Si tratta di evitare un'eccessiva riflessione nel considerare le varie possibilità di attuazione dell'intenzione e nel soppesare il valore degli esiti dell'azione. Tutte le volte che si è convinti della necessità di trovare continuamente altre informazioni utili a impostare vie alternative di realizzazione delle intenzioni può verificarsi un depotenziamento della motivazione. Occorre individuare limiti temporali congrui e porre un termine alla ricerca per iniziare l'azione vera e propria. Le persone in effetti sembrano da questo punto di vista tendere verso quello che può definirsi un orientamento allo stato di ruminazione preventiva, che ritarda o addirittura impedisce l'attivazione dell'azione, oppure verso un orientamento all'agire che si attiva non appena definito in maniera sufficiente un piano di attuazione dell'intenzione. Nel primo caso entrano in gioco aspetti emozionali, come l'ansietà e la paura dell'insuccesso, e motivazionali, come un basso concetto di sé e la percezione di un debole senso di efficacia.
- Strategie di controllo delle emozioni che possono ridurre la forza del processo volitivo sia nella predisposizione di un piano d'azione, sia durante l'azione. Ad esempio, la tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansietà tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione.
- Strategie di controllo e di protezione delle motivazioni di fronte a motivazioni alternative che entrano in concorrenza con quelle presenti. Oltre a strategie analoghe a quelle di attenzione selettiva, ma che riguardano direttamente il rinforzo della motivazione, si possono ricordare strategie di richiamo alla memoria delle ragioni e dei motivi che sono alla base delle scelte operate.
- Strategie di organizzazione e governo dell'ambiente di apprendimento. In questo caso oltre alle consuete forme di organizzazione di un ambiente non distraente, evitando elementi o persone che disturbano la concentrazione e l'attenzione, si possono ricordare forme di impegno sociale, cioè il manifestare le decisioni prese a persone che sono per noi importanti e che possono a loro volta costituire motivo di sollecitazione a portare a termine i nostri piani d'azione.

Comunque la guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui un ruolo decisivo è svolto

La guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui un ruolo decisivo è svolto anche dalla forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa

anche dalla forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa. Bandura²⁶ indica tre fattori che concorrono al costituirsi di questa forza volitiva: una continua osservazione e valutazione del proprio agire nella direzione intesa, valutazione che risulta segnata emotivamente; la percezione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato; la capacità di adattamento all'evolversi della situazione, rinforzando quando necessario il proprio comportamento. Quanto sopra ricordato è stato spesso collegato al tratto della personalità che può essere descritto come «coscienziosità». Dalle ricerche emerge che i soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, e del conseguente obbligo soggettivamente vissuto, e a una energica capacità di perseveranza negli impegni riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro attività professionale.

d) La quarta componente è di natura valutativa. In primo luogo l'auto-valutazione può appoggiarsi su alcuni criteri che la gente normalmente utilizza per esprimere un giudizio relativo alle proprie prestazioni: la padronanza raggiunta, le prestazioni precedenti, quelle degli altri, la collaborazione attuata. La valutazione della padronanza raggiunta è facilitata da un piano di apprendimento che sia articolato in maniera tale da poter verificare se qualche livello intermedio di competenza è stato raggiunto. Si ha così un quadro di riferimento che consente di valorizzare anche progressi modesti, ma reali. Di diversa natura, ma ugualmente importante, è una valutazione che si confronta con le proprie prestazioni precedenti. Ciò può avere un effetto motivazionale non indifferente, se si constata che effettivamente le ultime prestazioni sono migliori delle precedenti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale sia come obiettivo, sia come strategia di apprendimento.

La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione del capitolo riferibile alle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo determinante non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale. Weiner²⁷ ha studiato le attribuzioni che i vari soggetti elaborano circa le cause di un loro successo

26. A. Bandura, *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, in V. Hamilton - G.H. Bower - N.H. Frijda (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1988, pp. 37-61.

27. B. Weiner, *Human motivation*, Sage, Newbury Park, 1992.

I soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro attività professionale

o di un loro fallimento. In genere le cause riscontrate risultano classificabili in interne (come la capacità) o esterne (come la mancanza di tempo), stabili (come la difficoltà di un argomento) o instabili (come l'impegno); controllabili (come lo sforzo messo in atto) o incontrollabili (come la fortuna). Tali giudizi, soprattutto se ripetuti nel tempo, portano a veri e propri stili attributivi, cioè tendenze ad attribuire il proprio successo o fallimento a cause che hanno determinate caratteristiche. Ad esempio, in genere noi siamo portati ad attribuire ad altri la responsabilità delle cose che vanno male e a noi stessi quella delle cose che vanno bene. Le attribuzioni causali, soprattutto se iscritte in stili attributivi, generano reazioni emozionali, positive o negative, in molti casi sulla base di una percezione di responsabilità. Ad esempio, il non essere riusciti a portare a termine un compito può generare un giudizio di responsabilità morale e un senso di colpa. A lungo andare ne rimangono segnate le disposizioni motivazionali stabili che precedono l'azione, come l'autostima, la percezione di competenza, ecc.

CONCLUSIONE

La progettazione di un'attività formativa diretta a sviluppare la capacità di autoformazione implica da una parte l'individuazione delle componenti che la caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto di questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di una orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata capacità di gestione personale delle scelte e dei percorsi di autoformazione.

D'altra parte nei processi formativi, se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abili adeguati di governo del proprio apprendimento, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati; il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso; il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare; una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

Molti giovani sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri. Ci sono soggetti che si

La progettazione di un'attività formativa diretta a sviluppare la capacità di autoformazione implica da una parte l'individuazione delle componenti che la caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del soggetto

presentano assai incerti e dubbiosi se devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita. Altri, invece, appaiono come ribelli a ogni influenza esterna, decisi a muoversi in piena e totale indipendenza. Molti di questi orientamenti personali derivano certamente dalle influenze del contesto familiare, ma si possono facilmente notare anche tendenze che sembrano legate a caratteri personali più radicali. Comunque, l'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé in generale e nell'apprendimento, in particolare. Soggetti già molto autonomi a causa di un contesto familiare che favorisce tale tendenza possono accettare con molta difficoltà e tensione osservazioni, comandi, controlli, valutazioni sia nel contesto formativo che lavorativo. Altri, invece, hanno sviluppato una adeguata capacità di accettare in maniera critica e costruttiva tali influenze esterne. L'ideale sta proprio in questa direzione: promuovere una capacità autonoma di progettazione e gestione del proprio apprendimento in maniera tale da essere in grado di interagire positivamente con i vari contesti o livelli di influenza, da quello generale e istituzionale, a quello dei propri docenti o formatori, a quello dei propri compagni o colleghi di lavoro, a quello della fruizione di materiali e strumenti di studio e di lavoro, anche tecnologicamente avanzati.

L'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bandura A., *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, in V. Hamilton, G.H. Bower, N.H. Frijda (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1988, pp. 37-61.
- Baumeister R.F., K.D. Vohs, *Handbook of self-regulation*, Guilford, New York, 2004.
- Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M., *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, 2000.
- Carré P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris, 2002.
- de Charms R., *Personal causation*, Academic Press, New York, 1968.
- Elliot A.J., Dweck C.S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York, 2005.
- Fabre M., *Penser la formation*, PUF, Paris, 1995.
- Heckhausen H., *Motivation and Action*, Springer, Berlin, 1992.
- Kuhl J., *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle*, Springer, Berlin, 1983.
- Markus H., Nurius P., *Possible selves*, in «American Psychologist», 41, 1986, pp. 954-969.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- Mezirow J. et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- Nuttin J., *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma, 1983.

Pellerey M., *Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale*, in A.M. Ajello, *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 49-78.

Pellerey M., *Processi di transfer della competenze e formazione professionale*, in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 113-154.

Pellerey M., *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 231-276.

Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

Pellerey M., *Educare*, LAS, Roma, 1999.

Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.

Pellerey M., *Un curriculum per lo sviluppo di competenze*, in «Rivista dell'istruzione», 4, 2008, pp. 21-26.

Pellerey M., *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze professionali*, in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 150-191.

Pineau G., *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étero et l'écoformation*, in «Education permanente», 78-79, 1985, pp. 25-39.

Quaglino G.P., *Fare formazione*, Cortina, Milano, 2005.

Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Ruffini C., Sarchielli V., *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, «Professionalità», 75, 2003, pp. 9-17.

Weiner B., *Human motivation*, Sage, Newbury Park, 1992.

ORIENTAMENTO FORMATIVO ED EDUCAZIONE AFFETTIVO- EMOZIONALE PER IL SOSTEGNO DELL'INTERESSE E DELLA MOTIVAZIONE NELLO STUDENTE

di
Maria Rosaria
Mancinelli
Università
Cattolica Milano

1. L'ORIENTAMENTO FORMATIVO

L'attuale concezione dell'orientamento può essere sintetizzata in tre punti chiave:

- la valenza formativa che qualifica globalmente l'orientamento, sia nei suoi principi teorici che nelle strategie di intervento;
- l'estensione a tutto l'arco della vita delle persone e a tutte le categorie di destinatari;
- la finalità generale basata sullo sviluppo di competenze orientative generali e specifiche che possano consentire alla persona di «autorientarsi».

In generale, l'orientamento può essere definito come il processo di aiuto a una persona affinché possa acquisire e utilizzare una serie di competenze orientative, cioè di conoscenze, capacità operative e atteggiamenti che gli consentiranno di affrontare i momenti di scelta, di inserimento in nuovi contesti, di difficoltà scolastica o professionale con maggiore consapevolezza, padronanza e responsabilità.

Focalizzando l'attenzione sull'orientamento formativo come tipologia di intervento rivolta ai soggetti più giovani, inseriti in un percorso scolastico, possiamo dire che esso comprende un insieme di azioni volte a promuovere l'educazione

all'autoorientamento. Questo significa progettare e realizzare, in ogni ciclo scolastico, percorsi orientativi volti a potenziare diversi aspetti della personalità (conoscenze, capacità, atteggiamenti, metodi, abilità cognitive ed emotivo-relazionali) in funzione sia di una scelta scolastica e professionale più autonoma e consapevole, sia di un'azione di prevenzione di eventuali disagi e difficoltà durante il percorso formativo, sia dello sviluppo di competenze necessarie a far fronte ai cambiamenti nel mondo del lavoro.

Come attività di promozione dello sviluppo della personalità globale e di acquisizione di competenze orientative, l'orientamento diventa a pieno titolo parte integrante del processo educativo generale. Tutto questo finalizzato non solo a una soddisfacente realizzazione *si sé*, ma anche alla concreta e realistica possibilità di inserirsi nell'attuale contesto lavorativo caratterizzato da sempre maggiore complessità e imprevedibilità.

2. LE COMPETENZE ORIENTATIVE

I contenuti delle azioni di orientamento formativo possono essere raggruppate in tre grandi settori:

- A. consapevolezza di sé e valorizzazione delle risorse personali;
- B. analisi del contesto sociale;
- C. sviluppo di competenze trasversali (strategie cognitive, emotive e relazionali per decidere e mettere in atto la decisione).

Ognuno di questi settori comprende una serie di competenze più specifiche che fanno riferimento alle componenti fondamentali di ogni processo orientativo (variabili). Parlando di orientamento formativo queste variabili costituiscono le dimensioni da sviluppare e potenziare nel corso di interventi mirati, in modo da costruire le competenze o risorse di cui l'individuo può disporre nel momento in cui deve affrontare particolari situazioni problematiche della sua vita scolastica o lavorativa. Qui di seguito vengono riportate le principali variabili del processo orientativo.

A. Variabili individuali e psico-sociali relative alla conoscenza di sé

- 1) *Variabili cognitive*: Abilità cognitive, Apprendimento scolastico, Metodo di studio, Competenze extrascolastiche, Stili cognitivi.
- 2) *Variabili affettivo-relazionali*: Fase di sviluppo, Valorizzazione del passato, Immagine del futuro, Interessi professionali, Motivazione, Caratteristiche di personalità, Autostima, Valori professionali, Rappresentazioni sociali (significato e funzione dello studio e del lavoro nello sviluppo personale), Influenza del contesto (famiglia, insegnanti, amici, esperti).

Come attività di promozione dello sviluppo della personalità globale e di acquisizione di competenze orientative, l'orientamento diventa a pieno titolo parte integrante del processo educativo generale

B. Variabili sociali relative alla conoscenza del contesto

- 1) *Realtà sociale e sua complessità*: Valori dominanti, Nuove tendenze culturali, Influenze dei media.
- 2) *Caratteristiche del mondo del lavoro*: Cambiamenti delle professioni, Opportunità formative disponibili sul territorio, Mercato del lavoro.
- 3) *Conoscenza del contesto istituzionale in cui ci si inserisce*: Regole di funzionamento, Ruolo delle persone in esso presenti (scuola, ambiente di lavoro, ecc.).

C. Variabili relative alle competenze trasversali

- 1) *Abilità cognitive*: Capacità progettuale, Capacità di *problem solving*, Gestione delle informazioni, Capacità decisionale, Sviluppo del pensiero critico e creativo, Realizzazione degli obiettivi (responsabilizzazione, attribuzione, gestione delle difficoltà, apprendimento di nuove tecniche).
- 2) *Abilità sociali*: Comunicazione, Capacità relazionale, Partecipazione alle attività di gruppo, Gestione di situazioni problematiche (*cooping*), Adattamento a nuovi contesti, Rispetto della interculturalità, Accettazione del punto di vista degli altri).

Tra le variabili di tipo emotivo, particolare attenzione va rivolta alla motivazione e allo sviluppo degli interessi che giocano un ruolo fondamentale nella riuscita scolastica e professionale.

3. LA DEMOTIVAZIONE SCOLASTICA

Uno dei problemi più pressanti che la scuola deve affrontare da alcuni anni riguarda la demotivazione di buona parte degli studenti e il contenimento di fenomeni di disagio e di insuccesso scolastico. I risultati delle ricerche in questo settore non sono incoraggianti. Sembra infatti che circa la metà dei giovani inseriti in un percorso scolastico sperimenti abbandoni, bocciature, interruzioni prolungate, trasferimenti in altri istituti. Inoltre aumenta il numero dei ragazzi che, pur avendo potenzialità intellettive nella norma, non riescono ad acquisire i contenuti minimi di un programma scolastico sempre più livellato verso il basso.

I motivi alla base di questo stato di cose sono molteplici e vanno dalle implicazioni personali a quelle familiari, a quelle sociali, a quelle scolastiche.

Nell'affrontare il tema della motivazione scolastica, non si può prescindere dalle teorie relative alla motivazione umana, anche se esiste una differenza, non solo teorica, tra motivazione in generale e motivazione all'apprendimento o motivazione all'impegno nello studio. Quest'ultima è direttamente legata alla prassi scolastica e alle caratteristiche degli adolescenti nell'attuale contesto sociale.

Sembra che circa la metà dei giovani inseriti in un percorso scolastico sperimenti abbandoni, bocciature, interruzioni prolungate, trasferimenti in altri istituti

Si dice che i ragazzi non hanno interessi e motivazioni, ma non è del tutto vero: il problema è che i loro interessi o le loro motivazioni non coincidono con gli obiettivi dell'educazione scolastica. Dalla preadolescenza in poi, la scuola viene vissuta essenzialmente come luogo di socializzazione e solo in parte come mezzo per acquisire conoscenze e strategie necessarie per crescere e prepararsi al futuro. Dagli insegnanti, inoltre, i ragazzi si aspettano soprattutto comprensione e gratificazioni, ma non sono disposti a fare alcuno sforzo per avere i giusti riconoscimenti né ad accettare eventuali difficoltà o delusioni.

Gli adolescenti di oggi criticano la scuola in un modo diverso dal passato, e forse più difficile da gestire, perché le tolgono significato sostenendo che, semplicemente, non interessa loro l'offerta formativa-educativa così come viene proposta. Vogliono essere protagonisti del loro apprendimento e non semplici ricettori di informazioni, vogliono impegnarsi nel perseguimento di obiettivi che per loro hanno senso e non esecutori dei desideri altrui, vogliono poter utilizzare metodi e tecniche attuali e non vecchi sistemi di apprendimento, vogliono avere a disposizione strumenti per affrontare la complessità della loro crescita e del loro inserimento sociale e non solo conoscenze e strategie di apprendimento. Se non succede questo, diventano demotivati, annoiati e dipendenti da altre fonti di stimoli e di coinvolgimento (media, cellulari, *social network*).

4. IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLO SVILUPPO DEI FATTORI MOTIVANTI

Obiettivo prioritario dell'istituzione scolastica è senza dubbio quello di trovare principi e metodi per stimolare l'interesse e la motivazione negli alunni che hanno perso il loro naturale desiderio di apprendere e di impegnarsi nella progettazione del loro futuro.

È vero che sia gli interessi sia la motivazione si sviluppano precocemente e dipendono in buona parte dalla famiglia, tuttavia la scuola gioca un ruolo determinante e per fare questo deve modificare contenuti e metodi anche in senso orientativo stimolando:

- la costruzione di una realistica immagine di sé;
- l'acquisizione di un equilibrato sentimento di autostima;
- l'elaborazione di strategie più adatte al superamento delle difficoltà;
- il raggiungimento di un miglior rendimento scolastico;
- lo sviluppo di forti motivazioni;
- il conseguimento di un più stabile sistema di rapporti sociali;
- la realizzazione di progetti per il futuro.

Le diverse teorie sulla motivazione (Maslow, Rogers, Bandura, Covington, Dwek, Harter, Markus, Clifford, Deci, Nicholls, citati in McCombs e Pope,

Dalla preadolescenza in poi, la scuola viene vissuta essenzialmente come luogo di socializzazione e solo in parte come mezzo per acquisire conoscenze e strategie necessarie per crescere e prepararsi al futuro

1997) hanno di volta in volta messo in evidenza il ruolo motivante di alcuni fattori quali: i bisogni primari, le aspettative di successo o di fallimento, l'autostima, l'autoefficacia, l'attribuzione, l'autodeterminazione, le mete personali, i sentimenti, il supporto ambientale. La motivazione può essere definita come una spinta emotiva che, sulla base di un bisogno, di un interesse, di un desiderio o di una curiosità, porta l'individuo ad agire verso mete ben precise. La motivazione fornisce l'energia per raggiungere determinati obiettivi, mentre gli interessi, così come i bisogni, le aspettative, i desideri, costituiscono le sue componenti fondamentali che indicano la direzione verso cui andare, cioè definiscono gli obiettivi che si vogliono raggiungere. Gli interessi quindi sono elementi motivazionali legati in maniera più diretta a specifiche attività e acquistano particolare importanza per l'individuo nella misura in cui sono in grado di rispondere concretamente ai suoi bisogni di base. Ad esempio, provare interesse per un particolare tipo di studi o per una determinata attività professionale significa considerare quell'attività desiderabile in quanto può essere fonte di soddisfazione personale.

Di conseguenza, un intervento orientativo che si propone di sviluppare interessi e motivazioni deve prevedere situazioni e attività che consentano ai ragazzi di:

- *Soddisfare i bisogni di base*, cioè di sicurezza, appartenenza, stima, autonomia e realizzazione. Questo significa far sì che la classe diventi un ambiente accogliente e rassicurante in cui ognuno possa sentirsi parte del gruppo, sperimentare se stesso senza timore di essere messo in difficoltà, essere accettato e rispettato nella sua individualità, stabilire rapporti positivi con gli altri, venire apprezzato e valutato per le sue competenze specifiche. Per questo sarebbe opportuno favorire i lavori di gruppo, il coinvolgimento di ogni ragazzo nella vita di classe e nei confronti del proprio apprendimento, le situazioni informali di confronto e di libera espressione di idee e sentimenti (ad esempio, le attività espressive e creative).
- *Capire se stessi e la loro età*. Soprattutto in particolari momenti dello sviluppo, come l'adolescenza, i ragazzi hanno bisogno di capire e di mettere ordine in pensieri, idee, sentimenti, emozioni, dubbi, incertezze e, nello stesso tempo, di fare emergere capacità e interessi, sogni e aspirazioni all'interno in un contesto rassicurante e attraverso un confronto costante con adulti e coetanei. La conoscenza di sé e del mondo in cui si vive è un campo vasto, complesso e articolato che comprende sia la lettura della realtà personale e sociale, sia l'acquisizione di posizioni critiche nei loro confronti, sia l'attivazione di cambiamenti significativi negli atteggiamenti e nei comportamenti. Strumenti privilegiati per raggiungere questi obiettivi sono una vera didattica orientativa unitamente a un insieme di attività specifiche di riflessione e di discussione individuale o di gruppo su argomenti che coinvolgono tutti gli aspetti della vita dei ragazzi e non solo quello scolastico.

I ragazzi hanno bisogno di fare emergere capacità e interessi, sogni e aspirazioni all'interno in un contesto rassicurante e attraverso un confronto costante con adulti e coetanei

I ragazzi hanno bisogno di essere aiutati a definire obiettivi a medio o a lungo termine, conoscere i percorsi più adatti per raggiungerli, prevedere eventuali difficoltà e pensare alla loro soluzione

- *Percepire la possibilità di raggiungere obiettivi personali.* Soprattutto durante l'adolescenza i ragazzi hanno bisogno di essere aiutati a definire obiettivi a medio o a lungo termine, conoscere i percorsi più adatti per raggiungerli, prevedere eventuali difficoltà e pensare alla loro soluzione, valutare i progressi compiuti e le tappe successive da raggiungere. Tale processo può essere facilitato se si mettono in relazione gli obiettivi didattici con gli interessi e gli obiettivi individuali di ciascuno attraverso la didattica orientativa. Questo significa far capire ai ragazzi che stanno imparando qualcosa di significativo per se stessi, che alcune competenze relative a determinate materie possono essere utili per soddisfare interessi e raggiungere obiettivi personali, che ha senso per ognuno il fatto di frequentare un determinato indirizzo scolastico, che è fondamentale chiedersi «perché» si studia e per «chi» si studia.
- *Dimostrare il loro valore e rinforzare l'autostima.* L'autostima può essere definita come il giusto valore che si dà a se stessi e dipende dal rapporto tra il sé percepito (quello che si pensa di essere) e il sé ideale (quello che si pensa di dover essere). Allo scopo di attenuare atteggiamenti di ipercriticismo o, all'opposto, di onnipotenza, sarebbe opportuno aiutare i ragazzi ad acquisire un equilibrato sentimento di autostima attraverso la valorizzazione di abilità specifiche, il successo in situazioni che considerano importanti, l'apprezzamento e la stima di altri significativi. Ad esempio, si potrebbe proporre l'alunno come «esperto» di un determinato argomento e metterlo in grado di comunicare agli altri quello che ha appreso, rendere espliciti i criteri di valutazione in modo che ognuno senta che i propri risultati sono valutati in modo adeguato e nello stesso tempo indicare la strada per costruire il successo scolastico, evitare umiliazioni di fronte ai fallimenti, trovare situazioni, anche al di fuori della scuola, in cui sia possibile ricevere gratificazioni (ad esempio, volontariato, musica, espressioni artistiche, ecc.).
- *Sentirsi capaci di gestire le situazioni per raggiungere i risultati desiderati.* Strettamente correlato alla stima di sé è il sentimento di autoefficacia, che si riferisce alla percezione della propria capacità di affrontare compiti e situazioni con successo. Mentre l'autostima riguarda il valore che un individuo attribuisce a se stesso, l'autoefficacia riguarda compiti e abilità che una persona sente di avere e quindi la capacità di organizzare ed eseguire azioni che portano al raggiungimento di uno scopo. A questo proposito, potrebbe essere utile valorizzare le capacità individuali dei ragazzi mediante esperienze autentiche di successo nell'esecuzione di un compito, indicare metodi per affrontare le difficoltà, far superare l'idea che per riuscire bene in una materia bisogna «esercici portati» mentre invece va sottolineata l'importanza di sviluppare, accrescere e padroneggiare le proprie abilità e competenze.
- *Essere consapevoli della responsabilità personale nel determinare il successo/insuccesso.* Un ruolo importante nella motivazione gioca anche l'attribuzione causale, cioè la spiegazione che si formula riguardo ai motivi che hanno determi-

nato il successo o l'insuccesso in qualcosa. A seconda che il motivo del successo/insuccesso venga attribuito all'impegno personale oppure ad altri fattori esterni (ad esempio, la fortuna, l'aiuto degli altri, la difficoltà del compito, ecc.) cambiano i comportamenti riguardanti il modo in cui ci si comporterà in futuro e anche i sentimenti ad essi sottostanti. Ad esempio, l'attribuzione del successo all'impegno personale generalmente produce un sentimento di fiducia nella possibilità di riuscire ancora bene in quello che si fa e anche di migliorare, per cui aumenta la motivazione. Se invece l'attribuzione è data a motivi fortuiti, difficilmente si mettono in atto comportamenti produttivi e funzionali alla riuscita e quindi non si incide sulla motivazione. Più difficile è gestire la reazione di fronte ai fallimenti. Il motivo per cui alcuni ragazzi di fronte alle difficoltà si arrendono sfiduciati e altri invece cercano il modo di superarle risiede non solo nel processo di attribuzione del successo/insuccesso, ma anche nelle emozioni che accompagnano questi eventi. Se si sentono in colpa significa che si rendono conto di non aver fatto il proprio dovere ma non mettono in discussione le loro capacità. Se invece si sentono inadeguati o incapaci di cambiare le cose, possono assumere atteggiamenti di ritiro dalle attività e di evitamento di situazioni difficili, e non adottano meccanismi per superare le difficoltà. Anche in questo caso, attraverso la normale prassi scolastica o attraverso attività di riflessione e discussioni di gruppo, si può stimolare nei ragazzi la comprensione del rapporto che esiste tra uno stile attributivo e il risultato scolastico, indicare il modo più adeguato per evitare l'insuccesso (spiegazione dell'errore, o dei motivi per cui uno ha sbagliato), favorire l'autovalutazione personale e l'assunzione di responsabilità.

- *Comprendere l'influenza della emozioni sulle prestazioni scolastiche.* Un ulteriore aspetto da considerare è il ruolo che giocano gli stati d'animo negativi, di stress, di ansia, di insicurezza e di paura del fallimento nel rendimento scolastico. Per supportare i ragazzi nella gestione di tali emozioni si potrebbero proporre attività che li aiutino a leggere i loro stati emotivi oppure creare occasioni per parlare di come il timore e l'ansia contribuiscono a far sì che le prestazioni scolastiche siano poi effettivamente inadeguate come si teme, quando non sono addirittura paralizzanti. Inoltre sarebbe opportuno far capire che la situazione non si risolve adottando strategie controproducenti (il tirarsi indietro di fronte a un compito, impegnarsi poco, porsi obiettivi banali che è impossibile non raggiungere o troppo elevati e irraggiungibili), ma definendo obiettivi più raggiungibili, utilizzando strategie cognitive più adatte a un compito, mettendo in atto modalità di controllo dell'ansia da prestazione.

Il motivo per cui alcuni ragazzi di fronte alle difficoltà si arrendono sfiduciati e altri invece cercano il modo di superarle risiede anche nelle emozioni che accompagnano questi eventi

5. GLI STRUMENTI ORIENTATIVI

La realizzazione di questo percorso richiede l'adozione di metodi e strumenti differenziati a seconda delle esigenze contestuali e progettuali. Come è stato detto precedentemente, gli strumenti in possesso dei docenti per intervenire su un processo formativo e orientativo sono fondamentalmente due:

- la *didattica orientativa* volta a sviluppare nello studente alcuni prerequisiti orientativi di base (competenze generali e di metodo);
- i *moduli di educazione all'auto-orientamento* volti a potenziare il processo personale di orientamento dei ragazzi in riferimento a contenuti specifici. In questo caso si considerano due fondamentali strategie, quella individuale e quella di gruppo, ognuna delle quali implica l'utilizzo di particolari strumenti.

Il lavoro individuale può essere realizzato mediante l'utilizzo di:

- *schede di autovalutazione e di riflessione*, attraverso le quali il ragazzo può diventare consapevole dei diversi aspetti di sé e approfondirli o condividerli attraverso la discussione con l'orientatore o il gruppo classe;
- *questionari o test*, costituiti da una serie di quesiti che generalmente forniscono un punteggio numerico rispetto a specifiche aree come, ad esempio, gli interessi scolastico-professionali;
- *materiale di spiegazione* (lucidi, diapositive) finalizzati a trasmettere conoscenze e informazioni riguardanti i cambiamenti del mondo del lavoro, gli sbocchi professionali relativi a un determinato corso di studi, ecc.;
- *consultazione di materiale informativo*, costituito per lo più dalla raccolta autonoma di informazioni utilizzando fonti diverse quali le guide sugli indirizzi scolastici, i siti internet, i giornali ecc.;
- *esercitazioni* per acquisire determinate competenze, come può essere la stesura di un *curriculum vitae* in un corso di formazione professionale, oppure esperienze di tirocinio o di apprendistato;
- *colloquio di orientamento* individuale con un orientatore.

Il lavoro di gruppo prevede l'utilizzo di:

- *discussioni e riflessioni su argomenti specifici*, spesso stimolati dalla compilazione di schede da elaborare in gruppo oppure da episodi tratti dalla vita quotidiana o da argomenti proposti dai ragazzi;
- *lavori di ricerca in piccoli gruppi* su temi di particolare interesse (ad esempio, raccogliere e organizzare una serie di informazioni riguardanti le professioni comprese in un determinato settore e tutto ciò che le caratterizza: titolo di studio richiesto, competenze necessarie, luogo di lavoro, possibilità di carriera, ecc.);

La realizzazione di questo percorso richiede l'adozione di metodi e strumenti differenziati a seconda delle esigenze contestuali e progettuali

- *tecniche di immaginazione* come il *brainstorming*, l'utilizzo di film appositamente selezionati in funzione di tematiche orientative, le espressioni grafiche come i disegni o i collage, la narrazione;
- *role playing*, cioè simulazioni di situazioni utili per sviluppare abilità sociali come la comunicazione o l'espressione di emozioni.

Entrambe queste metodologie, più volte sperimentate nell'ambito dell'orientamento formativo, si sono dimostrate particolarmente utili per attingere al vasto serbatoio di immagini mentali che caratterizzano ogni individuo; fare emergere idee, considerazioni ed emozioni; stimolare la comprensione e la riflessione su se stessi e sul mondo; attivare processi di conoscenza, valutazione e cambiamento; offrire uno specchio della condizione personale dei ragazzi; sviluppare il senso di condivisione dei problemi legati alle scelte di vita; favorire la consapevolezza e l'analisi critica; stimolare uno sguardo più attento sulla realtà; facilitare la socializzazione, lo spirito di gruppo e le modalità comunicative. Tutti questi sono sicuramente gli obiettivi che un *processo orientativo di tipo formativo* deve porsi e perseguire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI IN ITALIANO

- Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C. (2000), *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bandura A. (1997), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni* (trad it. 2000), Trento, Erickson.
- Boncori L., Boncori G. (2002), *L'orientamento*, Carocci, Roma.
- Callini D. (1997), *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*, FrancoAngeli, Milano.
- Campbell J. (1993), *Attività artistiche in gruppo. Disegno, pittura, collage* (trad. it. 1996), Erickson, Trento.
- Castelli C. (2002) (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Castelli C., Venini L. (2002) (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano.
- Confalonieri E., Grazzani I. (2002), *Adolescenti e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano.
- COSPES (2005), *Orientare alle scelte, percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma.
- D'Alessio M. (2002), *Psicologia scolastica*, Carocci, Roma.
- D'Alessio M., Laghi F., Pallini S. (2007), *Mi oriento*, Piccin.
- De Beni R., Moè A. (2009), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. (1997) *Il gioco della vita. Kit autobiografico*. Guerini, Milano.
- Domenici G. (1999), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari.
- Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (1999), *L'abbandono scolastico*, Cortina, Milano.
- Kendall P., Di Pietro M. (1995), *Terapia scolastica dell'ansia*, Erickson, Trento.

- Maggiolini A. (1997), *Counseling a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Mancinelli M.R. (2002), *L'orientamento dalla A alla Z*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mancinelli M.R. (2003) (a cura di), *Orientarsi all'università e al lavoro*, Alpha Test, Milano.
- Mancinelli M.R., Bonelli E. (2005), *Orientare nella scuola del preadolescente*, La Scuola, Brescia.
- Mancinelli M.R. (2007) (a cura di), *L'orientamento nel biennio della scuola superiore*, Alphatest, Milano.
- Mancinelli M.R. (2007), *Il colloquio come strumento di orientamento*, Franco Angeli, Milano.
- Mancinelli M.R. (2008), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Moè A. (2000) (a cura di), *Teorie del sé: intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento.
- McCombs B., Pope J.E. (1997), *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson, Trento.
- Morgagni E. (1998) (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma.
- Mucchielli R. (1968), *La dinamica di gruppo*, (trad. it. 1994), Elle Di Ci, Torino.
- Nota L., Soresi S. (2000), *Autoefficacia nelle scelte*, Giunti, Firenze.
- Pajares F., Urdan T. (2005) (a cura di), *L'autoefficacia degli adolescenti*, (trad it. 2007), Erickson, Trento.
- Palmonari A. (1993) (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Palmonari A. (2001), *Gli adolescenti né adulti né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna.
- Pellerey M. (1998), *Progettazione didattica*, SEI, Torino.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano.
- Pombeni M.L., D'Angelo M.G. (1994), *L'orientamento di gruppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2009), *Il gruppo nel processo di orientamento*, Carocci, Roma.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Soresi S. (a cura di) (2000), *Orientamenti per l'orientamento*, OS Giunti, Firenze.
- Soresi S., Nota L. (2000), *Interessi e scelte*, Giunti, Firenze.
- Vegetti Finzi s., Battistini A.M. (2000), *Letà incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano.
- Viglietti M. (1995), *Educazione alla scelta*, SEI, Torino.

ORIENTAMENTO FORMATIVO ED EDUCAZIONE AFFETTIVO- EMOZIONALE A SOSTEGNO DELL'INTERESSE E DELLA MOTIVAZIONE DELLO STUDENTE: È POSSIBILE INSEGNARE A «VOLER APPRENDERE»?

di
Daniela
Lucangeli
Professore
Ordinario e
Prorettore
all' Orientamento
e Tutorato
Università
di Padova,
Dipartimento
di Psicologia
dello sviluppo
e della
socializzazione.

*Credo che la scuola potrebbe fare moltissimi progressi
se cercasse i modi per aiutare gli studenti a realizzare il loro potenziale
invece di etichettarli quando non lo fanno.*

C. Dweck, 2000

ABSTRACT

Le variabili in gioco nelle abilità di Studio sono molteplici e non riguardano solo le capacità cognitive di base (Dweck, 2000). Un elemento cruciale nel successo scolastico spesso è rappresentata da un atteggiamento corretto verso l'apprendimento. Per esempio, come influiscono le motivazioni sullo studio? Che attinenza hanno le emozioni con il successo scolastico? Cosa sono gli stili attributivi, e che ruolo giocano nell'abilità di studio? Cos'è l'autoefficacia, cos'è la percezione di autoefficacia (Bandura, 2000)?

Le ricerche di psicologia dell'educazione riconoscono all'insegnante, all'insegnante significativo, un ruolo cruciale per l'alleanza necessaria allo studente per mettersi in gioco nella fatica dell'apprendere (Boscolo, 2002).

Scopo della scuola, quindi, non è solo quello di trasmettere delle conoscenze ma anche quello di promuovere negli studenti un senso di padronanza e controllo degli eventi e dei processi di apprendimento.

È POSSIBILE INSEGNARE A «VOLER APPRENDERE»?

Certamente chiunque si sia ritrovato a insegnare o meglio ancora a educare, questo quesito se lo è posto. Ed è un quesito quanto mai cruciale sia dal punto di vista delle scienze psicopedagogiche – obiettivo delle quali è anche quello di capire come in ciascuno di noi aspetti cognitivi ed emotivi si intreccino e influenzino a vicenda nel generare i nostri comportamenti e i nostri saperi –, sia dal punto di vista della funzione istituzionale della scuola e del ruolo dell'insegnamento – obiettivo dei quali è la formazione degli individui in contesto di apprendimento –.

A questo scopo gioca un ruolo di primo piano la *motivazione*, ossia quel costrutto che ci spinge ad affrontare o evitare compiti e situazioni. Nell'ambito dell'apprendimento scolastico la *motivazione*, può essere definita come un insieme di spinte interne e di pressioni esterne che promuovono il desiderio di impegnarsi nello studio, contrapposte ad altre che determinano un allontanamento e la tendenza all'evitamento.

Capire se, e come sia possibile, motivare ad apprendere si innesta infatti in una realtà della scuola che deve confrontarsi con problematiche forti, che da un lato la vedono responsabile di garantire a ciascun allievo il miglior esito del proprio sviluppo, dall'altro le attribuiscono i rischi che derivano dal disattendere tale esito: abbandono precoce della frequenza; scarso o nullo interesse per l'attività scolastica; rifiuto dell'impegno nello studio..., in altri termini appunto con la demotivazione scolastica.

Dal nostro punto di vista, in realtà, ci sembra che per combattere tali rischi la scuola possa e debba servirsi proprio dei contributi di ricerca e d'approfondimento che le scienze psicopedagogiche offrono al riguardo. Ci sembra cioè che la scuola possa trovare valido aiuto da quanto finora si sa rispetto a ciò che spinge ciascuno di noi a desiderare e a collaborare attivamente alla propria formazione e al proprio sviluppo.

Le ricerche di psicologia dell'educazione riconoscono all'insegnante un ruolo cruciale per l'alleanza necessaria allo studente per mettersi in gioco nella fatica dell'apprendere

MOTIVAZIONE AD APPRENDERE: UNO SGUARDO AI PRINCIPALI CONTRIBUTI DI RICERCA

Forse gran parte della confusione di termini, di significati e di aspettative che la scuola vive, intorno al concetto generale di motivazione, dipende anche dal fatto che nonostante la sua centralità nell'ambito dell'istruzione e della formazione, il tema della motivazione non ha ancora trovato una concezione unitaria in campo psicopedagogico. Quel che qui ci proponiamo è di fornire una carrellata veloce, ma il più possibile puntuale, dei contributi e delle riflessioni che le ricerche della psicologia dell'educazione ci hanno finora presentato.

Tradizionalmente uno dei contributi più rilevanti nello studio della motivazione ad apprendere è giunto alla scuola dalle teorie comportamentistiche, che hanno permesso di far riflettere sulle funzioni del *rinforzo* quale strumento capace di potenziare e conservare la motivazione dell'allievo. Il limite di tale prospettiva si è dimostrato essere nelle difficoltà di svincolare però l'apprendimento dalla dipendenza dal rinforzo, svincolarlo quel tanto da farlo divenire attività «motivante e gratificante» in sé.

Già a partire dagli anni '60-'70, comunque, forte è stata anche nella scuola la ricaduta del «principio» dell'*apprendimento per scoperta*, quale attività privilegiata, capace di fare apprendere attraverso la spinta naturale dell'individuo alla curiosità e appunto alla scoperta. Tale approccio che pure ha avuto il grande merito di tentare una risposta al bisogno esplorativo degli individui, particolarmente intenso in età evolutiva, ha però dimostrato anch'esso, come proprio limite, di non considerare l'apprendimento quale fine a se stesso, ma quale mezzo per soddisfare un bisogno (pulsione esploratoria) impoverendone dunque il significato.

Un superamento di tali prospettive, è andato via via formulandosi grazie all'approfondimento del concetto di *motivazione intrinseca*. In particolare ricercatori quali Berlyne (1960, 1965) e White (1959) hanno introdotto tale concetto distinguendo differenti forme di curiosità, mosse non soltanto dall'esigenza di rispondere a bisogni primari, ma proprio da curiosità epistemica, cioè dal desiderio di sapere, di conoscere di più, di manipolare l'ambiente, le cose. D'altra parte, già mezzo secolo fa, Hunt (1963), definendo la motivazione intrinseca come un meccanismo motivazionale inerente all'elaborazione dell'informazione e dell'azione, ha influenzato le più recenti teorie attraverso appunto il concetto di *motivazione di competenza* quale spinta intrinseca ad apprendere e a conoscere. In particolare S. Harter (1992, Bouchev e Harter, 2005) ha approfondito l'influenza che l'effetto «competenza» risulta avere rispetto allo stesso successo o insuccesso scolastico. Secondo l'autrice infatti la motivazione di competenza produce nei soggetti una forte tensione che spinge ciascuno a tentativi di padronanza in diverse aree di attività – cognitiva, fisica, sociale – che a propria volta possono sortire risultati positivi o negativi. Tali risultati infatti, se sono seguiti da rinforzi positivi, soprattutto in età evolutiva e in bambini piccoli, permettono di interiorizzare un

Nonostante la sua centralità nell'ambito dell'istruzione e della formazione, il tema della motivazione non ha ancora trovato una concezione unitaria in campo psicopedagogico

vero e proprio sistema di autogratificazione che consente poi al bambino da solo di rinforzare i propri tentativi di padronanza e i risultati stessi: la percezione della propria competenza influenza il senso di soddisfazione intrinseca del bambino e accresce la sua motivazione a intraprendere successivi comportamenti di padronanza. L'inverso accade invece ai bambini che hanno avuto una storia di insuccessi: la percezione di scarsa competenza e di disapprovazione per i risultati delle proprie attività può creare ansia e attenuare la motivazione a intraprendere nuovi comportamenti di padronanza.

Per la funzione educativa, anche della scuola, la Harter suggerisce allora il concetto di *sfida ottimale* secondo cui la massima gratificazione o meglio la massima motivazione ad apprendere deriva da quei tentativi di padroneggiare l'ambiente che rappresentano un grado ottimale di sfida rispetto alla complessità del compito: difficile quel tanto che basta per spingere alla curiosità ed elevare la conoscenza, senza diventare però un ostacolo insuperabile o destinato probabilmente all'insuccesso.

Quel che è dunque necessario riconoscere, per rispondere alla domanda da cui siamo partiti – è possibile insegnare a volere apprendere – è che alla base della motivazione intrinseca stanno sia componenti cognitive sia appunto emotivo-motivazionali: perché ciascun allievo voglia imparare, l'apprendimento oltre che aumentare la competenza, deve produrre una vera e propria sensazione di benessere emotivo-cognitivo insieme.

Al riguardo Weiner (1986, 2010) ha proposto delle riflessioni fondamentali anche da un punto di vista psicopedagogico. Secondo l'autore infatti se si comprendono le idee ingenuie e di senso comune in base a cui la gente agisce, si possono meglio predire comportamenti e reazioni emotive. Egli ha ripreso cioè la teoria classica della motivazione al successo, dimostrando come le reazioni cognitive individuali al successo e all'insuccesso – ovvero le *attribuzioni* – permettono di predire il comportamento orientato al successo. In particolare dalle sue ricerche emerge che ciascuno di noi, adulto o bambino che sia, per spiegare a se stesso il successo o l'insuccesso ottenuto in una situazione o compito in cui si è impegnato, prende in considerazione quattro cause fondamentali:

- a) l'abilità;
- b) lo sforzo;
- c) la difficoltà del compito;
- d) la fortuna.

L'attribuzione del risultato all'uno o all'altra di tali cause influenza le nostre aspettative rispetto i futuri risultati nel compito. Poiché inoltre le situazioni di successo o insuccesso sono moltissime, Weiner ne ha individuato tre dimensioni fondamentali:

Alla base della
motivazione
intrinseca
stanno sia
componenti
cognitive
sia emotivo-
motivazionali

- 1) il carattere interno (abilità, sforzo, umore) o esterno (fortuna, difficoltà del compito) al soggetto;
- 2) la stabilità o costanza: è stabile l'abilità, sono instabili l'umore, lo sforzo, la fortuna;
- 3) la controllabilità: è controllabile lo sforzo, non lo sono la fortuna e in certa misura l'abilità.

In particolare sembra che soprattutto la dimensione *locus of control* (causa interna o esterna alla persona) sia implicata nella motivazione ad apprendere, influenzando le reazioni affettive al successo o all'insuccesso delle persone. Nella tabella che segue (Tab.1) è presentata una tipologia di reazioni alle situazioni di successo o insuccesso.

▼ **Tabella 1** • Reazioni al successo e all'insuccesso secondo la teoria di Weiner

SUCCESSO	
Attribuito alla fortuna	reazioni di sorpresa
Attribuito all'abilità	reazioni di competenza e sicurezza
Attribuito a cause interne	sentimenti di orgoglio e di competenza
Attribuito all'impegno	contentezza, senso di soddisfazione, la convinzione di possedere buone capacità produce alta stima di sé e ottimismo
INSUCCESSO	
Attribuito allo scarso impegno	frustrazione, senso di vergogna e colpa
Attribuito a scarse abilità	scarsa stima di sé e sconforto

Considerando tali premesse, dalla domanda «è possibile insegnare a imparare» bisogna passare ad un'altra domanda, qui di seguito discussa.

È POSSIBILE INSEGNARE A CREDERE NELLE PROPRIE CAPACITÀ DI APPRENDIMENTO?

Per rispondere a questa domanda dobbiamo considerare l'atteggiamento che lo studente ha in riferimento a quanto si percepisce competente nell'affrontare un determinato compito.

Relativamente a questo aspetto quello che infatti dobbiamo cercare di capire è il perché alcuni studenti reagiscono alle difficoltà considerandole come una sfida, come un'opportunità per imparare cose nuove, mentre altri le vivono come una dolorosa condanna al fallimento o come una dimostrazione di mancanza stabile di abilità.

Dobbiamo cercare di capire è il perché alcuni studenti reagiscono alle difficoltà considerandole come un'opportunità per imparare cose nuove, mentre altri le vivono come una dolorosa condanna al fallimento

Per cercare di rispondere a tale quesito Dweck (2000) ha ipotizzato che gli studenti si pongano obiettivi diversi, centrati soprattutto sull'ottenere giudizi positivi e vincenti sulle proprie abilità ed evitare quelli negativi (obiettivo di prestazione), oppure orientati al miglioramento, attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze (obiettivo di padronanza), fornendo in questo modo una possibile chiave di lettura sul modo in cui lo studente percepisce e vive le proprie competenze. Questi differenti modi di percepire le proprie competenze va a riflettersi direttamente sulla motivazione ad apprendere e sulle energie che vengono investite nell'affrontare compiti nuovi. Infatti lo studente convinto che le proprie abilità siano modificabili e possano quindi migliorarsi con il tempo (teoria incrementale) solitamente affronta con più caparbità compiti sfidanti, poiché l'obiettivo finale è quello di accrescere il proprio sapere e le proprie conoscenze attraverso l'esercizio. Da questo punto di vista, l'esercizio assume un ruolo cardine, poiché non è vissuto come un semplice tentativo, ma è qualcosa di più strategico, sul quale si ha il controllo avendo la consapevolezza di poter riuscire in qualche modo. È infatti questa sensazione di «avere il controllo» che va ad alimentare il senso di autoefficacia percepita.

D'altro canto lo studente che crede invece di essere nato con un certo bagaglio di competenze e abilità (teoria entitaria) tende a evitare quelle situazioni in cui c'è il pericolo di non riuscire, di risultare incapaci, poiché l'impegno è volto a ricercare il giudizio positivo dell'insegnante.

La Figura 1 descrive in modo sintetico la relazione tra come uno studente percepisce le proprie competenze e gli obiettivi che si pone, sottolineando come questo va a riflettersi sulla motivazione e sulla prestazione finale.

▼ **Figura 1** • Effetti della visione entitaria o incrementale delle proprie abilità (tratta da Moè e Lucangeli, 2010)

	Abilità	
Teoria entitaria (bravi si nasce)		Teoria incrementale (bravi si diventa)
Dimostrare che si è bravi		Accrescere le proprie abilità
Ottenere giudizi positivi		Ottenere miglioramenti e apprendimenti
Obiettivi alla prestazione (per gli altri)		Obiettivi alla padronanza (per sé)

Lo studente che crede di essere nato con un certo bagaglio di competenze e abilità tende a evitare quelle situazioni in cui c'è il pericolo di non riuscire, di risultare incapaci

Nel caso vengano perseguiti solamente obiettivi di prestazione, gli studenti percepiscono i compiti come dei test di valutazione delle proprie abilità, per cui possono spesso decidere di evitare compiti difficili e sfidanti per il timore di incorre-

re in un insuccesso, che a loro modo di vedere, confermerebbe la loro mancanza di capacità. Al contrario, chi è orientato alla padronanza affronta i compiti con lo scopo di migliorare le proprie competenze, anche a rischio di commettere errori, vissuti come incentivo al miglioramento. L'adozione di obiettivi di padronanza, inoltre, predispone gli individui a impiegare strategie cognitive e processi di regolazione di sé per affrontare in modo più efficace il compito. E questo soprattutto in matematica, in cui la complessità del compito può facilmente compromettere la performance stessa.

Entrambi gli obiettivi di padronanza e di prestazione possono contribuire al successo e in alcuni casi coesistono nello stesso studente; i problemi insorgono, invece, quando prevale l'obiettivo di prestazione e si verificano situazioni di insuccesso. In questo caso, uno studente molto preoccupato di dimostrare le proprie abilità che incorre in una serie di fallimenti, può convincersi di non avere le capacità necessarie per far fronte a tali situazioni e che qualsiasi cosa faccia sia inutile, portandolo progressivamente a rinunciare a qualsiasi tentativo di controllo sulla situazione. Tale condizione è stata definita *impotenza appresa*, perché si caratterizza per un senso di incapacità (impotenza) acquisito per effetto di ripetute esperienze di fallimento (appresa) (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978). Questo atteggiamento si sviluppa più facilmente in persone che sono solite attribuire i propri insuccessi alla mancanza stabile di abilità, una causa interna alla persona e poco modificabile, che riduce enormemente le aspettative di successo.

Un altro aspetto da considerare, dunque, quando parliamo di motivazione e apprendimento è l'*autoefficacia*, ossia «il credere di essere capace». Bandura (2000) sostiene infatti, che per gli studenti l'autoefficacia sia un fattore cruciale per ottenere o meno dei risultati. Ad esempio, alunni con bassa autoefficacia possono evitare molti compiti, specialmente quelli più impegnativi. Al contrario, gli studenti con un'alta autoefficacia, hanno una tendenza a perseverare maggiormente e a scegliere attività più sfidanti.

Secondo l'autore la percezione di autoefficacia è un fattore personale che media l'interazione tra comportamento ed elementi socio-ambientali. In particolare la percezione che una persona ha della propria efficacia è un buon predittore del suo atteggiamento verso il compito (affrontarlo o meno), dello sforzo impiegato e della perseveranza (continuare a impegnarsi anche di fronte alle difficoltà). Inoltre la percezione che una persona ha della propria efficacia influenza ed è influenzata dagli stili cognitivi, dalle proprie preferenze, dall'attivazione e dalla performance. Si tratta quindi di un costrutto multidimensionale, che può variare a seconda della situazione e del momento.

L'autoefficacia fa riferimento a un'autovalutazione delle proprie competenze, e può essere per questo incoraggiata e rinforzata. Con l'aiuto di insegnanti e operatori, infatti, chi ha «perso il controllo» sul proprio processo di acquisizione di competenze può riappropriarsene riuscendo a eseguire un compito con successo o osservando altri che lo eseguono e riescono. L'autoefficacia tende inoltre a mi-

La percezione di autoefficacia è un fattore personale che media l'interazione tra comportamento ed elementi socio-ambientali

gliorare quando gli studenti si pongono degli obiettivi specifici, vicini e soprattutto stimolanti, ma sempre in linea con il livello di abilità dell'individuo. È altresì fondamentale, una volta definiti gli obiettivi, pianificare il come raggiungerli, gestendo efficacemente il tempo, stabilendo le giuste priorità e auto monitorando i propri progressi.

DALLA RICERCA ALLA SCUOLA: COME TRASFORMARE LE CONOSCENZE SULLA MOTIVAZIONE IN UN ATTEGGIAMENTO EDUCATIVO EFFICACE?

Tutta la carrellata di ipotesi e teorie sulla motivazione che abbiamo riportato fin qui, in realtà ci serve per riflettere sulla funzione delicata ma indispensabile che è chiamato a svolgere il docente su differenti fronti. Come sostiene Boscolo (2002), infatti, l'insegnante non va inteso come colui che è in grado di modificare la motivazione dei suoi alunni dall'esterno, ma come quella figura in grado di interagire sull'orientamento motivazionale attraverso le attività didattiche che propone, lo stile di valutazione che adotta, e in modo indiretto, attraverso le proprie convinzioni personali in relazione al concetto stesso di motivazione.

Le principali indicazioni che possiamo dunque trarre dalle ricerche psicopedagogiche, relativamente alla motivazione, fanno capire essenzialmente che all'insegnante è affidato il compito di stimolare e mantenere la motivazione degli allievi attraverso:

- a) un atteggiamento di rinforzo, non punitivo, non frustrante ma capace di muovere all'autosoddisfazione;
- b) la predisposizione di situazioni e attività da cui gli alunni possono trarre sollecitazioni a impegnarsi nell'apprendimento, garantendo quella condizione di *sfida ottimale* in cui il compito sia difficile tanto da incuriosire e favorire lo sviluppo di conoscenze, ma non da condurre a frustrazioni, fuga dal compito, apprendimento apparente, e vero e proprio insuccesso;
- c) l'attenzione agli atteggiamenti, alle aspettative e alle *attribuzioni* con cui gli alunni interpretano il proprio successo e i futuri sviluppi di questo;
- d) la promozione di una teoria incrementale capace di sostenere gli allievi nei momenti di fatica. Fatica che ovviamente l'apprendimento comporta.

Di certo il compito non è semplice, ma non può essere disatteso perché gli effetti della demotivazione scolastica sono di certo troppo rischiosi. Sostiene infatti Covington (2000; Covington e Mueller, 2001) che le manifestazioni di demotivazione sono proprio una reazione degli allievi alla minaccia al loro senso di valore. E tale minaccia sembra intrinseca alla struttura del sistema scolastico dal

Le
manifestazioni
di
demotivazione
sono
una reazione
degli allievi
alla minaccia
al loro senso
di valore

momento che è in esso che, nella delicata fase della propria formazione, l'individuo impara che il proprio valore personale dipende dalla capacità di riuscire nei compiti e nelle aspettative. Pena un insuccesso, che oltre ad avere un'alta probabilità di verificarsi, data l'alta frequenza di compiti difficili da superare, ha un forte peso anche sulle stesse relazioni sociali tra pari e con gli adulti.

Per reagire a tale minaccia Covington propone alcune precise indicazioni: innanzitutto è necessario portare l'individuo a competere non con i compagni o con l'insegnante, ma con se stesso. In tale ottica all'insegnante non spetta il ruolo di dispensatore di ricompense, o di riconoscitore del valore personale dei suoi allievi, ma quello di facilitatore di apprendimenti, in cui ciascun allievo può avere probabilità di successo. Il che a propria volta ha come prerequisito specifico una individualizzazione degli obiettivi di apprendimento, sia nel senso di una adeguazione degli obiettivi all'effettiva capacità dei soggetti (vedi principio della sfida ottimale), sia nel senso di una differente gestione che ciascun allievo può e deve fare del proprio apprendimento.

Se gli alunni devono trovare motivazione intrinseca nell'apprendere, essi devono cioè poter gestire più autonomamente le proprie risorse, divenendo consapevoli dei propri limiti e delle proprie competenze. Anche la *didattica metacognitiva* – che, secondo l'autore, ha al proprio centro l'idea di un insegnante quale facilitatore di apprendimento, che promuove lo sviluppo di un pensiero strategico capace di prevedere, progettare e controllare le proprie risorse cognitive di fronte alla gradualità dello sforzo in rapporto alle difficoltà del compito – sembra infatti avere un forte peso rispetto alle stesse componenti motivazionali che intessono l'apprendimento di ciascuno, influenzandone di certo la riuscita.

In conclusione consapevoli anche noi della complessità degli aspetti fin qui delineati, ci sembra necessario augurare a tutti coloro che, lettori di questo articolo, operano nella scuola, un convinto buon lavoro!

BIBLIOGRAFIA

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P. e Teasdale J.D. (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*, «Journal of Abnormal Psychology», 87, pp. 49-74.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Berlyne D.E. (1965), *Structure and direction in thinking*, Willey, New York.
- Berlyne D.E. (1960), *Conflict, arousal, and curiosity*, McGraw-Hill, New York (trad. it. *Conflitto, attivazione e creatività*, Franco Angeli, Milano, 1971).
- Boscolo P. (2002), *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, «Scuola e Città», 52, pp. 81-92.
- Bouchev H.A. e Harter S. (2005), *Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence*, «Journal of educational psychology», 97-4, pp. 673-686.

All'insegnante non spetta il ruolo di dispensatore di ricompense, ma quello di facilitatore di apprendimenti, in cui ciascun allievo può avere probabilità di successo

- Covington M.V. e Mueller K. J (2001), *Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation*, «Educational psychology review», 13-2, pp. 157-176.
- Covington M.V. (2000), *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review*, «Annual Review of Psychology», 51, pp. 171-200.
- Dweck C. S. (2000), *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento.
- Harter S. (1992), *Individual-differences in the effects of educational transitions on young adolescents perceptions of competence and motivational orientation*, «American Educational Research Journal», 29-4, pp. 777-807.
- Hunt J. Mcv, (1963), *Motivation inherent in information processing and action*, in Harvey O.J. (a cura di), *Motivation and social interaction*, Ronald Press, New York.
- Moè A., Lucangeli D. (2010), *Difficoltà in matematica e motivazione*, in Lucangeli D. e Mammarella I. (a cura di), *Psicologia della cognizione numerica*, Franco Angeli, Milano, pp. 207-235.
- Weiner B. (2010), *The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas*, «Educational psychologist», 45, pp. 28-36.
- Weiner B. (1986), *Attribution, emotion, and action*, in Sorrentino, R.M. e Higgins, E.T. (a cura di) *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*, London: the Guilford press, pp. 281-312.
- White R.W. (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence*, «Psychological Review», 66, pp. 297-233.

VALUTARE LE COMPETENZE: PRESUPPOSTI E IMPLICAZIONI

INTRODUZIONE

Da diversi anni ormai sono stati introdotti a livello europeo e anche nel nostro Paese nel linguaggio istituzionale (così come nel linguaggio degli addetti ai lavori che operano nei sistemi di istruzione e di formazione professionale, nonché in quelli di orientamento e di servizi per il lavoro) alcuni termini che sono oggetto non solo, come è comprensibile per temi che appaiono cruciali per diversi motivi in questa fase storica, di una molteplicità di interventi da parte degli *stakeholders*, ma anche, il che risulta meno comprensibile, di una molteplicità e diversità di accezioni, di linguaggi e anche di applicazioni operative.

Si tratta dei temi della *valutazione*, della *validazione*, del *bilancio* e della *certificazione* delle competenze acquisite dagli individui, sia nell'ambito dei contesti di apprendimento formale, che in quelli di apprendimento non formale e informale (nel senso ormai comunemente attribuito a tali termini nel dibattito e nelle pratiche).

Dalla scuola primaria all'università; dalla formazione iniziale a quella per gli apprendisti; dalla formazione tecnica superiore alla formazione continua; dalla gestione/sviluppo delle risorse umane nelle imprese e nella Pubblica Amministrazione alle attività orientamento e ai servizi per l'impiego: non esiste ormai ambito di intervento nel quale questi temi non vengano evocati come strategici e necessari per gli individui, per le imprese, per la società nel suo complesso: venendo definiti di volta in volta (a seconda dei casi e degli interlocutori) con locuzioni quali «infrastrutture di sistema», «dispositivi strategici», «metodologie operative».

di
Pier Giovanni
Bresciani¹

Da diversi anni ormai sono stati introdotti anche nel nostro Paese nel linguaggio istituzionale alcuni termini che sono oggetto di una molteplicità e diversità di accezioni

1. Psicologo. Professore a contratto presso le Università di Genova, Bologna e Trento. Presidente SIPLO (Società Italiana di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni). Studio Méta & associati. Alcuni paragrafi del presente contributo costituiscono la parziale rielaborazione di interventi pubblicati dall'autore sulla rivista «Professionalità», ed. La Scuola.

Come è avvenuto e ancora avviene nel caso delle competenze (nonostante il dibattito ormai ventennale che ha avuto luogo anche nel nostro Paese), anche nel caso della valutazione, della validazione, del bilancio e della certificazione dobbiamo probabilmente imparare ad accettare che allo stato di non particolare chiarezza, univocità e condivisione del significato di un determinato costrutto corrisponda, per quanto ciò ci possa apparire paradossale, la condivisione quantomeno della rilevanza culturale, operativa e strategica di tale costrutto ancora prima che se ne sia stato definito concordemente il contenuto.

D'altra parte, ho altrove suggerito che proprio questo carattere di relativa indefinizione degli oggetti cui ci stiamo qui riferendo costituisca una causa non secondaria della loro popolarità: consentendo questo a ciascuno (tanto più nell'Italia del federalismo amministrativo e della articolazione istituzionale verticale ed orizzontale, e della governance plurale) di proiettarvi la propria accezione specifica, la propria visione di che cosa si debba intendere con un determinato termine².

Naturalmente, come sta avvenendo per gli standard professionali per competenze, per gli standard formativi e per gli standard di validazione e certificazione (e come è significativamente avvenuto per il bilancio di competenze, per il quale Ministero del lavoro e ISFOL hanno recentemente avvertito la necessità di pervenire alla definizione di uno standard di qualità nazionalmente condiviso) prima o poi il livello di relativa autonomia che di fatto e di diritto diversi soggetti istituzionali da un lato e diversi *stakeholders* dall'altro esercitano su questi temi genera inevitabilmente un problema di sistema (o comunque, per chi non amasse questo termine, un problema di coordinamento, cooperazione e condivisione).

Ciò se non altro per il motivo che il cliente finale dei diversi servizi (lo studente, il cittadino, il lavoratore, la donna in reinserimento lavorativo, il giovane disoccupato, l'immigrato, l'adulto disoccupato o a rischio di esclusione, il disabile, ecc.: insomma, il destinatario degli interventi, l'utente al quale le attività sono rivolte) nel suo percorso di vita attraversa i confini dei diversi territori, strutture, sistemi, livelli istituzionali, e questo lo porta ad impattare con soluzioni che gli vengono proposte (un corso di formazione, una qualifica professionale, una posizione lavorativa in azienda, ecc.) che se non sono armonizzate in termini di linguaggio e di struttura, e se non riescono a dialogare tra loro, possono risultare per lui/lei una babele incomprensibile, e risolversi paradossalmente in un handicap ulteriore anziché in un valido supporto (come invece è nella *mission* di tali tipi di servizi e sistemi). In questo contesto, lo schema di questo contributo prevede, in considerazione dei destinatari del volume:

Prima
o poi il livello
di relativa
autonomia
che diversi
soggetti
istituzionali
esercitano
su questi
temi genera
inevitabilmente
un problema
di sistema

2. Ho più diffusamente trattato della ineludibilità del confronto su oggetti pur indefiniti/indefinibili in P.G. Bresciani, *Consonanze. Etica, estetica e competenza*, prefazione al volume di G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini & associati, 2008.

- in primo luogo una sintetica puntualizzazione relativa al significato di alcuni dei termini finora qui richiamati, dalla quale emergerà che il tema della *valutazione delle competenze* costituisce il crocevia degli altri (validazione, bilancio, certificazione);
- in secondo luogo alcune considerazioni sulle implicazioni (logiche e concettuali) della attenzione che da qualche tempo i diversi sistemi in precedenza richiamati (istruzione e formazione, orientamento, lavoro, ecc.) mostrano in relazione a tale tema (valutazione delle competenze).

VALUTAZIONE, VALIDAZIONE, BILANCIO E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE: ALCUNE PUNTUALIZZAZIONI, PER ORIENTARSI NELLE DEFINIZIONI

Fare *valutazione delle competenze* significa analizzare in un dato momento le competenze di una persona (naturalmente ciò implica avere definito un proprio modo di intendere le competenze: ma di questo tratteremo diffusamente nel successivo paragrafo) ed esprimere un giudizio e un apprezzamento al riguardo, facendo riferimento a qualche tipo di *benchmark* (o norma, o standard) ed eventualmente collocando tali competenze nell'ambito di una tipologia definita.

Effettuare una *validazione delle competenze*³ (a volte si utilizza come sinonimo il termine *convalida*, che la Commissione Europea tende a privilegiare) significa invece in primo luogo ricostruire, e inoltre documentare e analizzare, le competenze acquisite nel tempo da una persona mediante l'esercizio di attività in contesti non formali e informali, anche comparando tali competenze con standard professionali e/o di qualifica e/o di competenza istituzionalmente o contrattual-

3. Si tratta di una traduzione che risente dell'originale esperienza francese: un tempo *validation des acquis professionnelles* (V.A.P.), oggi dal 2002 *validation des acquis de l'expérience* (V.A.E.) che comprende non solo il riconoscimento delle competenze acquisite mediante l'attività lavorativa (non formale), ma anche quello delle competenze acquisite mediante le attività svolte nel contesto familiare, nel tempo libero e nel volontariato (informal). A tale distinzione corrisponde in parte la distinzione anglosassone tra *accreditation of prior learning* (A.P.L.) e *accreditation of prior experiential learning* (A.P.E.L.), che nelle esperienze più recenti viene ulteriormente caratterizzato sostituendo il termine *recognition* (riconoscimento) a quello di *accreditation* (accreditamento) ed adottando la formulazione *recognition of prior learning*. In effetti, a ben vedere, il riconoscimento delle competenze acquisite esita poi, nell'ambito processo di validazione, in un riconoscimento di crediti formativi corrispondenti. In questo senso, la validazione delle competenze acquisite in contesti *non formali ed informali* dà quindi luogo a un corrispondente riconoscimento di crediti in relazione a curricula formativi *formali* (diploma, qualifica, o altro). Il termine *accreditation* nella accezione anglosassone quindi sembra sintetizzare in sé sia la fase del processo che abbiamo definito «validazione» (convalida), sia la fase che abbiamo definito «riconoscimento di crediti».

Fare valutazione delle competenze significa analizzare in un dato momento le competenze di una persona ed esprimere un giudizio e un apprezzamento al riguardo

mente definiti, al fine di riconoscere formalmente alla persona i crediti corrispondenti alla parte di percorso formativo (che può essere, ove ne ricorrano gli estremi, anche l'intero percorso) il cui esito consista in tale insieme di competenze (e può trattarsi di un percorso di diploma di scuola superiore o di formazione superiore, di qualifica professionale, di aggiornamento o specializzazione su determinate unità di competenza, di laurea, ecc.).

Realizzare un *bilancio di competenze*⁴ in senso proprio (e cioè rifacendosi, se pure reinterpretandoli in modo originale, alle finalità e allo spirito del dispositivo originariamente normato nel contesto francese a partire dalle esperienze prototipiche realizzate in Canada) significa realizzare un percorso di accompagnamento e consulenza individuale (nel quale possono peraltro essere previste anche alcune sessioni realizzate in gruppo) finalizzato alla ricostruzione e valorizzazione delle esperienze formative e professionali e alla conseguente identificazione, definizione e autovalutazione delle proprie competenze da parte delle persone che volontariamente abbiano richiesto di fruire di tale opportunità per elaborare (o ridefinire) su tale base un progetto di sviluppo professionale realistico e un concreto piano di azione finalizzato a realizzarlo.

Tale percorso deve avere una durata adeguata (lo standard di qualità definito recentemente da ISFOL prevede 16-24 ore, da realizzare nell'arco di almeno due mesi), deve concludersi in un dossier individuale che contenga anche il descrittivo delle competenze ricostruite e il progetto di sviluppo individuale, e i risultati sono di esclusiva proprietà dell'individuo, al quale soltanto spetta decidere dell'utilizzo degli stessi e della loro eventuale pubblicizzazione.

Queste pur sintetiche note possono già comunque fare comprendere quanto risulti improprio l'utilizzo della locuzione «bilancio di competenze» per riferirsi a dispositivi ed esperienze che per contesto (ad esempio la scuola secondaria), per target (ad esempio i giovani studenti), per finalità (ad esempio la valutazione in ingresso, effettuata dall'insegnante, delle competenze in possesso degli allievi),

Realizzare
un bilancio
di competenze
significa
realizzare
un percorso di
accompagnamento
e consulenza
individuale
finalizzato
alla ricostruzione
e valorizzazione
delle esperienze
formative
e professionali

4. A partire dall'esperienza consolidata in Francia, il bilancio di competenze si è venuto affermando a partire dalla fine degli anni '90 anche nel nostro Paese come pratica di orientamento e *career counseling* rivolta ad un'ampia gamma di soggetti: lavoratori occupati, dirigenti, persone in cerca di occupazione o in mobilità professionale-occupazionale, donne in reinserimento lavorativo, persone in situazione di particolare vulnerabilità sociale, ed anche studenti universitari. La forza evocativa dei due termini-chiave che definiscono tale tipo di intervento («bilancio» e «competenze») è una delle ragioni del successo che esso ha incontrato in questi anni nell'orientamento e nei servizi per il lavoro, nel sistema di istruzione e formazione professionale e nell'università, nelle stesse organizzazioni pubbliche e private, dove è stato oggetto di sperimentazione e in alcuni contesti anche di ampia diffusione. Per una analisi dei malintesi che hanno peraltro rappresentato a mio avviso uno dei fattori di così ampia popolarità di questo specifico dispositivo cfr. la introduzione di P.G. Bresciani, *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment* al volume di C. Ruffini, V. Sarchielli (a cura), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, 2001.

per modalità/strumenti (teste e prove oggettive, ecc.) e per struttura temporale (una-due ore di prova/e) sono decisamente altro rispetto a ciò che è ormai patrimonio consolidato che si debba intendere con tale locuzione.

Infine, resta da precisare sinteticamente che cosa si debba intendere per *certificazione delle competenze*: che significa attestare legalmente che determinate competenze sono state acquisite da una persona (mediante percorsi di apprendimento formali, non formali o informali), costruendo un processo di accertamento del possesso delle stesse (termine non particolarmente felice, ma utile euristicamente a comunicare l'intento del dispositivo), anche mediante la valutazione consentita al riguardo da prove specifiche, progettate, somministrate e giudicate nel loro esito da parte di soggetti istituzionalmente a ciò deputati (Commissioni, ecc.). Per inciso, può essere interessante osservare come il bilancio di competenze in senso proprio (e a dispetto di quanto sembra evocare il suo stesso nome, al quale come osservato si deve in buona parte il fortunato malinteso che lo ha reso così trasversalmente popolare), in quanto dispositivo volto alla valorizzazione e caratterizzato essenzialmente dalla autovalutazione individuale (se pure strumentata e temperata dalla presenza di un operatore qualificato come il consulente di bilancio, che svolge un ruolo «di processo») non implichi in realtà né una dimensione di validazione né, tantomeno, una dimensione di certificazione delle competenze.

Ho altrove documentato la particolare diffusione che questi diversi tipi di dispositivi (validazione, bilancio, certificazione) hanno avuto e stanno avendo in questi anni a livello europeo e nel contesto italiano, nei diversi sistemi e contesti⁵.

Ai fini della riflessione che stiamo qui svolgendo, ciò che vale la pena di osservare (per quanto facilmente intuibile) è che la valutazione costituisce allo stesso tempo il *prerequisito logico, cronologico e funzionale* della validazione e della certificazione (e dello stesso bilancio, se pure nella forma specifica della auto-valutazione) che costituiscono a loro volta processi certo distinti, come si evince dalle schematiche definizioni richiamate, ma che la ricomprendono al proprio interno come una fase cruciale, e ne sono in qualche modo permeati.

In altre parole, sembra vigere per la valutazione lo stesso tipo di paradosso che vi-ge per la comunicazione⁶: così come «non si può non comunicare», sembra che si debba riconoscere anche che «non si può non valutare».

La valutazione costituisce allo stesso tempo il prerequisito logico, cronologico e funzionale della validazione e della certificazione

5. Cfr. P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze: cui prodest? Esperienze, problemi e prospettive nel contesto italiano*, in M. Spinosi (a cura), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere, apprezzare, certificare*, Tecnodid, 2010.

6. Si tratta del paradosso reso celebre dagli psicologi del Mental Research Institute di Palo Alto in California, i cui studi e le cui elaborazioni sono state così efficacemente comunicate e divulgate da P. Watzlawick, a partire dal noto *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (scritto con J.H. Beavin e D.D. Jackson, Astrolabio, 1974).

VALUTARE LE COMPETENZE. LOGICA E IMPLICAZIONI PER CINQUE TIPI DI DECISIONE

Sia che siamo insegnanti o formatori, oppure consulenti di orientamento, oppure ancora operatori di un centro per l'impiego, oppure addetti o responsabili di una unità organizzativa che si occupa di gestione sviluppo del personale in una impresa o in un ente locale: qualunque sia il nostro ruolo, se ci poniamo nella prospettiva di esercitarlo con quella attitudine *riflessiva* (riflettere sulle nostre azioni e sui nostri comportamenti) e *meta-cognitiva* (riflettere su come funzioniamo cognitivamente quando agiamo nella vita e sul lavoro) che costituisce da qualche tempo una delle indicazioni più condivise e più «forti» anche nella letteratura tecnico-specialistica che si occupa di come sviluppare al meglio la propria *expertise* professionale⁷, allora non possiamo esimerci dal ricostruire quali siano le implicazioni logiche di questa funzione/attività di valutazione, che abbiamo riconosciuto come in qualche modo ineludibile⁷.

Anche in questo caso, come nel paragrafo precedente, nell'economia del presente contributo si procederà per sintesi, rinviando per un approfondimento ad alcuni contributi e testi per l'approfondimento.

Che cosa implica dunque «valutare le competenze»?

Se riflettiamo attentamente non tardiamo a riconoscere che se ci troviamo, come sempre più spesso è richiesto, a dovere valutare le competenze (di un allievo a scuola o nella formazione, ma anche di un insegnante; di un individuo che chiede un servizio di orientamento o un supporto per l'inserimento al lavoro; di un collaboratore o di un dirigente in una azienda o in una pubblica amministrazione) ciò significa che almeno *cinque diversi tipi di decisione* sono già state assunti, *esplicitamente* (mediante un procedimento trasparente e razionalmente motivato), oppure più spesso *implicitamente* (mediante un procedimento opaco e non argomentato); ed è questo il motivo per il quale appare essenziale richiamarli: perché se vogliamo (come dobbiamo) essere «professionisti riflessivi», allora occorre che tali prese di decisione siano operate con piena consapevolezza, e non relegate nell'opacità dell'implicito.

Se ci troviamo
a dovere
valutare
le competenze
ciò significa
che almeno
cinque
diversi tipi
di decisione
sono già
state assunti,
esplicitamente,
oppure
più spesso
implicitamente

7. Si può risalire alla elaborazione di D. Schon *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, 1999 (dello stesso autore cfr. anche il più recente *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, 2006) fino a C. Montedoro, D. Pepe (a cura), *La formazione riflessiva* (2 voll.), ISFOL, 2007 e G. Di Francesco (a cura), *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo. Piste di lavoro e indicazioni operative*, ISFOL, 2008.

PRIMO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERNE RICONOSCIUTO IL VALORE ESSENZIALE

Valutare le competenze implica innanzitutto avere deciso che vale la pena di dare valore ad esse (*valut-agere*), quando si tratta di valutare le persone nei diversi momenti dei propri percorsi di vita: in ingresso a un ciclo di studi o a un corso di formazione o in esito ad essi; in transizione tra diverse esperienze formative o professionali o occupazionali e/o in un contesto di orientamento; in fase di accesso al lavoro o di sviluppo di carriera, ecc.

Significa cioè che per svolgere meglio la propria funzione (di insegnante o formatore, di orientatore, di addetto alle risorse umane, di esperto di selezione, di consulente di carriera, ecc.) si ritiene più importante ed efficace occuparsi di valutare le *competenze* delle persone anziché valutare oggetti diversi quali ad esempio le sole *conoscenze* che esse hanno acquisito (come ancora troppo spesso avviene nel contesto della istruzione scolastica), oppure i loro *titoli di studio* (come avviene in certe procedure selettive), oppure le loro *esperienze lavorative* (come avviene nell'incrocio domanda-offerta nei centri per l'impiego ed anche in generale nei servizi per il lavoro), oppure ancora *tratti di personalità* (come avviene in alcune procedure selettive oppure nelle pratiche di valutazione del potenziale per lo sviluppo di carriera).

Dalla storica provocazione di McClelland di ormai 40 anni or sono⁸ fino ad oggi, tanti e diversi sono stati i contributi che hanno argomentato l'opportunità e la necessità di valutare le competenze: da parte di studiosi, rappresentanti socio-istituzionali, ricercatori, professionisti, insegnanti, ecc.

Ma che cosa sono le competenze?

In questo contesto, data la finalità specifica di questo contributo, ci si limita a richiamare schematicamente per titoli le ragioni dell'enfasi che a partire dalla seconda metà degli anni '80 anche nel nostro Paese (così come è avvenuto nei principali Paesi europei) ha caratterizzato la scoperta delle competenze come concetto-chiave al quale ancorare l'evoluzione e il cambiamento dei sistemi di istruzione e formazione istituzionali, di gestione e sviluppo delle risorse umane in impresa, e anche di orientamento e servizi per l'impiego⁹.

Sotto questo profilo (e rinviando per un approfondimento ai contributi che negli ultimi anni in particolare sono comparsi nella pubblicistica tecnico-specia-

Per svolgere meglio la propria funzione (di insegnante o formatore, di orientatore, di addetto alle risorse umane) si ritiene più importante ed efficace occuparsi di valutare le competenze delle persone anziché valutare le sole conoscenze

8. Risale al 1973 il suo fondamentale contributo *Testing for competence, rather than for intelligence*, pubblicato sulla rivista «American Psychologist».

9. Per maggiori dettagli si rinvia a P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, «Professionalità», n. 87, 2005.

listica¹⁰), basti qui ricordare che con il termine «competenze» in tutti i modelli adottati (nella scuola e nella formazione professionale, nelle imprese, nell'orientamento e nei servizi per l'incontro tra domanda e offerta di lavoro) si conviene ormai di ricomprendere una serie di elementi diversi per natura e caratteristiche: conoscenze e capacità di diverso tipo (generale; tecnico-professionale; relazionale e trasversale); ma anche caratteristiche e doti personali, quali motivazioni, atteggiamenti, modalità di comportamento sul lavoro, *self-esteem* e *self confidence*, ecc.

Il dato particolarmente interessante è che se pure con diversa accentuazione e con qualche distinzione importante si è sviluppato un consenso ormai unanime (non solo nei diversi contesti e sistemi, ma anche tra studiosi, consulenti, managers, formatori, operatori) sul fatto che tra questi diversi elementi i più importanti (decisivi) sono quelli più personali e profondi, legati al sé, alla struttura di personalità, alla dotazione psico-sociale individuale.

«Saper essere», «caratteristiche personali intrinseche», «doti e qualità personali», «competenze trasversali», «competenze personali», «competenze di successo», «intelligenza emotiva», «risorse psico-sociali»: sono soltanto alcune delle locuzioni che a partire dalla metà degli anni '80 fino a oggi nel nostro Paese (non diversamente che nel contesto europeo) hanno connotato le principali posizioni che si sono confrontate nel dibattito tecnico-specialistico, dando luogo ad approcci e modelli di intervento di diversa applicazione.

Il riconoscimento della crucialità delle competenze (delle quali i titoli formali di studio rappresentano una approssimazione troppo imperfetta) per il successo nell'accesso al lavoro e nella carriera professionale e anche imprenditoriale, e in tale ambito l'enfasi sulle competenze più personali (doti, risorse psico-sociali, ecc.) come decisive ai fini del «differenziale di prestazione» nei diversi ruoli a parità di condizioni esterne non rappresenta più la posizione interessatamente umanistica (come a lungo si è voluto intendere) di psicologi, pedagogisti ed educatori-formatori, ma rappresenta ormai una chiave di lettura condivisa e diffusa, quantomeno a livello di diagnosi¹¹.

Il paradigma delle competenze si è venuto affermando con particolare enfasi nella prima metà degli anni '90: come noto, già da diversi anni in molti Paesi, compreso il nostro, nel discorso istituzionale sulla formazione professionale (non ancora, in quei tempi, in quello dell'istruzione scolastica e dell'università; non ancora in quello organizzativo-aziendale), era in corso una riflessione essenzialmente metodologica (con implicazioni non tanto di sistema, quanto a livello di tecniche progettazione degli interventi formativi) sul costruito di competenza.

10. Si vedano in particolare i diversi editoriali e contributi pubblicati dal 2000 nelle rubriche *Competenza e formazione* e *Competenza e organizzazione* (curate dall'autore) sulla rivista «Professionalità».

11. Per ciò che riguarda la carriera imprenditoriale, cfr. il contributo di A. Bonomi e E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Einaudi, 2005.

Il riconoscimento
della crucialità
delle
competenze
rappresenta
ormai
una chiave
di lettura
condivisa
e diffusa

Significativamente, ad esempio in Italia, il primo e fondamentale contributo di ISFOL sui temi della progettazione formativa¹² conteneva una definizione di competenza che ritroviamo fin da allora consonante con quello implicito nella Raccomandazione della Commissione Europea del 2006 (le competenze come *insieme integrato di conoscenze, capacità e atteggiamenti*).

Ma al di là di questa emblematica anticipazione, è a partire dagli anni '90 che il «fenomeno-competenze» fa registrare una evoluzione addirittura esplosiva; anche solo limitandosi al contesto italiano, si pensi a ciò che accade nei diversi sistemi:

- *nella formazione professionale* (analisi dei fabbisogni professionale formativi per competenze; progettazione per competenze; standard formativi e di qualifica per competenze; fino alle esperienze attuali di validazione e certificazione delle competenze, anche acquisite in contesti informali; libretto formativo, ecc.);
- *nella scuola e nell'università* (introduzione delle competenze nella terza prova dell'esame di scuola media superiore; standard di competenze nella filiera IFTS; curricula per competenze; portfolio e libretto formativo; esperienze attuali di bilancio di competenze e di certificazione in Università, ecc.);
- *nel mondo delle imprese* (*assessment* delle competenze; *development centre* per competenze; dizionari, repertori e osservatori delle competenze; sistemi di valutazione delle prestazioni per competenze; modello delle competenze di successo e/o distintive, ecc.);
- *nell'orientamento e nei servizi per l'impiego* (bilancio di competenze; tirocini per competenze; adozione di sistemi di lettura delle competenze per l'incrocio domanda/offerta; fino alle attuali esperienze innovative di utilizzo di repertori di figure professionali descritti per competenze, e di sperimentazione di dispositivi di *assessment* per la preselezione).

Come sempre avviene nei fenomeni sociali, questo fenomeno è multideterminato, ed ha a che fare con un insieme di motivazioni, e cioè di *buone ragioni*, che sono state in altra sede già analiticamente ricostruite:

- la prospettiva del *lifelong learning*: la consapevolezza che le persone continuano a imparare ogni giorno, e ciò che apprendono sviluppa, consolida e arricchisce la loro dotazione di competenze: intese in senso lato come conoscenze, capacità, modalità di lavoro, stili di esercizio, rappresentazioni della vita e del lavoro, ecc.;
- la prospettiva del *lifewide learning*: la consapevolezza che le persone imparano non più solo negli spazi formalmente strutturati per questo scopo (la formazione, deputata al *formal learning*), ma anche in quelli lavorativi (dove av-

A partire dagli anni '90 il «fenomeno-competenze» fa registrare una evoluzione addirittura esplosiva

12. Cfr. *La progettazione formativa. Teoria e metodologia*, «Quaderni ISFOL», n. 1, 1983.

viene soprattutto il *non formal learning*), e in quelli della vita personale e del tempo libero e volontario (dove si sviluppa *l'informal learning*);

- la progressiva individualizzazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento, di accesso al lavoro e di sviluppo professionale, paradossalmente sia come effetto delle dinamiche richiamate che come loro strategia di contrasto per migliorare i processi di apprendimento;
- il progressivo slittamento del focus dell'attenzione dei processi formativi e di gestione delle risorse umane dalle caratteristiche generali di *intelligenza* delle persone (quasi tautologicamente misurata dalle performance nell'ambito dei curricula formali di istruzione e formazione) alle *competenze*, intese come caratteristiche specifiche (se pure sempre individuali) connesse all'efficacia delle prestazioni professionali, indipendentemente dai titoli di studio formali che ne costituiscono una rappresentazione troppo parziale e opaca.

Si è venuta progressivamente sviluppando una consapevolezza condivisa sul fatto che le competenze costituiscono nello stesso tempo:

- l'obiettivo dei curricula formativi e il loro prodotto-risultato (*studiando si impara*: nella scuola, nella formazione professionale, nell'università);
- ciò che serve agli individui per svolgere le diverse attività lavorative, e nello stesso tempo il prodotto dell'esercizio di tali attività (*lavorando si impara*: qualora si abbia lavorato efficacemente in un determinato ruolo professionale significa infatti che in qualche modo le competenze necessarie si è stati in grado di esprimerle, anche quando questo non corrisponda ancora ad alcun titolo di studio formale);
- ciò che serve alle imprese per gestire efficacemente i diversi processi operativi necessari alla produzione dei prodotti o alla erogazione dei servizi che fanno parte della propria *mission*;
- ciò che serve ai servizi per l'impiego per verificare le possibilità di *matching* tra domanda delle imprese e offerta di lavoro (e che quindi cercano di ottenere tramite la selezione, o la formazione e lo sviluppo professionale, la compensation, ecc.).

Si può comprendere allora perché le competenze siano progressivamente divenute la *metrica comune*, il linguaggio inter-operabile che consente ai diversi sub-sistemi di interfacciarsi intendendosi; e perché venga considerato un risultato importante il comune riferimento ai medesimi standard di competenza da parte di scuola, formazione, università e imprese: con una analogia riduttiva ma efficace, si può affermare che le competenze si sono avviate a costituire la *moneta unica* dello scambio economico tra questi sistemi.

Tale assunzione del costrutto di competenze come cerniera tra i sistemi si è accompagnata alla progressiva costruzione nei diversi Paesi (con tempi e modalità

Tale
assunzione
del costrutto
di competenze
come
cerniera tra
i sistemi si è
accompagnato
alla
progressiva
costruzione
nei diversi
Paesi di quelle
che abbiamo
definito
infrastrutture
di sistema

diverse, ma anche con un orientamento comune tutto sommato riscontrabile, in questi anni) di quelle che abbiamo definito *infrastrutture di sistema*: un sistema di standard professionali nel quale processi di lavoro e/o figure professionali sono articolati e descritti per competenze; un sistema di standard formativi per competenze, correlati a tali standard professionali; un sistema di validazione e certificazione delle competenze, anche di quelle acquisite in contesti non formali e informali.

SECONDO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERE DECISO A QUALE SCOPO È NECESSARIO VALUTARLE

Se ci si trova a dovere valutare le competenze, ciò significa che in qualche modo è stata definita una finalità, un obiettivo, uno scopo al quale la valutazione deve rispondere.

È importante ricordare che gli scopi della valutazione possono essere anche molto diversi tra loro, e che ciascuno di essi (in una logica di coerenza e di pertinenza) ha determinate implicazioni in termini di dimensioni di analisi da privilegiare, di metodologia e strumenti da adottare, di soggetti da coinvolgere, di tempi e modalità da rispettare.

Uno scopo della valutazione potrebbe essere quello *formativo*, come avviene in *progress* nei percorsi di istruzione e formazione: dove si tratta di valutare le competenze in corso di apprendimento, al fine di restituire un *feedback* individuale ai partecipanti e di riprogettare il percorso, quando necessario.

Uno scopo diverso potrebbe essere invece quello dell'*accertamento/controllo legale-istituzionale* dell'effettivo livello delle competenze in possesso di una persona: è il caso della certificazione che ha luogo in esito ai percorsi formativi formali, oppure a seguito di periodi di lavoro, oppure anche di percorsi di esperienza informale.

Un altro scopo potrebbe essere quello della *incentivazione e/o della attribuzione di un premio per la produttività individuale*: è il caso dei sistemi di valutazione delle prestazioni in via di diffusione nelle aziende o nella pubblica amministrazione, dove sempre più spesso la erogazione di quote di reddito aggiuntive alla retribuzione di base è vincolata all'esito della valutazione del raggiungimento di determinati risultati oggettivi, e insieme a questo anche alla valutazione di alcune competenze correlabili ai comportamenti individuali.

Uno scopo ulteriore potrebbe poi essere quello della *analisi dei fabbisogni formativi*: come avviene nelle tante esperienze di «analisi del gap» che viene realizzata preliminarmente alla progettazione di interventi di formazione per effettuare un più adeguato *fine tuning* del progetto stesso rispetto ai fabbisogni dei destinatari specifici, e conseguentemente una personalizzazione, e a volte addirittura una individualizzazione, dei percorsi stessi.

C'è poi la valutazione delle competenze a scopo di *selezione in ingresso o in uscita*, e più in generale di *matching* tra persone e ruoli lavorativi/occupazioni: è ciò

Gli scopi della valutazione possono essere anche molto diversi tra loro, e ciascuno di essi ha determinate implicazioni in termini di dimensioni di analisi da privilegiare, di metodologia e strumenti da adottare, di soggetti da coinvolgere

che avviene nell'assessment che ha luogo nell'ambito delle imprese o anche di certe modalità concorsuali pubbliche.

C'è poi la valutazione che ha luogo nelle pratiche di *orientamento/riorientamento* al fine di supportare le persone nella definizione di un proprio progetto di sviluppo professionale o personale: è quella che avviene ad esempio nel bilancio di competenze che ha luogo nei centri di orientamento, oppure nell'*assessment* per l'autosviluppo che ha luogo nei *development centre* di alcune grandi imprese. Tutti questi diversi tipi di contesto e di scopo presuppongono comunque una attività (logicamente, cronologicamente, funzionalmente) una pratica che viene in ogni caso definita «valutazione delle competenze»: ma ciò di cui, da «professionisti riflessivi», dobbiamo essere consapevoli è che a finalità diversa devono corrispondere una diversa metodologia, diverse modalità, diversi strumenti per valutare.

TERZO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERE ASSUNTO A RIFERIMENTO UN MODELLO DI COMPETENZE (CONCETTI, LINGUAGGIO, TIPOLOGIA)

Se ci si trova a valutare le competenze, in qualche modo ciò significa che si ha in testa (che se ne sia consapevoli o meno) una specifica accezione di competenze: ciò implica quindi avere adottato un linguaggio, una tipologia, un modello di competenze, tra i tanti disponibili.

Se vogliamo essere (come dobbiamo) «professionisti riflessivi», occorre acquisire consapevolezza del fatto che nel dibattito sono compresenti almeno *tre modi diversi di intendere le competenze*: occorre dunque cercare di comprendere che cosa li differenzia, anche perché, anche in questo caso, tale differenza implica conseguenze importanti a livello di ciò che si valuta e di ciò che si certifica e riconosce, e a livello di ciò che occorre per farlo (dispositivi, metodi e strumenti, procedure, formati).

La prima accezione: le competenze (al plurale) come caratteristiche individuali

Nel linguaggio corrente, si attribuisce anche intuitivamente il termine di «competenze» a quell'insieme di caratteristiche individuali di diverso ordine che si considerano causalmente correlate ad una performance lavorativa efficace, e che si ritiene costituiscano altrettanti prerequisiti della stessa.

Tale concezione intuitiva delle competenze è condivisa da buona parte del dibattito tecnico-specialistico e della manualistica per la gestione delle risorse umane e per l'istruzione e la formazione professionale, tanto che tutti i metodi di analisi delle competenze cercano di scomporre e ricostruire le prestazioni lavorative

Se ci si trova a valutare le competenze ciò implica avere adottato un linguaggio, una tipologia, un modello di competenze, tra i tanti disponibili

giudicate efficaci per individuare quali tipi di caratteristiche (alcuni le chiamano doti, altri risorse, altri appunto competenze) siano ad esse sottostanti.

Come indicato, tali caratteristiche costituiscono un insieme eterogeneo, e a seconda degli approcci e degli autori vengono aggregate in tipologie diverse.

Per non complessificare troppo la questione, ci limiteremo a osservare che nella sostanza tutti coloro che si riconoscono in questo modo di intendere le competenze convengono che in una prestazione situazionalmente efficace entrano in gioco (a parità di condizioni di contesto) tre grandi categorie di fattori (e cioè di competenze):

- le *conoscenze* (dichiarative e procedurali) generali, specifiche e di contesto;
- le *capacità* (intese qui come disponibilità di tecniche e di metodologie operative);
- le *caratteristiche personali* (di vario ordine, e definite, a seconda degli approcci: doti, disposizioni, attitudini, risorse, *work habits*, ecc.).

Le competenze intese in questo senso, (*al plurale*) non esistono quindi «in natura»: come tanti altri oggetti che popolano la nostra esistenza ed influiscono su di essa in modo rilevante (basti pensare ad una serie di oggetti definiti dalla fisica, ad esempio), noi non le vediamo, mentre vediamo i loro effetti, e cioè i comportamenti lavorativi (attività svolte; azioni compiute; modalità di esercizio e stili di comportamento) dei quali tendiamo ad attribuire l'origine a una qualità dell'individuo che definiamo competenza.

La competenza ci appare cioè come il risultato aggregato, molare, olistico, composito che risulta dalla interazione sinergica di componenti che definiamo competenze.

Le competenze sono dunque un costrutto, cioè sono entità delle quali noi inferiamo l'esistenza e la presenza solo indirettamente, osservando un comportamento lavorativo efficace: in questa prospettiva, noi non vediamo mai le competenze, ma ne vediamo sempre e solo la concretizzazione in comportamenti efficaci e cioè ne vediamo le evidenze: sono queste evidenze a fornirci la conferma che quell'individuo possiede quella competenza.

Coerentemente, quando descriviamo una competenza secondo questo approccio (per stabilirla come obiettivo dell'istruzione o della formazione; oppure per valutarne l'acquisizione da parte dei giovani; oppure per certificarla), dobbiamo descrivere le conoscenze (conoscere...), le capacità (essere in grado di...), e le altre doti personali, risorse psicosociali o caratteristiche individuali di cui abbiamo detto sopra (nell'ambito delle quali vengono collocati, a seconda degli approcci, elementi quali tratti di personalità, *work habits*, competenze emotive, ecc.): e quando la vogliamo valutare dobbiamo quindi predisporre una strumentazione e dei tipi di prove adatte a valutare questo tipo di oggetti e dimensioni.

Le competenze sono un costrutto, cioè sono entità delle quali noi inferiamo l'esistenza e la presenza solo indirettamente, osservando un comportamento lavorativo efficace

Le conoscenze,
le capacità
individuali
mobilitate
per realizzare
un certo tipo
di attività
appaiono
utilizzabili
anche in altre

Il vantaggio che sembra assicurato da un approccio per competenze è che se da un lato le competenze sono correlate all'efficace esercizio di un certo tipo di attività, esse, per loro natura (in quanto risorse dell'individuo) possono essere messe in gioco anche in altri tipi di attività: in altre parole, se pure in misura diversa, le conoscenze, le capacità e soprattutto le altre doti/risorse/caratteristiche individuali mobilitate per realizzare un certo tipo di attività appaiono utilizzabili anche in altre (secondo questa prospettiva, le competenze sono sempre più o meno *trasferibili* da un contesto lavorativo a un altro, da un ruolo a un altro, da un compito professionale a un altro).

In questo modo, si ipotizza che conoscendo le competenze di un individuo (non tanto che cosa fa, quindi, ma che cosa sa e sa fare quando fa) si sia per ciò stesso in grado di formulare delle previsioni attendibili sulla efficacia con la quale potrà affrontare esperienze simili a quelle che ha già svolto in aula o in azienda, ma anche (e questo è ancora più importante, per le imprese, per i servizi per l'impiego ma anche per gli organismi di formazione) esperienze nuove e diverse, in ruoli e/o in aziende differenti (in fondo, in tale accezione è un concetto non molto dissimile da quello di «potenziale»).

Se da un lato appare infatti difficilmente contestabile che alcune attività lavorative siano *trasversali* (e cioè che ricorrano in modo simile, se non identico, in contesti professionali diversi), altrettanto difficilmente contestabile appare che in misura diversa le competenze (intese come finora argomentato) siano trasferibili. Coerentemente, le competenze intese in questo senso sono standardizzabili, nel senso che (almeno per ciò che riguarda conoscenze e capacità; ma c'è chi si spinge più oltre) esse sono descrivibili in modo omogeneo, come entità identiche delle quali al massimo varia il grado o livello di presenza, e cioè di prestazione individuale.

Le competenze costituiscono, secondo questo approccio, le «risorse in input» considerate necessarie per una prestazione lavorativa efficace: sono la fonte o meglio la causa di tale prestazione (secondo una delle definizioni più richiamate¹³, infatti: *si definisce competenza... qualsiasi caratteristica individuale intrinseca... causalmente correlata ad una performance superiore...*).

13. Si tratta della pluricitata definizione di D. Mc Clelland (non priva di una sua intrinseca aporia, a mio avviso), sulla cui base sia R. Boyatzis che Spencer e Spencer (nel loro *Competenza sul lavoro*, Angeli, 1999) hanno costruito il modello noto come modello delle «competenze di successo», che tanta diffusione ha avuto sia in letteratura che nelle pratiche aziendali, anche nel nostro Paese.

La seconda accezione: la competenza (al singolare) come processo di attivazione delle risorse individuali

Nello stesso tempo, e in parallelo, nel dibattito su questi temi si è venuta affermando anche la posizione di chi ritiene improprio e fuorviante parlare di competenze al plurale, e afferma che occorrerebbe invece utilizzare tale termine solo al singolare.

Secondo questo approccio la competenza (che viene considerata come *expertise*¹⁴) costituisce in realtà non (come nel caso precedente) la fonte (la causa; l'origine) di un comportamento lavorativo efficace, bensì il processo mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato ed a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera e mobilita le proprie risorse di vario tipo (conoscenze, capacità, doti, ecc.).

In questa prospettiva, la competenza esprime la qualità del lavoro che un individuo svolge nel «processare» tutte le proprie risorse: che non vanno chiamate competenze, per un evidente esigenza di rigore logico-formale ma anche per motivi sostanziali, trattandosi di distinguere tra risorse *in input* e processo di trasformazione delle stesse.

Secondo questo approccio non esistono due competenze identiche: la competenza è sempre idiosincratica, individuale, e costituisce il modo assolutamente personale e irripetibile con il quale un individuo seleziona, mobilita ed esprime le sue doti personali nell'ambito di una prestazione in un determinato contesto.

Volendo utilizzare una analogia con l'ambito informatico, si potrebbe affermare che se nell'approccio precedente le competenze rappresentavano i dati inseriti nel computer individuale, e/o (nelle versioni più evolute) il software che ne consente il trattamento, in questo approccio la competenza rappresenta invece il sistema operativo dell'individuo, con la particolarità (rispetto ai computer) che ciascun individuo ha il proprio specifico sistema, diverso da tutti gli altri.

Per inciso, è interessante osservare come in coerenza con questo approccio si dovrebbe riconoscere che per migliorare la qualità di un risultato (una prestazione scolastica; una *performance* lavorativa) non vi sia in effetti necessariamente bisogno di immettere più dati (conoscenze), come invece troppo spesso le strutture

Si è venuta affermando anche la posizione di chi ritiene improprio parlare di competenze al plurale, e afferma che occorrerebbe invece utilizzare tale termine solo al singolare

14. Anche in questo caso, numerosi sono i contributi che, nella letteratura tecnico-specialistica, hanno indagato sul farsi dell'*expertise* e sulle caratteristiche di un soggetto esperto. Uno di questi è ad esempio A. Re, *Psicologia e soggetto esperto*, Tirrenia stampatori, 1990. Nel dibattito, una concezione di questo tipo sembra ispirare S. Meghnagi, *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli 2005. Per una prospettiva divergente al riguardo cfr. G.F. Lanzara, *Capacità negativa, Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, 1993; per un commento al quale cfr. R. Frega, *Incompetenza esperta, capacità negativa e deuterioapprendimento*, «Professionalità», 70, 2002.

formative tendono a pensare, quanto piuttosto che venga modificato qualcosa dell'ordine della capacità di funzionamento e per così dire strutturale dell'individuo (il suo software o ancor meglio il suo sistema operativo, dunque, per restare nella analogia).

Naturalmente, ciò non esclude che l'efficacia della prestazione possa essere migliorata anche intervenendo sulla ecologia della prestazione, e cioè sulle condizioni di lavoro nelle quali la prestazione viene svolta: ma questo è un altro discorso. Ciò che preme qui osservare è che descrivere la competenza, in questo secondo approccio, significa soprattutto descrivere le *strategie operatorie* dell'individuo, spiegando insieme sia ciò che fa (che cosa), sia i criteri che egli adotta di volta in volta per sue scelte d'azione e le modalità di esercizio dell'attività (con quali scopi/finalità; per quali motivi; come).

A tale fine, occorre adottare metodi di descrizione qualitativi, e dare ampio spazio alla autodescrizione e alla autovalutazione (utilizzando metodi autobiografico-narrativi, o tecniche quali ad esempio le «istruzioni al sosia», oppure il *thinking aloud*).

Si tratta di una accezione in un certo senso simile a quella di *stile* professionale: e la sua conseguenza coerente è la sua non standardizzabilità, e la impossibilità di descrivere due volte nello stesso modo l'approccio assolutamente specifico con cui le persone si mobilitano per integrare in condotte (e cioè in corsi di azione intenzionalmente agiti) tutti i diversi tipi di risorse (interne ed esterne) a propria disposizione in un contesto dato.

Quanto alle questioni della trasversalità e della trasferibilità, in questa prospettiva il problema non si pone: la competenza infatti è per definizione *trasversale*, in quanto coincide con la modalità operatoria dell'individuo, che certo sarà di volta in volta influenzata dalle condizioni del contesto, ma che altrettanto certamente (come risulta con assoluta evidenza dalla esperienza quotidiana di ciascuno) sarà caratterizzata da alcune costanti: nella maggior parte delle situazioni professionali e di vita, infatti, è evidente come non avvenga mai che si riparte da zero ogni volta che si cambia contesto, comunità e gruppo di lavoro, e che in realtà i contesti (organizzativi, tecnologici, logistici, socio-culturali) costituiscono potenti catalizzatori del comportamento (vincolo e risorsa: ma non tanto in sé, quanto piuttosto a seconda di come l'individuo si pone in relazione con essi, sulla base della sua storia e di ciò che essa gli ha fino ad allora consentito di consolidare come dote e come disposizione).

Ciò significa anche che questo tipo di *trasversalità* (che come ho altrove osservato¹⁵ è *worker based*, e attiene alla modalità di condotta individuale, ispirata a principi di regolazione e di funzionamento che sono gli stessi, poiché costitu-

Descrivere
la competenza
significa
soprattutto
descrivere
le strategie
operatorie
dell'individuo,
spiegando
insieme sia ciò
che fa,
sia i criteri che
egli adotta
di volta in volta
per sue scelte
d'azione
e le modalità
di esercizio
dell'attività

15. Cfr. P.G. Bresciani, *La competenza. Appunti di viaggio*, in A.M. Ajello (a cura), *La competenza*, Franco Angeli, 2002.

iscono – per tornare alla analogia precedente – il sistema operativo degli esseri umani), dovrebbe più propriamente definirsi come *trasferibilità*: poiché in questo caso è l'individuo, mediante il suo processo di attivazione e mobilitazione (la sua competenza al singolare) a trasferire da un contesto ad un altro, da una situazione sociale ad un'altra, da un tempo a un altro le proprie risorse (le sue competenze al plurale).

Per inciso (ma a questo occorrerebbe dedicare maggiore spazio, visti gli equivoci che ancora permangono, sia in parte dei formatori impegnati sul campo sia in alcuni degli esperti che intervengono nel dibattito tecnico-specialistico) vale la pena di osservare come questa seconda (e non la prima, come erroneamente molti mostrano di ritenere, che ho definito *work based*, e che si fonda invece sulla effettiva e riscontrabile omogeneità di parti di attività professionale in diversi ruoli, contesti, settori e sulla conseguente omogeneità delle conoscenze e delle capacità ad esse associate), sia in realtà la concezione più congruente con l'approccio che è andato in questi anni nel nostro Paese affermandosi nel dibattito formativo e socio-istituzionale sotto il nome evocativo e un poco ambiguo di «modello delle *competenze trasversali*», sulla base del contributo originario dell'ISFOL¹⁶.

In estrema sintesi, la competenza al singolare (ad esempio quella di cui parla Le Boterf¹⁷; o quella degli studi sull'*expertise*) coincide proprio con le *competenze trasversali* dell'ISFOL, e con la loro interazione con le risorse psicosociali¹⁸.

La terza accezione: le competenze (al plurale) come performance, e cioè come esecuzione di attività

Più recentemente, infine, anche per reazione da un lato al livello di sofisticatezza intellettuale cui sono sembrati spesso approdare gli approcci indicati, dall'altro alla difficile traducibilità di tale sofisticatezza in pratiche sostenibili (nella gestione delle risorse umane in impresa; ma anche nella istruzione e nella formazione professionale), e dall'altro ancora agli effetti non eclatanti delle esperienze finora realizzate, si è venuta affermando una ulteriore prospettiva, un altro modo di considerare la questione-competenze, che appare in un certo senso semplificarla e renderla maggiormente trattabile, anche se (come vedremo) al prezzo di fondarsi a partire da una aporia essenziale.

Recentemente si è venuta affermando una ulteriore prospettiva, un altro modo di considerare la questione-competenze, che appare in un certo senso semplificarla

16. Per una analisi del rapporto tra competenze trasversali e competenza tout court cfr. anche P.G. Bresciani, *Le competenze tra linguaggi, pratiche e sistemi di regolazione*, in «Professionalità», n. 83, 2004.

17. A partire dal primo contributo *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'organisation, 1994.

18. Per una esemplare disamina al riguardo, cfr. G. Sarchielli, *Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*, in A.M. Ajello (a cura), cit.

Secondo questo approccio, la competenza non viene definita come *causa* di una prestazione efficace (la sua fonte; l'insieme delle risorse *in input* necessarie per il comportamento), né come *processo* di costruzione di tale efficacia (la attivazione e la mobilitazione di tutte le risorse individuali a disposizione dell'individuo, in una situazione data); ma è invece, piuttosto, *risultato* (la *performance*; l'attività lavorativa ben eseguita).

La competenza non è quindi, in questo caso, un costrutto in sé invisibile agli occhi (come era nella prima accezione, e anche nella seconda), per confermare la presenza del quale occorrono evidenze comportamentali che ne costituiscano la traccia visibile, ma coincide invece essa stessa con i comportamenti che la indicano: in questo approccio, la competenza si descrive quindi come un insieme di attività che l'individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo standard di prestazione definiti.

In questo approccio, quindi, alla fine ciò che interessa è il prodotto-risultato; in una prospettiva meno speculativa e più operativo-applicativa, ciò sembra in effetti risolvere molti dei problemi che gli altri due approcci presentano: soprattutto quello della definizione intersoggettivamente condivisa del tipo di prestazioni che ci si può attendere da un soggetto al quale vengano concordemente riconosciute determinate competenze.

La pratica della gestione delle risorse umane in impresa (nella selezione, nella valutazione delle prestazioni, nella valutazione del potenziale) e quella della valutazione nella istruzione scolastica e universitaria, e nella formazione professionale, e sempre più spesso anche le pratiche di sostegno all'incontro tra domanda e offerta di lavoro nei servizi per l'impiego mostrano infatti con grande evidenza quanta distanza possa permanere tra soggetti diversi (una volta anche riconosciute concordemente a un individuo determinate competenze) nel giudizio sul livello di prestazione cui tali competenze possano dare effettivamente luogo. I modi per temperare questa ineliminabile dimensione di soggettività del giudizio (di un docente, di un tutor, di un collega di lavoro, di un imprenditore, di un consulente individuale, di un imprenditore, di un operatore dei servizi di incontro domanda/offerta, ecc.) sono diversi: dal mettere a confronto tutti questi stessi giudizi operandone una sintesi (metodi di valutazione a 180° e a 360°; *peer review*, ecc.) fino al fare esprimere tali giudizi sulla base di una tabella che contiene la descrizione di esempi di comportamenti che rappresentano ciascuno un livello di prestazione e cioè un grado determinato di possesso/esercizio di quella competenza. Il salto logico che questo terzo approccio propone è esattamente questo: affermare che la competenza è lo svolgimento di una determinata attività con un certo livello di prestazione⁷.

Per descrivere la competenza, in questo caso, non occorre fare altro che descrivere la *performance*, e cioè l'attività professionale che deve essere svolta in modo efficace (in modo competente, potremmo affermare); non occorre quindi descrivere gli *input* necessari per la prestazione (conoscenze, capacità, ecc.), né tantome-

In questo
approccio,
la competenza
si descrive
come
un insieme
di attività
che l'individuo
è in grado
di realizzare
con efficacia,
secondo
standard
di prestazione
definiti

no il *processo* di trasformazione di tali input (modalità di attivazione, motivazioni e scopi, strategie operatorie, stili di *coping*, ecc.) in condotte lavorative, bensì, più semplicemente, l'*output* (il prodotto-risultato), e cioè che cosa un individuo deve fare per dimostrarsi competente.

In questo approccio gli *input* (nei termini delle conoscenze e delle capacità ritenute necessarie per fare) e il processo (nei termini delle strategie e delle modalità di attivazione adottate nel fare) vengono considerati elementi utili per la progettazione dei curricoli e dei percorsi di istruzione e formazione, ma non rilevanti o comunque non decisivi in funzione della definizione intersoggettiva di che cosa sia da intendersi per competenza: la competenza è considerata sempre una entità dotata di una sua autoconsistenza (non è mai troppo «micro») e corrisponde sempre al presidio efficace di una parte di attività lavorativa (definita, a seconda degli approcci, «area di attività», «processo», «sub-processo», «ambito di attività», o in altro modo).

La competenza, in questo approccio, si articola in unità di competenza, che costituiscono il modo intersoggettivamente condiviso di segmentare il complesso delle attività lavorative fino al limite della loro riconoscibilità.

Naturalmente, diversi sono i criteri che possono essere adottati per definire la soglia dimensionale della attività che corrisponde ad una unità di competenza: il fatto che tutte le attività facenti parte di quella unità concorrano alla realizzazione di un prodotto o servizio intermedio riconoscibile e apprezzabile; il fatto che tale unità aggregi un insieme di attività funzionale e la modulare rispetto al processo più ampio in cui si iscrive; il fatto che ad essa corrisponda un insieme di conoscenze, capacità e metodologie professionali omogenee; il fatto che essa rappresenti una soglia di responsabilità e autonomia; il fatto che le attività in essa ricomprese rappresentino un aggregato riconosciuto come tale e spendibile in ambito professionale; ecc.

Sul piano del rigore logico, naturalmente, il corto-circuito per il quale la competenza viene descritta come l'attività che risulta dal suo esercizio non fa che aggirare il problema, e appare come un elegante modalità di uscire dalla impasse nella quale sembrano avere condotto anni di riflessioni e di confronto sui linguaggi e sui modelli.

Paradossalmente, e probabilmente proprio per questo, sul piano delle pratiche formative e istituzionali invece, se pure in misura diversa a seconda della storia e delle esperienze sedimentate nei diversi sub-sistemi di *education* (scuola, formazione professionale, università, formazione aziendale), l'introduzione di un riferimento cogente alle attività professionali attese in *output* induce innovazione, in quanto orienta le pratiche di progettazione dei curricoli e comunque degli interventi, e la programmazione didattica, a una finalizzazione molto più esplicita di quanto non sia finora avvenuto, contribuendo a definire l'orizzonte di senso delle materie-discipline.

L'introduzione di un riferimento cogente alle attività professionali attese in *output* orienta le pratiche di progettazione dei curricoli e comunque degli interventi a una finalizzazione molto più esplicita di quanto non sia finora avvenuto

QUARTO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERE DECISO QUALI SPECIFICHE COMPETENZE RITIENE OPPORTUNO E NECESSARIO VALUTARE

Se ci si trova a dovere valutare le competenze, ciò significa anche che in qualche modo (consapevolmente o meno) si sono individuate le competenze specifiche che si ritiene opportuno/necessario valutare.

A questo proposito, vorrei qui limitarmi a dare le caratteristiche di questo contributo soltanto a due tipi di considerazioni, che pongo nella forma della suggestione per stimolare la riflessione ed il dibattito.

Quali competenze? «L'essenziale è invisibile agli occhi»...

La prima considerazione riguarda ciò di cui hanno diretta esperienza gli insegnanti e i formatori (ma anche i consulenti che fanno selezione, e i responsabili e gli addetti dei servizi personale delle imprese e degli Enti pubblici): e cioè il fatto che sia i sistemi di istruzione e formazione professionale, sia il sistema di orientamento e dei servizi per l'impiego, sia le aziende e le amministrazioni pubbliche possono ormai contare nel nostro Paese su un numero molto ampio di *check-list* di competenze (repertori, descrittivi, elenchi, ecc.) già definite e descritte analiticamente, e che risultano in genere correlate ad altrettanti nuclei di attività lavorative (compiti, aree di attività, prestazioni-chiave, ecc.) che a loro volta sono riferite a sovra-insiemi di cui fanno parte (profili o figure professionali; qualifiche; ruoli o posizioni lavorative; ecc.).

Tali elenchi, che pure per un verso sono una risorsa importante e costituiscono il riduttivo ma allo stesso tempo poco eludibile ancoraggio per una valutazione delle competenze realistica, per un altro verso creano una particolare forma di disagio: come se si trattasse di mappe che alla fine dei conti rischiano di risultare addirittura più ampie dello stesso territorio che pretenderebbero di rappresentare (perdendo quindi proprio quelle caratteristiche di schematizzazione, di riduzione e di semplificazione – e quindi di usabilità, che è propria delle mappe). Questo disagio risulta ancora più accentuato quando si consideri che nonostante l'ampiezza e il dettaglio di queste mappe, in esse paradossalmente si riscontra quasi sempre la carenza di alcuni tipi di competenze che risultano invece particolarmente preziosi per le persone per riuscire a sostenere con efficacia le sfide dell'agire lavorativo e organizzativo del nostro tempo (ma anche dello stesso agire come studenti nel contesto della scuola, della formazione professionale o dell'Università).

È come se l'essenziale fosse davvero «invisibile agli occhi» (secondo la bella espressione di Saint-Exupéry nel *Piccolo principe*) e sfuggisse alla pur puntuale e minuziosa analisi degli esperti che costruiscono le dettagliate *check-list* delle quali possiamo oggi disporre.

Sia i sistemi di istruzione e formazione professionale, sia il sistema di orientamento e dei servizi per l'impiego possono ormai contare nel nostro Paese su un numero molto ampio di *check-list* di competenze

Ciò che di norma resta fuori dai tanti repertori/elenchi disponibili (e che possiamo anch'esso definire con il termine generico di «competenza», in quanto in effetti presuppone qualcosa dell'ordine della capacità e/o della abilità, dell'essere in grado di..., della qualità o della dote personale) ha più a che fare con la *negative capability*¹⁹ di Keats (e più recentemente, di Lanzara) piuttosto che non i diversi item che ritroviamo nei descrittivi.

Ad esempio, e senza alcuna pretesa di esaustività, si parla troppo poco della capacità di gestire l'ansia (quando non la vera e propria angoscia) e la depressione, che costituiscono invece esperienze che è possibile per chiunque trovarsi a dovere sostenere; o della capacità di sopportare lo stress, ma anche di sopportare ed affrontare l'incertezza e l'in-decisione che sempre più spesso caratterizzano sia lo scenario prossimo (il proprio ruolo, l'azienda, il territorio) sia quello remoto (il settore, il mercato del lavoro, il mercato *tout court*) con il quale le persone si devono oggi confrontare; e di quel particolare tipo di qualità che nel più recente dibattito tecnico-specialistico viene definita «resilienza» (la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, e quindi in senso lato alle avversità, e di riorganizzare positivamente la propria vita, in questo caso personale-professionale, dinanzi alle difficoltà; nonché la capacità di ricostruirsi restando sensibili alle opportunità positive che il contesto offre); ma anche della capacità di affrontare quelle autentiche «frontiere del caos» che stanno diventando (sono già diventate) le organizzazioni (anche quelle scolastiche e formative), nonostante l'introduzione di procedure di qualità e la standardizzazione dei processi; o ancora della capacità di sopportare (contenere ed elaborare, si direbbe meglio secondo un approccio psicoanalitico) le tante antinomie²⁰ che caratterizzano l'ambiente di lavoro e le richieste che questo esprime alle persone, e rispetto alle quali è sempre più necessario trovare un difficile punto di equilibrio: ad esempio l'antinomia tra cooperazione e competizione, e quella tra autonomia/intraprendenza e conformismo/controllo...

Si parla
troppo poco
della capacità
di gestire
l'ansia e la
depressione,
che
costituiscono
invece
esperienze
che è possibile
per chiunque
trovarsi
a dovere
sostenere

19. È la *negative capability* richiamata da G-F. Lanzara, in *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, 1993 (ispirata al contributo del poeta J.Keats, che per primo ha tematizzato questo costrutto) definita come *essere nell'incertezza, di farsi avvolgere dal mistero, di rendersi vulnerabili al dubbio, restando impassibili di fronte all'assenza o alla perdita di senso, senza volere a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o a motivi certi, [di] accettare momenti di indeterminazione e di assenza di direzione, e di cogliere le potenzialità di comprensione e d'azione che possono rivelarsi in tali momenti. [...] Questo stato di sospensione [...] dispone a lasciare che gli eventi seguano il loro corso, restando in vigile attesa, e a lasciarsi andare con essi senza pretendere di determinarne a priori e a tutti i costi la direzione, il ritmo, o il punto d'arrivo.*

20. Cfr. P.G. Bresciani, *Strategie di impresa e risorse umane. Antinomie emergenti*, in «Professionalità», n. 94, 2006.

Le competenze come obiettivo «in movimento»: il paradosso della programmazione e della progettazione formativa

Per la seconda considerazione vorrei prendere spunto dalla metafora proposta da Z. Bauman in un suo recente contributo²¹ a proposito del cambiamento di paradigma implicato dalla evoluzione dal tradizionale *missile balistico* al moderno *missile intelligente*, che ritengo particolarmente significativa ed illuminante. Secondo Bauman, «definire le istruzioni» (e quindi per noi, metaforicamente, programmare e progettare l'offerta formativa) nel passato – in un periodo storico nel quale era chiaro il punto di partenza del missile, erano definite la distanza e la traiettoria da compiere, era chiaro l'obiettivo da colpire ed esso rimaneva fisso nel tempo – rappresentava una pratica sociale sostanzialmente diversa da quella attuale, che consiste nel definire le istruzioni in un periodo storico nel quale invece gli obiettivi sono continuamente mobili, e quindi sono definibili solo *in progress* e temporaneamente, e magari addirittura è possibile sceglierli come tali ed individuarli solo una volta che il missile si sia alzato in volo.

Quali «competenze-obiettivo», dunque, in un periodo storico come quello attuale? Come i curricoli della istruzione e della formazione possono tenere conto delle continue modificazioni *in progress* dell'obiettivo-target? Come attrezzare le persone ad affrontare questa variabilità e incertezza, e temporaneità, ecc.? Naturalmente, si potrebbe obiettare che ciò di cui si tratta a scuola, nella formazione professionale o nell'università non è semplicemente assimilabile a «definire le istruzioni»: ma nonostante questo la metafora ha una sua profonda capacità evocativa e contribuisce in modo efficace a sottolineare sia la difficile situazione nella quale si viene a realizzare lo scambio relazionale proprio dell'istruzione e della formazione, sia le caratteristiche di flessibilità, di temporaneità, di incertezza, di rapidità, di adattamento, ecc. che appaiono richieste dalla situazione attuale del mercato del lavoro e delle professioni che costituiscono la frontiera vicina o lontana verso la quale i percorsi di istruzione e formazione indirizzano le persone.

QUINTO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVER ADOTTATO UNA METODOLOGIA DI VALUTAZIONE

Se ci si trova nella situazione di dovere valutare delle competenze, infine (oltre ad avere deciso che vale la pena farlo, ad avere chiarito a quale scopo lo si fa, ad avere definito che cosa sono le competenze e quali competenze si tratta di valutare) significa che si è deciso di adottare una metodologia (una logica, un metodo, degli strumenti) per la valutazione.

Se ci si trova nella situazione di dovere valutare delle competenze significa che si è deciso di adottare una metodologia per la valutazione

21. Cfr. Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, 2009.

A tale proposito, ci limitiamo a richiamare il dibattito infinito su questo punto, ed in particolare le raccomandazioni per la coerenza tra tipo di competenze da valutare e metodologia/strumenti con cui valutarle (per valutare conoscenze sono, comprensibilmente, utilizzabili e appropriate modalità diverse da quelle che servono per valutare capacità; e ciò vale ancora di più se ci si riproponga di valutare risorse personali come quella alle quali abbiamo fatto riferimento in altri paragrafi).

E per ricollegarci al dibattito sulla competenza intesa come modalità di utilizzo e integrazione efficace e appropriata in situazione delle conoscenze, capacità e risorse di una persona, appare opportuno richiamare il recente (almeno nel contesto italiano) orientamento verso forme di valutazione autentica (*authentic assessment*; *performance assessment*; *alternative assessment*²²) come approccio che risulta particolarmente utile in particolare da un lato a dare senso (*sensemaking*) alle pratiche valutative dal punto di vista dei soggetti (il che come noto è una delle condizioni essenziali ai fini del risultato); e dall'altro a favorire validità ed affidabilità della valutazione stessa, in ragione della molteplicità di dimensioni prese in esame e della particolare prossimità alla realtà delle prove costruite e somministrate (*taken from life*).

E sappiamo anche che a seconda dei dispositivi che si praticano, variano anche le metodologie appropriate: ad esempio, il *performance assessment*, con la sua costruzione di prove autentiche, risulta particolarmente efficace in una prospettiva di certificazione; ma altre e diverse sono le modalità di valutazione proprie di un dispositivo di validazione (e ancora più di un dispositivo di bilancio di competenze).

Le principali linee-guida coerenti con l'approccio che abbiamo definito *performance assessment* possono essere così sinteticamente richiamate:

- uso integrato di *prove diverse*;
- focus sulle *prove real life, autentiche*, centrate su *compiti reali*;
- *focus sulla performance*, e cioè sulle prestazioni esibite dai candidati, nell'ambito di prove che anche quando si configurano come autentiche hanno prevalentemente la forma di esercitazioni e/o simulazioni realistiche, e raramente vengono effettuate nel contesto di lavoro vero;
- qualora si utilizzi un test, per capirne meglio i risultati si possono richiedere *motivazioni scritte* a integrazione delle risposte date, per farne eventualmente anche oggetto di *intervista/colloquio individuale*;
- per capire meglio alcune scelte o processi cognitivi il compito (in particolare quello tradizionale, ma non solo) può essere accompagnato da una *riflessione retrospettiva, scritta o orale*;

Il *performance assessment*, con la sua costruzione di prove autentiche, risulta particolarmente efficace in una prospettiva di certificazione

22. Per una rassegna cfr. ad esempio M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento*, Franco Angeli, 2004.

- per verificare la capacità autonoma di costruzione da parte dei candidati, *prove del tutto aperte* possono essere utilizzate invece di (o insieme a) *prove semi-strutturate* che orientano lo svolgimento di un compito;
- *prove mirate e test specifici* possono essere utilizzati in modo integrativo per accertare la presenza di component skills, poiché il *compito reale, real life, autentico (prodotto o servizio, rapporto, project work, open book)* mette in luce competenze complesse, ma può non consentire di accertare singole conoscenze o capacità considerate comunque essenziali;
- *prove comuni* possono alternarsi a *prove individualizzate*;
- *prove interattive* (esercitazioni guidate; lavori di gruppo) possono integrarsi con *prove individuali*.

Prima ancora di effettuare una valutazione delle competenze, quindi, ciascun operatore (insegnante, consulente di orientamento, formatore, operatore dei servizi per l'impiego, dirigente di impresa o di ente pubblico, ecc.) di fatto deve avere percorso, implicitamente o esplicitamente (meglio dunque questa seconda modalità, per molti motivi), un itinerario logico come quello finora descritto: la valutazione infatti può avere luogo solo a condizione che rispetto a questi cinque tipi di questioni siano state prese delle decisioni: che ci si renda conto di averle prese o meno.

Di qui, in coerenza con l'orientamento verso una concezione riflessiva della professione che abbiamo proposto in questo contributo, l'enfasi sulla crucialità di un approccio consapevole a questi temi, e l'attenzione (e l'invito) a esplicitare i diversi passaggi, per non lasciare soltanto nell'implicito decisioni che come si è potuto osservare sono di assoluto rilievo, e dal cui esito dipende al qualità del proprio lavoro, e l'impatto che esso può avere sulle persone con le quali e per le quali si realizza.

La valutazione
può avere
luogo solo
a condizione
che rispetto
a questi cinque
tipi di questioni
siano state
prese delle
decisioni

BIBLIOGRAFIA DELL'AUTORE (P.G. BRESCIANI) SUL TEMA DELLE COMPETENZE

- Competenze: approcci e modelli di intervento* («Professionalità», n. 38, 1997)
La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto (introduzione a C. Ruffini, V. Sarchielli, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, 2001)
Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma? («Professionalità», n. 63, 2001)
Competenze, contesto, trasferibilità («Professionalità», n. 64, 2001)
Competenza, successo, saggezza («Professionalità», n. 65, 2001)
Ricostruire le proprie competenze («Professionalità», n. 68, 2002)
La capacità di non fare, ovvero l'arte di astenersi («Professionalità», n. 70, 2002)

- Personalizzare e individualizzare la formazione* («Professionalità», n. 72, 2002)
- Competenza, talento, identità* («Professionalità», n. 73, 2003)
- La competenza nel bilancio di competenze* («Professionalità», n. 75, 2003)
- L'alchimia delle competenze* («Professionalità», n. 76, 2003)
- Le competenze: teoria e pratica* («Professionalità», n. 78, 2003)
- La competenza. Appunti di viaggio* (in A. M. Ajello, a cura, *La competenza*, Angeli, 2003)
- Valutazione e riconoscimento delle competenze, oltre il senso comune* («Professionalità», n. 79, 2004)
- Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo* («Professionalità», n. 80, 2004)
- Riconoscere e certificare le competenze: ragioni, problemi, aporie* («Professionalità», 87, 2005)
- Funzione di tutorato e ruolo del tutor* (in G. Allulli, a cura, *La moltiplicazione del tutor*, ISFOL, 2005)
- Conoscenza, competenza e apprendimento nel contesto di lavoro* («Professionalità», n. 92, 2006)
- Dal training al learning. Un nuovo paradigma per la gestione delle risorse umane* («Professionalità», n. 93, 2006)
- Mobilità del lavoro e internazionalizzazione delle imprese. Quali competenze?* («Professionalità», n. 98, 2007)
- Etica e gestione delle risorse umane in impresa* («Professionalità», n. 101, 2008)
- Quali competenze per affrontare le transizioni?* («Rivista dell'istruzione», n. 6, 2008)
- Consonanze. Etica, estetica e competenza* (prefazione a G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini & associati 2008)
- Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (in G. Di Francesco, E. Perulli, *Verso l'European Qualification Framework*, ISFOL, 2008)
- Gli studi dell'ISFOL nello sviluppo del dibattito sulle competenze: dalle competenze, alle competenze trasversali, ai learning outcomes* (in G. Di Francesco, E. Perulli, *Verso l'European Qualification Framework*, ISFOL 2008)
- Organizzazioni, persone, apprendimento. Fine della retorica?* (Introduzione a F. Lavorini, *Condividere competenze nelle organizzazioni*, Franco Angeli, 2009)
- L'orientamento nel tempo della crisi, e oltre* (in *Rapporto Orientamento 2009*, ISFOL, 2010)

ADOLESCENZA, ORIENTAMENTO FORMATIVO ED EDUCAZIONE AFFETTIVO- RELAZIONALE

*L'École a sans doute la société qu'elle mérite,
mais nous avons tous, parents et enseignants,
l'école que nous avons laissé faire*
(Pierre Madiot, 2008)

Tony ha 14 anni e ripete per la seconda volta la prima media. A scuola esprime un forte stato di disagio caratterizzato da notevole irrequietezza motoria, comportamenti aggressivi fisici e verbali nei confronti dei compagni, eccessiva instabilità emotiva, linguaggio scurrile.

Tony, i cui genitori si sono separati circa quattro anni fa, è stato un bambino maltrattato dal padre alcolista e violento, dal quale veniva minacciato persino con il coltello. Fin da piccolo egli ha assistito alle violenze fisiche che il genitore infliggeva alla madre. Attualmente egli vive con la madre e il di lei convivente (che Tony chiama zio), un fratello di otto anni e una sorella di circa tre, nata dalla nuova convivenza instaurata dalla madre. Tony ha anche un fratello maggiore che frequenta irregolarmente un'altra scuola secondaria di primo grado.

La madre è apparsa una donna molto provata dagli eventi traumatici che hanno caratterizzato la sua esistenza. Proveniente da una famiglia molto numerosa – erano nove figli – ha trascorso gran parte della sua infanzia e della sua preadolescenza in collegio. Dopo circa tre anni dal suo rientro in famiglia, all'età di 16 anni, attuò la classica «fuitina». L'uomo con il quale fuggì aveva dieci anni più di lei e ben presto si rivelò padre-padrone, rendendo la sua presenza ansiogena e persecutoria per l'intero nucleo familiare. La storia di Tony sembra essere stata segnata da separazioni e violenza. Egli ha sempre manifestato il suo disagio attraverso incubi notturni, sussulti, una balbuzie insorta quando aveva circa tre anni, le urla «quando è nervoso». La madre ha riferito, inoltre, che Tony era molto le-

di
C. Maurizio
Gentile
Psicologo
Coordinatore
Osservatorio
sulla Dispersione
scolastica e
per il Successo
Formativo
USR Sicilia

gato alla nonna materna, tanto da fuggire da casa alla sua morte, avvenuta circa quattro anni fa, in seguito a una lunga malattia.

Da quanto ha riferito la madre, inoltre, sembra che Tony trascorra la sua giornata extrascolastica «lavorando», in giro per consegne, fino alle dieci di sera.

Il ragazzo, a fronte di una discreta capacità intellettiva, evidenzia una elevata demotivazione nei confronti degli apprendimenti scolastici, una notevole difficoltà a concentrarsi su un compito o a mantenere l'attenzione nel corso di una qualsiasi attività. Egli tende ad allontanarsi dalla classe, gironzola per i corridoi o fa irruzioni nelle altre classi, turbandone il *setting* di apprendimento. Mostra una notevole diffidenza e sospettosità nei confronti degli adulti che tentano di occuparsi di lui. I suoi insegnanti riferiscono che Tony mostra la tendenza a distruggere gli oggetti (banchi rotti, porte divelte a calci, penne e quaderni fatti a pezzi) e spesso in classe compie piccoli furti. D'altra parte, egli trascorre la gran parte del tempo libero per strada, senza regole né orari, e quasi certamente in compagnia di ragazzi più grandi di lui, forse anche maggiorenni. Talvolta è anche stato visto salire in macchina con adulti. I docenti sono molto preoccupati perché, a loro dire, «è come se Tony avesse una piena volontà di annientamento dell'altro e sembra manifestare piena soddisfazione soltanto quando si accorge di avere messo il docente in grande difficoltà».

Come comprendere la situazione di scacco in cui si trovano tanti alunni fragili come Tony? Cosa fare per aiutarli a non «perdersi nel bosco» e accompagnarli verso una costruzione significativa della loro Identità? Come «orientarli» verso un progetto di vita significativo?

Assumiamo il «caso Tony» come paradigmatico di una situazione vissuta in una delle tante scuole secondarie marginali dei nostri territori. Possiamo individuare delle *invarianti* che ci aiutino a capire situazioni analoghe? In tutti questi casi ritroviamo sempre:

- una *storia relazionale* costellata da violenza, abbandono, incapacità di contenimento affettivo;
- una *famiglia multiproblematica*, destrutturata, senza ancoraggi identificatori positivi;
- un *ambiente e un contesto sociale* ostacolante, non in grado di attivare funzioni di prosocialità attiva;
- una *Scuola in difficoltà*, impotente di fronte a tanta violenza agita, con limitate risorse operative ed organizzative;
- una *rete di Servizi* pressoché inesistente...

È da queste situazioni di adolescenza difficile che dobbiamo partire per comprendere meglio come passare da una «scuola disorientante» a una «scuola dell'orientamento formativo».

È da queste
situazioni
di adolescenza
difficile
che dobbiamo
partire per
comprendere
meglio come
passare
da una «scuola
disorientante»
a una «scuola
dello
orientamento
formativo»

La problematica dell'*orientamento*, in questi ultimi anni, si va imponendo con sempre maggiore forza all'attenzione della società e della scuola, soprattutto se riferita a due fenomeni ad essa correlati:

- le alte percentuali di *dispersione scolastica* registrate nel passaggio da un ordine di scuola all'altro (ivi inclusa l'università);
- la difficoltà a trovare lavoro qualificato una volta concluso il percorso d'istruzione obbligatoria e/o secondaria.

Si è pensato, a ragione, che un buon sistema di orientamento polivalente possa favorire sia il successo formativo sia la capacità di assumere scelte significative dal punto di vista del progetto esistenziale e professionale.

Assumere l'*orientamento* come una strategia fondamentale e trasversale all'interno del sistema socio-scolastico, significa fare una scelta di campo a favore del «fattore umano», inteso come risorsa essenziale su cui investire in vista di una trasformazione della società nel terzo millennio. Ciò vuol dire prendere atto, fino in fondo, che *l'uomo è l'avvenire dell'uomo*, con tutto ciò che questo comporta in termini di investimenti, risorse e sostegni da offrire ai sistemi che si occupano della formazione della persona (famiglia e scuola, soprattutto).

Ma quali sono i *bisogni formativi* dei giovani d'oggi?

La prospettiva «funzionalista» in sociologia (Touraine, A., 1973; Bordieu, P. -Passeron, J., 1970) ci ha insegnato che i *meccanismi riproduttori* sono potenti, per cui è necessario che si crei un rapporto di «discontinuità critica» fra società e formazione se si vogliono interrompere i circoli viziosi della «riproduzione omologante». D'altra parte, non si può immaginare la costruzione di un «profilo formativo» al di fuori di ciò che la società dinamica in cui si vive richiede.

Se, come è stato opportunamente notato (Toffler, 1971; 1980), la nostra società si caratterizza sempre più per *l'effimero e il transitorio* di cui è portatrice, allora sorge la necessità di «attrezzare» degli individui capaci di gestire e fronteggiare una situazione di *emergenza lunga*. Da questa necessità facciamo derivare l'individuazione di alcuni *bisogni formativi* (espliciti e/o impliciti) di cui sono portatori i giovani in riferimento alle caratteristiche strutturali della organizzazione sociale:

- avere *fiducia* in se stessi, nel proprio ruolo attivo e trasformativo all'interno della società;
- acquisire il senso dell'*autonomia del pensiero* e la capacità di utilizzare le risorse e gli strumenti personali per superare le difficoltà;
- sviluppare capacità di *iniziativa*, essere in grado di «intraprendere» vie nuove rispetto a quelle tradizionalmente battute;
- possedere *flessibilità* ed *elasticità* mentale;
- costruire una *volontà di cambiamento*, con la sensazione positiva di possedere un «potere di fare».

Se la nostra società si caratterizza sempre più per l'effimero e il transitorio, allora sorge la necessità di «attrezzare» degli individui capaci di gestire e fronteggiare una situazione di emergenza lunga

Questi bisogni formativi sottendono, come è ovvio, un *nuovo paradigma* di essere umano che la scuola non può non fare proprio. Si tratta di un paradigma che si sforza di integrare le prospettive derivanti dal funzionalismo, dall'attivismo sociale e dalla psicoanalisi. In questa *prospettiva integrata* l'essere umano viene visto come:

- soggetto disponibile al cambiamento (interno ed esterno);
- capace di trasformare una situazione confusa e conflittuale in una più chiara e definibile;
- capace di rompere continuamente gli schemi utilizzando l'immaginazione speculativa (Bion, W., 1981).

I concetti fondamentali che sostengono qualsiasi lavoro con gli adolescenti in formazione, dunque, sono:

1. la costruzione di una *identità plurale*;
2. la definizione di un *progetto di vita*.

I due costrutti, del resto, non possono che procedere insieme, visto che l'affermazione positiva della propria *identità* si può realizzare soltanto con l'esplicitazione di un progetto di vita che consente all'individuo di «farsi» in una dimensione di continuo scambio dialettico con il mondo degli altri e delle cose.

L'identità, di fatto, si costruisce attraverso una serie di processi di sintesi integrativa, d'interpretazioni del mondo e di organizzazione di forme espressive che consentono al soggetto di darsi «coerenza» e «orientamento dinamico».

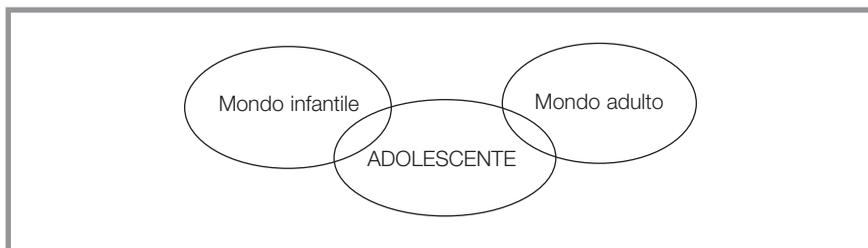
La costruzione dell'*identità*, in effetti, è il compito esclusivo centrale di tutto il processo adolescenziale (Erikson, E., 1976; Blos, P., 1988; Meltzer, D., 1979; Cahn, R., 1998). Come efficacemente ci ricordano A. Braconnier e D. Marcelli, «L'adolescenza è proprio il periodo dell'apertura e dei cambiamenti, di scoperta e di conquista che rappresenteranno altrettanti percorsi nella vita di questo futuro adulto; ma è anche il tempo del dubbio, della noia e di un'attesa impaziente, quello della speranza e dell'illusione, e a volte quello della delusione; periodo delle emozioni, degli affetti, scoperta di sé e dell'altro, l'adolescenza segna durevolmente il destino di ogni individuo» (1990, p. 22).

L'adolescenza, dunque, è *un paradosso*, una situazione in cui il soggetto «non è ancora» adulto ma «non è più» bambino.

L'adolescenza è *un paradosso* perché contiene in sé aspetti contraddittori, nega e afferma contemporaneamente, si definisce nella indefinitezza.

Se le caratteristiche strutturali dell'esperienza adolescenziale sono l'oscillazione e la transizione fra il mondo infantile e quello adulto, il compito della scuola è quello di favorire la *transizione verso l'identità sessuale adulta* rivelandosi in grado di «accogliere» e contenere le ansie derivanti dalle continue oscillazioni identitarie.

Il compito della scuola è quello di favorire la transizione verso l'identità sessuale adulta rivelandosi in grado di «accogliere» e contenere le ansie derivanti dalle continue oscillazioni identitarie



Per favorire lo sviluppo dell'identità adolescenziale, dunque, è necessario sostenere l'incertezza e saper attraversare il dolore connesso con la tolleranza e l'attesa. Nel passaggio dalla condizione infantile a quella adulta, l'adolescente deve essere in grado, sincreticamente, di sperimentare la presenza di più mondi nei quali egli si trova a spendere la propria esistenza.

D. Meltzer (1979) con acume ha descritto i «mondi» abitati contemporaneamente dall'adolescente, sottolineando la necessità per la sua salute mentale, di potersi e sapersi muovere all'interno di tutti e quattro i mondi individuati:

Penso che sia importante ricordare che l'individuo è in costante movimento in avanti o indietro fra queste quattro posizioni: indietro con l'esser bambino, avanti nell'essere completamente adulto, indietro con l'essere nel mondo degli adolescenti; fuori nell'essere in una posizione di isolamento, indietro nell'essere nella famiglia [...]. Ogni partecipazione ad una di queste quattro comunità separate implica uno stato della mente, o si manifesta con stati della mente che sono isolati gli uni dagli altri. Si trova quindi in una posizione piena di tormento, nella quale egli sente che nessuno può aiutarlo. (1979, p. 20)



Ora, se l'adolescente abita contemporaneamente diversi mondi (Self, Gruppo dei Pari, Famiglia, Comunità), è necessario che egli li sperimenti tutti in profondità, li conosca e comprenda dall'interno senza attardarsi eccessivamente in uno di essi.

Per favorire lo sviluppo dell'identità adolescenziale, dunque, è necessario sostenere l'incertezza e saper attraversare il dolore connesso con la tolleranza e l'attesa

La cristallizzazione all'interno di un solo mondo, infatti, può mettere a repentaglio la salute mentale dell'adolescente, impedendogli di costruire una *identità* plurale, integrata, modulare.

Nello schema seguente vengono sintetizzati gli esiti psicopatologici che si possono determinare se l'esperienza esistenziale dell'adolescente si cristallizza soltanto all'interno di uno dei mondi socio-interattivi individuati:

Esiti psicopatologici di una cristallizzazione all'interno di un solo mondo	
Tipologia	Caratteristiche di personalità
L'adolescente che resta in famiglia	Bambino eccessivamente «buono» che segue le aspettative e le ambizioni dei genitori; Il suo mondo sociale è quello di appartenenza dei genitori (amici, amici degli amici, parenti ecc.); Modo di vivere irrealista, da «favola», fuori dai conflitti e dalle contraddizioni.
L'adolescente che vuole entrare subito nel mondo adulto	Bambino con ambizioni precise e schematiche simili a quelle del genitore dello stesso sesso (ambizioni, fra l'altro, spesso non realizzate dal genitore), irrompe con forza nel mondo degli adulti; Entra in un tunnel, non può tornare indietro e quindi non può sperimentare la «sana oscillazione» fra i diversi mondi; Non si lascia distrarre dal mondo adolescenziale circostante e persegue obiettivi che appartengono al solo mondo adulto che, di solito, identifica con la forza fisica assimilata al potere e alla potenza.
L'adolescente che resta isolato	Grave psicopatologia; Grave crollo della profonda idealizzazione dei genitori e incapacità ricostruttiva di nuove «Imago» genitoriali (crollo psichico); Ritiro narcisistico (l'adolescente diventa madre e padre di sé stesso); Tendenza a rimuginare su di sé (come risucchiato all'interno di un vortice senza via d'uscita); Megalomania o sentimento di dover compiere una missione solitaria, come fuga difensiva da una realtà interiore minacciosa.
L'adolescente che fa corpo con il gruppo dei pari	Costituzione di Gang; Passaggio dall'IO al NOI con annullamento della propria identità; Gruppi guerriglieri; Condotte antisociali (reati commessi in gruppo).

La costruzione dell'identità in adolescenza è un percorso accidentato, costellato da insidie pericolose che spesso vengono amplificate dai contesti socio-interattivi in cui l'adolescente vive

La costruzione dell'identità in adolescenza, dunque, è un percorso accidentato, costellato da insidie pericolose che spesso vengono amplificate dai contesti socio-interattivi in cui l'adolescente vive.

Se l'adolescenza è un periodo di formazione caratterizzato da compiti evolutivi specifici (Palmonari, 1993), la scuola è uno dei luoghi fondamentali dove tale processo formativo si sviluppa.

L'oggetto-scuola viene investito simbolicamente dall'adolescente che tende a fantasmaticizzarla in senso affettivo come luogo di transizione iniziatico.

Avere successo a scuola, infatti, può rappresentare un importante attestato di «qualificazione» della propria competenza personale e sociale. In una parola, una sorta di «rito di passaggio» verso l'età adulta, verso l'autonomia e la scoperta della propria identità.

Ecco perché, con sempre più convinzione, si va sostenendo la necessità di sviluppare all'interno della Scuola un approccio che valorizzi il binomio successo formativo-orientamento.

Una scuola «orientativa» sicuramente favorisce i *transiti* da uno stadio a un altro, da un grado dell'istruzione all'altro, sforzandosi di cogliere il nocciolo strutturale dell'identità dell'allievo.

Ora poiché i termini «successo formativo» e «orientamento» potrebbero dare adito a confusione, proponiamo una riflessione che ne specifichi l'orizzonte entro cui vogliamo utilizzarli.

Orientare è un derivato di «oriente» (verso il quale i greci e i romani orientavano i templi) e può avere diversi significati (cfr. vocabolario della lingua italiana Treccani):

1. disporre in un determinato verso rispetto ai punti cardinali o ad altri punti di riferimento;
2. guidare, dirigere in un senso o per una via determinata;
3. ritrovarsi, raccapezzarsi, avere idee chiare in una situazione, di fronte a problemi da risolvere ecc.

Come si evince da queste accezioni, dunque, i campi semantici a cui si può fare riferimento, usando la parola «orientamento», sono molteplici.

Dall'*orientamento* esterno indicato dai punti cardinali («riferimento») all'*auto-orientamento* come capacità di saper trovare la propria via assumendosi il difficile compito della scelta, della decisione.

Non c'è dubbio che in questi ultimi 30 anni abbiamo assistito a un radicale cambiamento nella concezione dell'orientamento scolastico e professionale.

Siamo passati da una visione in cui l'essere umano era concepito come «oggetto» dell'orientamento a una concezione, più complessa e articolata, che vede l'individuo come soggetto attivo del proprio orientamento.

L'orientamento, insomma, sempre più si va configurando come la *capacità del soggetto di progettare la propria esistenza secondo scelte e direzioni adottate in un continuo andirivieni fra esterno e interno*.

Le sollecitazioni/induzioni esterne, cioè, vengono articolate al proprio mondo interno attraverso processi di interiorizzazione cognitivo-affettiva molto complessi.

In questa ottica, allora, «orientare» significa far sì che il soggetto possa manifestare il proprio progetto di vita. Ciò vuol dire interpretare l'orientamento come

In questi ultimi 30 anni siamo passati da una visione in cui l'essere umano era concepito come «oggetto» dello orientamento a una concezione, più complessa e articolata, che vede l'individuo come soggetto attivo del proprio orientamento

un «generatore personale-sociale» e non come un tentativo più o meno mascherato di livellare-adattare le persone.

Allo stesso modo, dobbiamo interrogarci sul significato profondo che vogliamo attribuire al cosiddetto «successo formativo». Il termine *successo* viene dal latino *successus* (avvenimento, buon esito) derivato di *succedere* (avvenire, riuscire, aver buon esito).

Ancora una volta si tratta di comprendere se il «buon esito» debba essere inteso come un evento individuale, vissuto in solitudine dallo studente, attribuibile esclusivamente alla sua responsabilità o se, al contrario, nel rispetto della complessità storico relazionale, non ci si debba interrogare sulle influenze attive che la scuola (con la sua organizzazione e le micro-transizioni insegnante/alunni) esercita sulla determinazione del successo formativo. Un approccio non ingenuo, fondato sulla consapevolezza della molteplicità delle variabili interagenti nella determinazione del «rendimento scolastico» (Gasperoni, G., 1997), non può che riconoscere l'importanza centrale assunta dal ruolo dei docenti e dalle transazioni istruttive e affettivo-relazionali fra insegnanti e studenti. In particolare, «La relazione con gli insegnanti è una variabile fondamentale nel determinare il successo e l'insuccesso negli studi e una consapevolezza del senso affettivo di questa relazione all'interno del processo adolescenziale può aiutare a orientare gli interventi con maggiore chiarezza» (Maggiolini, A., 1996, p. 216).

A parte le condizioni di svantaggio socio-culturale, i problemi familiari e i disturbi specifici di personalità, lo «scacco» scolastico è ampiamente collegato a una incapacità della scuola di accogliere e contenere le difficoltà affettivo-relazionali tipicamente adolescenziali. Gli insegnanti, globalmente, non sono attrezzati ad affrontare gli impatti emotivi sulla gestione del gruppo-classe e ciò fa scattare meccanismi espulsivo-selettivi unitamente a un misconoscimento generalizzato dell'importanza delle variabili psicodinamiche ed affettive implicate nel «rendimento scolastico». Come è stato dimostrato, ad esempio, la bocciatura può essere vissuta come un vero e proprio trauma narcisistico (Pelanda, E., 1995) oltre che diventare l'anticamera dell'abbandono nella scuola superiore (Gasperoni, G., 1997). Insistere pertanto sulla *prevenzione* della dispersione scolastica, nella scuola Secondaria, ha un triplice significato:

- a) favorire la costruzione di una sana identità dell'adolescente;
- b) contribuire al miglioramento della qualità della vita di tanti giovani in situazione di rischio;
- c) *ridonare* alla scuola il *sensu* profondo della sua «missione» socio-culturale.

È chiaro, dunque che, per ottenere migliori risultati, è necessario che i docenti utilizzino le proprie competenze (tecniche, professionali e relazionali) per adattare la proposta formativa allo studente, e non viceversa. Ciò presuppone, inevitabilmente, un viraggio nell'organizzazione complessiva del sistema sco-

Come è stato dimostrato, la bocciatura può essere vissuta come un vero e proprio trauma narcisistico oltre che diventare l'anticamera dell'abbandono nella scuola superiore

lastico e, in particolare, nella gestione dei processi d'insegnamento-apprendimento. In questa difficile trasformazione sicuramente un grande contributo può venire dall'utilizzazione responsabile e funzionale dell'autonomia scolastica. Lo strumento dell'autonomia, infatti, consente agli operatori della scuola di avvicinare la proposta formativa e la didattica sempre più ai bisogni degli studenti. Flessibilità del curriculum, modularità dell'insegnamento, laboratorialità, didattica delle intelligenze multiple, riconoscimento dell'affettività nella relazione educativa, flessibilità nel gruppo-classe, didattica orientativa, apertura al territorio, interistituzionalità, costruzioni di reti di scuole, sono tutte strategie realizzabili nella scuola dell'autonomia a condizione che ... si investa seriamente sull'unico vero strumento educativo che la scuola possiede: la mente degli insegnanti. La «responsabilità educativa» (dal latino *respondere*, cioè ricambiare con un impegno), infatti, coinvolge due dimensioni specifiche della competenza professionale docente:

- la *dimensione relazionale*, come capacità di ascolto e risposta alle domande e ai bisogni evolutivi delle persone che ci vengono affidate;
- la *dimensione giuridica ed etica* che coinvolge, mette in gioco, impegna le persone e proprio per questo può dare un senso di fatica, di obbligatorietà, di persecutorietà.

È chiaro che l'insegnante, per assumersi fino in fondo la sua «responsabilità educativa», deve possedere conoscenze, abilità, tecniche e strumenti di valutazione ma, soprattutto deve utilizzare quello che D. Meltzer (1973) chiama lo «stato adulto della mente». Deve, cioè, possedere una personalità in grado di cogliere ed elaborare, con continuità e pazienza, gli aspetti mentali – e spesso distruttivi – che circolano nella relazione educativa, affinché si possa creare pensiero e apprendimento. Ma, come abbiamo già sostenuto, non vi è apprendimento senza capacità di tollerare le ambiguità, le incertezze, il relativo. Perché è proprio nella capacità di tollerare l'incertezza che l'essere umano può crescere sviluppando conoscenza e cambiamento. E ciò può avvenire utilizzando quella funzione della mente che W. Bion (1970) ha chiamato, rievocando J. Keats, «capacità negativa»: «quella capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad una agitata ricerca di fatti e ragioni» (J. Keats, 1981).

Ciò significa, in buona sostanza, non «scindere» emozioni e saperi, ma essere in grado di lavorare (a scuola come in famiglia) per costruire una adeguata integrazione fra emozione e conoscenza. A scuola, in particolare, una corretta *didattica orientativa* si può realizzare soltanto se i docenti sono in grado di modulare, in modo integrato, le competenze disciplinari con le competenze relazionali. E ciò in quanto emozione e cognizione sono indissolubili, come efficacemente ci ricorda uno dei maggiori neuroscienziati contemporanei:

A scuola una corretta didattica orientativa si può realizzare soltanto se i docenti sono in grado di modulare, in modo integrato, le competenze disciplinari con le competenze relazionali

Diversi studi mostrano che il ragionamento è profondamente influenzato da processi emozionali e somatici; le attività neocorticali sono plasmate in maniera diretta dai processi mediati dal sistema limbico e dal tronco cerebrale: emozioni e stati dell'organismo influenzano le funzioni superiori coinvolte nel pensiero e nel ragionamento. La neo-corteccia non funziona da sola; l'elaborazione delle informazioni sociali, emozionali e viscerali mediate da altre aree del cervello plasma i processi neocorticali che danno origine a percezioni e ragionamenti astratti. (D. Siegel, 2003)

Investire sulla «mente» dei docenti, dunque, significa formarli adeguatamente, aiutarli a comprendere e a saper contenere le ansie degli studenti, ma significa anche trattarli meglio, riconoscerli nella loro importante funzione sociale, favorire in loro l'assunzione di quella «missione» pubblica di cui parla E. Morin (1999):

- fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali;
- preparare le menti a rispondere alle sfide che pone alla conoscenza umana la crescente complessità dei problemi;
- preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento della vita, dell'umanità, favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore;
- educare alla comprensione umana fra vicini e lontani;
- insegnare l'affiliazione alla sua storia, alla sua cultura, alla cittadinanza repubblicana e iniziare all'affiliazione all'Europa;
- insegnare la cittadinanza terrestre, insegnando l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali, così come nella sua comunità di destino caratteristica all'era planetaria, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali. (trad. it. p. 107)

Non c'è dubbio che si tratta di una grande scommessa per la scuola e per la società. Ma siamo convinti che questa sfida può essere meglio raccolta in una scuola che vuole promuovere lo sviluppo del Sé e che per far ciò assume precise scelte di «orientamento formativo». Saremo in grado, finalmente, di attivare processi formativi capaci di garantire il *successo* per tutti, anche per il nostro Tony, anche per i «dannati della terra»?

Anche se sono passati più di quaranta anni, forse possiamo continuare a utilizzare, come stimolo per il terzo millennio, il monito di Don Milani: «Perché il sogno dell'uguaglianza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme: a) Non bocciare; b) A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo; c) Agli svogliati basta dare uno scopo».

Investire sulla «mente» dei docenti significa formarli adeguatamente, aiutarli a comprendere e a saper contenere le ansie degli studenti, ma significa anche trattarli meglio, riconoscerli nella loro importante funzione sociale

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcidiacono, E. (a cura) (2003), *Dall'obbligo formativo all'alternanza scuola-lavoro*, Palermo, Tipografia Alba.
- Bion, W. (1970), *Attenzione e interpretazione*, trad. it. Roma, Armando.
- Bion, W. (1981), *Cambiamento catastrofico*, trad. it. Torino, Loescher.
- Blandino, G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Milano, R. Cortina.
- Blos, P. (1988), *L'adolescenza come fase di transizione*, trad. it. Roma, Armando.
- Bordieu, P., Passeron, J. (1970), *La Reproduction*, Paris, Editions De Minuit.
- Braconnier, A., Marcelli, D. (1990), *I mille volti dell'adolescenza*, trad. it. Roma, Borla.
- Cahan, R. (1998), *L'adolescent dans la psychanalyse. L'aventure de la subjectivation*, Paris, PUF.
- Erikson, E. (1974), *Gioventù e crisi d'identità*, trad. it. Roma, Armando.
- Gasperoni, G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino.
- Gentile, C.M. (a cura) (1992), *Bambini e adolescenti a rischio. La dispersione scolastica*, Palermo, Ed. Europa.
- Gentile, C.M. (1998), *Una bussola per non... Dispersersi. Esperienze di ricerca-azione sull'orientamento in contesti di svantaggio socio-culturale*, nel vol. *Orientare insegnando*, Napoli, Tecnodid.
- Gentile, C.M. (1999), *Scuola e sviluppo comunitario*, nel vol. *Dove nasce la Democrazia*, Firenze, Regione Toscana.
- Gentile, C.M. (2001), *Orientarsi. Una bussola per non dispersersi nell'Europa del terzo millennio*, Palermo, Bruno Leopardi editore.
- Guichard, J., Huteau, M. (2001), *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod.
- Madiot, P. (2008), *L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)*, Paris, Stock.
- Maggiolini, A. (1996), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Milano, Unicopli.
- Meltzer, D. (1979), *Teoria Psicoanalitica dell'adolescente*, in «Quaderni di Psicoterapia infantile», n. 1, Roma, Boria.
- Meltzer, D. (1973), *Stati sessuali della mente*, trad. it. Roma, Armando, 1975.
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta*, trad. it. Milano, R. Cortina, 2000.
- Palmonari, A. (a cura) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Pelanda, E. (1995), *Il fallimento scolastico come trauma narcisistico*, nel vol. a cura di A. Novelletto, *Adolescenza e trauma*, Roma, Boria.
- Siegel, D.J., Hartzell, M. (2003), *Errori da non ripetere*, trad. it. Milano, R. Cortina, 2005.
- Toffler, A. (1971), *Le choc du futur*, Paris, Denoël.
- Toffler, A. (1980), *La Troisième vague*, Paris, Seuil.
- Touraine, A. (1973), *Production de la société*, Paris, Seuil.

La restante documentazione dei Seminari interregionali di Portorose, Ischia, Palermo (2010) è ripercorribile sul CD-rom allegato.

Parte terza

LA NORMATIVA

a cura di Speranzina Ferraro

DOCUMENTI E NORME SULL'ORIENTAMENTO IN ITALIA

- **Legge 1859 del 31 dicembre 1962:** *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*
- **Legge 382 del 22 luglio 1975:** *Norme sull'ordinamento regionale e sulla organizzazione della pubblica Amministrazione.*
- **DPR 616 del 24 luglio 1977:** *Attuazione della delega di cui all'articolo 1 della legge 382 del 22 luglio 1975.*
- **DM del 9 febbraio 1979:** *I nuovi programmi della scuola media.*
- **DPR 382 dell'11 luglio 1980:** *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica.*
- **Protocollo di intesa nazionale:** tra il Ministero del Lavoro, le Regioni, l'ANCI (Comuni), l'UPI (Province), l'UNCCEM e altri dell'aprile 1989.
- **Legge 341 del 19 novembre 1990:** *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*
- **Legge 496 dell'8 agosto 1994:** istituisce presso il Ministero della Pubblica Istruzione l'*Osservatorio per la dispersione scolastica* e dispone dall'a.s. 1995/1996 l'utilizzazione annuale di personale direttivo e docente su «Una o più scuole tra loro coordinate che, sulla base di un piano provinciale, svolgono attività psico-pedagogiche e didattico-educative per la prevenzione della dispersione scolastica», trasferendo nell'ordinarietà l'assegnazione di personale precedentemente disposta per interventi urgenti nelle aree pilota.
- **CM 257 del 9 agosto 1994:** *Linee metodologiche e operative per la progettazione delle attività di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi.*
- **OM 159 dell'11 maggio 1995:** *Calendario scolastico nazionale per l'anno 1995/96.*
- **CM 197 del 2 giugno 1995:** *Predisposizione di attività didattiche ed educative da attuarsi all'inizio dell'a.s. 1995/96 negli istituti d'istruzione superiore.*
- **Direttiva 133 del 3 aprile 1996:** *Gestione locale studenti per iniziative complementari e integrative.* Scuole aperte.
- **DPR 567 del 10 ottobre 1996:** modificato dal DPR 156 del 9 aprile 1999 *Disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche.* Scuole aperte.

di
Speranzina
Ferraro,
Flavia
Marostica,
Annamaria
Pretto

- **DPR 567 del 10 ottobre 1996 e DPR 156 del 9 aprile 1999:** che disciplinano le iniziative complementari e le attività integrative nelle istituzioni scolastiche.
- **Legge 59 del 15 marzo 1997:** *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa* (in particolare Capo I Art. 1 e Capo IV Art. 21).
- *L'Orientamento nelle scuole e nelle università*, Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento, 29 aprile 1997, e *Parere della Commissione MURST-MPI* (Art. 4 legge 168/1989) del 23 maggio 1997
- Documento della Commissione dei Saggi: *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni* (maggio 1997).
- **Legge 196 del 24 giugno 1997:** *Norme in materia di promozione dell'occupazione* (in particolare Art. 17 Riordino della formazione professionale e Art. 18 Tirocini formativi e di orientamento).
- **DM 245 del 21 luglio 1997:** *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento.*
- **Direttiva MPI 487 del 6 agosto 1997:** relativa all'orientamento delle studentesse e degli studenti, che promuove la concertazione degli interventi a livello territoriale.
- **Decreto legislativo 281 del 28 agosto 1997:** *Definizione e ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province e dei comuni, con la Conferenza Stato-città ed autonomie locali.*
- **Legge 425 del 10 dicembre 1997:** *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore.*
- **Decreto legislativo 469 del 23 dicembre 1997:** *Conferimento alle regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della legge 15 marzo 1997, n. 59* (in particolare Art. 4 e Art. 10).
- Documento della Commissione dei Saggi *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).
- **Legge 440 del 18 dicembre 1997:** *Istituzione di un fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi.*
- **Legge 285 del 28 agosto 1997:** *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e per l'adolescenza.*
- **Decreto legislativo 112 del 31 marzo 1998:** *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59* (in particolare Titolo IV Capo III Art. 139).
- **DPR 249 del 24 giugno 1998:** *Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* e **DPR 235 del 21 novembre 2007:** *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.*

- **Direttiva 463 del 26 novembre 1998:** *Linee di indirizzo per la presentazione, attuazione, monitoraggio e valutazione degli interventi di educazione alla salute da parte delle scuole di ogni ordine e grado e per lo svolgimento di attività di formazione.*
- **D.P.R. 275 dell'8 marzo 1999:** «Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche», ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (in particolare art. 4, comma 4, art. 7, comma 6, art. 8, comma 4).
- **Legge 144 del 17 maggio 1999:** che all'art. 68 istituisce «progressivamente, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno d'età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato...». I commi 1 e 2 dell'art. 68 sono stati successivamente abrogati dall'art. 31 del D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226.
- **DM MPI 323 del 9 agosto 1999:** *Regolamento recante norme per l'attuazione dell'art.1 della Legge 20 gennaio 1999, n. 9, concernente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo d'istruzione.*
- **Decreto MURST 509 del 3 novembre 1999:** *Regolamento recante norme concernenti l'Autonomia didattica degli Atenei.*
- **Decreto legislativo 181 del 21 aprile 2000:** *Disposizioni per agevolare l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144.*
- **«Accordo tra Governi, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane in materia di obbligo di frequenza ad attività formative fino al diciottesimo anno d'età».** Conferenza unificata Stato-Regioni e Stato-Città ed autonomie locali – provvedimento **2 marzo 2000**
- **Decreto legislativo 181 del 21 aprile 2000:** *Disposizioni per agevolare l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, lett. a), della legge 17 maggio 1999, n.144.*
- **Accordo** sulle linee guida per la definizione di azioni per l'avvio della funzionalità dei servizi all'impiego, Conferenza Unificata Stato-Regioni, 26 ottobre 2000.
- **Legge costituzionale 3 del 18 ottobre 2001:** Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione (pubblicata sulla *GU* 59 del 12 marzo 2001 e, dopo il referendum indetto in data 3 agosto 2001, sulla *GU* 248 del 24 ottobre 2001).
- **Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia:** Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità, Ministero del lavoro e della previdenza sociale, ottobre 2001.
- **Legge 30 del 14 febbraio 2003:** Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro.
- **Legge 53 del 28 marzo 2003:** *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

- **Decreto legislativo 276 del 10 settembre 2003:** *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30.*
- **DPR 257 del 12 luglio 2000:** *Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999 n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno di età.*
- **Legge 328 dell'8 novembre 2000 n. 328:** *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*
- **«Contratto collettivo nazionale – Comparto Scuola 2002/2005» del 24 luglio 2003** (GU n. 188 del 14 agosto 2003), in particolare l'art. 9 sulle misure incentivanti per i progetti nelle scuole situate in zone a rischio e a forte processo migratorio.
- **DM 9 settembre 2004** e successive integrazioni per la costituzione del «Comitato Nazionale Orientamento».
- **Decreto legislativo 59 del 19 febbraio 2004:** *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*
- **OM 87 del 3 dicembre 2004:** *Norme concernenti il passaggio dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema d'istruzione, ai sensi dell'art. 68 della legge n. 144/1999.*
- **Decreto legislativo 76 del 15 aprile 2005:** *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'art. 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003 n. 53.*
- **Decreto legislativo 77 del 15 aprile 2005:** *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'art. 4 della Legge 28 marzo 2003 n. 53.*
- **Decreto legislativo 226 del 17 ottobre 2005:** *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'art. 2 della L. 28 marzo 2003, n. 53.*
- **Legge 296 del 27 dicembre 2006:** *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello stato* (Legge finanziaria 2007), articolo 1, comma 622 Nuovo obbligo di istruzione
- **Legge 1 dell'11 gennaio 2007:** *Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università*, che sostituisce gli articoli 2, 3 e 4 della legge 10 dicembre 1997, n. 425, in particolare l'art. 1, comma 1.
- **Decreti legislativi attuativi della L. n. 1/2007:**
 - **Decreto legislativo 21 del 14 gennaio 2008:** Orientamento all'università.
 - **Decreto legislativo 22 del 14 gennaio 2008:** Orientamento al lavoro.
 - **Decreto legislativo 262 del 29 dicembre 2007:** Valorizzazione delle eccellenze.
 - **CM 28 del 15 marzo 2007:** Esame di Stato del 1° ciclo di istruzione.
 - **Decreto 139 del 22 agosto 2007:** *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione con allegato Documento tecnico.*

- *Linee Guida in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* del 27 dicembre 2007.

Nuovo Obbligo d'istruzione

- **Legge n. 9/1999 (Berlinguer)**, innalza l'obbligo d'istruzione di un anno
- **Legge n. 144/1999, art. 68 (Berlinguer)**, viene istituito l'obbligo formativo, dopo la scuola media, fino a 18 anni (nell'istruzione o nella formazione professionale o nell'apprendistato).
- **Legge n. 53/2003 (Moratti)**, «è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione». Viene abrogata la legge n. 9/1999.
- **Accordo quadro del 19 giugno 2003 tra il Ministero dell'Istruzione, del Lavoro, le Regioni, Province, Comuni**. Ci si impegna ad attivare per gli studenti licenziati dalla scuola media, che non intendano proseguire nell'istruzione, percorsi triennali sperimentali integrati tra istruzione e formazione professionale e finalizzati al conseguimento di una qualifica a 17 anni di età. Tali corsi acquisiscono dignità legislativa con l'art. 28 del D.Lgs. n. 226/2005.
- **Legge n. 296/2006 art. 1, comma 622 (Legge finanziaria dello Stato)**. «L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire... L'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito Regolamento adottato dal MPI...»
- **DM 139 del 23 agosto 2007** (e relativi allegati tecnici) recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione.
- **Decreto Interministeriale 29 novembre 2007** (Istruzione – Previdenza sociale) sulla prima attuazione del nuovo obbligo scolastico e sui percorsi sperimentali d'istruzione e formazione professionale.
- **DM 31 Luglio 2007** recante indicazioni per l'elaborazione dei curricula per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.
- **Direttiva Ministeriale 68 del 3 agosto 2007** – Scuola dell'infanzia e 1° ciclo d'istruzione – Indicazioni per il curriculum: fase sperimentale.
- **DM 139 del 22 agosto 2007**, in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione nei bienni.
- **Linee guida in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, 27 dicembre 2007**.
- **Nota MPI del 31 gennaio 2008**: Infanzia e primo ciclo devono lavorare nella consapevolezza che i traguardi del primo ciclo sono la premessa per il conseguimento delle 8 competenze chiave di cittadinanza al termine dell'obbligo.

- **CM 43 del 15 aprile 2009:** *Piano nazionale di orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali con Linee guida e 6 Documenti* (Piano offerta formativa, Didattica orientativa, Rete integrata 1, Rete integrata 2, Azioni orientamento 1, Azioni orientamento 2).

LE RECENTI INDICAZIONI EUROPEE

- **Conclusioni** della Presidenza al Consiglio Europeo, Lisbona 23 e 24 marzo 2000.
- **Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente**, Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles 30 ottobre 2000.
- Carta dei **Diritti Fondamentali dell'Unione Europea**, Nizza 7-9 dicembre 2000.
- **Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum su istruzione e formazione permanente** – Italia – a cura del MPI e dell'ISFOL, Roma novembre 2001.
- **Risoluzione del Consiglio d'Europa del 18 maggio 2004 sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa.**
- **Decisione n. 2241/2004 CE del 15 dicembre 2004, che istituisce EUROPASS, il «quadro unico europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze», dispositivo per la mobilità dei cittadini.**
- **Raccomandazione UE del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente.** «La competenza è la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità, e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ le competenze sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*».
- **Raccomandazione UE del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (vedi in normativa per obbligo scolastico).**
- **Raccomandazione UE del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.**

ASPETTI PARTICOLARI

Valutazione e recupero debiti

- **DPR 249 del 24 giugno 1998**: Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli Studenti della scuola secondaria.
- **DM 42 del 22 maggio 2007**: Recupero debiti.
- **DM 80 del 3 ottobre 2007**: Recupero debiti.
- **OM 92 del 5 novembre 2007**: Valutazione, scrutini, attività di sostegno.
- **DPR 235 del 21 novembre 2007**: Regolamento recante modifiche e integrazioni al DPR 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti della scuola secondaria.
- **DM 5 del 16 gennaio 2009**: Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento.

Riforma Ordinamenti scuola secondaria di 2° grado

- **DPR 15 marzo 2010**, recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, registrato dalla Corte dei Conti il 1 giugno 2010, registro 9, foglio 213.
- **DPR 15 marzo 2010**, recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, registrato dalla Corte dei Conti il 1 giugno 2010, registro 9, foglio 214.
- **DPR 15 marzo 2010**, recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, registrato dalla Corte dei Conti il 1 giugno 2010, registro 9, foglio 215.

RETI E ORIENTAMENTO

- **Reti territoriali e rete provinciale/di area** per la realizzazione di programmi di prevenzione e di recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi», g), «supporto psico-pedagogico, orientamento scolastico, progettazione educativa e valutazione dei processi formativi». **Circolare Ministeriale 9 agosto 1994, n. 257.**
- **Reti territoriali per iniziative complementari e integrative dell'iter formativo degli studenti.** **DPR 13 febbraio 2001, n. 105, aggiornamento del DPR 10 ottobre 1996, n. 567, REGOLAMENTO RECANTE LA DISCIPLINA DELLE INIZIATI-**

VE COMPLEMENTARI E DELLE ATTIVITÀ INTEGRATIVE NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE artt. 3, 6.

- *Reti regionali dei servizi per l'orientamento. Direttiva 6 agosto 1997, n. 487, ORIENTAMENTO DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI, art. 6.*
- *Reti telematiche e radiotelevisive per l'informazione sui servizi di orientamento nel territorio; Direttiva 6 agosto 1997, n. 487, ORIENTAMENTO DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI, art. 6.*
- *Reti con il coinvolgimento degli enti locali per la realizzazione di iniziative finalizzate all'arricchimento e all'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi - Legge 18 dicembre 1997, n. 440, ISTITUZIONE DEL FONDO..., art. 3.*
- *Collaborazione tra comuni, con le comunità montane e le province [...] anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, per interventi integrati di orientamento - Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, CONFERIMENTO DI FUNZIONI E COMPITI AMMINISTRATIVI DELLO STATO ALLE REGIONI ED AGLI ENTI LOCALI, IN ATTUAZIONE DEL CAPO I DELLA LEGGE 15 MARZO 1997, n. 59, art. 139.2.*
- *Servizi di rete per interventi [...] educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica Legge 28 agosto 1997, n. 285, DISPOSIZIONI PER LA PROMOZIONE DI DIRITTI E DI OPPORTUNITÀ PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, art. 4.*
- *Reti di scuole per l'istituzione di laboratori finalizzati [...] all'orientamento scolastico e professionale; convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi. DPR 8 marzo 1999, n. 275, REGOLAMENTO RECANTE NORME IN MATERIA DI AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE, AI SENSI DELL'ART. 21 DELLA LEGGE 15 MARZO 1997, n. 59, art. 7.*
- *Coordinamento o integrazione dell'attività degli istituti secondari con quella dei servizi per l'impiego e degli enti locali, nonché degli altri servizi individuati dalle regioni. DPR 12 luglio 2000, n. 257, REGOLAMENTO DI ATTUAZIONE DELL'ARTICOLO 68 DELLA LEGGE 17 MAGGIO 1999, n. 144, CONCERNENTE L'OBBLIGO DI FREQUENZA DI ATTIVITÀ FORMATIVE FINO AL DICOTTESIMO ANNO DI ETÀ, art. 4.*
- *Rete di scuole (eventuale) per l'istituzione della commissione per i passaggi tra sistemi Ordinanza Ministeriale n. 87 del 3 dicembre 2004. NORME CONCERNENTI IL PASSAGGIO DAL SISTEMA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E DALL'APPRENDISTATO AL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE, AI SENSI DELL'ART. 68 DELLA LEGGE 17 MAGGIO 1999, n. 144, art. 4.*
- *Raccordo tra le scuole secondarie di primo grado con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i servizi territoriali previste dalle regioni [...], per iniziative di orientamento e azioni formative. Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, DEFINIZIONE DELLE*

NORME GENERALI SUL DIRITTO-DOVERE ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE, A NORMA DELL'ARTICOLO 2, COMMA 1, LETTERA C), DELLA LEGGE 28 MARZO 2003, N. 53, art. 4 *Convenzioni tra istituzioni scolastiche o formative, singolarmente o in rete (...), con le imprese, o le rispettive associazioni di rappresentanza, o le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore.* Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, DEFINIZIONE DELLE NORME GENERALI RELATIVE ALL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO, A NORMA DELL'ARTICOLO 4 DELLA LEGGE 28 MARZO 2003, N. 53, art. 1.2., 3.

- *Raccordo tra la scuola, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e le università* per una migliore e specifica formazione degli studenti rispetto al corso di laurea o al corso di diploma accademico prescelto. Legge 11 gennaio 2007, n.1, DISPOSIZIONI IN MATERIA DI ESAMI DI STATO CONCLUSIVI DEI CORSI DI STUDIO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE E DELEGA AL GOVERNO IN MATERIA DI RACCORDO TRA LA SCUOLA E LE UNIVERSITÀ, art. 2.
- *Raccordo tra le istituzioni scolastiche e il mondo delle professioni e del lavoro*, per azioni di orientamento, e iniziative finalizzate alla conoscenza delle opportunità formative offerte dai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, [...] e dai percorsi finalizzati alle professioni e al lavoro. Decreto legislativo 14 gennaio 2008, n. 22. DEFINIZIONE DEI PERCORSI DI ORIENTAMENTO FINALIZZATI ALLE PROFESSIONI E AL LAVORO, A NORMA DELL'ARTICOLO 2, COMMA 1, DELLA LEGGE 11 GENNAIO 2007.

**Il percorso avviato dal
MIUR:
tappe significative**



**GTS Orientamento
Dec. Dip. del 31/7/2008**

**Forum telematico
novembre-febbraio
2008/2009**

**Seminario di Abano
2-5 marzo 2009**

**C.M. n. 43 del 15/04/2009
Linee guida**

**Forum nazionale
Orientamento
dec. Dip. n. 54/2009**



**C.M. n. 6260
del 21 dicembre 2009,
piano risorse per piani
regionali orientamento**

**Seminari interregionali di
Portorose, Ischia, Palermo,
maggio 2010**

**“Orientamento formativo, raccordo
curricolare e apprendimento per competenze per
l’esercizio di una cittadinanza attiva”**



