

Documenti allegati alle Linee guida

- Pag.2 Gabriella Burba
ORIENTAMENTO, NATURA, SCOPI E DIMENSIONI
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 (1A)
- Pag.5 Flavia Marostica
ORIENTAMENTO: NATURA, SCOPI E DIMENSIONI
Didattica orientativa, competenze di base e competenze trasversali. Ripensare l'orientamento nella scuola e potenziare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo (1B)
- Pag.11 Anna Maria Pretto
RETE INTEGRATA E SUA ORGANIZZAZIONE (2 A)
- Pag.15 Marta Consolini
RETE INTEGRATA E SUA ORGANIZZAZIONE (2 B)
- Pag.19 Alberto Stefanel
CONTINUITÀ E TRANSIZIONE NEL SISTEMA D'ISTRUZIONE E FORMAZIONE E NEL LAVORO
Raccordo scuola primaria – scuola media 1° grado, Raccordo scuola media 1° grado – scuola media 2° grado, Raccordo sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario (3 A)
- Pag.24 Barbara Olper e Daniela Pavoncello
CONTINUITÀ E TRANSIZIONI NEL SISTEMA D'ISTRUZIONE E FORMAZIONE
Alternanza scuola lavoro, riorientamento, educazione degli adulti, dimensione orientativa del lavoro (3B)

Marzo 2009

ORIENTAMENTO, NATURA, SCOPI E DIMENSIONI

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

La sfida proposta nelle Linee guida, che hanno costituito il filo conduttore di quello che è stato definito «il processo di Abano», consiste nel passaggio da concezioni e prassi di orientamento prevalentemente informative e legate ai momenti di transizione ad un approccio olistico e formativo, per cui l'orientamento è un processo che permea l'intera azione educativa della scuola, a partire da quella dell'infanzia, nella prospettiva di un apprendimento, formale ed informale, lungo tutto l'arco della vita, indirizzato alle competenze di cittadinanza attiva.

Nella società liquida (Bauman) o a coriandoli (De Rita), in cui ai ruoli ascritti e ai percorsi predefiniti si è sostituita una miriade eterogenea di ruoli e percorsi individualizzati ed elettivi, talvolta confusi ed irrealistici, l'orientamento non può che diventare, secondo gli indirizzi europei, un elemento strutturale nella costruzione delle identità personali e collettive, una risposta alle sfide della complessità e della società della conoscenza.

In questo quadro la scuola e gli insegnanti hanno un compito tanto impegnativo quanto decisivo ed appassionante, di ascolto, accompagnamento, sostegno nello sviluppo di un'assunzione di consapevolezza e di responsabilità da parte dei giovani in formazione rispetto a competenze di scelta e di progettazione del futuro (orientamento formativo).

Tale compito implica una riflessione su quella che il Regolamento di autonomia definisce «l'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche», in direzione di una rilettura dei curricoli, della programmazione dei Consigli di classe e della didattica disciplinare in chiave orientativa.

La normativa, gli ordinamenti, gli statuti epistemologici delle discipline offrono molte indicazioni utili in tale prospettiva.

Chiarissima, in proposito, la Direttiva MPI 6 agosto 1997, n. 487, che recita: «**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.»*

A titolo esemplificativo, si possono citare il curriculum del ragioniere IGEA e i programmi degli Istituti professionali, entrambi pervasi da una dimensione orientativa trasversale, ma anche declinata nelle discipline.

Per quanto riguarda l'IGEA, le indicazioni metodologiche propongono di:

- «sviluppare abitudini mentali orientate alla risoluzione di problemi e alla gestione delle informazioni.»
- Promuovere iniziative, come gli stage, che «agevolino il passaggio dalla scuola all'ambiente di lavoro».

Fra le finalità dell'insegnamento della storia nel biennio si inserisce:

- «la capacità di orientarsi nella complessità del presente»

Nelle indicazioni metodologiche relative all'economia politica si sottolinea l'importanza di:

- «presentare situazioni nelle quali attuare processi decisionali...»

I programmi dei professionali prevedono un forte richiamo ai nuclei epistemici («gli snodi fondamentali del sapere di ogni singola disciplina») e la necessità di coniugare contenuti e metodologie disciplinari con le «esigenze economico-sociali del territorio».

Nel documento relativo agli Assi culturali per il biennio, le competenze di cittadinanza sono evidentemente competenze orientative (da «*acquisire ed interpretare l'informazione*» a «*risolvere problemi, progettare, partecipare, agire in modo autonomo e responsabile*») ed indicazioni orientative risultano sottese a tutti gli assi, in qualche caso in forma molto esplicita, come «*orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio*».

In relazione all'offerta formativa, si tratta quindi di superare le pratiche di costruzione del POF a collage, per giustapposizione di attività e progetti eterogenei, individuando nelle finalità orientative e di cittadinanza attiva il filo conduttore di un percorso che, partendo dall'analisi dei bisogni e delle risorse del territorio, tramite una collaborazione processuale e sistemica con tutti gli attori coinvolti, giunga a declinare l'intera offerta formativa in una prospettiva di orientamento continua e strategica. La dimensione informativa del Piano, se redatto in modo chiaro, essenziale, finalizzato, come una mappa concettuale idonea a far comprendere il significato di un percorso, è in grado di produrre ricadute formative orientanti. A tal fine risulterebbe molto utile l'esplicitazione dei requisiti in ingresso (in termini di interessi, attitudini, competenze) e delle competenze in uscita, tradotte anche, nelle scuole secondarie, in presentazioni sintetiche, ma con dati aggiornati, dei percorsi successivi degli studenti.

Il ruolo orientativo dei Consigli di classe era stato già chiaramente definito dalla Direttiva MPI 6 agosto 1997, n. 487, all'art. 2 Azioni delle scuole: «*Ai fini di cui all'art. 1, nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricula di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa.*»

Il D.lgs 22/2008 ha attribuito ai Consigli di classe un compito di maggior impegno, che non è più semplicemente quello di raccordo con il programma di Istituto, ma di autonomia progettazione di azioni orientative in relazione a specifici obiettivi individuati nel contesto. Viene inoltre richiesta, per la prima volta in modo estremamente chiaro, una valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dell'intervento proposto.

Dall'intreccio della normativa vigente si può inferire che ai Consigli di classe spettino le seguenti fondamentali funzioni di orientamento formativo in chiave disciplinare ed interdisciplinare:

- Concordare, programmare, realizzare, valutare specifiche azioni di orientamento
- Coniugare, in una programmazione per competenze, i valori etici e culturali di orientamento alla cittadinanza attiva
- Declinare l'orientamento educativo trasversale in una funzione pedagogica e tutoriale, finalizzata ed esplicitata
- Coinvolgere le famiglie nel percorso da programmare.

La progettazione orientativa dei Consigli di classe può tradursi in due percorsi alternativi o complementari:

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

Anche per quanto riguarda i compiti dei singoli docenti e la funzione orientante delle discipline, la normativa e le indicazioni ministeriali costituiscono risorse e piste di lavoro.

Le Indicazioni del 2007 per il curriculum delle scuole dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo sono molto chiare: «*In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli **strumenti di pensiero** necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da **bussola negli itinerari personali**; favorire l'**autonomia** di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.*»

Le Indicazioni per la scuola secondaria di I grado risultano altrettanto esplicite: «*Il **carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline e alle attività inter e transdisciplinari.***»

Per la scuola secondaria di secondo grado il D.lgs 21/2008 così si esprime: «*I percorsi di orientamento mirano prioritariamente a dare allo studente opportunità di:*

*a) conoscere **temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere**, al fine di individuare **interessi e predisposizioni specifiche** e favorire **scelte consapevoli** in relazione ad un proprio **progetto personale**;»*

In tutti i livelli di istruzione ai docenti si richiede quindi di proporsi come:

- Esperti disciplinari (nuclei fondanti, metodologie proprie)
- Aperti ad una visione culturale (la disciplina in rapporto al "sapere" per un approccio inter e transdisciplinare, secondo la visione, fra gli altri, di E. Morin)
- Educatori centrati sulla persona (empatia)

- Orientati nel proprio percorso professionale
- Informati e informatori sui percorsi formativi, gli sbocchi relativi alla disciplina e le opportunità del territorio
- Tutor di percorsi di ricerca
- Costruttori di setting di apprendimento
- Aperti a relazioni e collaborazioni con famiglie e attori del territorio

Nell'ottica dell'orientamento formativo, le discipline, non statiche ed impermeabili fra loro, ma in continua evoluzione ed interconnessione, non fine in sé, ma strumento di quella «*avventura della conoscenza, che è un dialogo con l'universo*»¹, si declinano come:

- Mappe concettuali per interpretare la realtà
- Metodi tipici trasferibili ad altri contesti
- Ambiti di autovalutazione di stili cognitivi
- Ambiti di metacognizione
- Ambiti di sviluppo di specifiche competenze orientative

In modo non esaustivo, possiamo individuare le più importanti competenze orientative promosse dalle discipline in:

- Reperire informazioni
- Interpretare-selezionare
- «Leggere» un contesto
- Analizzare dati
- Risolvere problemi
- Costruire modelli
- Confrontare
- Scegliere (analizzando diversi modelli di scelta)
- Scoprire emozioni, desideri, valori, visioni di vita
- Progettare

La sfida proposta ad Abano, che è quella sottesa alla società complessa della conoscenza, recepita dagli orientamenti europei e dalla strategia di Lisbona, è di livello elevato, come i problemi che ci stanno davanti. Ma è anche una sfida a cui non possiamo sottrarci per garantire centralità ed efficacia al sistema educativo del nostro Paese, ricordando, con Calamandrei, che «**La scuola, è organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente.**»²

Per perseguire questo impegnativo compito di formazione orientante, la scuola stessa ha bisogno di essere formata ed orientata.

Riuniti ad Abano, docenti, dirigenti, rappresentanti delle famiglie e di istituzioni del territorio, hanno concordato sull'esigenza di percorsi di formazione che coinvolgano tutti gli attori dei processi educativi in funzione di una progettazione condivisa per competenze, a partire dall'epistemologia disciplinare e dagli strumenti idonei a svolgere un ruolo tutoriale, per arrivare ad una valutazione degli apprendimenti in funzione orientante. Gli aspetti sottolineati sono quelli della costruzione di curricula verticali in continuità e del coinvolgimento nei percorsi di tutti i soggetti interessati all'orientamento, al fine di costruire reti effettive di collaborazione nella condivisione degli obiettivi e dei linguaggi. Fortemente sottolineata anche l'importanza di una dimensione nazionale della formazione, con il supporto di strumenti web, che si articolano poi nei diversi contesti locali, mantenendo però l'unitarietà di intenti e prospettive.

Come afferma Z. Bauman, il fatto di vivere in una società dell'incertezza «*non significa, però, che gli ideali di bellezza, pulizia, ordine che avevano accompagnato gli uomini e le donne nel loro viaggio dentro la modernità siano stati abbandonati o che abbiano perso il loro lustro originale. Al contrario, essi oggi devono essere perseguiti – e realizzati – attraverso sforzi, percorsi e volontà individuali.*»³

Noi riteniamo che l'obiettivo, ancor più ambizioso, sia quello di condividere sforzi, percorsi, volontà individuali nella prospettiva personalista e solidaristica della Costituzione repubblicana.

¹ E. Morin, "Le vie della complessità", in AA. VV., La sfida della complessità, a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1985

² Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950

³ Z. Bauman "La società dell'incertezza" Il Mulino 1999, Bologna

ORIENTAMENTO: NATURA, SCOPI E DIMENSIONI **Didattica orientativa, competenze di base e competenze trasversali**

Ripensare l'orientamento nella scuola e potenziare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo

Nella società contemporanea *della conoscenza e della globalizzazione* il percorso lavorativo è spesso orizzontale/trasversale (da un lavoro all'altro) più che verticale (sviluppo di carriera) e occorre, quindi, costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale). Il *percorso di scelta* si configura, così, in termini *complessi* sia perché esige un buon livello di conoscenza del mondo contemporaneo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza), sia perché, a causa della crescita del margine di *incertezza* dovuto ai continui e rapidi mutamenti, i giovani e soprattutto le donne sono costretti, più che a scegliere il proprio futuro, a *scegliere solo un segmento di esso alla volta*, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare, nel corso della loro (lunga) vita, altre scelte in modo ricorrente, talora per loro volontà e talaltra contro.

Per non sentirsi inadeguati o *disorientati*, i soggetti/persone/individui hanno bisogno di possedere le *competenze* indispensabili per fronteggiare *l'imprevisto* e per fare una continua *manutenzione* dei saperi di cui sono portatori anche perché nei *processi di acculturazione* stanno acquistando peso crescente le agenzie extrascolastiche e si apprende spontaneamente di continuo, pur con modalità diverse da quelle della scuola in cui si lavora con i saperi formali.

In questo quadro occorre ripensare l'orientamento e le azioni di aiuto (*orientare*) tese a costruire/potenziare/supportare la capacità del soggetto di autodeterminarsi (*orientarsi*): «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona» (*Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Congresso UNESCO, Bratislava 1970). Occorre individuare cosa significa oggi *orientarsi* e saper governare con successo le proprie esperienze formative e lavorative, *cimentandosi con l'incertezza*, la crescente *complessità* della vita sociale, i continui *cambiamenti* dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro: un'*attività processuale composita* a forte valenza *metacognitiva* e *metaemozionale* in cui svolgono un ruolo importante l'immagine che ciascuno si costruisce del proprio futuro, il quadro progettuale più ampio all'interno del quale colloca i progetti specifici di orientamento e il senso di autoefficacia, come anche i sentimenti profondi e le emozioni inconscie.

Non a caso l'*Unione Europea* su questi temi si è mossa su due piani paralleli, ma convergenti. Da un lato ha attribuito sempre più importanza all'*orientamento*, ma ha introdotto modalità più ampie di intenderlo (si vedano uno dei messaggi chiave *Ripensare l'orientamento* del Memorandum del 2000 e la *Risoluzione* dedicata del 2004), e ha affermato che esso deve svolgere un *ruolo fondamentale nel sistema d'istruzione e formazione e lungo l'intero arco della vita* per consentire ai giovani e agli adulti di *autogestire* efficacemente i loro percorsi di apprendimento e professionali. Da un altro lato, per individuare le *abilità/competenze* che è indispensabile che tutti posseggano nella società della conoscenza e della globalizzazione e che quindi *tutti i percorsi di studio* debbono fornire, ha svolto numerose ricerche e varato appositi documenti fino alla *Raccomandazione* del 2006 in cui sono indicate 8 *competenze chiave* che *vanno integrate nei curricoli* e aggiornate poi continuamente: «quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione», un insieme di *saperi disciplinari minimi per tutti* e di *abilità/competenze essenziali trasversali/trasferibili*.

Le attività realizzate in Italia nelle scuole superiori, medie, elementari, materne sono state moltissime e spesso di ottima qualità sia nell'ideazione che nell'attuazione da parte o di docenti interni dedicati o di operatori esterni, anche se si tratta per lo più di *azioni di orientamento mutate e adattate* da altri sistemi: un insieme di interventi che in qualche modo *supportano le scelte* delle singole persone, favorendo la capacità del soggetto di fare opzioni responsabili, come l'*Accoglienza* per agevolare l'impatto con la nuova organizzazione scolastica per tutti i gruppi classe, il *Monitoraggio* sistematico *in itinere* per tutti i gruppi classe, in gruppi mirati o con tutorato individuale, il *Potenziamento* delle competenze orientative di base, la *Prevenzione* del rischio di

insuccesso in gruppi mirati o con tutorato individuale, il *Ri-orientamento* con tutorato individuale o con consulenza alle persone, il *Monitoraggio del percorso* triennale/quinquennale per tutti i gruppi classe, la *Preparazione alla scelta* per tutti i gruppi classe, con tutorato individuale, con consulenza alle persone. Ma, andando a valutare i risultati, spesso si è visto un *divario non indifferente* tra gli investimenti fatti, le competenze professionali e le risorse finanziarie spese, e i risultati effettivamente raggiunti nella «*paradossale pretesa*» di puntare alle competenze più alte, sottovalutando l'importanza fondamentale delle *competenze orientative di base o generali* che invece sono i *pre-requisiti indispensabili* per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Si è avviato, allora, un processo di ricerca per individuare - senza rinunciare alle «altre» azioni complementari, ma utilizzandole al meglio e *solo se necessarie* - una via dell'*orientamento percorribile dalla scuola nella sua specificità* (formare e istruire) per dare i *pre-requisiti orientativi* indispensabili il cui possesso deve essere garantito a tutti e che solo la scuola può dare con gli unici strumenti che i docenti hanno a loro disposizione, le risorse enormi delle *discipline* (a patto di valorizzarle tutte), per potenziare le *competenze trasversali* (didattica orientativa/orientante o orientamento formativo).

Le *discipline*, infatti, frutto dell'elaborazione degli studiosi nel tempo, se analizzate focalizzando l'attenzione sullo statuto epistemologico che le contraddistingue, sono ciascuna un *campo di conoscenze* (aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa), una *struttura concettuale* (insieme sistemico di concetti portanti e trasversali), una *struttura sintattica* (insieme di procedure logiche e metodologiche, compreso il linguaggio specifico, «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina» - Di Nubila 1995).

In questo processo di ricerca ci sono stati in Italia alcuni *contributi teorici* di grande rilievo nella letteratura dedicata alla didattica orientativa, inizialmente riferiti alla scuola media (un tempo l'unico ciclo scolastico con l'orientamento tra le sue finalità), ma successivamente sempre più decisamente all'intero sistema scolastico. Per fare solo alcuni brevissimi cenni irrinunciabili:

- Viglietti (1989) sosteneva che «dalla materia vissuta come un sistema di conoscenze si deve passare alla materia vissuta come *disciplina che forma ad un metodo di studio per acquisire conoscenza*, al fine di favorire nell'alunno quell'indipendenza culturale che lo rende libero nel pluralistico confronto d'idee» e individuava esplicitamente alcuni obiettivi formativi orientanti disciplinari;
- Di Nubila (1990 e 1995) sosteneva che per vivere nella «stabilità delle incertezze» e per navigare nelle trasformazioni indotte dalla rivoluzione informatica «*la formazione è la strategia migliore per orientarsi e per fare delle scelte*» e che l'orientamento diventa «un punto centrale di convergenza su cui *fare ruotare tutte le discipline* per favorire l'identificazione di abilità, interessi, competenze e dati, capacità di giudizio» e per progettare/costruire i *curricoli disciplinari* con il preciso obiettivo di potenziare la valenza orientativa di ciascuna disciplina;
- Giugni (1998) sosteneva che «*l'orientamento esistenziale ... deve precedere* –perché basilare– l'orientamento scolastico (le scelte scolastiche di studio) e quello professionale (le scelte di lavoro) perché ne costituisce il fondamento in quanto mira ad attivare il processo di *autorappresentazione* (ciò che il giovane pensa, immagina, sente di essere) per trasformarlo in procedimento di *autoprogettazione* (la *personalità* che il giovane desidera, vuole, decide e si impegna a realizzare nella società civile e nel mondo del lavoro)»;
- Pelleroy (1998) sosteneva che l'orientamento è un processo complesso di crescente *consapevolezza di sé e del mondo* e che l'obiettivo principale della formazione è quello di fornire *strumenti intellettuali e motivazione* necessaria per auto-orientarsi e per continuare ed educare se stessi lungo tutto l'arco della vita, precisando che, per contenere il senso di disorientamento (bassa stima di sé e convinzione di scarsa efficacia nell'apprendimento), sono indispensabili *competenze strategiche di tipo cognitivo, affettivo, volitivo*;
- Domenici (1998) sosteneva la necessità di selezionare alcuni *saperi fondamentali* da far acquisire ai giovani «affinché possano auto-orientarsi, trovarsi cioè nelle condizioni cognitive migliori per affrontare i problemi complessivi posti da una società caratterizzata da una accentuata *complessità*, da un cambiamento continuo, da una sorta di strutturale incertezza dei quadri di riferimento» e l'opportunità di valorizzare a scuola in continuità interessi e attitudini, trasformando le differenze iniziali da fattori di discriminazioni in elementi di ricchezza, e di *garantire la strumentazione cognitiva ed emozionale per l'autoorientamento* e «per cogliere le dinamiche del cambiamento delle società complesse, per interpretarlo, per agire con scelte oculate anche al fine di partecipare allo stesso cambiamento e di governarlo, senza subirlo solamente come invece diffusamente avviene, per aver consapevolezza dei propri interessi e delle proprie attitudini»;

- M.L.Pombeni (2000 e 2001) introduceva la nozione di *competenze orientative* necessarie per auto-orientarsi, distinguendo le *competenze orientative specifiche* -che «si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», con le cosiddette *azioni orientative* (di *monitoraggio* o di *sviluppo*)- dalle *competenze orientative generali* «finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo» (orientamento personale) e «*propedeutiche* allo sviluppo di competenze specifiche», che si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se con modalità diverse, o con «*esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», informalmente e/o non formalmente, o con «*azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la *didattica orientativa*)».

Le *competenze orientative di base o generali o propedeutiche o trasversali* sono, dunque, quelle *indispensabili* per avvalersi poi delle azioni specifiche di orientamento e ne costituiscono il presupposto; si acquisiscono piano piano con l'*esercizio quotidiano* e aiutano a diventare *autonomi*, a capire se stessi e il mondo reale circostante, a comprendere quali sono le proprie attitudini e propensioni e le opportunità effettivamente raggiungibili/fruibili, a fare delle scelte responsabili e ad assumere delle decisioni che riguardano la propria vita.

Si tratta in tutti i modi di abilità/competenze che la letteratura da diverso tempo ormai chiama *strategiche* perché sono quelle che fanno la differenza nella vita e nel lavoro e non a caso sono attentamente analizzate anche nelle Indagini PISA (*cross curricolari*) e vengono osservate con molta attenzione nei colloqui per l'assunzione di lavoro. Tanto che sarebbe estremamente utile costruire una *nuova alleanza* tra pedagogisti, psicologi dell'apprendimento, neuro scienziati da una parte e disciplinari dall'altra.

A queste teorie hanno fatto da contrappunto in Italia alcuni *importanti documenti e norme*.

Il Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento del 29 aprile 1997 e il Parere della Commissione MURST-MPI (Art. 4 L. 168/1989) del 23 maggio 1997 intitolati *L'orientamento nelle scuole e nelle università* sono la base sulla quale sono costruite le norme dedicate all'orientamento nel sistema scolastico ed universitario che sono più interessanti per la didattica orientativa. Nel primo si afferma, infatti che «*le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti e alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali/comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc...)* che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro» e si riconducono le iniziative di orientamento all'interno delle discipline, pur giudicando anche positivamente il coordinamento interistituzionale, le iniziative di studio-lavoro negli anni terminali delle superiori, le attività di bilancio delle risorse personali, le azioni di sostegno alle scelte, i percorsi di scoperta dell'organizzazione del mondo del lavoro.

Viene così introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado il concetto di *didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico* in base al quale non esistono materie più importanti delle altre, ma tutte le discipline, mettendo a disposizione conoscenze formali (dichiarative e procedurali), possono fornire strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie conoscenze/abilità/competenze in modo da acquisire un apprendimento significativo.

Questi due documenti hanno fatto da matrice a tutta la legislazione immediatamente successiva: il DM 245 del 21 luglio 1997 *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*, la Direttiva 487 del 6 agosto 1997 *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, il *Regolamento dell'Autonomia* DPR 275/1999 che introduce l'obbligo per tutte le scuole di svolgere attività di orientamento. Dopo, l'unico documento interessante per la didattica orientativa è quello del Ministero del Lavoro (2004) in cui l'orientamento è riferito alle diverse fasi della vita e in quella centrata sulla formazione è presente come *didattica orientativa* nella progettazione e nella realizzazione dell'attività disciplinare ed interdisciplinare e finalizzato alla costruzione di alcune *competenze orientative propedeutiche* al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative (prerequisiti minimi) e alla maturazione di un *atteggiamento* e di *uno stile di comportamento proattivo* rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.

Ci sono, quindi, in Italia buoni riferimenti teorici e normativi che, sulla base anche delle Raccomandazioni europee, consentono di affermare che a scuola, dal primo all'ultimo anno in un *continuum* (Pombeni), è *centrale la didattica orientativa per tutti*, mentre le *azioni specifiche vanno riservate solo ed esclusivamente in risposta a bisogni e compiti particolari*. Anche se non si può non

constatare che a 12 anni di distanza *c'è ancora molto da fare* per potenziare l'attenzione alle potenzialità insite nell'orientamento formativo, nonostante i numerosi progetti (*Orientamento scuola media, Orme, Flavia Gioia, Life skill* e altri) che hanno nel tempo coinvolto moltissime scuole e hanno appassionato tantissimi docenti. Anche se è doveroso tenere presente che le ricerche sulla metacognizione sono state avviate solo dalla metà circa degli anni Settanta e in Italia per avere un quadro completo dei risultati fino allora ottenuti occorre arrivare al 1995 (*Metacognizione ed educazione*) e i concetti di intelligenza e di educazione emotiva sono nati solo nel 1991 negli USA.

Le *Linee Guida* in via di definizione per aggiornare le indicazioni operative sulle azioni di orientamento nella scuola dedicano tutta la prima parte (la più corposa) e anche altre pagine a *Dimensione orientativa e processo educativo e formativo* articolata in *La didattica orientativa/orientante, Competenze di base e competenze trasversali, Tutor e finzione tutoriale in un efficace percorso orientativo*. Può dunque essere utile fare il punto sui «lavori in corso».

Nella fase di preparazione del seminario di Abano all'*interno del forum* e anche nei lavori del gruppo che si è occupato in specifico sulla didattica orientativa, in un confronto all'inizio timido e difficoltoso e poi via via più serrato e interessante, sono emersi molti spunti e numerose consapevolezze pertinenti con la didattica orientativa come (in estrema sintesi):

01 *l'orientamento riguarda tutto il corso della vita* (sempre più lunga) e occorre *evitare l'eccesso di informazioni e di opportunità* che rischiano di paralizzare le capacità decisionali,

02 la didattica orientativa va considerata *integrativa e sinergica* con le azioni di orientamento specialistico,

03 le risorse delle discipline formali, se analizzate a partire dallo statuto epistemologico, sono enormi (*conoscenze dichiarative e procedurali*, concetti e metodi propri della disciplina) e servono a conoscere e decodificare il mondo ma vanno mediate per renderle fruibili,

04 i *curricoli* debbono essere *verticali e mirati alla costruzione di competenze*, comprese quelle orientative di base, e tradursi in percorsi dotati di *senso e motivanti* perché centrati sul compito e sulla risoluzione dei problemi reali della vita in modo competente; in questo modo essi servono allo studente per una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di formazione e per imparare a scegliere autonomamente, a partire dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini,

05 le *competenze orientative di base sono indispensabili* alla costruzione di competenze orientative specifiche di monitoraggio e di sviluppo; esse complessivamente possono essere identificate con le *life skill*, che comprendono l'educazione *razionale* (uso di informazioni e consapevolezza metacognitiva anche attraverso un uso intensivo di schemi logici e mappe concettuali) ed *emotiva* (consapevolezza e autocontrollo) per una crescita armonica e per realizzare le proprie potenzialità e l'acquisizione di procedure di *coping* e di capacità di decisione utili per affrontare in modo costruttivo le difficoltà, e anche la promozione di «corrette e significative relazioni con gli altri» e di abilità personali e sociali,

06. la *abilità metacognitive* sono particolarmente importanti per l'orientamento perché funzionali all'acquisizione di abilità di studio, ma anche per diventare consapevoli dei propri interessi e attitudini disciplinari, delle proprie competenze e vocazioni in modo da poter scegliere e gestire un percorso; in breve esse diventano abitudine a «riflettere»,

07 la *motivazione* va particolarmente curata non solo per l'apprendimento, ma anche per l'orientamento: darsi degli obiettivi, da raggiungere o da evitare, significa infatti avere una «rappresentazione cognitiva di un risultato» che ha la funzione di dirigere; poiché essa è legata a incentivi e frustrazioni, è molto importante curare il senso di autoefficacia e proporre «compiti sfidanti» (superabili) per migliorare,

08 le *strategie di insegnamento* dovrebbero essere scelte/usate in funzione della costruzione di strategie di apprendimento, preferendo la didattica attiva, la relazione educativa efficace e basata sull'interazione, il confronto, la condivisione, la partecipazione, l'ascolto attivo, il lavoro di gruppo con esercitazioni, come ad esempio la «didattica laboratoriale che renda l'allievo protagonista attivo della costruzione delle proprie conoscenze, competenze abilità» e si caratterizza per la proposta di argomenti legati alla realtà (per avere senso e significato),

09 la *valutazione* e l'*autovalutazione* dovrebbero essere approfondite come anche il ruolo che esse hanno nei processi di crescita degli allievi,

10 i *punti di riferimento istituzionali per praticare la didattica orientativa* ci sono e possono essere utilizzati al meglio: le competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE 2006), soprattutto alcune (imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale), le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione e le Indicazioni per il biennio dell'obbligo caratterizzate dall'intreccio tra assi culturali e competenze di cittadinanza.

Meno ricco (per il tempo molto contenuto a disposizione), ma egualmente interessante è stato il *dibattito nel gruppo di lavoro* che si è incentrato, oltre che su alcuni nodi problematici (orientamento negativo, miti di oggi, certificazione delle competenze, valutazione didattica, ruolo di accompagnamento/tutorato dei docenti), soprattutto (in estrema sintesi) sulle seguenti questioni:

01 la *didattica orientativa è potente*, ma i docenti lavorano prevalentemente solo con i contenuti, anche se tutti ritengono che l'orientamento sia un'attività ordinaria della scuola; occorre dunque *potenziarla attraverso un processo lungo tutto il percorso scolastico*,

02 il *ruolo primario di tutti i docenti* è quello dell'insegnamento a sostegno dell'apprendimento, essi debbono perciò scegliere oggetti di apprendimento, costruire curricula verticali (graduali) mirati alla costruzione di competenze (il riferimento è al costruttivismo); per fare questo, debbono essere *professionisti* ovvero produttori di sapere didattico (ricercatori), attori di relazioni positive, organizzatori di apprendimento (non trasmettitori) e debbono operare entro una *comunità di pratiche* (concordando con gli altri),

03 le *discipline, tutte*, se si ha con esse un rapporto di tipo scientifico (statuti disciplinari) hanno una *funzione orientante* e sono dotate di *risorse* (conoscenze e procedure logiche e metodologiche) lavorando sulle quali i giovani apprendono conoscenze, abilità, competenze che sono *risorse* del soggetto/persona/individuo; esse sono anche *occasione/opportunità* per liberarsi da stereotipi e pregiudizi, essere liberi di dare senso/significato alla vita, implementare le risorse soggettive/personali/individuali, acquisire autonomia,

04 le *competenze* o le azioni competenti o le persone competenti (a seconda delle ottiche) valorizzano anche ciò che si apprende fuori dalla scuola e sono caratterizzate da capacità *creative* che aiutano i giovani a fronteggiare situazioni sempre diverse e a non essere travolti dai saperi informali e non formali; le *competenze orientative di base o trasversali* possono identificarsi con le *life skill* o essere articolate in abilità cognitive logiche e metodologiche, abilità meta-cognitive (educazione cognitiva), abilità personali e sociali (motivazione),

05 le *strategie di insegnamento* debbono essere funzionali alle strategie di apprendimento, sostenere la costruzione di conoscenze abilità competenze, mirare all'*imparare ad imparare*; soprattutto debbono caratterizzarsi per una buona *mediazione (intenzionalità, trascendenza, significato, Feuerstein)* per coinvolgere i giovani, soprattutto quelli che vengono dalle situazioni più difficili, e per praticare una relazione educativa/orientativa.

Certo, rimane ancora molto da fare per *accompagnare i docenti* sia a livello nazionale che territoriale a un progressivo «miglioramento».

Innanzitutto *ascoltando* il maggior numero possibile di docenti per valorizzare in modo capillare le esperienze positive e consentire loro momenti di confronto, approfondimento, socializzazione, ad esempio ricorrendo ad un *monitoraggio tramite focus* delle esperienze, e avviando anche una *ricerca/azione/sperimentazione sul campo* sostenuta e guidata in modo mirato che consenta di passare dalla teoria alla pratica.

Queste iniziative o altre consimili permetterebbero di arricchire notevolmente il livello della discussione e di integrarlo con una «pratica guidata e sostenuta» in grado via via di rafforzare *alcuni punti deboli finora individuati*: ad esempio l'attenzione alle abilità comunicative, meta-cognitive, metodologiche, alla progettazione concreta delle esperienze di apprendimento da proporre ai giovani nel lavoro d'aula, all'orientamento/condizionamento negativo dovuto sia ai docenti che non si pongono come mediatori e non facilitano/sostengono l'apprendimento, sia al contesto sociale e istituzionale che non mette a disposizione opportunità positive, all'autovalutazione e alla valutazione autentica, al ruolo di accompagnamento/tutorato dei docenti.

Esse servirebbero anche ad un ripensamento complessivo sulla didattica orientativa e sulle modalità più opportune per realizzarla, *traducendo in pratica didattica quotidiana, teoria e norme*, se l'attenzione fosse incentrata su alcuni nodi fondanti come: le *competenze orientative generali*, le *strategie di fronteggiamento (coping)*, le *abilità comunicative, abilità cognitive di tipo logico e metodologico (metodo del lavoro intellettuale)* e *metacognitive, le abilità* che consentono di *riconoscere e governare le emozioni* e quelle che permettono di avere un'effettiva *conoscenza di sé* e di saper agire adeguatamente nel mondo reale e alle reali condizioni date in modo *autonomo* e con *autoefficacia*.

Non solo. Si tratta di vedere, poi, in riferimento a queste abilità, cosa si può trovare di utile per costruirle/potenziarle negli unici strumenti che i docenti (tutti) hanno a loro disposizione: le *risorse enormi delle discipline* (a patto di valorizzarle *tutte*). Occorre individuare i pezzi più adatti per dotare i giovani di capacità spendibili nel processo di autoorientamento, affinché essi possano *attraversarle* per scoprire in ciascuna quale è la sua peculiare visione del mondo reale e in che modo sviluppa le potenzialità del singolo e mette in grado di operare scelte consapevoli, possano

imparare comunque qualcosa da ciascuna in modo stabile e lucido e in stretta ed evidente connessione con l'immediata spendibilità nel mondo reale per capire e per agire, possano *scoprire le loro attitudini e i loro talenti* lavorando sul campo e percependo passioni/repulsioni, curiosità/indifferenza, successo/insuccesso.

Non basta ancora. Affinchè la ricerca non si risolva nella compilazione di un elenco che sia solo un bel libro dei sogni, ma abbia le caratteristiche per tradursi in un processo effettivo di apprendimento, occorre anche approfondire:

- le *strategie di insegnamento* funzionali alla costruzione di specifiche *strategie di apprendimento*
- i *modelli di progettazione del lavoro d'aula* organici prima al sostegno del percorso di apprendimento e poi alla certificazione dei risultati.

Ma anche sostenendoli in modo continuativo sia con *forum tematici* che consentano di costruire lentamente ma concretamente una comunità di pratiche virtuale, sia con una *formazione on line* per un aggiornamento rapido e costante e mirato ad affrontare le emergenze che via via si presentano, sia con una *formazione allargata in presenza e in itinere* per una continua manutenzione che li aiuti a mettersi in relazione positiva con i giovani e ad approfondire soprattutto alcune tematiche «strategiche» come lavorare per competenze, didattica orientativa, relazione orientativa, organizzazione orientativa.

RETE INTEGRATA E SUA ORGANIZZAZIONE GRUPPO RETE 2 A

DEFINIZIONE E APPROCCIO ALLA RETE, STRUMENTI E SERVIZI

Gli spazi di incontro virtuale attraverso il forum *on line*, e fisico, attraverso l'attività seminariale in presenza, hanno dato modo al gruppo "Rete 2. A" di riflettere sul lavoro in rete mentre ne stavano sperimentando di fatto alcune modalità: per la pluralità delle provenienze dei partecipanti, per l'interesse comune ad un servizio complesso da erogare, per il riconoscimento della necessità di integrazione, per l'apertura di canali di comunicazione, per l'aver favorito la confluenza di risorse e di know how.

A partire da queste considerazioni, tenendo presenti i contenuti delle Linee Guida e seguendo la traccia di lavoro suggerita dal Comitato Tecnico Scientifico, nel gruppo si è tentato di mettere a fuoco alcuni concetti e aspetti ritenuti di rilevanza cruciale, attraverso il confronto e la lettura delle esperienze di rete vissute da ciascuno. In modo complementare al gruppo 2.B. che si è dedicato al sistema di coordinamento e di governo, l'attenzione dei partecipanti si è concentrata su elementi favorevoli al trasferirsi di una concezione di orientamento condivisa nel suo farsi dinamico, complesso, continuo, articolato, trasversale, in una concreta offerta di servizio. L'analisi e il confronto sono stati calati nello scenario di una rete formale di collaborazione tra soggetti che, accogliendo quale finalità il successo formativo delle persone per tutto l'arco della vita, a livello locale progetta, attua, monitora e migliora *servizi integrati e continui di accompagnamento alle scelte*, in raccordo con azioni sia di prevenzione e di lotta alla dispersione, sia di promozione dell'eccellenza.

Reticolarità dei significati

Nella ricerca e nel confronto sul tema della rete il gruppo ha percepito, accanto alla ricchezza che scaturisce dalle connessioni, anche il rischio frequente d'incorrere in fraintendimenti e rischi di sovrapposizione. L'avvicinamento alla rete da prospettive diverse, anche legate alle esperienze di ciascuno, ha fatto emergere la consapevolezza della necessità di assumere uno specifico approccio epistemologico, oltre che organizzativo, e di condividere un linguaggio e una cultura ancora in costruzione.

Autonomia e integrazione, operatore e utente, personalizzazione e standardizzazione, reticolarità e gestione, servizio e istituzione, centralità e policentrismo, responsabilità e delega, identità e differenza: nel gruppo si sono avvertiti, senza peraltro avere il modo di approfondire la questione, gli effetti delle connessioni tra concetti attivate dalla rete dove, grazie ai "ritorni" continui, i rapporti acquistano il tratto della circolarità. Significati, tradizionalmente percepiti come alternativi od opposti, nel campo semantico della rete sembrano acquisire la capacità di potenziarsi a vicenda, creando nuove accezioni senza peraltro necessariamente perdere l'originario valore. L'esplorazione delle valenze di certi termini e delle loro interpretazioni ha accompagnato, nel gruppo, la ricerca di una prima condivisione rispetto alla definizione di rete e al suo approccio, agli strumenti e ai servizi di orientamento: a partire dalla considerazione che tratto specifico della rete sono i legami, capaci di generare nuove realtà a partire da ciò che esiste: nel processo di contaminazione provocato dal feed-back possono essere coinvolti servizi, risorse, partner, operatori, beneficiari, flussi di comunicazione, sino al linguaggio.

Quanto segue rappresenta una tappa di un lavoro in progress e una proposta di spunti di riflessione.

2. Rete, Autonomia e Centralità

Policentrico appare il modo di configurarsi della rete, in cui tutti - attori e beneficiari del servizio - svolgono un ruolo centrale: *centralità* non disgiunta dalla *responsabilità*, nell'esercizio di un potere di scelta diffuso, non delegato, con il superamento dell'autoreferenzialità. Relazioni *paritetiche*, piuttosto che gerarchiche, da attivare e sostenere durante tutto il processo, sono indicate come condizioni che

favoriscono la collaborazione dei soggetti dalla fase di ideazione, alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione. Pariteticità anche nella designazione chi svolge il ruolo di coordinamento, con il supporto di un gruppo tecnico-scientifico formato da rappresentanti dei partner; ma anche nella partecipazione attiva del rappresentante di ciascun componente della rete, che formula proposte e contribuisce direttamente alla realizzazione dei servizi co-progettati. In tale ottica si interpreta il ruolo centrale della scuola nel promuovere il raccordo tra i diversi attori, in quanto si rapporta con tutti i beneficiari.

STRUMENTI PROPOSTI

- Accordo Quadro - di Programma, Protocolli di intesa, Convenzioni, Dichiarazioni di adesione. Particolare rilevanza assume l'Accordo Quadro, in cui si definiscono con chiarezza, oltre alle premesse, caratterizzate anche dai necessari riferimenti normativi, l'oggetto, nei termini del servizio di orientamento erogato, gli impegni assunti da ciascun partner, le responsabilità e le modalità di copertura delle eventuali spese, di coordinamento e di gestione e gli aspetti relativi al monitoraggio e alla valutazione, senza trascurare i modi favorevoli alla circolazione delle informazioni. Si esplicitano inoltre i vincoli, riguardanti possibilità di apertura e di scambio della rete e le misure stabilite nei casi di inosservanza dell'accordo, di cui si indica la durata.
- Codice etico degli orientatori (es.: AICO, Codice dei principi etici di attività degli Operatori di orientamento Italiani, Codice etico - COSP Verona, Ascoli Piceno ...)
- Glossario per la condivisione di un linguaggio comune

3. Rete, Autonomia e Servizio

Centralità, autonomia e unicità della persona sono state individuate come i riferimenti rispetto alle quali la rete territoriale progetta il proprio *servizio: accessibile, differenziato, integrato e continuo*, capace di rispondere, grazie al contributo di ciascun partner, a bisogni diversi delle persone, in particolare a quelle in situazione di svantaggio. Le priorità organizzative della rete sono funzionali al raggiungimento degli specifici risultati di servizio; l'articolarsi in gruppi di lavoro rispetto a questi costituisce l'antidoto al rischio della frammentarietà o della rigidità di interventi effettuati come meri adempimenti. Per garantire a tutti i cittadini pari opportunità di accesso ai servizi, la rete presta attenzione anche ai nodi deboli, interni ed esterni, e se ne fa carico.

STRUMENTI PROPOSTI

- materiali informativi condivisi sull'offerta formativa e orientativa territoriale
- sito della rete, forum, pubblicazioni in diversi formati per favorire l'accesso alle informazioni
- piani pluriennali di attività rivolte ai diversi destinatari, per la continuità del servizio

SERVIZI PROPOSTI

- offerta di informazioni utili alle persone per orientarsi, mettendo a disposizione strumenti e supporti per sviluppare e potenziare quell'insieme di abilità afferenti all'Information Literacy, dichiarata dall'UNESCO diritto umano fondamentale, grazie alle quali è possibile il riconoscimento della necessità di un'informazione e la capacità di cercarla, di valutarla e di utilizzarla efficacemente
- coinvolgimento attivo di studenti e genitori attraverso l'offerta di informazioni, consulenza e formazione, promuovendo la pratica di metodologie attive, di tipo laboratoriale
- *percorsi personalizzati* di orientamento rivolti in particolare a persone in *situazione di svantaggio*, potenziando attraverso il coordinamento della rete i servizi di competenza dei diversi soggetti istituzionali – scuole, formazione professionale, ASL, Amministrazioni locali, Centri per l'Impiego -, enti e associazioni del Terzo Settore, Associazioni dei genitori.

4. Rete, Autonomia e Appartenenza

Sulla *fiducia* si fonda l'efficacia del servizio di una rete, in cui si sviluppa come valore aggiunto il senso di *appartenenza* ad una comunità: dei partner, degli operatori, dei giovani e degli adulti. Si prediligono pertanto strumenti e riferimenti *condivisi*.

Per concordare le modalità delle relazioni la rete sceglie un approccio leggero, non potendo adottare decisioni giuridicamente vincolanti, e si avvale di un sistema di autoregolazione interna reso possibile dalla circolarità delle connessioni.

STRUMENTI PROPOSTI

- materiali informativi condivisi a supporto al lavoro degli operatori dell'orientamento (griglie di lavoro, procedure, vademecum, libretto formativo)
- format riconoscibile della rete per la comunicazione formale - informazioni e decisioni

SERVIZI PROPOSTI

in raccordo con altri livelli, provinciale, regionale, ...

- attività di informazione - anche sugli aspetti normativi vigenti - formazione, accompagnamento e ricerca-azione rivolte agli operatori dell'orientamento
- azioni di informazione e formazione per la costruzione di una comune cultura dell'orientamento

Rete, Persona e Territorio

La rete opera consapevolmente nel territorio nel quale si integra, ne tiene presenti risorse, esigenze e peculiarità, e costruisce percorsi di orientamento per favorire l'inclusione della persona e la pratica della cittadinanza.

STRUMENTI PROPOSTI

- mappe delle opportunità formative, orientative e dei diversi soggetti che le offrono; dei bisogni del territorio (raccolta di informazioni cartacee e/o tramite la rete informatica, ...)

SERVIZI PROPOSTI

- azioni per promuovere la partecipazione dei giovani alla vita della comunità e, in particolare, l'associazionismo rivolto ad attività di volontariato/ del terzo settore, anche attraverso interventi di formazione/informazione sulla normativa

Rete, Autonomia e Responsabilità

Per la sua struttura reticolare, la rete chiama tutti – partner, operatori, genitori e studenti - a svolgere un ruolo attivo, autonomo e responsabile: in tal senso si sfuma la tradizionale contrapposizione tra operatore ed utente. Nella rete, la responsabilità è assunta da ciascun partner nella sostanza e nella forma, in virtù di un impegno dichiarato che assume il valore del vincolo normativo.

Partecipano alla rete locale le istituzioni cui la normativa, nazionale e regionale, attribuiscono specifiche competenze in materia di orientamento - Scuole, Centri di Formazione Professionale, Università, Centri per l'Impiego e Province, Amministrazioni locali, Regione - sia altri soggetti del territorio, pubblici e privati (Informagiovani, ASL, Parti Sociali, Enti, Associazioni, ecc.).

I partner garantiscono la partecipazione stabile e continua dei referenti e il passaggio delle consegne nel caso della loro sostituzione. Ciascun rappresentante assicura la circolazione delle informazioni e l'erogazione dei servizi concordati a livello di rete all'interno della propria struttura, al fine del pieno coinvolgimento operativo di tutti.

STRUMENTI PROPOSTI

- materiali informativi condivisi a supporto al lavoro degli operatori dell'orientamento (griglie di lavoro, procedure, vademecum, libretto formativo)

Rete, Autonomia e Identità

Nel rispetto dell'autonomia di ciascuno e nell'ottica del servizio, la rete valorizza l'*identità* insieme con la *differenza*, quali condizioni dell'efficacia dei percorsi di orientamento offerti e del successo delle persone, favorendo il superamento di possibili usi strumentali delle azioni, legati ai differenti ambiti di competenza ed interessi dei soggetti piuttosto che al bene

Rete, Autonomia e Decentramento

Una rete locale si configura come ambiente aperto, che svolge una funzione aggregante e propulsiva e riesce a raccordarsi con altre reti a diversi livelli per offrire a tutti i cittadini italiani pari opportunità di accesso ai servizi, da un lato e, dall'altro, a salvaguardia delle offerte locali e differenziate per rispondere a bisogni differenti e complessi.

STRUMENTI PROPOSTI

- documenti e azioni per raccordare l'azione locale alle scelte programmatiche di sistema a livello locale, provinciale, regionale, nazionale ed europeo.

Rete, Autonomia e Sussidiarietà

La *sussidiarietà* su cui si fonda il servizio integrato della rete consente l'*ottimizzazione delle risorse*, con l'arricchimento e la diffusione dell'offerta di orientamento, anche attraverso la comunicazione e la condivisione di buone pratiche, e con la contemporanea riduzione di sovrapposizioni e sprechi.

STRUMENTI PROPOSTI

- sito della rete, *forum*, pubblicazioni, ... per il servizio agli operatori della rete e di altre reti

Rete, Circolarità delle Relazioni e Conoscenza

La rete, grazie alla circolarità dinamica delle relazioni tra i partner e tra reti, è capace di *apprendere* e di *produrre conoscenza* attraverso il proprio operare, manifestandosi come *intelligenza territoriali*. Sviluppando *conoscenza* e aumentando al suo interno la consapevolezza del bisogno di altra *conoscenza*, diventa promotrice di sviluppo e risorsa per la *governance*, da un lato, luogo e nello stesso tempo stimolo di formazione congiunta degli operatori provenienti dai diversi sistemi e mondi.

STRUMENTI PROPOSTI

- sito della rete, forum, documentazione, pubblicazioni, griglie di osservazione ...
- incontri in presenza, in ambito di rete e di reti di altri livelli

SERVIZI PROPOSTI

- raccolta, diffusione e "messa a sistema" delle esperienze positive promosse da progetti territoriali ed europei nell'ambito dell'orientamento

Rete, Circolarità delle Relazioni e Autovalutazione

Grazie alla circolarità dinamica delle relazioni, i feed-back continui, una volta concordate le modalità di raccolta, offrono alla rete innumerevoli occasioni di autovalutazione

STRUMENTI PROPOSTI

- indicatori e descrittori, con l'identificazione di livelli minimi del servizio dal punto di vista dell'efficacia e dell'efficienza
- questionari, interviste, focus group, studi, ricerche, database per la rilevazione dei bisogni - espliciti ed impliciti (latenti) - e delle aspettative dei destinatari e del territorio, per il suo sviluppo
- database, questionari di gradimento, interviste, report per il monitoraggio e valutazione delle attività realizzate

SERVIZI PROPOSTI

- interventi per qualificare il servizio integrato e il profilo professionale degli operatori dell'orientamento perché sia adeguato alle azioni di formazione, informazioni e consulenza.
- offerta ai partner strumenti ed esiti per la rilevazione dei bisogni e il monitoraggio delle scelte dei giovani e per la valutazione dell'efficacia del servizio offerto
- attività per sorvegliare e garantire secondo uno standard minimo condiviso la correttezza, la coerenza e l'uniformità delle informazioni sull'offerta formativa e orientativa del territorio.

RETE INTEGRATA E SUA ORGANIZZAZIONE

GRUPPO RETE 2 B

1. L'APPROCCIO CONDIVISO

1.1. I TEMI PRINCIPALI

Il secondo gruppo di lavoro "Rete integrata e sua organizzazione" ha avuto una partecipazione molto ampia e una rappresentanza diversificata sia rispetto al livello territoriale di provenienza sia rispetto alla tipologia di soggetti partecipanti. I docenti designati dalle USR e dalle USP provenienti da 14 regioni, dal Piemonte alla Sicilia, hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con funzionari di Regioni e Province e anche con un rappresentante dell'associazionismo produttivo.

Nel gruppo si è cercato di comprendere il rapporto fra "governance e reti locali", fra l'esigenza di costruire un sistema integrato territoriale e l'attivazione di reti su obiettivi specifici che costituiscono priorità condivise in un dato contesto, quali il successo formativo o un miglior inserimento nel mondo del lavoro.

Il modello di rete è stato analizzato in quanto "modalità organizzativa" di politiche integrate e sono state affrontate alcune problematiche vitali per il mantenimento, il rafforzamento e lo sviluppo delle reti, nel rapporto fra rete e qualità, con particolare attenzione a:

- La dimensione organizzativa
- La dimensione relazionale
- L'approccio multi-attore

La sessione di lavoro è stata un invito a considerare la rete non solo da un punto di vista informatico e comunicativo, ma soprattutto da un punto di vista organizzativo, come strumento per facilitare la cooperazione fra i diversi soggetti che, in una prospettiva "lifelong" e in dato ambito territoriale, svolgono funzioni di orientamento (scuola, università, formazione, servizi per il lavoro).

L'articolazione dei temi proposta per sessioni di due ore ciascuna è stata:

A: Condividiamo un approccio: tipologie di reti, divisione di compiti, funzioni/ strumenti / servizi, coordinamento, ecc.)

B: Le competenze per il lavoro in rete: esigenze di formazione

C. I network europei per lo sviluppo dell'orientamento in dimensione europea e per favorire la mobilità degli studenti

I tempi comunque limitati e l'esigenza di dare spazio ai partecipanti che rappresentavano- come è stato detto- soggetti diversi per tipologia, formazione ed esperienza non ci ha consentito di affrontare il terzo punto.

Lo spirito che ha animato il gruppo è stata la consapevolezza che "*si può imparare dalle altre reti e dall'esperienza delle persone*", utilizzando all'inizio delle sessioni la **metodologia dell'analisi di caso**, che ha fornito, grazie alla disponibilità di diverse persone, elementi utili alla riflessione del gruppo in un'ottica di miglioramento e di qualità.

1.2. GOVERNANCE E RETI LOCALI

Grazie alla Regione Veneto, che è stata disponibile ad illustrare la propria esperienza come caso di analisi e alla Regione Friuli Venezia Giulia, che ha riportato le proprie azioni di assistenza tecnica, si è cercato di comprendere il rapporto fra governance e reti locali, individuando la rete come uno degli strumenti utili a favorire un raccordo fra i diversi sistemi.

È stato ribadito con una certa consapevolezza da diversi partecipanti che sono necessari diversi livelli di intervento e che specifici progetti operativi di rete non vanno confusi con la governance, il coordinamento istituzionale e le strategie più ampie di collaborazione fra soggetti diversi.

Si è condiviso che si possono individuare almeno due livelli, complementari ma diversi :

- tavoli di coordinamento istituzionale ai diversi livelli di governo nazionale e locale per la definizione delle linee strategiche e per i raccordi fra le politiche afferenti i diversi sistemi (scuola, università, formazione professionale, lavoro)
- un livello tecnico ed operativo, dove la rete è uno strumento organizzativo per il raggiungimento degli obiettivi di cui sopra.

Fare rete come "pratica organizzativa" non è governare l'insieme dei servizi in base alla propria competenza istituzionale, né d'altra parte semplicemente collaborare con altri attori territoriali, ma un progetto specifico su cui definire obiettivi, partner e ruoli differenziati, strumenti e modalità organizzative, cioè tutti quegli elementi che costituiscono la base dell'operatività e dello sviluppo.

Abbiamo sottolineato che ci sono diverse **tipologie di rete**, così come le abbiamo viste descritte nel Forum:

- reti fra scuole come soggetti omologhi
- reti fra soggetti diversi, ad esempio: enti locali, scuole, organizzazioni produttive, ecc.

Diversi sono anche gli **obiettivi specifici**. Si può fare rete, ad esempio, per offrire un miglior servizio a giovani a rischio di dispersione scolastica (l'analisi di caso di Palermo) o ad utenze speciali, come giovani immigrati con difficoltà di integrazione, promuovendo progetti specifici di cooperazione con servizi sociali e di volontariato.

La rete è anche una modalità organizzativa per ottimizzare e migliorare la qualità complessiva dei servizi di orientamento di un determinato territorio attraverso strutture di secondo livello, osservatori, centri risorse, sistemi informativi comuni.¹

Si può fare rete in una comunità locale- come ci ha raccontato la rappresentante di CNA di Rimini –per favorire una miglior comunicazione fra scuola e mondo del lavoro rispetto alle professioni possibili, attraverso progetti come "Impresa Didattica" e attraverso una collaborazione fattiva sulla didattica dell'alternanza grazie all'Albo delle imprese di qualità e al coinvolgimento di giovani imprenditori come tutor.

La riflessione sul ruolo dei partner sociali è stata importante in quanto – è stato da tutti ribadito- l'orientamento ha molto bisogno di un più stretto raccordo con l'ambiente esterno, il territorio, l'associazionismo e le organizzazioni produttive per favorire la comunicazione, in alcuni casi ancora difficile, fra scuola e mondo del lavoro.

La riflessione fatta su **funzioni/ strumenti / servizi/ coordinamento** è stata in sintonia con quanto è stato fatto nel primo gruppo, per cui si rimanda al relativo documento di lavoro.

1.3. LE COMPETENZE PER IL LAVORO IN RETE: ESIGENZE DI FORMAZIONE

¹ L'approccio organizzativo proposto è descritto in Marta Consolini, *La risorsa rete per i servizi del lavoro*, Quaderni SPINN; 2002, che analizza diversi casi di rete rivolti ad utenze o funzioni specifiche.

La seconda fase di lavoro ha approfondito il ruolo e le funzioni nell'ambito di una rete territoriale di orientamento dell'insegnante, dei referenti di orientamento come "figura dedicata" e di altre figure professionali della rete. Le domande a cui abbiamo cercato di rispondere sono state:

Quali sono le competenze chiave per favorire il networking? Quali i bisogni e le opportunità di formazione, attraverso quali strumenti, in presenza o in distanza? Quale opportunità possono offrire le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per creare una comunità professionale e migliorare la qualità?

In alcune realtà territoriali sono state organizzate con la promozione e il finanziamento della Provincia (caso Grosseto) iniziative di formazione, che hanno interessato in modo congiunto docenti della scuola superiore di primo e di secondo grado, della formazione professionale e i referenti di orientamento provinciali operanti presso i Centri per l'impiego.

Naturalmente il gruppo di lavoro non era il luogo per fare un'analisi approfondita delle competenze necessarie per lavorare in rete, ma grazie anche al caso citato sono stati ricordati i due aspetti chiave relativi alle **competenze tecniche** e alle **competenze trasversali**. Sono richieste infatti alcune competenze finalizzate al lavoro in rete e competenze trasversali. Per lavorare in rete è certamente importante conoscere gli strumenti informatici e telematici, che facilitano la comunicazione e lo scambio, ma anche la capacità di animare una rete territoriale, il saper lavorare in gruppo e gestire gruppi, la capacità di integrare efficacemente canali diversi di comunicazione e di diffondere / condividere i risultati del lavoro comune.

Si è ritenuto quindi che sarebbe importante continuare a sviluppare iniziative sia per la formazione di una cultura di rete sia momenti/ progetti formativi per l'aggiornamento delle competenze tecniche e per il potenziamento delle competenze trasversali. Una sottolineatura particolare è dovuta all'esigenza di sviluppo di una "cultura di rete". Lavorare in rete comporta un nuovo modo di lavorare che riguarda tutti: decisori politici, dirigenti, insegnanti e operatori territoriali (**approccio multi-attore**). Affinché le nuove modalità di lavoro siano fatte proprie da tutti gli attori del sistema occorre costruire una cultura e un linguaggio comune, una condivisione di valori e di approcci senza i quali anche un'organizzazione tecnicamente ben progettata non riesce a svilupparsi come rete.

Tale formazione può essere inoltre integrata da modalità quali la partecipazione a una "ricerca-azione" o "l'auto-aggiornamento" sul web o attraverso comunità professionali. A tal fine sono sicuramente importanti specifiche iniziative di sensibilizzazione e formazione, ma soprattutto l'organizzazione di progetti comuni e di occasioni di confronto, che sappiano coinvolgere l'insieme degli attori e dei ruoli professionali.

1.4. PROPOSTE DI LAVORO

A conclusione dei lavori si è sottolineata l'esigenza di un accordo quadro per favorire lo sviluppo di un Piano nazionale per l'orientamento, che preveda diversi dispositivi :

1. a livello **nazionale**, attraverso Linee guida
2. a livello **regionale**, attraverso funzioni di assistenza tecnica all'insieme delle reti e attraverso la formazione delle risorse umane
3. a livello **locale**, attraverso l'ottimizzazione e l'integrazione dei servizi e degli strumenti delle reti territoriali

In questo spirito abbiamo raccolto proposte utili per:

- continuare un'azione di potenziamento e rafforzamento delle proprie competenze professionali, con particolare attenzione alle competenze utili al lavoro in rete
- Imparare a fare rete attraverso progetti concreti, attivando **progetti di ricerca-azione**.

Sono stati proposti anche alcuni obiettivi, cercando di integrare la modalità del lavoro in rete con i temi chiave del convegno di Abano.

Tali progetti dovrebbero promuovere reti in **partnership nord-sud** per trasferire esperienze, attivare processi e sviluppare nuove competenze.

Gli obiettivi individuati sono:

- prevenire la dispersione scolastica
- superare stereotipi di genere
- sostenere la cultura scientifica e tecnologica
- sperimentare prassi metodologiche sull'alternanza scuola lavoro
- attivare percorsi di integrazione e inclusione

Orientamento: natura, scopi e dimensioni

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

Raccordo scuola primaria – scuola media 1° grado,

Raccordo scuola media 1° grado – scuola media 2° grado,

Raccordo sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

Documento di sintesi delle tematiche proposte alla discussione in forum e dell'esito del seminario nazionale tenuto ad Abano Terme.

La riflessione svolta nella seminario in merito al tema della continuità si è sviluppata a partire da una condivisione del concetto di orientamento come processo continuo in prospettiva verticale, che richiede l'individuazione di strade e modi di lavoro comune, ma anche riconoscimento che esistono momenti critici, legati in particolare ai diversi passaggi tra ordini scolastici diversi. Condizione al contorno è la presenza di un contesto istituzionale che trova efficacia attuativa in una dimensione di rete e vede nella formazione insegnanti il nodo prioritario da sciogliere. L'analisi di progetti realizzati o tuttora in fase di realizzazione nei vari territori è stata mirata a far emergere gli elementi esportabili, le criticità e le modalità con cui possono essere efficacemente esportati. Di seguito si sintetizzano gli esiti della discussione.

Orientamento come processo continuo

Come ben delineato nelle linee guida del Seminario l'orientamento è un processo, che si articola lungo l'intero arco di vita e consiste nello sviluppo graduale di competenze, conoscenza di sé e insieme degli obiettivi delle scelte quotidiane. Uno dei principali assi su cui si sviluppa è la progressiva consapevolezza delle responsabilità in merito al proprio processo di apprendimento, delle strategie messe in atto per imparare, in cui l'aspetto riflessivo (orientarsi) prevale sull'aspetto informativo (orientare).

È un processo continuo, che tuttavia ha degli inevitabili momenti di accelerazione: i momenti di passaggio da un ordine scolastico all'altro, dal sistema dell'istruzione all'università, accompagnati da scelte critiche (la scelta della scuola superiore, la scelta del corso di studi alla formazione terziaria, al lavoro – evidenziato con intensità crescente nella tabella). Tale criticità è legata alla progressiva convergenza delle scelte formative con quelle lavorative, ma ha la sua effettiva origine nel percorso formativo, che ogni studente comincia dalla scuola dell'infanzia e primaria.

Percorso	Didattica orientante	Transizioni scelte: passaggi critici	Formazione insegnanti	Soggetti (istituzionali/personone)
Infanzia	Laboratorio Coinvolgimento attivo Educazione alle scelte Verticalità		Ricerca -azione	Docenti diversi ordini (anche universitari) Studenti diversi ordini Famiglie Figure strutture territoriali
Primaria			Ricerca -azione	
Sec. primo grado			Ricerca -azione	
Sec. secondo grado			Ricerca -azione	
Università, lavoro formaz. terziaria altro			Ricerca -azione	

Tab. Continuità e discontinuità nello sviluppo verticale dei percorsi di orientamento

Orientamento: natura, scopi e dimensioni

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

Raccordo scuola primaria – scuola media 1° grado,

Raccordo scuola media 1° grado – scuola media 2° grado,

Raccordo sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

Tale aspetto è ampiamente indirizzato dalla normativa (si vedano per esempio la Direttiva MPI n. 487, del 06.0897 e le indicazioni per i curricoli 2007), sia nella realtà di molte scuole dell'infanzia e primarie in cui per esempio si stanno sviluppando progetti per l'orientamento narrativo (1).

A 4-5 anni cominciare a costruire un progetto di vita, significa costruire consapevolezza di alcune scelte quotidiane, anche nell'apprendimento per cominciare a costruire un'auto rappresentazione di sé. In questo ha importanza il ruolo dell'insegnante non solo in termini di affettività, ma anche come organizzatore di percorsi di apprendimento mirati alla costruzione di competenze, più che di conoscenze, di attività mirate a formare alle scelte, alla capacità di adattamento, alla gestione dei conflitti. Hanno rilevanza in questo ambito attività in gruppo in cui il confronto fra pari è parte integrante dell'attività formativa come pure il coinvolgimento personale nell'affrontare problemi, esplorando modi per risolverli.

Per questo è necessario partire dalla dimensione formativa dell'orientamento, dalla conoscenza di sé per la costruzione di scelte responsabili per il progetto di vita.

Progetto di vita, a 12 -13 anni significa riflessione sulle proprie aspirazioni, propensioni, significa cominciare a riflettere e confrontarsi con il mondo del lavoro. Per questo il mondo del lavoro dovrebbe essere introdotto in modo strutturale nei percorsi di orientamento a partire proprio dalle scuole medie. Le esperienze di alternanza nella scuola secondaria di secondo grado possono avere una valenza orientativa molto forte, sia perché consente ai ragazzi di vivere un'esperienza di mondo adulto, sia perché essi possono avere occasione di riconoscere il ruolo della propria formazione nel mondo del lavoro.

Il progetto di vita alle superiori si correla consapevolmente con le prospettive lavorative. In ogni caso deve incentrarsi non su scelte definitive, ma sulla costruzione graduale di scelte. La scelta alla scuola superiore non deve essere un incanalamento...nè una scelta sulla base di "cosa uno sa fare". La scelta non deve essere diretta a una scuola, ma piuttosto a indirizzi. In quest'ottica va affrontato il nodo dei ragazzi che il giorno della scelta non hanno scelto, o le cui scelte sono determinate dalla spinta dei genitori e indirizzate a una specializzazione precoce, proprio quando dai ragazzi stessi (e non solo) emerge l'esigenza di non-specializzazione. Si tratta di un nodo che richiama il percorso formativo in verticale la cui efficacia in termini orientanti evidentemente è limitata, nonostante il richiamato quadro normativo e la diffusione sul territorio di buone azioni per l'orientamento. L'elemento che manca è una vera progettazione congiunta che coinvolga gli attori dei diversi snodi e che abbia carattere di verticalità. Sono state individuate strade percorribili, ma manca la capacità di superare l'episodicità, la territorialità, manca la capacità di far diventare sistema i buoni progetti sviluppati.

La dimensione di rete

Le azioni in contesti specifici, per diventare sistema, necessitano anche di quadri di riferimento, di reti istituzionali in cui la scuola (le scuole) è (sono) un nodo interconnesso sinergicamente con le regioni, le province, le università, le strutture territoriali per l'orientamento, il mondo del lavoro.

Almeno tre sono le dimensioni di rete che si possono individuare: la dimensione istituzionale nazionale, che costituisce sia il quadro di riferimento sia un obiettivo da perseguire; la dimensione istituzionale su scala locale, che coinvolge Regione, Enti e Strutture territoriali; la dimensione territoriale/locale che coinvolge

¹ M Baldassarre, L'orientamento narrativo, Documenti di avvio del forum

Orientamento: natura, scopi e dimensioni

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

Raccordo scuola primaria – scuola media 1° grado,

Raccordo scuola media 1° grado – scuola media 2° grado,

Raccordo sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

prioritariamente scuole dello stesso ordine, Scuole di ordini diversi, Università, Strutture territoriali. È su quest'ultima dimensione che si è particolarmente incentrata la discussione in presenza.

Essa si gioca a livello di raccordo: tra istituzioni, in convenzioni, accordi quadro., ma anche tra soggetti in accordi non formali; su azioni, ossia di loro integrazione e sinergia; su soggetti, ossia gli studenti come destinatari primi delle azioni messe in atto; su competenze, in particolare a livello di insegnanti e ricercatori.

Il presupposto per la realizzazione di tali reti è quello di costruire una conoscenza reciproca delle diverse istituzioni e dei diversi soggetti coinvolti. In particolare è emersa nel forum e nel seminario la mancanza, sia a livello di ragazzi, sia spesso anche di insegnanti, di una conoscenza adeguata della scuola superiore (in particolare della scuola riformata). Una possibile linea di sviluppo di azioni di continuità in cui si può sviluppare una effettiva conoscenza reciproca è la realizzazione di una progettualità, che abbia come filo conduttore la verticalità. L'obiettivo è quello di trovare le strade per uniformare i percorsi formativi, le metodologie di lavoro, per eliminare i doppioni, per valorizzare le eccellenze, seppure nel riconoscimento che ci sono e ci devono essere dei passaggi discontinui. L'insegnante in questi processi ha il ruolo di soggetto che media ed è artefice dell'interazione in senso longitudinale, verso gli altri studenti, verso il consiglio di classe, verso la scuola, e in senso verticale, nel raccordo tra ordini scolastici diversi, con l'università, con il mondo del lavoro. Esso è il tramite e soggetto principale che consente l'effettivo ed efficace funzionamento di reti ossia di collaborazioni che sviluppino continuità metodologica e verticalità didattica. Condizione necessaria è l'aprirsi e farsi affiancare su diversi piani a cominciare da quello della formazione alla didattica orientante e alla costruzione di percorsi che accompagnano gli studenti nei momenti di criticità, a quello della collaborazione con esperti e team di esperti esterni dentro e fuori della scuola (es il contributo degli psicologi nelle situazioni di effettivo disagio).

La formazione insegnanti come condizione prioritaria

Il nodo della formazione insegnanti si inserisce allora come esigenza non limitata alla costruzione di figure professionalmente esperte di orientamento, ma mirata a costruire una cultura dell'orientamento seguendo un doppio canale, quello dello sviluppo di attività di didattica orientativa e quello dell'orientamento alle scelte. La formazione insegnanti non si risolve allora con un corso di presentazione di tematiche, ma implica la ricerca di nuove strategie, in cui il piano meta culturale si integra nella riflessione sulla propria professionalità, nell'analisi epistemica delle discipline, nella sperimentazione in contesto di modalità innovative di lavoro seguendo protocolli e metodi tipici della ricerca e in particolare della ricerca azione. Coinvolge interventi che coprono sia la dimensione generale/trasversale, sia la contestualizzazione nelle discipline.

In questo l'Università può fornire un contributo fondamentale sia in merito alla riflessione teorica a livello metodologico, sia soprattutto in merito alla ricerca in didattica disciplinare e alla metodologia della ricerca². Alcune esemplificazioni si riscontrano nelle esperienze laboratoriali sperimentate in ambito disciplinare nel

² Dutto M., Michelini M., Schiavi F. (2004), 'Research grant for inservice teacher formation.' pilot experience in University of Udine, in Quality Development in the Teacher Education and Training, Girep book of selected papers, PT_B8, Forum, Udine, 2004, p.205-210 [ISBN: 88-8420-225-6]

Orientamento: natura, scopi e dimensioni

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

Raccordo scuola primaria – scuola media 1° grado,

Raccordo scuola media 1° grado – scuola media 2° grado,

Raccordo sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

Progetto lauree Scientifiche³ o nella formazione insegnanti e nella metodica del Problem Solving per l'Orientamento formativo⁴.

Aspetti esportabili e criticità nelle esperienze locali

Le Dimensioni di reti funzionanti non sono troppo estese e si realizzano laddove si ha una forte integrazione tra istituzioni, come ad esempio nel caso del progetto Arios sviluppato in Liguria nella provincia di Genova dove Regione, USR, Ufficio di Genova, rete di scuole, Confindustria, Università convergono a un progetto unitario di orientamento, oppure reti molto più ridotte nate intorno a progetti attivati e realizzati anche in continuità (come è il caso di diverse reti sviluppatesi a partire da scuole polo e documentate nel forum). L'elemento di forza nel primo caso è il forte coinvolgimento istituzionale che ne garantisce la stabilità, ma ne limita l'esportabilità come modello. La maggiore flessibilità legata alla dimensione locale e alla presenza di singoli soggetti, che attivano la rete, nel secondo caso, se ne aumenta l'adattabilità ad altri contesti, è anche l'elemento di debolezza, in quanto poi si vede come esperienze anche di evidente qualità ed efficacia nei risultati vanno a morire per carenza di fondi, cambio di un dirigente scolastico, stanchezza degli attori.

La progettazione congiunta come modalità di lavoro trova esemplificazioni ampiamente condivise nella pratica del progetto PLS, che ha come elementi costitutivi la collaborazione, la coprogettazione e la realizzazione di "laboratori" con modalità di ricerca-azione. L'integrazione della ricerca nella pratica didattica anche nella prospettiva dell'orientamento formativo trova esemplificazioni ancora in alcune realtà locali del PLS e nei Progetti Collaborativi scuola-università³. Si tratta di esempi in cui i ricercatori universitari si pongono in collaborazione paritetica con le scuole nel rispetto di ruoli e per la valorizzazione di competenze, che funzionano laddove (e quindi perché) vi è un raccordo istituzionalizzato tra scuole del territorio e Università, è presente una forte competenza in ricerca didattica, vi è la disponibilità al confronto paritetico e l'integrazione tra docenti e ricercatori.

L'analisi di casi ha portato a riconoscere la necessità di individuare modelli diversi attuabili in territori differenziati che si raccordano per continuità sul territorio, ovvero più che le diverse dimensioni della rete: nazionale territoriale locale. La continuità si realizza in reti di dimensione locale in cui non possono mancare scuole dei diversi ordini, università.

Conclusioni

Il nodo che si è cercato di affrontare è stata come dare ai giovani le opportunità di realizzare il processo di orientamento continuo nel sistema scuola-istruzione. Sono state individuate due condizioni al contorno: la diffusione di consapevolezza-competenza (degli insegnanti, dei dirigenti della scuola, delle famiglie, delle istituzioni, dell'università); la creazione delle condizioni per le scelte coerenti dei soggetti (Quadri di indirizzi; Finanziamento e cofinanziamento; Collegamenti istituzionali; Organizzazioni (percorribili, compatibili)).

³ Anzellotti, l'orientamento e i problemi nel passaggio dalla Scuola all'Università un'occasione di rinnovamento per tutto il sistema di istruzione, documenti di avvio forum

⁴ Michelini M (2008) Raccordo università e scuola, documenti di avvio forum.

Orientamento: natura, scopi e dimensioni

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

Raccordo scuola primaria – scuola media 1° grado,

Raccordo scuola media 1° grado – scuola media 2° grado,

Raccordo sc. media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

La diffusione di consapevolezza ha come passaggio obbligato e più rilevante la formazione degli insegnanti (sviluppo professionale continuo) in particolare verso una "didattica orientativa", capace di sviluppare negli studenti la consapevolezza di sé e del fatto che comunque hanno continuamente davanti delle scelte, (progetto di vita), autovalutazione, metacognizione in particolare in ambito disciplinare. È prioritario per questo scopo l'utilizzo di metodologie didattiche laboratoriali, che prevedano il coinvolgimento attivo degli studenti, che sviluppino capacità di accompagnare le scelte (ma anche di crearsi scelte), che costruiscano effettiva continuità, ossia consapevolezza e percezione degli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia all'università, di come il proprio segmento è collocato in verticale, sia in termini di contenuti sia di competenze. È importante tradurre indicazioni generali, come quelle contenute nelle indicazioni ai curricoli, in progetti didattici verticali e azioni per gli studenti, che diano loro strumenti per superare le discontinuità e aiutarli nei momenti di scelta (a orientarsi), costruendo la scelta, ma anche sostenendola una volta fatta.

La formazione degli insegnanti si realizza con integrazione di modelli formativi differenziati, in cui comunque le modalità della ricerca-azione hanno un ruolo preminente. Il nodo è il riconoscimento da parte dell'insegnante della necessità di questo processo e del contesto istituzionale perché si possa realizzare. Il requisito è uno specifico collegamento istituzionale con gruppi di ricerca (trasversali, di didattica disciplinare, di discipline)

Gruppo tematico 3b
Continuità e transizioni nel sistema d'istruzione e formazione

**ALTERNANZA SCUOLA LAVORO, RIORIENTAMENTO,
EDUCAZIONE DEGLI ADULTI, DIMENSIONE ORIENTATIVA DEL LAVORO**

Le premesse

....il tema e la pratica dell'orientamento interessa ormai tutto l'arco della vita dell'individuo e diviene progressivamente una modalità di relazione tra gli individui, una realtà sempre più dinamica e complessa sul piano formativo, professionale e sociale: si trasforma da tecnica selettiva in metodologia finalizzata a promuovere e a facilitare in ogni soggetto la capacità di dare un senso alle proprie esperienze e di assumersi responsabilità progettuali e di scelta tra diversi possibili o probabili futuri; specifiche azioni educative e formative divengono risorse e nuovi strumenti per l'orientamento, finalizzati alla promozione delle capacità di scelta e progettazione dei percorsi sul piano formativo e/o professionale. L'intreccio e la sovrapposizione di questi piani, nell'esperienza di ciascun individuo, rende necessaria una loro considerazione che sia orientata alla loro integrazione: il principio essenziale che caratterizza questo approccio, consiste nell'affermazione che lo sviluppo, che porta l'individuo alla maturità personale, è un processo continuo che dura tutta la vita nella prospettiva di favorire un passaggio dalla dipendenza/condizionamento/necessità alla riflessività/problematicità, autonomia/responsabilità.

Si tratta di una fondamentale rottura con le teorie e le pratiche orientative precedenti: è messa in rilievo la funzione educativa-formativa dell'orientamento come strategia per abilitare il soggetto durante tutta la vita ad operare in modo autonomo nella società, avendo la capacità di prendere decisioni, di scegliere, d'autovalutarsi e di relazionarsi con i contesti, acquisire, cioè, quelle competenze orientative che lo mettano in grado di fronteggiare il superamento del compito orientativo ed effettuare efficacemente il processo di transizione.

Sulla base di questi assunti l'orientamento si presenta sempre più come un processo che accompagna l'individuo durante il suo intero corso esistenziale, formativo e professionale, per consentirgli di fare fronte attivamente ai numerosi momenti critici, ai cambiamenti, che caratterizzano sempre più l'esperienza lavorativa e le diverse carriere della vita personale, sociale, formativa (Serreri, 2004).

La dimensione concettuale intorno alla quale si sviluppa il nuovo scenario teorico-pratico dell'orientamento può essere in ultima analisi definita usando la categoria paradigmatica di *transizione*, non più intesa psicologicamente come "crisi", ma come uno "spazio" esistenziale tra presente e possibili futuri.....

Gli studi più attenti alle caratteristiche specifiche degli adulti in situazione di transizione, ed in particolare dei lavoratori, sottolineano come si tratti di persone che necessitano di forme di accompagnamento e di interventi orientativi che, per impostazione e metodologie, si caratterizzano in modo nuovo rispetto ai modelli tradizionali dell'orientamento scolastico e professionale, e questo si verifica perché sono nuovi e diversi i paradigmi di riferimento, a partire da quello di 'transizione'. Tale concetto implica una potenzialità di scelta fondata non solo sulla necessità dei contesti ma anche sulle modalità biografiche, cioè delle singole individualità, di affrontare, attraversare lo spazio tra presente e futuro: *"assumere la capacità degli individui di formulare strategie non significa ipotizzare che questi si muovano in un orizzonte di informazioni perfetto, né che compiano le proprie scelte in modo lineare orientati da un meccanicistico paradigma costi/benefici. Si tratta, però, di riconoscere che i vincoli strutturali non determinano automaticamente i gradi di libertà di scelta di un soggetto, né spiegano le scelte compiute all'interno di una gamma di possibilità comunque aperta."* (Franchi, 2005a, p. XXII).

L'approccio che si potrebbe definire *biografico-formativo-progettuale* all'orientamento trova la sua peculiarità nella dimensione processuale, non legata alle esigenze di una singola transizione. In questa prospettiva *"l'orientamento formativo acquista rilievo come processo educativo di supporto alle scelte e al sostegno delle stesse in una prospettiva di lifelong learning e, pertanto, non si rivolge solo a chi è in procinto di fare le scelte iniziali di lavoro ma anche a 'riorientare' scelte già fatte"* (ISFOL, 2002, p. 10). Più in generale, nella sua declinazione *biografico-progettuale* acquista sempre maggior rilievo il concetto di orientamento come processo finalizzato ad *accompagnare e*

facilitare – mediante un agire formativo orientato all'empowerment e allo sviluppo delle competenze riflessive e proattive degli individui – l'attraversamento dei molteplici passaggi/transizioni che caratterizzano l'intero corso della vita nelle moderne società complesse (Alberici, 2006) . Infine, la dimensione educativo-personalistica dell'orientamento fa emergere con forza il suo essere una "modalità educativa permanente", ovvero un processo continuato in funzione della individualizzazione e potenziamento massimo della capacità della persona in crescita, così che, realizzando integralmente se stessa, si inserisca in modo creativo nella società in trasformazione" (COSPES, 2006).

Gli elementi comuni e fondamentali sottolineano che:

- l'orientamento è un processo che accompagna l'individuo durante il suo intero percorso esistenziale, formativo e professionale
- è necessario sviluppare le capacità autonome dei soggetti ad orientarsi;
- l'orientamento è una funzione educativa-formativa a carattere permanente;
- l'orientamento trova la sua peculiarità nella dimensione processuale, non legata alle esigenze di una singola transizione.

Se si considerano gli obiettivi di Cittadinanza attiva, Inserimento sociale, Capacità di inserimento professionale e Realizzazione personale che l'U.E. intende perseguire attraverso l'istruzione e la formazione permanente è evidente che il "processo di riorientamento" dovrebbe essere funzionale alle esigenze della singola persona e non essere strettamente correlato all'insuccesso o alla ridefinizione della scelta come accade usualmente.

LE CONSIDERAZIONI DEI LAVORI DI GRUPPO

A) Perché le azioni di orientamento possano rispondere ai bisogni reali di studenti/adulti/richiedenti/clienti è indispensabile:

- Rilevare anche le domande inespresse e riconoscere i bisogni "percepiti",
- Stimolare nella persona la capacità di porre domande e ricercare soluzioni,
- Organizzare percorsi capaci di stimolare e potenziare le competenze orientative,
- Promuovere la capacità di reperire, interpretare e gestire le informazioni nella complessità,
- Potenziare la capacità di auto-orientarsi e gestire i cambiamenti nella complessità,
- Creare percorsi e servizi che accompagnino lo studente/il giovane/l'adulto nelle situazioni della vita e nello sviluppo del suo progetto personale.

B) Poiché l'orientamento è un processo, non legato alle esigenze della singola transizione, che accompagna l'individuo durante il suo intero percorso esistenziale, formativo e professionale è necessario:

- Sviluppare le capacità autonome dei soggetti ad orientarsi, pianificare e gestire i propri percorsi di apprendimento e lavoro,
- Coinvolgere attivamente i beneficiari dell'intervento e degli eventuali interlocutori nella progettazione degli interventi
- Creare servizi stabili, facilmente accessibili ed identificabili, con operatori di comprovata esperienza e assodata professionalità.

C) La scuola può contribuire in tale processo non solo con offerte concrete ma, soprattutto, tramite l'attività ordinaria di insegnamento, individuando nelle discipline le risorse e competenze utili a sviluppare l'auto-orientamento. Allo scopo diventa fondamentale investire nello sviluppo delle competenze di base e trasversali e nel loro potenziamento.

D) Spesso lo stesso o simile servizio è erogato da diverse agenzie oppure non soddisfa adeguatamente i bisogni del richiedente , diventa irrinunciabile:

- Promuovere le opportune sinergie all'interno e tra i sistemi di educazione, formazione, Centri per l'Impiego, Amministrazioni locali e gli altri Servizi che operano in termini di orientamento o nei confronti della stessa categoria di persone, tramite Accordi o protocolli formalizzati
- Ottimizzare le risorse disponibili e revisionare la organizzazione dei servizi in funzione della strategia della "rete di servizi" a sostegno del protagonismo costruttivo della persona in apprendimento anche in rapporto al suo progetto di vita
- Monitorare gli esiti dei singoli interventi e valutare l'efficacia del sistema di orientamento "in rete".

E) La rete deve rispondere ad una logica di "servizio", consentire di far interagire le diverse professionalità nel rispetto della specificità dei ruoli e garantire l'assunzione di responsabilità nei confronti degli impegni assunti da parte di ciascuno degli Enti istituzionalmente deputati o sottoscrittori di un accordo.

L'Analisi

Dalle argomentazioni dei componenti del gruppo è emerso un quadro generalmente più strutturato per l'Educazione degli Adulti e l'Alternanza scuola lavoro.

Ciò è dovuto nel primo caso ad una tradizione consolidata nel tempo attraverso i diversi passaggi legislativi che hanno portato in particolare alla istituzione dei Centri Territoriali Permanenti, effettivi luoghi di ricerca dei bisogni formativi dei soggetti adulti in apprendimento. In tale sede si sono sviluppati progetti mirati a supporto della cittadinanza attiva, della popolazione femminile, della integrazione ed alfabetizzazione degli adulti di cittadinanza non italiana. Nonostante il cammino percorso, tuttora persiste la necessità di creare forme di coordinamento fra gli enti scolastici con l'offerta dedicata agli adulti e si sente l'esigenza di una Rete Istituzionale (con enti locali, USL,...) per strutturare l'offerta in relazione ai bisogni. Il problema sembra essere comune a tutte le regioni rappresentate nel gruppo. Il tema dei CPA rappresenta ancora un forte scoglio nelle Regioni del Mezzogiorno in quanto l'offerta formativa è ancora piuttosto limitata.

L'Alternanza Scuola Lavoro è una modalità di apprendimento su cui si è investito soprattutto al centro Nord. Il contributo progettuale ed economico delle Regioni ha consentito di sviluppare in maniera più capillare l'esperienza. Altro fattore che influenza la diffusione dell'alternanza è la situazione produttiva dell'area di pertinenza delle singole scuole. Per questo motivo in molte realtà locali l'esperienza si è sviluppata anche nell'ambito dei servizi alla persona.

Per quanto concerne il ri-orientamento e l'orientamento al lavoro le realtà sono molto differenziate, con punte di sperimentazione avanzate in alcune aree ristrette, e iniziative molto simili e complessivamente poco incisive in rapporto alla crescita ed al sostegno del soggetto in apprendimento. Anche in questo caso si notano differenze a seconda delle aree territoriali, ad esempio in alcune regioni gli Uffici Scolastici Regionali consentono il passaggio degli studenti da una scuola secondaria di II grado ad un'altra anche in corso d'anno, in altre, quali il Veneto, il passaggio è possibile solo previo sostegno degli esami integrativi prima dell'avvio dell'anno scolastico nella scuola "ricevente". Ovunque sono state istituite le commissioni di cui all'articolo 6 del D.P.R. n.257/2000 e dell'OM 87/ 2004, che con fatica, a causa della mancanza di un codice di riferimento comune per il sistema di istruzione e formazione, consentono i passaggi fra i sistemi.

Le criticità trasversali

1) Per agevolare la continuità e le transizioni nel sistema d'istruzione e formazione risulta imprescindibile

- il riconoscimento delle certificazioni acquisite negli apprendimenti informali e non formali,
- la presenza di un sistema di riconoscimento dei crediti per consentire il trasferimento e la capitalizzazione dei risultati dell'apprendimento in caso di transizione da un contesto di apprendimento ad un altro o di passaggi fra sistemi diversi (ECVET)¹.

Il perseguimento di tali obiettivi presuppone

- riconoscibilità, valutabilità e certificabilità delle competenze acquisite attraverso criteri oggettivi e strumenti condivisi;
- reciproca fiducia tra sistemi formativi-educativi;
- certificati trasparenti e strumenti che consentano di aumentare la visibilità delle competenze acquisite dagli individui (Europass-formazione);
- meccanismi di riconoscimento interpretati nel modo più favorevole alla persona;
- attestazioni di competenza rilasciabili in seguito ad un "apprezzamento delle qualità personali, delle attitudini o delle conoscenze del richiedente da parte di un'autorità, senza preventiva formazione".

L'adozione delle competenze è lo snodo strategico in grado di mettere in comunicazione e far dialogare tra loro scuola, formazione professionale, lavoro².

2) I servizi di orientamento esigono operatori e figure con specifiche competenze quali tutor o mediatori che agiscano come intermediari o facilitatori nell'accesso al servizio/apprendimento e siano in grado di supportare la progettualità individuale nel tempo della complessità;

¹ Il sistema integrato europeo di trasferimento dei crediti (ECVET) fa parte del set di strumenti inclusi nella strategia EQF. In pratica si tratta di un sistema in grado di attribuire dei crediti (credit points) alle qualifiche e/o alle sue componenti (units).

² I crediti sarebbero così attribuiti ai risultati di apprendimento raggiunti tenendo presente l'insieme delle conoscenze, abilità e competenze messe in atto.

3) I servizi di orientamento necessitano di adeguate forme di pubblicizzazione e la scuola non sa ancora governare la comunicazione e la diffusione delle informazioni al suo interno ed all'esterno

Ne consegue che le esigenze formative degli insegnanti si riferiscono a più ambiti:

- lo "spostamento" dell'azione didattica dalle conoscenze alle competenze;
- le modalità di gestione degli aspetti relazionali e comunicativi all'interno ed all'esterno della istituzione scolastica;
- le modalità di accesso alle informazioni per fini orientativi;
- l'acquisizione e la gestione degli strumenti informativi per l'orientamento;
- le competenze TIC e l'orientamento;
- le conoscenze dei differenti contesti e la capacità di rapportarsi ad altri Enti/istituzioni per fare Reti.

Ciò suppone la presenza di

- Interpretazione ed applicazione univoca delle disposizioni di legge³;
- Risorse economiche;
- Risorse professionali (formatori realmente in possesso delle competenze necessarie per dare risposta ai bisogni di formazione dei docenti/operatori dell'orientamento).

Le prospettive trasversali

Ai fini di promuovere la **centralità del soggetto in apprendimento** è necessario organizzare nella scuola un **servizio di orientamento, integrato con il territorio** che risponda a parametri predeterminati di **qualità**.

Per perseguire la qualità è necessario:

- 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 ed accessibili a tutti i cittadini i servizi di orientamento proposti sul territorio in cui ogni istituzione (scuola, agenzie formative, università, Centri per l'impiego) possa, in relazione alla propria *mission*, fornire servizi adeguati a bisogni differenziati per qualsiasi tipologia di utenza. E' necessario quindi che i diversi contesti lavorino in sinergia per la costruzione e realizzazione di un integrato ed efficace servizio di orientamento
- 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 ed improntati allo sviluppo della cittadinanza attiva;
- definire gli "**standard di servizio**" utilizzando come criteri la tipologia delle prestazioni erogate, il numero minimo di ore per soggetto, le risorse umane, economiche, logistiche e strumentali;
- adottare un **linguaggio comune** che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di responsabilità che essi implicano;
- condividere le **metodologie di lavoro e intervento**.

La **scuola deve essere dotata di risorse** specifiche per l'orientamento a livello: informativo, tecnico, metodologico e formativo.

Gli operatori dei servizi dell'orientamento devono essere in grado di comprendere la complessità, conoscere gli enti preposti all'orientamento e le specificità di ciascuno di essi, saper interagire con i diversi soggetti; per questo la **formazione degli operatori/docenti/formatori** deve essere **congiunta**. Si richiede inoltre di definire standard di competenze degli operatori dell'orientamento e percorsi di formazione ed aggiornamento costante con riconoscimento dei titoli acquisiti. È necessaria non solo l'acquisizione generale dei parametri di intervento da parte di ciascuno degli enti deputati nella declinazione del servizio ma anche **la conoscenza** dei differenti organismi operativi.

³ La riflessione nasce dal fatto che si è riscontrato che in alcune regioni sono state istituite i CPA ed in altre no; in alcune regioni gli Uffici Scolastici Regionali consentono il passaggio degli studenti da una scuola secondaria di II grado ad un'altra anche in corso d'anno, in altre, quali il Veneto, il passaggio è possibile solo previo sostegno degli esami integrativi prima dell'avvio dell'anno scolastico nella scuola "ricevente".

Gli esperti esterni che propongono progetti alle scuole ed intervengono nella formazione dei docenti dovranno **conoscere la legislazione e l'organizzazione scolastica** per programmare e pianificare gli interventi secondo ed in coerenza con gli obiettivi del POF

A livello legislativo spesso sono già previste azioni di sistema o reti istituzionali⁴ in cui le scuole sono coinvolte ma, per garantire l'**efficacia** e l'**efficienza dei servizi di orientamento** rivolti a soggetti in apprendimento, è imprescindibile:

- Attivare un processo di responsabilizzazione degli operatori coinvolti rispetto ai risultati attesi;
- Declinare nei particolari gli obiettivi/risultati che si intendono perseguire tramite l'accordo, la convenzione, il progetto...**gli impegni e le responsabilità assunti dagli interlocutori** tramite la sottoscrizione, adesione..;
- **co-progettare l'azione orientativa** al fine di consentirne la buona riuscita: in cui tutti gli interlocutori devono poter collaborare alla ideazione e stesura;
- stabilire le modalità **di monitoraggio e valutazione** (servizio) che consentano di **verificare e garantire la funzionalità del sistema/delle prestazioni** di orientamento e del suo impatto sul territorio

È necessario garantire **la presenza capillare delle strutture interistituzionali identificative dei servizi di orientamento affinché tutte le persone** i giovani, gli studenti, in particolare i soggetti più deboli dal punto di vista socio-culturale possano accedervi, per ottenere informazioni e/o usufruire di singole prestazioni o servizi di accompagnamento/orientamento.

Potrebbe rispondere a tale esigenza **un "organismo" specifico che si connoti come centro di risorse per la realizzazione di azioni di sistema in materia di orientamento scolastico/professionale.**

⁴ Ci si riferisce in particolare al D Lgs. 76/2005 e al DPR 275/99 Si richiama esemplificativamente l'art 7 di quest'ultimo.

Art. 7 - (Reti di scuole)

1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento della proprie finalità istituzionali.
2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.
3. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.
4. L'accordo individua l'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni; l'accordo è depositato presso le segreterie delle scuole, ove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.
5. Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà.
6. Nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:
 - a. la ricerca didattica e la sperimentazione;
 - b. la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
 - c. la formazione in servizio del personale scolastico;
 - d. l'orientamento scolastico e professionale.
7. Quando sono istituite reti di scuole, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale dotato di specifiche esperienze e competenze di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6.
8. Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare 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.
9. Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dal comma 1, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Tali accordi e convenzioni sono depositati presso le segreterie delle scuole dove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.
10. Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.