

ORIENTARSI NELL'ORIENTAMENTO

A CURA DI
GIULIA GUGLIELMINI
FEDERICO BATINI

SOCIETÀ EDITRICE IL MULINO

I lettori che desiderano informarsi sui libri e sull'insieme delle attività della Società editrice il Mulino possono consultare il sito Internet:
www.mulino.it

ISBN 978-88-15-38833-9

Copyright © 2024 by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito **www.mulino.it/fotocopie**

Redazione e produzione: Edimill srl - www.edimill.it

INDICE

Prefazione, <i>di Francesco Profumo</i>	p. 7
I. Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curriculum in verticale, <i>di Federico Batini</i>	11
II. L'orientamento a scuola: da quello che vuole «l'uomo giusto al posto giusto» a quello che insegna a costruire futuri inclusivi e desiderabili per tutti, <i>di Salvatore Soresi, Laura Nota, Maria Cristina Ginevra e Sara Santilli</i>	55
III. L'orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi, <i>di Simone Giusti</i>	81
IV. Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida, <i>di Massimo Margottini</i>	99
V. La didattica orientativa, <i>di Paola Ricchiardi, Simone Giusti, Marina Marchisio Conte, Alice Barana e Matteo Sacchet</i>	117
VI. Normativa e governance: strumenti della dirigenza scolastica per orientare, <i>di Paola Brunello e Giulia Guglielmini</i>	147
VII. Genere, identità e orientamento. Per un progetto di vita di tutte/i e di ciascuna/o, <i>di Fabio Bocci, Giuseppe Burgio e Giovanna Di Stefano</i>	179

VIII. Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo, di <i>Ines Guerini e Moira Sannipoli</i>	p. 207
IX. <i>Early career education</i> : orientamento formativo fin dall'infanzia, di <i>Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison e Glenda Galeotti</i>	227
Gli autori	253

CAPITOLO TERZO

L'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA ITALIANA DAGLI ANNI NOVANTA A OGGI

1. *Una lunga preparazione*

L'ultimo giorno del 1962, circa quattordici anni dopo che la Costituzione ne aveva imposto l'istituzione, viene approvata la legge sulla scuola media unica, aprendo la strada alla scolarizzazione di massa e al processo di progressiva democratizzazione che è ancora ben lungi dal trovare il suo compimento. All'art. 1 della legge 1859/1962 si legge:

In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado.

La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva.

Questa idea di orientamento alla scelta, accompagnata da una concezione orientativa della scuola media, che di fatto avrebbe la funzione di selezionare gli studenti e di dirigerli verso il lavoro o il proseguimento degli studi, accompagna tutto il dibattito sull'orientamento a scuola negli anni Settanta e Ottanta e convive con una visione educativa dell'orientamento, già evidente nel successivo decreto ministeriale del 24 aprile 1963, che nel definire orari e programmi di insegnamento della scuola media statale così definisce la funzione orientativa:

Questo capitolo è di Simone Giusti.

Senza perdere il proprio carattere essenzialmente formativo, la scuola media assolve in pari tempo a una funzione orientativa. Infatti, assecondando con i vari insegnamenti, anche facoltativi, la maturazione dei singoli alunni essa ne chiarisce e ne sviluppa le inclinazioni e gli interessi e permette a tutti di rivelare le proprie attitudini anche in vista delle ulteriori scelte scolastiche e professionali con esclusione di ogni determinazione prematura e di considerazioni e fattori esterni alle capacità e alle tendenze di ciascun alunno.

L'insegnamento all'inizio si innesterà di conseguenza sull'effettivo grado di sviluppo e di preparazione conseguito nel corso dell'istruzione primaria tenendone presenti i caratteri.

Lo studio delle singole discipline richiederà la più vasta adozione possibile di processi induttivi, che muovano dall'esperienza vissuta dagli alunni, dal loro mondo morale e affettivo, dall'osservazione dei fatti e dei fenomeni per passare progressivamente a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle cognizioni acquisite.

Le indicazioni fornite negli anni seguenti dal Ministero della Pubblica Istruzione relativamente all'orientamento sono destinate quasi esclusivamente alla scuola media, mentre al Ministero del Lavoro si devono le iniziative nei confronti di apprendisti e allievi di corsi professionali [Tozzi 1976, 75-77]. Nel 1966, con apposito decreto presidenziale viene istituito il «consiglio di orientamento», che il consiglio di classe deve esprimere, «motivandolo con un parere non vincolante», per gli ammessi agli esami di licenza media (d.p.r. 14 maggio 1966, n. 362), sancendo in modo esplicito la funzione di indirizzo dell'ultimo segmento della scuola dell'obbligo.

Già negli anni Settanta, tuttavia, almeno in area pedagogica, inizia a farsi strada il principio dell'«orientamento continuato e diacronico», che – sono parole del pedagogista Cesare Scurati [1976, 241] – «trova ampio riscontro nel concetto di *educazione permanente*». La scuola, in questa prospettiva, diventa uno degli ambienti di apprendimento in cui è possibile acquisire un'educazione, e l'orientamento «si profila, allora, come una funzione della vita sostenuta e corroborata, fra le altre istituzioni, dalla scuola» [*ibidem*]. La

funzione di orientamento verrebbe così esercitata – questa è ancora la tesi di Scurati – non solo mediante l’impiego di appositi servizi centralizzati, ma anche «attraverso la sua usuale struttura organizzativa e didattica» [*ibidem*, 244], ovvero, per esempio, con la strutturazione dei cicli didattici, con il ricorso alle materie opzionali, con la «valutazione collegiale, longitudinale, integrata», che «deve utilizzare ogni strumento possibile di conoscenza continua dell’alunno (libretto scolastico, cartella personale)» [*ibidem*, 245], con le classi di transizione, ma anche con l’eliminazione delle classi, con visite alle fabbriche e stage, e anche, poiché «l’insegnamento non è un fattore di trascurabile importanza agli effetti del contributo della scuola al processo di autorientamento dell’alunno» [*ibidem*], con l’introduzione di metodologie didattiche individualizzate, attive, interdisciplinari.

2. *Una svolta non decisiva: il ruolo formativo dell’orientamento*

Nel 1992 – l’anno della firma del Trattato di Maastricht – vengono pubblicati i risultati di un’indagine condotta da un gruppo di lavoro ministeriale sulle varie esperienze di orientamento nella scuola media, la cui specificità orientativa, ribadita fermamente dai programmi del 1979, rimane uno dei pilastri del sistema di istruzione italiano. Si legge nel primo capitolo:

È noto che, secondo la prassi più diffusa nella nostra scuola media e benché non manchino alcuni segnali positivi, l’orientamento assume un aspetto più informativo che formativo. Risulta, infatti, che varie scuole si limitano di solito ad incontri con enti o con rappresentanti delle scuole secondarie di secondo grado per illustrare le caratteristiche delle varie attività professionali e dei diversi indirizzi di studio [Ricevuto 1992, 7].

Le conclusioni dell’indagine condotta su oltre settecento scuole evidenziano con qualche imbarazzo i punti critici del lavoro sull’orientamento, che sembra ancora un corpo estraneo alla scuola italiana:

1) «il numero delle scuole che elaborano progetti triennali di orientamento, ai quali facciamo riscontro comportamenti operativi coerenti, è decisamente esiguo» [*ibidem*, 109];

2) «le attività sperimentali, anche quando attestano una presumibile vivacità educativa, non sono quasi mai finalizzate all'orientamento in modo intenzionale e programmatico» [*ibidem*, 110];

3) «l'utilizzazione occasionale dell'operatore tecnologico e, in misura molto più ridotta, dell'operatore psicopedagogico ai fini dell'orientamento risulta pressoché irrilevante sul piano della qualità e della incisività degli interventi» [*ibidem*];

4) «il rapporto tra la programmazione e l'effettivo perseguimento degli obiettivi di fondo [...] presenta uno scarto vistoso e preoccupante» [*ibidem*];

5) si presta poca o nessuna attenzione al coinvolgimento degli alunni, dei docenti, dei genitori e di enti e istituzioni;

6) il consiglio di orientamento, «notoriamente poco significativo e spesso disatteso», scaturisce «da criteri e modalità di verifica prevalentemente empirici e intuitivi» [*ibidem*, 111];

7) «solo meno di un quarto delle scuole medie del campione svolge un ruolo attivo nelle iniziative di aggiornamento dedicate alle problematiche dell'orientamento» [*ibidem*, 112].

È su questo sfondo che vanno osservati i successivi interventi normativi, che – a partire dalla direttiva ministeriale 487 del 6 agosto 1997 – cercano innanzitutto di dare una cornice teorica solida alle pratiche di orientamento nei diversi gradi e ordini della scuola italiana, quindi provano a individuare strumenti adeguati a creare per la prima volta un sistema integrato di orientamento. L'articolo 1 della *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* (487/1997) è una pietra miliare della storia dell'orientamento in Italia:

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 sé 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.

Questa semplice formulazione, coerente con i principi enunciati nella *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti* dell'Unesco del 1990 e con la letteratura scientifica che attribuisce all'orientamento un valore formativo, finalizzato allo sviluppo delle competenze di autorientamento e per l'*empowerment* dei soggetti [Batini 2015, 21], è il primo frutto di un percorso iniziato nel 1996 con l'istituzione di un gruppo di lavoro nazionale formato da ispettori, dirigenti scolastici ed esperti coordinato da Clotilde Pontecorvo¹, e proseguito poi con il progetto ORME, che per la prima volta ha interessato esplicitamente la scuola dell'infanzia e la primaria².

Frutto di una stagione di riforme iniziata nella seconda metà degli anni Novanta con il ministro Luigi Berlinguer, questo documento – che è alla base di ogni successiva riflessione ministeriale sull'orientamento – andrebbe letto nel quadro del complesso progetto di riforma dell'intero sistema di istruzione così come viene ridefinito dalla *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* (legge 10 febbraio 2000, n. 30), e mai realizzato.

Secondo il disegno di riforma, il sistema avrebbe dovuto essere articolato in due cicli, la scuola di base, della durata di sette anni (da 6 a 13 anni d'età), e la scuola secondaria, della durata di cinque anni (da 13 a 18), con l'obbligo scolastico prolungato al primo biennio della secondaria. Quest'ultima avrebbe poi dovuto articolarsi nelle aree classico-umanistica,

¹ Il lavoro del gruppo e i risultati del progetto di orientamento affidato alla direzione scientifica di Clotilde Pontecorvo nel 1996 sono pubblicati in tre volumi fondamentali, dedicati rispettivamente alla formazione orientativa [Ministero della Pubblica Istruzione 1998a], ai modelli e strumenti [Ministero della Pubblica Istruzione 1998b] e alla valenza orientativa delle discipline [Ministero della Pubblica Istruzione 1998a].

² Si rinvia al cap. 3, pp. 121-123.

scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale, ed essere realizzata negli istituti di istruzione secondaria, che avrebbero assunto tutti la denominazione di licei.

La riforma, rimasta inattuata e definitivamente cancellata nel 2003, rispondeva a un principio di egualitarismo – la stessa scuola per tutti per il più lungo periodo possibile, senza distinzioni tra licei, tecnici e professionali – e perseguiva tra l'altro l'obiettivo esplicito di aprire i nuovi licei al mondo esterno, alla cultura di massa, alle nuove tecnologie, al mondo delle arti e a quello della produzione e del lavoro. In seguito, la struttura della scuola è rimasta di fatto immutata nelle sue linee fondamentali, conservando un assetto istituzionale che tende a favorire la stratificazione orizzontale (la moltiplicazione degli indirizzi e la differenziazione crescente di aree disciplinari) e verticale (la gerarchizzazione implicita in scuole di diverso livello: licei classici e scientifici, altri licei, istituti tecnici e istituti professionali). Si tratta di un assetto che, secondo l'efficace sintesi di Gianluca Argentin [2021], è alla base della «persistenza delle disegualianze sociali e della loro riproduzione nel campo dell'istruzione», e che ha tra i suoi effetti secondari la segregazione sociale e di genere fra i diversi percorsi scolastici.

In questo contesto, non stupisce che l'orientamento continui a essere percepito dall'opinione pubblica come uno strumento di supporto alla scelta nei momenti di passaggio e, anche, come un rimedio alla dispersione scolastica e a quella stessa segregazione che è originata dall'impianto del sistema scolastico e universitario.

3. *Ancora un'occasione mancata: la scuola delle competenze*

Tra il 2007 e il 2012 – anche in seguito alla raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'Unione europea (2006/962/CE) e alla successiva raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01) – la scuola italiana inizia un percorso di razionalizzazione e revisione che interessa i risultati di

apprendimento previsti dai vari ordini di scuola, espressi in termini di competenze. Grazie a questa operazione di riscrittura dei profili in uscita – da cui sono scaturiti i Pecup di licei, tecnici e professionali del 2010 e le *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* del 2012 – per ogni titolo di studio è diventato possibile avere dei risultati di apprendimento riconducibili ai diversi livelli del Quadro europeo delle qualificazioni (EQF). L'adozione delle competenze come comune denominatore dei diversi profili avrebbe dovuto avere un impatto significativo sulla didattica e sulla valutazione, come previsto almeno dalle *Linee guida* dei tecnici e dei professionali e, anche, dai documenti di indirizzo elaborati per il primo ciclo. Tuttavia, come evidenziato già dal sociologo Philippe Perrenoud [2011], gli approcci centrati sulle competenze, che avrebbero dovuto privilegiare l'apprendimento della mobilitazione dei saperi scolastici anziché la trasmissione di conoscenze, dando rilievo alla didattica laboratoriale, all'apprendimento da esperienza e all'autovalutazione, hanno rappresentato un «compromesso storico» di scarsa efficacia, e non hanno avuto un impatto significativo sui sistemi scolastici e su docenti impreparati e scettici di fronte al cambiamento richiesto dalla legislazione. La «rivoluzione delle competenze», scriveva Perrenoud già nel 1997 a conclusione di un'indagine sul mondo francofono, «si realizzerà solo se, durante la formazione professionale, i futuri docenti ne faranno personalmente esperienza». Per ora, constatava Perrenoud:

la maggior parte degli insegnanti sono stati formati da una scuola centrata sulle conoscenze. Ed essi si sentono a loro agio in tale modello. La loro cultura e il loro rapporto con il sapere sono stati plasmati in questo modo e un tale sistema con loro è riuscito benissimo, dal momento che hanno fatto lunghi studi e superato con successo gli esami.

[...] Si può vivere abbastanza bene in un simile etnocentrismo. A numerosi insegnanti l'approccio per competenze «non dice nulla», perché né la loro formazione professionale né il loro modo di fare lezione ve li predispone. Semmai hanno l'impressione di partecipare al pettegolezzo pedagogico, a un'animazione socio-culturale buona per i centri d'intrattenimento o, tutt'al più, che

ha a che fare con i piani «bassi» dell'edificio scolastico. Finché resteranno in questa logica, l'identità dei docenti sarà assicurata, poiché essi si limiteranno a insegnare dei saperi e a valutarli. Fino a quando non sapranno veramente organizzare e valutare i procedimenti per progetto e le situazioni-problema, i ministeri proporranno loro dei documenti intelligenti che resteranno senza conseguenza, poiché i destinatari non hanno seguito lo stesso percorso pedagogico e teorico e non condividono l'idea di apprendimento che i nuovi programmi sottendono. Attualmente i documenti ministeriali sono avanzati rispetto alla concezione dominante dei programmi in seno al corpo docente [Perrenoud 1997, trad. it. 2010, 142-143].

In assenza di questa «rivoluzione», il sistema di istruzione è andato comunque via via adeguandosi alle direttive europee, dando vita a un sistema integrato di formazione, istruzione e orientamento che dovrebbe tra l'altro facilitare un accesso personalizzato ai percorsi di istruzione e formazione attraverso il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento non formale e informale, come previsto dalla legge 92 del 2012 e poi dalle *Linee guida per l'istruzione degli adulti* del 2014. Nell'istruzione degli adulti, infatti, le attività di accoglienza e orientamento sono funzionali all'elaborazione del patto formativo individuale tra scuola e studente e dovrebbero consentire, in linea con i principi enunciati nella *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, un percorso di riconoscimento dei crediti articolato in tre fasi: identificazione, valutazione e attestazione delle competenze. In estrema sintesi, non solo chi insegna in questo settore è espressamente invitato a tener conto degli apprendimenti acquisiti in contesti informali ricorrendo a strumenti adeguati alla loro rilevazione e validazione, ma soprattutto – come già avveniva nella formazione professionale nei diversi contesti regionali e come poi si dovrà fare anche negli istituti professionali a partire dal 2019 – ogni consiglio di classe è chiamato a progettare i percorsi di studio sotto forma di unità di apprendimento e a sottoscrivere con ogni studente un patto formativo individuale, garantendo così, almeno in linea teorica, un continuo monitoraggio del rapporto

tra insegnamento e apprendimento, tra servizio erogato e crescita personale del soggetto.

4. *L'orientamento al tempo delle «Linee guida»*

In questo stesso periodo, a partire dal 2008, riprende l'iniziativa ministeriale sull'orientamento, che trova un primo esito nelle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (c.m. 43/2009), elaborate da un gruppo tecnico coordinato da Speranzina Ferraro. È significativo che questo documento, che adotta un'idea processuale e formativa di orientamento – definito espressamente come un diritto della persona e come bene individuale e collettivo – sia di poco successivo a un decreto legislativo che disciplina «la realizzazione dei percorsi di orientamento finalizzati alla scelta dei corsi di laurea universitari e dei corsi dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, la valorizzazione dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea» (d.p.r. 21/2008) e che rivela dunque un'idea radicalmente diversa di orientamento, inteso come supporto alla transizione e finalizzato direttamente alla scelta.

Tuttavia, nonostante le contraddizioni e sia pure in presenza di un sistema di istruzione che rimane gerarchicamente ordinato e segregazionista, il discorso sull'orientamento si svolge su livelli più che adeguati rispetto alla contemporanea elaborazione scientifica – la lezione di Maria Luisa Pombeni rimane un punto di riferimento ineludibile – e rispetto alle indicazioni provenienti dall'Unione europea.

Uno dei caratteri più originali, che potremmo considerare l'elemento distintivo di un'ipotetica via italiana all'orientamento scolastico, è la didattica orientativa (qui sovrapposta all'orientamento formativo), ovvero una pratica di insegnamento riservata ai docenti curricolari e volta allo sviluppo delle competenze orientative di base e nella «educazione all'autorientamento» (si rinvia al cap. 3).

Meno innovativa, e soprattutto molto rischiosa sul piano culturale e educativo, è l'associazione che le *Linee guida* del 2009 operano tra dispersione e insuccesso scolastico e

orientamento, come se quest'ultimo fosse un rimedio, un tampone o una soluzione a un problema tra i più complessi e radicati della scuola italiana, che dovrebbe essere affrontato con riforme di sistema e investimenti cospicui.

Da questo momento, comunque, è chiaro l'intento di inserire a pieno titolo le istituzioni scolastiche nel costruendo sistema nazionale, il cui fine dichiarato è integrare politiche dell'istruzione e della formazione e politiche del lavoro in un'ottica di orientamento lungo tutto il ciclo di vita. Le *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014 confermano il ruolo fondamentale della scuola nel sistema integrato, chiariscono il rapporto tra didattica orientativa e attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, ribadiscono il nesso tra lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti e l'orientamento, di fatto contribuendo ad alimentare l'idea che l'orientamento, come già la didattica per competenze, sia un'attività utile a rimediare ad alcuni malfunzionamenti, da praticare nei contesti più difficili e con i soggetti a rischio, e non – come affermato nelle premesse – un diritto di ogni studente e uno strumento di *empowerment* al servizio di tutte e di tutti.

5. *Orientamento, didattica per competenze e valutazione formativa*

Uno dei punti più critici della normativa e dei documenti di indirizzo elaborati negli ultimi quindici anni è la separazione tra *a)* le indicazioni e le linee guida per la progettazione e l'attuazione della didattica, *b)* i documenti relativi alla valutazione e *c)* quelli sull'orientamento, che vengono elaborati in sedi e momenti diversi da commissioni che non sempre condividono gli stessi principi né perseguono le medesime finalità. Oltre a generare confusione in chi deve attuare le disposizioni normative, questa congerie di testi dà l'idea che insegnamento, valutazione e orientamento siano attività tra loro separate, da affidare di volta in volta a specialisti dell'una o dell'altra e su cui ogni docente deve specializzarsi ricorrendo a corsi di formazione ad hoc e a

progetti specifici sulla didattica, sulla valutazione o, appunto, sull'orientamento.

Per quanto sia da apprezzare il tentativo di integrare queste azioni operato dagli estensori delle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* degli istituti tecnici (d.p.r. 88/2010) e degli istituti professionali (d.p.r. 87/2010), che parlano espressamente di progettazione e valutazione per competenze e della necessità di «promuovere un orientamento che sostenga l'esplorazione delle possibilità di sviluppo personale e professionale, che valorizzi la dimensione orientativa delle discipline», le *Indicazioni nazionali* dei licei del 2010 insistono al contrario sui contenuti dell'insegnamento, fornendo elenchi di argomenti da studiare, senza fare il minimo accenno alle pratiche valutative e orientative, che d'altronde sarebbero destinate a rimanere delle buone intenzioni, visto che la valutazione è regolata da un decreto a sé stante (d.p.r. 122/2009).

È indicativo il caso delle *Linee guida per la certificazione delle competenze del primo ciclo* (d.m. 742/2017), in cui si attribuisce alla stesura del modello di certificazione per ogni studente da parte delle scuole una *finalità orientativa*, da cui deriverebbe la scelta di ricorrere a una valutazione autentica, «ovvero su prestazioni reali ed adeguate che possano orientare l'alunno nel suo percorso scolastico e soprattutto contribuire alla conoscenza di sé, delle proprie attitudini, talenti e qualità personali». Ed è proprio in questo documento che troviamo esplicitato il nesso inscindibile tra didattica, valutazione e orientamento, che trova la sua massima realizzazione nella valutazione formativa:

La valutazione diventa formativa quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un'azione di autorientamento e di autovalutazione. Orientare significa guidare l'alunno ad esplorare sé stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente.

Lungi dall'essere rappresentata come un mero adempimento burocratico, la certificazione delle competenze è pre-

sentata correttamente come un dispositivo di orientamento, a condizione che ne sia preservato il carattere processuale, che sia correlata a una didattica attiva, centrata sulla risoluzione di problemi – potremmo definirla una didattica orientativa – e che sia accompagnata da un continuo alternarsi di riscontri valutativi forniti dal docente e di autovalutazione e riflessione sugli apprendimenti da parte di ogni studente, la cui «valutazione attraverso la narrazione» assume «una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento».

6. *Dal PCTO ai moduli curricolari per l'orientamento formativo*

Nel 2019 la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR, in esplicita continuità con le *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014, emana le *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (d.m. 774/2019), frutto della rielaborazione della precedente normativa sull'alternanza scuola-lavoro. L'istituzione dei PCTO sancisce l'attuazione obbligatoria, da parte delle scuole autonome, di percorsi formativi curricolari da progettare per ogni studente dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado (replicando poi a rovescio la gerarchia implicita tra i diversi ordini di scuola, il PCTO ha una durata di 210 ore triennali negli istituti professionali, 150 nei tecnici e 90 nei licei).

Dato che il processo di orientamento, si legge nel documento, «rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia», e visto il suo carattere formativo, si prende atto del cambiamento avvenuto nella «cultura dell'orientamento»: da un approccio definito tradizionale e basato sull'informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni, si passa a un approccio formativo «attraverso percorsi esperienziali centrati sull'apprendimento autonomo, anche in contesto non formale».

Assegnando quindi al docente il ruolo di «facilitatore dell'orientamento» e attribuendo centralità ai soggetti in apprendimento, i PCTO dovrebbero sostenere ogni studente nella costruzione ed espressione di competenze autorientative attraverso la realizzazione di una pluralità di azioni didattiche – che possono essere integrate con attività di stage – durante l'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado. Tenuta ferma la loro finalità orientativa, i percorsi devono essere quindi progettati con l'obiettivo di sviluppare un repertorio di competenze trasversali – competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenze in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali – che vanno a complicare ulteriormente il quadro complessivo dei risultati di apprendimento³.

Nonostante lo sforzo di inquadrare questi percorsi tra le attività di orientamento, rimane il fatto che se le singole istituzioni scolastiche non hanno costruito un loro sistema integrato di orientamento in rapporto con i servizi territoriali, se non praticano sistematicamente la valutazione formativa e la didattica orientativa, è molto probabile che, soprattutto nel contesto liceale – che rappresenta oltre la metà della popolazione studentesca del secondo grado – queste attività rimangano adempimenti poco graditi, più adatti, come evidenziato dal differente carico orario previsto per quest'ordine di scuola, per una formazione tecnico-professionale, ovvero per quei «piani bassi dell'istruzione» che secondo l'opinione pubblica dovrebbero puntare a una immediata occupabilità.

Arrivando a oggi, le recenti *Linee guida per l'orientamento* (d.m. 328/2022) riprendono per l'ennesima volta il filo di un discorso iniziato negli anni Novanta, e dopo aver ribadito i soliti principi generali – il carattere processuale e formativo dell'orientamento, la dimensione orientativa della scuola secondaria (ancora percepita come momento decisivo per la scelta, come negli anni Settanta del secolo

³ Si consideri che questi quattro obiettivi vanno ad aggiungersi alle competenze già definite dai relativi Pecup, alle competenze orientative e ai traguardi previsti dall'educazione civica (legge 92/2019).

scorso), il valore educativo dell'orientamento – forniscono per la prima volta indicazioni puntuali sulla realizzazione di «moduli curricolari di orientamento formativo» di almeno trenta ore all'anno per tutta la scuola secondaria, del primo e del secondo ciclo. Questi moduli, dice la norma,

non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione.

La vera novità della norma – che introduce anche alcuni importanti strumenti di supporto, come il portfolio digitale, e finanzia l'istituzione di tutor di orientamento nelle istituzioni scolastiche – è rappresentata proprio dalla prescrizione di un numero di ore da dedicare espressamente all'orientamento, spingendo così le istituzioni scolastiche a prendere atto di quello sbandierato cambiamento culturale che sembra ancora riguardare un numero assai ristretto di addetti ai lavori. D'ora in avanti, questo è ciò che ci si aspetta da questa innovazione, si dovrà parlare di orientamento non solo – e non più – «in entrata» e «in uscita», sotto forma di fiera o di visita aziendale, di percorso di riorientamento, di prevenzione della dispersione o di scrittura del curriculum, ma anche come attività didattica volta allo sviluppo esplicito dell'*empowerment* di ogni studente.

7. *L'elefante nella stanza: un consiglio che disorienta*

La scuola secondaria di primo grado, si legge ancora nelle *Linee guida per l'orientamento* del 2022, va potenziata nella sua «dimensione orientativa»: espressione che rinvia agli anni Sessanta del Novecento, all'inizio del nostro percorso, quando il legislatore italiano, istituendo la scuola media unica, ha portato il percorso obbligatorio degli studi

a otto anni, mettendo per la prima volta insieme, nelle stesse classi di scuola media, Pierino, figlio del dottore, e Gianni, figlio di operai o di contadini [Scuola di Barbiana 1967]. A 14 anni, e non più a 11, ogni ragazzo e ragazza avrebbe dovuto scegliere se e come proseguire gli studi, in un liceo (classico o scientifico), un istituto tecnico, professionale o magistrale. Il consiglio di orientamento, nato come strumento di indirizzo, è un parere non vincolante espresso dal consiglio di classe sulle scelte successive di ogni studente (d.p.r. 362/1966), e nell'arco di quasi sessant'anni sembra non aver ancora esaurito la sua funzione, al punto da essere richiamato dalle *Linee guida* accanto al curriculum dello studente.

Oltre a essere il segno evidente del fallimento delle riforme scolastiche degli anni Novanta, il residuo fossile del consiglio orientativo è anche un potente dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze e dei meccanismi di segregazione della scuola italiana, come evidenziato dalla ricerca sociale ed educativa soprattutto negli ultimi quindici anni [Argentin, Barbetta e Manzella 2023; Bonizzoni, Romito e Cavallo 2014; Checchi 2010; Romito 2014].

Il processo di scelta innescato dal consiglio orientativo è ricostruito puntualmente da Checchi [2010] a conclusione di un'indagine che ha coinvolto 2.020 studenti lombardi iscritti al terzo anno della scuola secondaria del primo ciclo. Premesso che «la differenziazione dei percorsi tende a riprodurre la stratificazione sociale, dove i figli delle classi dirigenti frequentano i licei, i figli del ceto medio gli istituti tecnici e i figli delle classi inferiori la formazione professionale» [*ibidem*, 216], la ricerca illustra un meccanismo di scelta che prende le mosse dai consigli orientativi espressi dai e dalle docenti, «correlati non solo alle competenze possedute dai ragazzi ma anche alle loro origini socio-culturali» [*ibidem*, 235]. Questa prima decisione viene ulteriormente modificata «in senso di rafforzamento della componente familiare» nelle scelte di preiscrizione dei figli, su cui influiscono anche le scelte dei compagni di classe, che a loro volta «riflettono l'ambiente sociale in cui è collocata la scuola» [*ibidem*]. In questo modo, «il destino scolastico futuro degli alunni viene

progressivamente segnato dalle origini sociali, delle quali non portano alcuna responsabilità» [*ibidem*].

Di orientamento scolastico «nella tela delle disuguaglianze» parla espressamente Marco Romito [2014], che a conclusione di una ricerca etnografica condotta su due scuole milanesi individua le motivazioni e le logiche più o meno consapevoli che possono orientare i consigli degli insegnanti in modo tale da favorire la segregazione scolastica, sociale ed etnica nei percorsi della scuola secondaria superiore. Questa è la sintesi offerta dallo stesso autore:

La formulazione dei consigli orientativi riflette dunque le disuguaglianze sociali di fronte all'istruzione da molti punti di vista: attraverso la scelta di indirizzare i soggetti economicamente più vulnerabili verso i percorsi che inibiscono i processi di mobilità ascendente; attraverso il riconoscimento di un peso rilevante alle competenze culturali e alle aspettative scolastiche familiari nelle future carriere scolastiche degli studenti; infine, attraverso l'oscuro meccanismo che lega i criteri di definizione dell'eccellenza scolastica al possesso di specifiche competenze, risorse e tratti culturali [*ibidem*, 455].

A conclusioni analoghe giunge una recente ricerca sperimentale⁴, condotta su un campione di 196 scuole in tutta Italia [Argentin, Barbetta e Manzella 2023] con lo scopo di indagare gli eventuali meccanismi di distorsione che agiscono sugli insegnanti al momento della formulazione del consiglio di orientamento, per poi andare a verificare l'eventuale possibilità di correggerli con specifiche azioni di informazione. I consigli orientativi degli insegnanti – si legge nelle conclusioni – «risultano distorti sulla base delle caratteristiche ascritte agli studenti» come le origini sociali, il genere, la cittadinanza italiana o non italiana. Al contempo, informare gli insegnanti e renderli dunque consapevoli circa la presenza di questi meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sembra avere degli effetti positivi.

⁴ Lo studio intitolato *Orientare alla scelta* è un esperimento randomizzato controllato combinato con una *factorial survey*.

Per quanto sia possibile, come suggerito da Argentin, Barbetta e Manzella [2023], agire sugli insegnanti attraverso azioni formative e informative, quanto dovremmo aspettare affinché ogni studente possa effettivamente liberarsi, a 14 anni di età, dall'influenza esercitata non solo dal consiglio di classe ma anche dagli altri adulti e dal contesto sociale stesso che tanto incide sulle scelte successive [Checchi 2010]? Quanto sforzo occorre fare – con le sole armi spuntate dell'orientamento – per rimediare a un segregazionismo sociale, etnico e di genere che sembra causato principalmente dall'assetto istituzionale di una scuola che non ha saputo, al momento opportuno, fare un passo più deciso verso la democrazia e l'uguaglianza? Non sarebbe opportuno, anziché limitarsi a chiamare in causa le virtù della didattica orientativa e dell'orientamento formativo – la cui efficacia, come si può leggere in altre parti di questo volume, è comprovata dalla ricerca educativa – rimettere al centro del discorso pubblico sulla scuola il diritto di ogni soggetto all'orientamento e, quindi, il diritto di disporre di una sistema di istruzione dotato di senso, costruito per ridurre l'impatto del contesto sociale di provenienza sul destino individuale e per potenziare le persone e le comunità?

Riferimenti bibliografici

- Argentin, G. [2021], *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna, Il Mulino.
- Argentin, G., Barbetta, G. e Manzella, E. [2023], *Un consiglio che orienta alla disuguaglianza*, in «Lavoce.info», 28 giugno, <https://lavoce.info/archives/101488/un-consiglio-che-orienta-alla-disuguaglianza/> (ultima consultazione 8 settembre 2023).
- Batini, F. [2015], *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Torino, Loescher.
- Bonizzoni, P., Romito, M. e Cavallo, C. [2014], *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado*, in «Educazione interculturale», 12, 2, pp. 199-217.
- Checchi, D. [2010], *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, in «Ricercazione», 2, pp. 215-235.

- Conte, M. (a cura di) [2012], *Passaggi. Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore. Gestire i passaggi, accompagnare le scelte*, Milano, Codici Società Cooperativa Sociale.
- Ferraro, S. [2011], *Il Piano Nazionale Orientamento*, in Id. (a cura di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, Firenze, Le Monnier («Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 134-135), pp. 7-19.
- Giusti, S. [2014], *Il posto giusto per chi?*, in «La ricerca», 7, pp. 66-69.
- Ministero della Pubblica Istruzione [1998a], *Progetto Orientamento D.M. 31.10.1996. La formazione orientativa*, Roma.
- [1998b], *Progetto Orientamento D.M. 31.10.1996. Modelli e strumenti*, Roma.
- [1998c], *Progetto Orientamento D.M. 31.10.1996. Le valenze orientative delle discipline*, Roma.
- Perrenoud, Ph. [1997], *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF; trad. it. *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Editoriale Anicia, 2010.
- [2011], *Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?*, Issy-les-Moulineaux, ESF; trad. it. *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, Roma, Editoriale Anicia, 2016.
- Ricevuto, D. (a cura di) [1992], *L'orientamento nella scuola media*, Firenze, Le Monnier («Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 62).
- Romito, M. [2014], *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, in «Scuola democratica», 2, pp. 441-460.
- Scuola di Barbiana [1967], *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Scurati, C. [1976], *La scuola moderna e l'orientamento*, in C. Scarpellini e E. Strologo (a cura di), *L'orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, pp. 237-260.
- Tozzi, E. [1976], *L'orientamento in Italia: attuazione dell'orientamento e legislazione*, in C. Scarpellini e E. Strologo (a cura di), *L'orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, pp. 63-84.