



ORIENTARSI AL FUTURO. EDUCARE LA SCELTA NELLA SCUOLA DEL III° MILLENNIO

A cura di

DEMETRIO RIA



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**

2019



4

Collana diretta da
Salvatore Colazzo, Piergiuseppe Ellerani e Demetrio Ria

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattale lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

Comitato Scientifico

Salvatore Colazzo, Università del Salento
Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Pierpaolo Limone, Università di Foggia
Loredana Perla, Università di Bari
Elisa Palomba, Università del Salento
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Teresa Grange, Università della Valle d’Aosta
Antoine Lubamba Kibambe Langay, Université de Lubumbashi (Congo)
Xavier Herrán Gómez, Universidad Politecnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Juan Pablo Sakgado Guerrero, Universidad Politecnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Roberto Maragliano, Università RomaTre
Francesco Bottaccioli, SIPNEI
Bruno D’Amore, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
Martha Isabel Fandiño Pinilla, NRD, Dipartimento di Matematica Università di Bologna
P.M. Holmes, Durham University
S.E. Higgins, Durham University
Paolo Calidoni, Università di Sassari
Paul Vermette, Niagara University
Carmen Elboj Saso, Universidad de Zaragoza
Ana Lucía Hernández Cordero, Universidad de Zaragoza
Demetrio Ria, Università del Salento

Coordinamento della Segreteria di Redazione: dott.ssa Antonella Lippo

© 2019 Università del Salento – Coordinamento SIBA

Coordinamento SIBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>

e-ISSN: 2610-8968
e-ISBN: 978-88-8305-156-2
DOI: 10.1285/i26108968n4

Indice

<i>Introduzione</i> di Demetrio Ria	p. 5
Parte a: Riflessioni Teoriche	
Necessità di una “Scuola buona” di <i>Roberto Maragliano</i>	p. 13
Per una didattica Orientativa di <i>Salvatore Colazzo</i>	p. 21
Scegliere la scuola superiore: un progetto per l’educazione alla scelta consapevole <i>di Demetrio Ria</i>	p. 29
Orientamento e Mappatura dei bisogni di <i>Ada Manfreda</i>	p. 45
La figura del Tutor dell’orientamento: ovvero competenze per la fiducia <i>di Demetrio Ria</i>	p. 53
Orientamento e Digital Storytelling: ipotesi progettuale di <i>Elisabetta De Marco</i>	p. 61
L’orientamento: bussola nello scenario della transizione di <i>Stefania De Santis</i>	p. 71
Parte b : Il Progetto i Dati e le Fasi	
Il progetto “Orientarsi al Futuro” di <i>Cosimo Preite, Alma Nocco e Demetrio Ria</i>	p. 81
I dati di <i>Silvia Barone, Maria Angela Gravili e Demetrio Ria</i>	p. 101
Le Fasi di <i>Silvia Barone, Maria Angela Gravili e Demetrio Ria</i>	p. 121
Il Prototipo di <i>Demetrio Ria</i>	p. 141



Introduzione

L'Orientamento nell'orizzonte scolastico o in quello lavorativo-professionale è un tema ampiamente dibattuto. La dimensione educativa di questa tematica ha coinvolto numerosi domini disciplinari ed è stata sostenuta e sviluppata in una ricca letteratura scientifica nazionale ed internazionale (Berzonsky & Ferrari, 1996; Blanchard, 1996; Domenici, 2009; Fraunfelder, 1999; Fraunfelder & Sarracino, 2002; Santoianni 1998; Striano, 1999; Vertecchi, 1993; Wattset al., 1994; Zanniello, 1997). In quasi trent'anni di discussioni e ricerche è emersa l'importanza di una azione orientativa sempre più diretta verso lo sviluppo di processi di *empowerment*. L'orientamento è inteso come una modalità formativo-educativa che, tenendo conto dei mutamenti *in fieri*, ha l'obiettivo di facilitare i meccanismi decisionali, di consentire l'adattamento all'ambiente, di anticipare ed affrontare positivamente la transizione ed il cambiamento, di decifrare e di fronteggiare la complessità delle dinamiche sociali e culturali (Sibilio, 2015). L'obiettivo formativo dell'azione orientativa è, dunque, la capacità di esprimere modalità intenzionali e di utilizzare strategie di facilitazione della conoscenza di sé e del contesto, in grado di sviluppare una continua e attiva attenzione nella costruzione del proprio progetto di vita per il raggiungimento dell'autonomia personale e decisionale.

Esistono molti approcci diversi per comprendere la scelta e l'interesse personale e per giudicare se gli studenti stiano bene o meno nei loro contesti di vita: la misura in cui sono felici a scuola e l'apprezzamento della loro istruzione; la misura in cui la società è ben servita da ciò che le scuole stanno facendo; la misura in cui esiste una scelta sufficientemente ampia nel sistema; la misura in cui il mercato può ottenere ciò che vuole e dove lo vuole; e così via.

Ciò che è cruciale per sviluppare “misure significative” di benessere è “aiutare il processo decisionale” (Sen 1985a, 6) e in generale misurare il rendimento di una società alla luce degli interessi egoistici dei suoi membri disparati. Amartya Sen suggerisce che sono caratteristiche ormai insite nelle odierne democrazie la libertà di informazione e le critiche pubbliche nei confronti del governo. Sviluppare la partecipazione attiva a questi processi significa partecipare alla governance e alla costruzione del benessere sociale e comunitario. In questo senso la teoria della scelta sociale costituisce il collegamento tra le scelte individuali e sociali in modo tale che i risultati desiderabili collettivi possano essere derivati dai risultati desiderabili degli individui. Per Sen, la libertà consiste nel permettere alle persone di scegliere ciò che apprezzano:

[Lo sviluppo] richiede la rimozione delle principali fonti di non libertà: la povertà e la tirannia, le scarse opportunità economiche, nonché la deprivazione sociale sistematica, l'abbandono delle strutture pubbliche, l'intolleranza o l'iperattività degli stati repressivi. (Sen, 1999: 3)

Gli individui nella società si trovano sempre di fronte alla scelta di fare ciò che è meglio per sé stessi o fare ciò che è meglio per il collettivo. Sebbene l'interesse personale possa portare a risultati positivi sul mercato, può anche produrre patologie nelle decisioni politiche. Il "benessere" è un modo di vedere l'interesse personale degli studenti; il "vantaggio" è un modo di vedere il raggiungimento di tali interessi personali. Il primo riguarda i risultati, il secondo esprime le libertà e le opportunità che uno studente ha nei contesti. Le opportunità non sono giudicate solo dai risultati. È possibile per uno studente avere vantaggi reali e non farne buon uso in senso egoistico; per esempio, sacrificare deliberatamente il proprio benessere per ragioni altruistiche o per simpatia (Sen, 1977) e non sfruttare appieno la propria libertà per raggiungere il più alto livello possibile di benessere (Sen, 1985a: 5). È possibile avere molte opportunità, ma non riconoscerle o in generale non raggiungerle. La nozione di opportunità per gli studenti è intrinsecamente legata alla scelta, ma i due non sono sinonimi. Misurare l'interesse personale è fondamentale per misurare le opportunità educative, analizzare lo svantaggio sociale e istituire politiche pubbliche per contrastare i pregiudizi. Sen suggerisce che in economia è improbabile che esista una sola misura di interesse personale superiore a tutte le altre e applicabile in tutti i contesti. Questo è probabilmente vero anche per l'educazione e per il benessere degli studenti nelle scuole. Tuttavia, lo scopo non è quello di trovare una tale metrica, è piuttosto quello di

chiarire i limiti di ... diversi concetti di interesse personale e colmare quelle che potrebbero essere importanti lacune nell'apparato concettuale di valutazione dell'interesse personale e il giudizio di vantaggio e benessere. (Sen, 1985a: 7)

Le merci si vedono meglio in termini di proprietà desiderabili e la garanzia di una quantità di una merce dà al consumatore la disposizione sulle sue proprietà o caratteristiche desiderabili (Sen, 1985a). La scuola dà agli studenti l'accesso alla merce che i sostenitori della scelta suggeriscono sia l'educazione. Questa può essere usata per soddisfare la curiosità intellettuale, fornire progresso sociale e opportunità di amicizia e aprire le porte alla prosperità economica. Tuttavia, la semplice acquisizione di una tale merce (o una certa quantità di essa) non garantisce l'acquisizione dei benefici desiderabili ad essa associati, né il possesso della merce rivela ciò che l'acquirente può e non può farci (Yaari & Bar-Hillel, 1984).

Nel giudicare il benessere o il “raggiungimento dell'interesse personale” degli studenti, devono essere considerati i loro “funzionamenti” e non solo le proprietà o le caratteristiche desiderabili dell'educazione. Il funzionamento di uno studente è ciò che lo studente riesce effettivamente a fare con la sua scuola. Certo, la proprietà e la accessibilità di un prodotto come l'istruzione è personale – anche se a volte è posseduto congiuntamente dalla famiglia – quindi la dimensione e l'estensione delle proprietà desiderabili ad esso associate non variano da studente a studente, non importa quanto o come poco ne traggono beneficio; in altre parole, le proprietà innate desiderabili della scuola e dell'educazione non sono influenzate dal fatto che particolari studenti ne traggono o meno benefici uguali. Tuttavia, nel valutare il benessere di uno studente, devono ancora essere presi in considerazione i funzionamenti e il numero e l'estensione delle caratteristiche che ha a disposizione: a parità di condizioni uno studente con un disturbo dell'apprendimento potrebbe non essere in grado di fare cose che altri studenti possono fare.

Un funzionamento è un risultato personale (Sen, 1985a: 10): ciò che uno studente fa con le proprietà o le caratteristiche desiderabili della merce a cui può accedere; ciò che lo studente riesce a fare o essere. Un funzionamento deriva da una proprietà desiderabile di una merce, ma il funzionamento e la caratteristica non sono la stessa cosa. Un funzionamento si distingue dal benessere che genera. L'apprendimento non è lo stesso che avere una scuola da frequentare, e l'atto fisico di andare a scuola la mattina, non è lo stesso che trarre beneficio dalla curiosità intellettuale soddisfatta dall'essere lì.

Un funzionamento è ... diverso sia dall'avere una merce e dalle sue corrispondenti caratteristiche (a cui è posteriore), sia dall'avere in forma di felicità derivante da quella funzione (a cui è precedente). (Ibid. : 11)

I funzionamenti raggiunti da uno studente dipendono dalle sue “funzioni di utilizzo”, che riflettono particolari scelte di istruzione che lo studente ha la libertà di compiere. La felicità che lo studente allora gode è una funzione dell'insieme dei funzionamenti raggiunti; in altre parole, se lo studente è ben istruito, socialmente qualificato, occupabile e così via. Il “benessere” è la *valutazione* di questo insieme di funzionamenti raggiunti e indica il tipo di essere o esistenza che lo studente sta raggiungendo. L'esercizio di valutazione è semplicemente una classifica; in altre parole, attribuire un valore scalare a ciascun funzionamento raggiunto per rappresentare quanto è relativamente buono. La funzione felicità può essere valutata allo stesso modo collegando uno scalare. Rappresenta quanto uno studente sia felice con il suo insieme di funzioni, sebbene non sveli quanto sia buono quel modo di vivere o persino quanto uno studente lo pensi tale.

L'insieme di funzionamenti possibili di uno studente è la sua “capacità”, che rappresentano sia la disposizione dello studente nella scuola, sia la merce dell'educazione; in altre parole, rappresenta la libertà dello studente e le varie combinazioni di funzioni che può raggiungere, e in definitiva la sua libertà di decidere quale tipo di vita condurre (Dreze & Sen, 1995). Mentre è possibile caratterizzare i valori di benessere che possono essere raggiunti, gli studenti non sceglieranno necessariamente il valore più alto. Ci sono altre tensioni sociali e altruismi che giocano un ruolo nella scelta:

[II] valore più alto [del benessere] non sarà necessariamente scelto, quando esiste un tale massimo, poiché massimizzare il proprio benessere potrebbe non essere l'unico motivo di scelta. Dati altri possibili obiettivi e possibili requisiti “deontologici” (relativi, diciamo, ai propri obblighi verso gli altri), è del tutto possibile che si possa effettivamente scegliere un non-massimo [che] introdurrà un ulteriore problema nella valutazione di una persona funzionalità. (Sen, 1985a: 14)

Nella misurazione della capacità, che è un tipo di libertà, è difficile equiparare il valore di un'intera capacità impostandola sul valore del suo elemento più grande, anche quando quell'elemento può essere scelto. Consideriamo i seguenti due scenari. Nel primo, uno studente ha un insieme di capacità all'interno del quale l'elemento più grande (che rappresenta la migliore scuola disponibile, ad esempio) può essere scelto al fine di produrre un certo benessere, ma un elemento più piccolo viene scelto per un altro motivo (sociale, familiare o altruistico). Nel secondo, lo studente sceglie l'elemento più grande, ma da una serie ridotta di possibilità; in altre parole, lo studente ha meno scelte disponibili rispetto al primo scenario, ma può e sceglie il più grande. In entrambi i casi – non scegliendo l'elemento più grande o scegliendolo da una serie ridotta di funzionamenti fattibili – è difficile sostenere che la “libertà” dello studente è stata ridotta nel senso che sta peggio. Certamente, in quest'ultimo caso ci sono meno gradi di libertà, ma questo non è di grande importanza se si vuole comunque scegliere l'elemento più grande. Per analogia, in relazione alla scelta della scuola, avere una scuola molto buona a disposizione degli studenti che non hanno il capitale sociale o il know-how di cui avvalersi non aumenta le loro capacità. A che serve la libertà di frequentare una buona scuola al di fuori del bacino di utenza per coloro che non dispongono dei mezzi per organizzare la vita familiare per raggiungere tale scopo? E allo stesso modo, è di scarso vantaggio aumentare il numero di scuole disponibili per gli studenti dando ai genitori la “libertà” di aggiungere scuole di livello inferiore al loro insieme di scelte.

Nel prepararsi ad effettuare una selezione in base alle proprie capacità, gli studenti (o i genitori per loro conto) devono valutare il valore relativo degli elementi ivi contenuti. Sen (1985a: 16) osserva che è possibile classificare un

funzionamento su un altro senza poter classificare *tutti* i funzionamenti disponibili, anche in coppia, ma una tale insistenza sulla completezza non è comunque necessaria. Ha più senso accettare gli ordinamenti parziali meno ambiziosi che insistere sulla completezza arbitraria, e sia il benessere che il vantaggio si adattano al formato di ordinamento parziale più naturalmente di quanto non facciano i requisiti più esigenti di un ordinamento completo. Nel mondo reale, i genitori e gli alunni possono di solito ordinare parzialmente le scuole offerte senza poter classificare tutte le scuole in modo assoluto. In questo senso, la critica che la scelta della scuola non funziona correttamente quando i genitori non hanno informazioni complete su tutte le possibili alternative è tanto sciocca quanto suggerire che l'aggiunta di una cattiva scuola al vicinato di una buona scuola aumenta la scelta.

Nelle pagine che seguono si è compiuta una traduzione in chiave operativa della vision presentata sopra. Il progetto di orientamento “Orientarsi al Futuro” vuole proprio affrontare il tema complesso attraverso un approccio multiverso. Si è inteso analizzare e attivare tanto la scuola quanto il territorio sviluppando percorsi “semplessi” (Sibilio, 2013). Per queste ragioni il presente volume si divide in due parti. La prima di natura più riflessiva e teorica contiene saggi che affrontano i temi cruciali e i problemi emergenti dell’orientamento scolastico a partire dal contributo di Maragliano che ne esamina le questioni di politica scolastica e di vision. A seguire Colazzo affronta la questione dell’orientamento come complesso intreccio tra didattica e tecnologie. La questione della scelta diventa obiettivo del primo contributo di Ria che analizza alcuni rapporti tra scuola, famiglia e territorio. A seguire Manfredda intreccia la questione dell’orientamento con l’analisi dei bisogni. Successivamente si trova il secondo contributo di Ria sulle specificità del Tutor dell’orientamento e chiude questa parte una proposta di ricerca sul rapporto tra orientamento e storytelling. La seconda parte raccoglie una selezione di materiali del progetto a partire da due riflessioni sull’esperienza di Barone e Gravili e a seguire si trovano il progetto vero e proprio curato da Preite e Nocco, la selezione dei dati significativi raccolti e la descrizione di tutte le fasi operative.

Capodanno 2020

DR

Bibliografia

- Berzonsky M.D. & Ferrari J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. In *Personality and Individual Differences*, 29 (5), pp. 597-606.
- Blanchard, S. (1996). Decision d'orientation. Modeles et applications. In *L'Orientationscolaire et professionnelle*, 25 (1), pp. 5-30.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Editori Laterza.
- Dreze, J., & Sen, A. (1995). *India: Economic development and social opportunity*. Oxford,UK: Oxford University Press.

- Frauenfelder, E. (1999). L'orientamento come percorso formativo, Atti del Convegno SIPED "Le scienze pedagogiche nell'Università: autonomia, orientamento, innovazione", 29-30 ottobre 1999.
- Fraunfelder, E. & Sarracino, V. (a cura di) (2002). L'orientamento. Questioni pedagogiche. Napoli: Liguori Editore.
- Santoianni, F. (1998). Sistemi biodinamici e scelte formative. Napoli: Liguori Editore.
- Striano, M. (1999). Educare al pensare. Percorsi e prospettive. Lecce: Pensa Editore.
- Sen, A.K. (1977/1982) Rational fools: A critique of the behavioural foundations of Economic theory. *Philosophy and Public Affairs*, 6. [Reprinted in *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford, UK: Blackwell].
- Sen, A.K. (1985a). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A.K. (1999). *Development as freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sibilio, M. (2013). La didattica semplessa. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2015). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi*, 1, 327-334.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. & Rodriguez, M.L. (1994). L'orientamento scolastico e professionale nella comunità europea. Lussemburgo: Commissione Europea
- Yaari, M. E., & Bar-Hillel, M. (1984). On dividing justly. *Social choice and welfare*, 1(1), 1-24.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione ed orientamento professionale*. Roma: Armando Editore.

Parte A: Riflessioni teoriche





Necessità di una “scuola buona”

Roberto Maragliano
Università di RomaTre
roberto.maragliano@uniroma3.it

Qualunque giudizio si voglia dare della legge 13 luglio 2015 n. 107 nota come “La buona scuola” (d’ora in poi, qui, LbS) e della sua storia, ora pressoché conclusa, come si potrebbe dire di tanti altri tentativi di innovazione che hanno caratterizzato la vita scolastica nel nostro paese negli ultimi tre decenni, non si potrà evitare di prendere in considerazione per un verso la lunga vicenda politica (di politica generale, non solo settoriale) di cui il provvedimento è stato l’esito, almeno cronologico, e per un altro verso il contesto culturale entro il quale esso venne ad inserirsi. Insomma, dietro a quel disegno normativo c’era tutta una storia e attorno ad esso figurava tutta una geografia che in un qualche modo ne hanno condizionato, e talora fortemente determinato fattura e ricezione; anche ripulsa, del resto.

Va comunque riconosciuto che LbS non arrivava da Marte, come a taluni faceva comodo credere e far credere, né piombava nel vuoto, come sembrava pensare chi si stupiva dell’accoglienza tutt’altro che serena che le è stata riservata e che ha portato al suo effettivo esaurimento.

Trattare in profondità i due aspetti di cui ho detto, ossia quel che è venuto prima di LbS e quel che s’è trovata attorno (e anche un po’ sopra), richiederebbe spazi e impegni che non sono propri di un intervento come questo. Ma qualcosa in proposito ritengo di doverlo dire, anche per consentire un più corretto inquadramento della valutazione politica, sia pure sintetica, parziale e provvisoria, che vorrei sentirmi libero di formulare sull’intera vicenda, e che intendo proporre in coda al presente ragionamento, dove cercherò di mettere in evidenza che di una scuola che sia davvero buona, cioè capace, performativa, efficace (dunque in grado di orientare positivamente chi la abita ma anche chi ad essa guarda) dovremmo sentire un po’ tutti il bisogno e, di conseguenza, l’esigenza di prender parte all’impegno di edificazione.

Sul primo versante, quello del tempo (che, lo anticipo, sarà preponderante), parto da una constatazione personale, ma non solo.

La scuola che ho seguito da studente, a Genova tra gli anni cinquanta e sessanta, era di prima della riforma, dell’unica “riforma di struttura” (come un tempo si diceva) che l’istruzione scolastica italiana ha conosciuto nei tre quarti di

secolo che ci separano dalla fine della seconda guerra mondiale: cioè l'avvento della scuola media unica (1962). Forte impianto elitario, netto distacco rispetto al mondo circostante, pieno riconoscimento sociale della sua funzione, cesura indiscussa fra la componente primaria e quella secondaria, e, sul piano del funzionamento, centralismo e burocrazia, nonché adesione ad un ordinamento culturale e didattico inteso come irrinunciabile e senza alternative: questa era la sua identità di scuola, questi erano i suoi tratti costitutivi, questa era per così dire la sua "natura". Subito dopo il mio passaggio il tronco della media è stato revisionato, e quel pezzo locale di scuola (che oggi, per una sorta di burocratica regressione linguistica, chiamiamo secondaria di primo grado) è diventato unitario e di tutti, mentre prima era solo per alcuni: i capaci e i meritevoli, verrebbe da specificare riprendendo la formula della Costituzione.

Ritengo di poterlo e ripeterlo qui senza tema di essere smentito: quella del 1962 è stata l'unica grande "riforma di struttura" che l'accidentata storia della scuola della Repubblica ha potuto conoscere. A tal proposito, apro qui una piccola parentesi terminologica: la formula "riforma di struttura" oggi non è più in uso, almeno nel contesto scolastico, e se la ripropongo qui non è per nostalgia sentimentale; tutt'altro, lo faccio semplicemente perché mi sembra utile a designare un tipo di provvedimento che avrebbe come mira in primo luogo la revisione dell'impianto di un sistema, in questo caso, appunto, il sistema scolastico (da notare, en passant, che in altri comparti sociali ed economici l'espressione è tuttora in uso). Lo ripeto, a scanso di equivoci: nessuno può negare che la riforma della media (ops: secondaria di primo grado), pur con tutti i suoi limiti e con gli esiti che ha prodotto (paradossalmente, questa è tuttora la zona di maggiore instabilità del sistema nel suo complesso), è stata una "riforma di struttura".

Altro fatto indubitabile è che da allora, cioè dall'inizio degli anni sessanta fino grosso modo agli anni ottanta/novanta questa esigenza di dar vita a delle riforme di struttura che ridisegnassero l'intero ordinamento scolastico è stata costantemente perseguita in sede politica, legislativa e non solo, ma con gli esiti che sappiamo, cioè nulli. Nessuna azione di tale rilievo è andata, infatti, felicemente in porto. Non che non ci siano stati interventi riformativi, lungo il trentennio che ho detto, ma nessuno ha avuto la portata di un'azione sulla struttura. Di modo che tutte o quasi le caratteristiche individuate sopra (quando ho parlato di una sorta di "natura" dell'istituzione) sono rimaste immutate, o quasi. Non avrebbe senso ora mettersi a distribuire accuse e attribuire responsabilità a questo o quel soggetto, di fatto nulla è accaduto sul piano della revisione delle norme costitutive della scuola nazionale, dopo l'eccezione del 1962. Cosa, questa, particolarmente grave perché nel frattempo il sistema scolastico ha cambiato e di molto i suoi connotati interni, in termini sia di quantità sia di qualità. L'esito di tutto ciò è che la scuola è diventata "di massa", come si suole dire dando

generalmente all'espressione una valenza negativa (non qui però). Ciò ha profondamente mutato il suo clima interno (ma anche esterno), che se prima era di fatto fortemente condizionato dal principio dell'omogeneità (principio garantito anche e soprattutto dagli sbarramenti materiali e sociali negli accessi: i pochi felici erano ovviamente omogenei, tra di loro e al modello di scuola) si è trovato via via invischiato nel problema di convivere con una sempre più pronunciata eterogeneità (sociale, culturale, ideologica) in fatto di utenza in primo luogo ma anche di "addetti ai lavori".

Tutto è avvenuto senza che il sistema riuscisse a dotarsi di strumenti adeguati per fronteggiare questa sua intima eterogeneità e, cosa ben più grave, senza che emergesse dal suo interno (e dalla parte della realtà esterna che le era più prossima) un'adeguata consapevolezza di quanto, parallelamente, il mondo andasse fortemente modificando il suo assetto economico, politico, culturale, comunicativo e di come il complesso dei fenomeni che ne risultavano arrivasse ad intaccare ed indebolire i presupposti stessi del fare scuola (e di farlo nei modi che sappiamo).

Se ne può concludere che in questo periodo la scuola italiana ha mancato l'obiettivo che almeno a parole intendeva darsi, quello cioè di diventare "democratica e di massa". Dopo, le cose, se possibile, sono andate ancora peggio.

Dagli anni novanta ad oggi l'investimento prioritario su interventi di struttura che ponessero la scuola all'altezza delle grandi domande indotte dalle trasformazioni socioeconomiche e culturali in atto del paese è andato via via perdendo di sostanza e carica. Anche perché il clima generale stesso è drasticamente cambiato: se prima era dominante, anche a livello di senso comune, un'ideologia del progresso, che guardava con una qualche fiducia nel futuro (o, comunque, nel fatto di avere un futuro), man mano è andata imponendosi una cultura del regresso, orientata a vedere il bene in quel che era stato, meglio ancora: in quel che avrebbe potuto essere, se fosse lasciato stare.

Ma attenzione: il suo ridimensionamento in ambito scolastico è maturato soprattutto sul versante dell'elaborazione normativa, dunque della politica "ufficiale" dei governi e dei parlamenti, figurando come una presa d'atto dell'impossibilità di far convergere molte e diverse anime su un unico progetto. Pochi effetti ha, invece, avuto sui modi di pensare e di agire dei soggetti a vario titolo coinvolti nel fare scuola quotidiano, o in un qualche modo vicini ad essi. Si è così venuta a costituire una sorta di spaccatura che ha separato e rese non più comunicanti le due lingue, quella della politica ufficiale e quella dell'agire e del pensare quotidiano della scuola.

Si sono così registrati, da un lato, l'abbandono della prospettiva materiale di un intervento normativo dotata di carattere risolutivo, e dall'altro il permanere dell'idea che un simile intervento potesse e dovesse maturare, un giorno o l'altro: insomma, il pragmatismo delle piccole cose alla forza consolatrice delle idealità

fuori tempo. Certo, provvedimenti di innovazione legislativa non sono mancati anche nel trentennio successivo a quello dorato (che s'era concluso, drammaticamente, con l'affossamento dell'unico tentativo fatto per sancire un ripensamento complessivo del sistema scolastico nazionale, università inclusa, ossia quello perpetrato negli anni Novanta dal ministero Berlinguer), anzi, se ne sono allineati fin troppi, ciascuno modificando od annullando in parte i contenuti del precedente e destinandosi a sua volta ad essere revisionato dal successivo intervento; e comunque lasciando sul campo qualche frammento di sé, dentro un mosaico diventato sempre più informe.

Ma nessuno di questi velleitari e comunque piccoli provvedimenti ha toccato il cuore della questione, né si è disposto, sia pure in termini di semplice enunciazione, a ridisegnare il profilo della scuola e a renderlo più consono ad uno scenario esterno ed interno profondamente mutato. Tutto questo ha anche favorito il permanere dentro l'istituzione di una cultura messianica del cambiamento, difficilmente scindibile, comunque, da una fatalistica accettazione dell'impossibilità di realizzarlo.

Ci sono altri tre aspetti di cui tener conto, a questo proposito.

Il primo è che, anche per ragioni più generali connesse alle trasformazioni in atto dell'agire politico, il posto precedentemente tenuto dal sostegno degli ideali (l'ormai mitica riforma di struttura) è stato via via occupato da un altro tipo di impegno, più orientato a rispondere agli interessi delle diverse parti in gioco, e a mantenere una condizione di equilibrio statico tra le esigenze dei diversi attori (amministrazione, sindacato, associazioni professionali dei docenti, editoria, università), con gli inevitabili esiti di conservazione dello status quo scolastico che ne sono venuti.

Il secondo è che, in ragione di questa scelta di campo dell'agire politico (non più partitico, per via dello sfaldamento dei partiti stessi, ma comunque attuato dagli orfani della grande politica, variamente impegnati dentro le istituzioni del governo scolastico), un agire ormai interessato, o costretto a far valere interessi locali su idealità generali, e quindi non più impegnato a sostenere visioni complessive, la soggettività che più è riuscita a far sentire la sua voce, fino a rischiare di far coincidere l'identità della scuola con la sua stessa identità, è stata quella dei docenti. Se c'è del merito in tutto questo, ne va anche riconosciuta la parte di criticità. Diventando prevalentemente "il problema degli insegnanti", il tema del cambiamento della scuola ha via via perso di mordente e appeal a livello di opinione pubblica, ed anche tra coloro (giornalisti e intellettuali vari) che tale opinione contribuiscono a formare: e questo è il terzo aspetto, il più grave, che dagli altri due deriva.

Come chi mi ha seguito fin qui avrà potuto notare, con queste ultime annotazioni sono passato dalla materia storia alla materia geografia. Non deve stupire, dunque, che LbS, giunta alla fine di una simile vicenda, abbia

trovato l'accoglienza che sappiamo, più di dissenso che di consenso. Non poteva andare diversamente, troppo immobilizzata risultando la situazione generale, con la propensione rinunciataria della politica ufficiale (non si può pensare in generale, ma solo agire sui particolari) e la propensione fatalistica della cultura diffusa (vogliamo tutto, e subito, ma cosa? e se non l'otteniamo, va bene, così saremo sempre in credito con la storia e la realtà). L'intestazione di un gruppo FaceBook del periodo di lancio di LbS esprimeva bene la situazione: "La scuola non si tocca".

Comunque la si pensi, è difficile negare a LbS un valore propositivo, almeno sul piano delle idealità strategiche. Esso consiste nell'azione mirata ad infrangere l'incrostazione "storica" che aveva fatto della scuola nazionale un edificio materialmente e idealmente immutabile (ho pubblicato anni fa un ebook dal titolo *Immobilе scuola*, disponibile gratuitamente, tuttora qui: <https://www.bookrepublic.it/book/9788863990720-immobile-scuola-alcune-osservazioni-per-una-discussione/>): insomma, un sistema riformabile solo a condizione che emergesse la scelta politica di attuare un cambiamento non settoriale e che tutto questo fosse supportato da un tangibile consenso culturale e sociale.

L'occasione per portare un simile "affondo" è stata colta nella pressione che l'Europa stava esercitando affinché si ponesse mano al precariato docente con adeguate azioni correttive. Sull'onda di tale iniziativa si è provveduto a elaborare un progetto orientato nella sostanza a rinforzare l'esecutivo, dunque la dirigenza scolastica, e a fare di questa leva la condizione utile a rendere la scuola più flessibile e autonoma di quanto non abbia potuto ad essere fino ad allora. Dal punto di vista rigorosamente "contenutistico" nessuno dei tanti aspetti toccati da LbS era assolutamente nuovo, ognuno trovava un qualche precedente o un qualche aggancio in precedenti provvedimenti, ma assolutamente nuovo ne era lo spirito, almeno per quanto riguardava i più immediati decenni trascorsi. Come ho detto, non nuova, anzi antica era e ahimè continua ad essere oggi l'identità di una scuola, meglio: di una cultura scolastica che era ed è rimasta identica a se stessa per un così lungo periodo, salvo scoprirsi sprovvista del sostegno di una società nel frattempo descolarizzata.

Per questo LbS è stata accolta nei modi che sappiamo e che hanno portato, in aree estese del villaggio scolastico, alla sua "dannazione". Personalmente, in sede di bilancio, le riconosco una positiva dose di coraggio. Sarà stato della disperazione ma era pur sempre coraggio. E a chi si riconosce nella geografia dell'apocalisse non posso far altro che esercitare un "monito alle istorie".

In che consiste questo monito? Nel fatto che non ci si può orientare verso orizzonti di riforma scolastica ignorando o addirittura illudendosi di poter andare contro i processi che, investendo i livelli più profondi dell'organizzazione societaria, sono venuti a rimodellare le infrastrutture su cui essa stessa poggia.

Alludo con questo al tema che la prosa ministeriale ha etichettato come “pilastro fondamentale” de LbS, vale a dire il Piano Nazionale Scuola Digitale (qui PNSD). Considerando come sono andate le cose sarebbe il caso di riconoscere che molto probabilmente questo è stato il suo punto di maggiore debolezza. Lo dico partendo da un’esperienza cinquantennale di impegno personale sul versante dell’uso delle tecnologie in ambito formativo (di tutte le tecnologie, però: dal libro alla macchina per insegnare, dalla televisione al pc e alla rete).

Mi spiego. La scuola, per come è stata concepita e per come continua ad essere pensata (anche se non sempre coerentemente attuata), ha un rapporto di inscindibile identificazione con la forma libro: non possiamo girarci attorno, quando parliamo di studio scolastico intendiamo un’attività che viene fatta esclusivamente sul libro o comunque in forma libresca. Vale per la scuola e vale ancor più per quella di oggi (se non altro per ragioni di quantità). Niente impedisce, che un attrezzo digitale possa essere adottato e usato come un libro, simulandone le funzioni, o anche come una lavagna, che alle funzioni del libro subordina buona parte della sua identità; e questo è quanto perlopiù avviene oggi, nelle classi, laddove si è deciso di introdurre il nuovo.

Dunque, nella fase di messa a punto e di lancio delle molte iniziative, alcune lodevoli, del PNSD sarebbe stato necessario far mente locale e prendere atto di quelli che qui ho chiamato aspetti storici e aspetti geografici.

Mettere gli occhi sulla storia, sia quella di lungo periodo sia quella più recente, di tipo cronachistico, avrebbe aiutato a prender coscienza del disagio, per non dire della ripulsa che avrebbe potuto creare il sostenere pomposamente (talora fidando soltanto di parole) la necessità di un cambiamento che, se attuato positivamente, metteva di fatto in discussione un intero assetto di organizzazione del sapere (le discipline e la loro articolazione lineare), del fare (le competenze del leggere, dello scrivere, del far di conto), dell’apprendere e dell’insegnare (questo inteso come fondamentale garanzia di quello), del verificare (la certificazione di prestazioni individuali); per non dire degli interessi che, intaccando di fatto l’egemonia ideologica e materiale del libro, quello stesso cambiamento rischiava di infrangere imbarazzando e scontentando chi fino ad allora aveva garantito (non disinteressatamente) servizi alla scuola, cioè editoria, sindacato, università, senza intaccare il ruolo esclusivo e esclusivizzante del libro, ma anzi confermandolo.

Non solo, sarebbe stato a dir poco prudente tener conto di un nucleo forte di resistenza alla tecnologia profondamente incistato nella cultura nazionale e non ultima in quella scolastica, quella che aveva dato evidente prova di sé, negli anni settanta e ottanta del secolo scorso, con la pressoché universalmente condivisa condanna pedagogica della televisione. Ancora oggi, basta sfogliare quotidiani e periodici nazionali per appurarlo, l’atteggiamento più diffuso tra gli intellettuali coincide con la ferma condanna del potere distrattivo ed evasivo automaticamente

attribuito alla rete. Il fatto che un simile atteggiamento sia concentrato sul fenomeno dei social e trovi una sua profonda ragion d'essere nella guerra all'idea stessa di fake news ne dimostra l'intrinseca fragilità e pericolosità, vuoi perché la rete è ben altro che quella fenomenologia (oggi come oggi funge da fondamento ontologico del reale, lo si voglia o no, lo si sappia o no), vuoi perché così teorizzando e praticando soprattutto il verbo della pericolosità e non elaborando quello dell'opportunità ci si preclude autolesionisticamente la possibilità di contribuire, con la scuola e l'università, ma non solo, ad un rafforzamento dell'identità italiana più riconosciuta e valorizzata fuori dei nostri confini, quella costituita da e su opere che si collocano al di là e al di qua di quella codificazione verbal-scrittoria del reale (arte e musica, per dire; ma pure territorio).

Per concludere. Non credo che sia prossima una revisione dell'impianto culturale e didattico della scuola, esigenza che la rivoluzione digitale pone in termini espliciti. Ma, in attesa che questo impegno venga assunto, non fosse altro coll'andare sulla scia di chi, come i paesi del nord Europa, ha già iniziato a provvedervi, sarebbe utile far tesoro dell'esperienza. Il PNSD è stato ed è un voler spostare un macigno con le pinzette. Fin dal primo tentativo le pinzette si sono rotte e il macigno è restato lì. Lo si sappia, e si abbia il coraggio di mostrare a tutti di saperlo.

Solo così, del tutto onestamente, io credo, potremmo far svolgere una corretta funzione orientativa alla scuola, una scuola finalmente e positivamente 'buona', capace dunque di capire i suoi limiti. Ciò equivarrebbe a dire al giovane: qui a scuola ti diamo strumenti per capire il mondo com'era; facendo tuoi i nostri insegnamenti potrai fattivamente impegnarti (e aiutarci a maturare l'impegno) a capire il mondo per come è e per come verrà.



Per una didattica orientativa

Salvatore Colazzo
Università del Salento
salvatore.colazzo@unisalento.it

Negli ultimi anni la domanda di orientamento non solo si è ampliata, ma ha anche cambiato segno. Ciò è successo in ragione dei rapidi mutamenti intervenuti a livello socio-economico, produttivo, comunicativo. Odiernamente si sottolinea la portata formativa dell'orientamento, lo si iscrive dentro le prospettive del *lifelong learning*, lo si vede soprattutto come sostegno alla capacità di scelta del soggetto sia per progettare gli sviluppi della sua carriera scolastica e professionale, sia per decidere in ordine alla propria esistenza visto che questa è diventata sempre più esposta alla variabilità. Oggi siamo, ben più spesso che in passato, chiamati a compiere scelte, a rivedere alternative già compiute, a rivalutare il proprio operare, a ridisegnare i propri progetti. Lo scenario entro cui si sviluppano le nostre vite si presenta infatti come estremamente mutevole ed esige continui riposizionamenti per non venire marginalizzate o subire conseguenze negative a causa della capacità ridotta di leggere adeguatamente il contesto.

1. Orientamento alla riflessività e alla creatività

Come si sa, i momenti in cui si necessita di orientamento sono quelli di transizione, quando si devono abbandonare schemi consolidati e se ne devono assumere di nuovi per potersi utilmente inserire nella nuova situazione. Sono momenti di grande disagio, che necessitano di risorse cognitive ed emotive supplementari, che, ove non siano nel bagaglio del soggetto, procurano spaesamento, crisi di senso e smarrimento fino al limite del patologico. Possono, tuttavia essere momenti di grande produttività poiché spingono al cambiamento e alla ridefinizione di sé. Affinché tuttavia ciò avvenga è indispensabile che il soggetto sappia come affrontare il cambiamento, ossia posseda le competenze strategiche per muoversi in un mondo caratterizzato da complessità, mutevolezza, imprevedibilità.

Le azioni educativamente rilevanti volte a fornire al soggetto gli strumenti utili in tal senso, quindi con valore orientativo, sono quelle che interpretano l'apprendimento dinamicamente, come processo per leggere la realtà e indirizzare il soggetto ad apprendere cose nuove, utili a gestire l'imprevedibile.

Un tale apprendimento è innanzitutto *riflessivo*, nel senso che non solo è concentrato sui contenuti da apprendere, ma è in grado di riconoscere come quei contenuti vengono appresi, da dove derivano, quali siano i processi di conoscenza che li hanno prodotti.

Pertanto, una didattica che voglia realmente dirsi orientativa deve offrire oltre che i contenuti anche l'epistemologia che li sorregge: qualsiasi verità, anche quella che appare scientificamente più robusta, è l'esito di una costruzione sociale del sapere, ha un valore pragmatico (consente alcune operazioni sulla realtà, ne preclude delle altre) ed è soggetta a revisione, grazie al contributo che la comunità scientifica è in grado di offrire attraverso l'ordinato dibattito che in essa si sviluppa.

Si può parlare – avrebbe detto Bateson (1976) – di *deuteroapprendimento*, poiché non si tratta soltanto di apprendere qualcosa, ma riuscire a migliorare le proprie capacità di apprendimento, quindi passare ad un nuovo livello organizzativo dei propri schemi emotivi, cognitivi e comportamentali rispetto alle prestazioni richieste dall'ambiente. Svolge un ruolo fondamentale la metafora, cioè il cogliere analogie e tentare di usare il già noto per esplorare l'ignoto, producendo uno slittamento di senso del noto, in modo che possa diventare strumento per addentrarsi nell'ignoto e addomesticarlo.

Per Bateson, è proprio il deuteroapprendimento che consente di cambiare il proprio modo di vivere e rapportarsi col contesto. La relazione con l'ambiente genera dei pattern cognitivo-comportamentali che, nati come risposta adattiva dell'organismo, si strutturano diventando vere e proprie abitudini, le quali sono sicuramente delle utili scorciatoie nella relazione organismo-ambiente, ma possono diventare dei vincoli limitanti a fronte della mutevolezza del contesto. Le risposte apprese, che hanno funzionato fino a quel punto, diventano disfunzionali e dovrebbero poter essere smontate per consentire l'apprendimento di nuove. Ma le abitudini non sono facili da cambiare: va innescato un processo di ristrutturazione del soggetto, affinché questi possa trovare un nuovo equilibrio nel rapporto con l'ambiente. Il deuteroapprendimento, quindi, può definirsi come l'acquisizione, da parte del soggetto, della capacità strategica di risolvere problemi, dell'intuire quali relazioni siano per lui produttive, quali risorse abbia il contesto per sostenere il suo sforzo di apprendimento. O, dicendo il tutto in altro modo, è la capacità di uscire fuori dal frame di significazione consuetudinario, che fino ad un certo punto è stato invisibile al soggetto, che lo ha di fatto presupposto, e vederlo agire: in questo modo si può agire su ciò che ci agisce, acquisendo un maggior grado di libertà rispetto ai vincoli del contesto, che sono i vincoli del nostro pensare e del nostro agire.

Da questa prospettiva, non si tratta semplicemente di orientare il soggetto, ma si tratta piuttosto di indirizzarlo ad orientarsi in un mondo in costante cambiamento, in cui conta non solo ciò che egli già sa, ma ancor più la capacità di

individuare ciò che non sa e vale la pena di essere appreso per avere le opportunità indispensabili per gestire il nuovo, e come e dove procurarsi tali risorse. L'orientamento quindi non è questione che inerisca questo o quel docente, questa o quella disciplina, questo o quel momento del percorso formativo: è la scuola nel suo complesso che deve avere una capacità orientativa. Solo se la scuola sa farsi carico della necessità di essere orientativa può uscire dalla propria autoreferenzialità e incontrare la società, per un verso, e i soggetti, per un altro.

Si può azzardare che per la rapidità e profondità dei mutamenti che intervengono nelle nostre società, anche un simile modello basato sulla riflessività è sufficiente. È indispensabile qualcosa in più, bisogna tarare l'orientamento sul batesoniano *apprendimento di terzo livello*.

Quando il contesto si presenta particolarmente mutevole (come avviene nel presente), non si tratta tanto di *imparare ad imparare*, ma di *imparare a* (verrebbe da dire) *disimparare*, ossia abbandonare rapidamente gli schemi acquisiti per formarsene, il più rapidamente possibile, di nuovi, assecondando la mutevolezza del contesto, con l'elasticità del proprio io, che tende ad essere, pertanto, proteiforme. In questo caso più che la riflessività conta la creatività. In assenza di un sufficiente grado di creatività, l'io tende ad assumere atteggiamenti difensivistici, come il ritrarsi su se stesso perdendo la capacità di avvertire il sociale, il manifestare l'indifferenza verso l'altro, il perseguire l'estetizzazione dimentica dell'etica. E la riflessività tende a diventare rimuginazione.

2. La problematicità del digitale

Dove il soggetto deve attingere per ricodificare i propri saperi e attraverso quali movimenti deve riposizionare il proprio io? Insomma dove sono le risorse a cui applicare i propri funzionamenti per trasformarli in capacità? Sono nell'ambiente stesso, che, in virtù degli strumenti di comunicazione di vecchia, nuova o nuovissima generazione, mettono a disposizione straordinarie possibilità di apprendimento.

La nostra può essere definita sicuramente una *società dell'informazione*, nel senso che siamo immersi in una *semiosfera* (Lotman, 1992): da essa è possibile attingere i materiali di costruzione e gli strumenti per nutrire la nostra conoscenza e agire la realtà. Dato il carattere relazionale di questa semiosfera, nel senso che è il risultato delle produzioni di ogni parlante che in essa opera, gli altri costituiscono la nostra risorsa, gli altri possono avere le risposte alle nostre domande.

Si tratta quindi di avere due competenze: sapersi muovere nella rete, distinguendo ciò che può realmente esserci utile da ciò che invece è rumore, incamerando solo quell'informazione utile a innescare i processi trasformativi che

ci servono; saper interagire con gli altri, attivarli affinché essi possano essere per noi risorsa.

Ha pertanto valore orientativo il lavorare sulle competenze emotive e relazionali del soggetto nonché sullo sviluppo della *digital literacy* (Bawden, 2008), nel senso di somma di strumentalità idonee a muoversi agevolmente nella rete sapendo discernere l'utile e il necessario dall'inutile e il fuorviante. Oggi lo spazio di internet si è tribalizzato: si assiste costituirsi di comunità di parlanti che si rafforzano nelle loro convinzioni ribadendole costantemente con la ridondanza nei loro scambi comunicativi; è diventato il luogo della *postverità* e delle *fake news*: per non esserne sommersi bisogna avere efficaci bussole.

La didattica dunque ha valore orientativo se: a) sa creare un ambiente scolastico in cui viga un clima comunicativo caratterizzato da disponibilità alla collaborazione, aperto al dialogo, all'inclusione e alla integrazione dei saperi; b) concepisce la rete come risorsa, la pratica nella quotidianità delle azioni educative, la abita agevolmente.

3. Le trappole del digitale

Su quest'ultimo punto vorrei soffermarmi un po' di più. Un recente testo di Éric Sadin (2019) può aiutarci. Scorrendolo, mi è venuta una associazione che non so bene come definire - bizzarra? improbabile? irriverente? - tra il modello di *educazione negativa* disegnato da Rousseau e il funzionamento attuale dei media sociali. Questi coccolano l'utente, gli dicono che cosa fare, lo conducono a scegliere, gli tracciano dei percorsi di apprendimento, lo inducono ad incorporare forme di azione; come Rousseau con il piccolo Émile, il medium non lo fa con un'azione diretta e trasparente, ma indirettamente, perseguendo la massima naturalezza, e quindi, in sostanza, subdolamente. I media hanno una loro pedagogia e questa pedagogia infantilizza gli utenti (solo apparentemente) elevati a *prosumer* (Kotler, 1986), ossia in soggetti concorrenti alla costruzione della gabbia in cui vengono rinchiusi (e si rinchiodano).

Una caratteristica dell'attuale universo comunicativo fondato su quella che Sadin chiama "ragione artificiale", quindi, è il proporsi l'obiettivo di orientare le nostre scelte durante l'esperienza di navigazione in rete. La tecnologia suggerisce, orienta, indirizza, in modo (apparentemente) non invasivo, le nostre decisioni, indovinando (o presumendo di indovinare), in virtù di complessi algoritmi, i nostri interessi i nostri bisogni.

Non siamo più negli anni in cui i computer si limitavano a stoccare, indicizzare e consentire la manipolazione delle informazioni. Grazie all'intelligenza artificiale il computer è diventato l'esperto per eccellenza. Si sta realizzando un capitalismo che ha imparato a indirizzare le nostre decisioni, a

sorvegliarci per guidarci con mano leggera ad essere servomeccanismi del suo funzionamento. La svolta è avvenuta nel 2007, grazie allo *smartphone*: da quel momento innumerevoli app accompagnano la nostra vita e la rendono più facile. Si tratta di una tecnologia amicale, che suggerisce, propone, invita a fare, e spesso questo fare è un atto di acquisto. Éric Sadin sostiene che l'attuale fase sia la logica conseguenza di una ipotesi emersa subito dopo la Seconda Guerra Mondiale, quando alcuni ingegneri proposero di considerare l'ipotesi di affidare la gestione della società a dispositivi tecnologici, in grado di sostituire le decisioni umane con decisioni basate sul calcolo e la oggettiva razionalità assicurata da una intelligenza artificiale. Si riteneva in tal modo di rispondere alla "irrazionalità" delle scelte che avevano portato alle nefandezze della guerra.

L'avvento dell'intelligenza artificiale fondata su reti neurali, in grado di apprendere dallo straordinariamente grande numero di interazioni che intervengono nella rete, consente il governo di complessi processi attraverso i dati e in tempo reale, in tal modo ad esempio le scelte di consumo sono state assunte come meccanismo regolatore della produzione, ma procura anche una sostanziale delegittimazione dei dispositivi di costruzione della verità, in virtù dei processi di *disintermediazione* della conoscenza (Fabiano & Gorgoni, 2017).

Ormai molti aspetti della nostra vita sono governati dagli algoritmi che danno luogo a previsioni, su base statistica, dei nostri comportamenti, sicché la soluzione ad una nostra ipotetica richiesta ci giunge prima che noi possiamo formularla. È il meccanismo della "*notifica push*", ossia di un'informazione che viene passata all'utente, sulla base dei dati che il sistema ha relativamente ai suoi comportamenti in quanto navigatore e alle previsioni di possibili comportamenti futuri che il sistema riesce a realizzare grazie a complessi meccanismi di calcolo. In tal modo la pubblicità diventa *su misura* e le probabilità che abbia come risposta un atto di acquisto aumentano notevolmente. I manuali-guida del nuovo marketing basato sulle *notifiche push* offrono due fondamentali suggerimenti a chi voglia farne uso: a) bisogna inviare messaggi che possano interessare all'utente; b) bisogna inviarle al momento giusto: quando si pensa che l'utente sia pronto a ricevere il messaggio e pronto ad eseguire l'azione che ci aspettiamo. La cosa interessante è che, conseguentemente, è cambiata anche la nostra relazione all'acquisto, non siamo più noi a cercare il prodotto in uno scaffale di un supermercato, a metterlo in un carrello e passare alla cassa a pagarlo. Richiesto da una piattaforma di acquisto, ci giunge direttamente in casa nostra, rapidamente. Il prodotto si comporta come la *notifica push*, ci viene a trovare. Questo ci ha portato ad acquistare sempre di più e in maniera sempre più irriflessa. Con conseguenze non banali. Innanzitutto si riduce il nostro sistema di relazioni, l'atto d'acquisto diventa un fatto privato. Viene considerato capace di farci economizzare tempo, ma non è detto che sappiamo veramente che farcene del tempo risparmiato. La possibilità di ricevere qualsiasi prodotto nel più breve tempo possibile

direttamente a casa nostra ha come contrappeso la riduzione della qualità del lavoro dei fattorini, i quali devono ridurre i tempi di lavorazione dell'ordine, la messa sotto pressione delle infrastrutture delle città (si genera una notevole mole di traffico per la consegna dei pacchi) dell'ambiente (il *packaging*, i magazzini per lo stoccaggio delle merci), delle aziende fornitrici dei prodotti. Amazon ha un impatto sull'inquinamento planetario tutt'altro che trascurabile. Si parla della produzione di 44,4 milioni di tonnellate di anidride carbonica all'anno. La necessità di consegnare i pacchi nel modo più efficiente possibile ha portato alla costruzione di magazzini grandissimi con un consumo considerevole di suolo in sperduti luoghi, la costruzione di magazzini più piccoli a ridosso delle città, i quali funzionano grazie alla intelligenza artificiale. Si pensi che questi magazzini di secondo livello sono organizzati in modo che all'acquisto che io faccio di un determinato prodotto si confezionano degli altri che potrei voler acquistare, il sistema infatti sa, su base statistica che chi acquista *A* in breve tempo procederà all'acquisto di *B* e *C*, soprattutto se agevolato da una pubblicità mirata, che puntualmente arriva, orienta e suggerisce.

4. La funzione orientativa della scuola

Quale potrebbe essere, di fronte a questo quadro, il ruolo di orientamento della scuola pubblica? Innanzitutto sottrarre i soggetti al rischio di diventare servomeccanismo del mercato. Per far ciò deve attenersi al principio irrinunciabile di offrire agli studenti gli strumenti per essere autonomi. Deve pertanto imparare a testimoniare e raccontare la realtà, farsi parte attiva della costruzione di una contro-narrazione, che aiuti i soggetti a pensare e vivere una alternativa praticabile rispetto all'esistente, sviluppando un altro immaginario e accedendo ad altre forme di esistenza. Scoprire, quindi, l'importanza della azione e non accontentarsi semplicemente della parola.

Bisogna uscire fuori dalla autoreferenzialità dei discorsi pedagogici e recuperare il nesso stretto ed inevitabile che lega scuola e società, ove la scuola deve potersi pensare come l'incubatore del futuro e non semplicemente lo strumento di perpetuazione del presente, a servizio delle forze attualmente dominanti.

Occupandosi di digitale, di robotica, di intelligenza artificiale la scuola corre il reale rischio di essere non il luogo di formazione del cittadino, ma la palestra di addestramento dell'*homo consumens* (Bauman, 2007). Per evitare tale rischio, molto concreto in una società che appare piuttosto assopita e poco capace di critica, la dimensione tecnica deve essere coltivata necessariamente assieme a quella visionaria: creatività, pensiero divergente, immaginazione devono ispirare l'approccio al digitale.

Una seria, attenta e meditata riflessione sull'orientamento aiuta la scuola a recuperare la sua legittimazione sociale e a ripensare il complesso delle discipline che costituiscono il curriculum, ma soprattutto il come le discipline (quali esse siano) vengono insegnate.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 61-66.
- Bateson, G. (1976). La pianificazione sociale e il concetto di deuteroapprendimento. Bateson G. (1988). *Verso un'ecologia della mente* (Vol. 17). Adelphi.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens.: Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Edizioni Erickson.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 17-32.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 63-78.
- Fabiano, P., & Gorgoni, S. (2017). *Disintermediazione e nuovi media: Come cambia la comunicazione*. Armando Editore.
- Kotler, P. (1986). Prosumers: A new type of consumer. *The Futurist*, 20, 24-28.
- Lotman, J., & Salvestroni, S. (1992). *La semiosfera: l'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*. Venezia Marsilio.
- Rousseau, J. J. (2017). *Emilio o dell'educazione*. Edizioni Studium Srl.
- Sadin, É., (2019). *Critica della ragione artificiale: una difesa dell'umanità*. Roma LUISS University Press.
- Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*. Napoli: Tecnodid.
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14-28.



Scegliere la scuola superiore: un progetto per l'educazione alla scelta consapevole.

Demetrio Ria
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

La possibilità per genitori e alunni di scegliere le scuole secondarie liberi da vincoli sembra manifestare, in qualche modo ancora mal definito, lo spirito della libertà socio-economica del ventunesimo secolo. Questo *zeitgeist* è sempre più popolare in un numero crescente di paesi sviluppati, sebbene non sia stato dimostrato senza dubbio che sia realmente in grado di aumentare il rendimento degli alunni. Va subito precisato che in molti Paesi il numero crescente di scuole private (in alcuni casi anche fondate da genitori socialmente privilegiati) sta creando e consolidando un sistema di scuola pubblica *ipso facto* più rispondente alle esigenze dei genitori¹. Da ciò emerge in modo evidente che il ruolo dei genitori è fondamentale nelle azioni di orientamento ad ogni livello di scuola.

I sostenitori della libera scelta sostengono che la concorrenza migliora sia la qualità dell'offerta educativa, sia aumenta il coinvolgimento dei genitori, sebbene alcuni studi abbiano dimostrato che ciò porta ad un aumento della segregazione sociale (Karsten, 1994; McArthur et al., 1995; Bagley, 1996; Goldhaber, 2000). In tali circostanze, piuttosto che vedere le scuole locali come luoghi in cui convivono una varietà di curricula e abilità, i genitori orientano i loro figli in istituti che hanno una “buona reputazione”, questo isola ulteriormente quegli allievi che devono (o scelgono di) “andare a vivere”. Più insidiosamente, dicono i critici, le politiche governative *pro-choice* e il finanziamento ridotto hanno lo scopo di costringere i figli di famiglie a basso reddito a diventare conformanti tra loro.

Nella temperie sociale che si genera dalle intersezioni delle relazioni delle famiglie nelle comunità locali la dimensione politica assume aspetti che appartengono sempre di più al dibattito culturale della filosofia politica che inevitabilmente entra nella polemica educativa proprio sulla scelta della scuola. Si percepisce in maniera sempre più pervasiva ed evidente che scegliere una scuola è qualcosa di più di un semplice atto pragmatico. Molti filosofi delle politiche

¹ La maggior parte delle ricerche sulle scuole private si è concentrata su strutture organizzative; poco lavoro è stato fatto sul loro impatto sulla scuola e sulla società in generale. La visione neoliberale dell'educazione, sostenuta dal desiderio dei genitori della classe media di avere la libertà di usare le proprie risorse per scegliere una scuola per i loro figli, ha contribuito sia alla nascita di scuole che rispondono al mercato sia alla scarsità di ricerca sul loro impatto sociale.

educative (Ball, 1990; Ranson, 1990; Bush et al., 1993; Bridges & McLaughlin, 1994) interpretano questa temperie come una lotta tra il liberalismo socialdemocratico, rappresentato tradizionalmente dalla sinistra democratica e il neoliberismo, rappresentato da una visione di destra (repubblicana o conservatrice). Altre posizioni sono rappresentate da chi interpreta (Jeynes, 2000) la bipolarità sinistra-destra come una semplificazione inventata ed eccessiva. Questi ultimi considerano che le questioni sono da rintracciarsi tanto tra gli interessi acquisiti di coloro che lavorano nella pubblica istruzione, come insegnanti e accademici, e quelli che dipendono da esso per raggiungere i loro obiettivi materiali o per realizzare le loro ambizioni sociali, come gli alunni, i genitori e tutti gli stakeholders del sistema educativo e formativo. Il dato, però, è che molte delle riforme relative alla scelta della scuola introdotte dai governi conservatori neoliberali siano state proseguite ed estese dai successivi governi non sempre di matrice liberale.

L'affermazione secondo cui la scelta della scuola danneggia principalmente i meno privilegiati e mette a nudo il tessuto della società non è neppure oggetto di controversia. È, di fatto, condiviso tanto che coloro che ne sono favorevoli quanto ai contrari. Si condivide che la scelta offre il modo migliore per sfuggire alla trappola della povertà per coloro che vi sono dentro, generando opportunità per le famiglie emarginate e creando scuole migliori per tutti grazie alla competizione. Senza la libertà di scelta a scuola ci sarebbe soltanto “ossificazione culturale” (Kirkpatrick, 1990). Altri, come Finn (1999), sostengono che le possibilità di scelta forniscono alle famiglie delle classi deboli solo un'istruzione sufficiente per perpetuare la loro “domesticabilità e impotenza”, e che tali programmi servono a mantenere intrappolati i figli delle classi più umili in quelle stesse classi in cui si trovano i loro genitori. I sostenitori della libertà di scelta, in risposta, suggeriscono che tale recidiva, ortodossia di sinistra è ciò che rende necessaria e difficile la riforma dell'istruzione pubblica (Boulding, 1973), ed è in ogni caso incompatibile con il sostegno della sinistra al pluralismo e alla scelta in altri aspetti della vita. I critici si uniscono affermando che le politiche a favore della scelta promuovono “i pochi rispetto ai molti” e perpetuano una cultura di sottomissione dei deboli.

Va da sé che la creazione di un mercato dell'istruzione non garantisce necessariamente ai genitori né una maggiore autonomia, né *ipso facto* una migliore qualità delle istituzioni scolastiche, e neppure la possibilità di ampliare il curriculum (Lauder et al., 1999). Piuttosto il mercato fa pressioni sulle scuole che hanno successo che reagiscono concentrandosi sul breve termine e sui risultati degli esami e, si suggerisce, di indottrinare piuttosto che liberare gli studenti della classe operaia a cui non viene più offerta l'opportunità di criticare la propria esperienza educativa (Finn, 1999).

Vantaggi e svantaggi della scelta della scuola

La libera scelta della scuola è attraente per genitori e alunni perché fa appello ai “desideri” e alle libertà culturali. Il primato della famiglia e la conseguente libertà per i genitori di scegliere una scuola per i loro figli; l'aspettativa del consumatore di poter scegliere un particolare tipo di curriculum; e l'esperienza culturale che suggerisce che la scelta e la qualità sono intrinsecamente correlate.

Gorard (1997) ha suggerito che qualsiasi effetto benefico dell'introduzione della scelta può essere minimizzato dal fatto che i genitori non hanno informazioni complete al momento della scelta. Inoltre, man mano che le scuole diventano più orientate al cliente e al mercato, tendono ad uniformarsi esse stesse (Pardey, 1991; Saltman & Von Otter, 1992) in quanto evitano di apparire “troppo differenti” (Gewirtz et al., 1995; Jeynes, 2000). In poche parole, una maggiore scelta in un mercato non produce necessariamente una maggiore varietà, che è uno degli scopi dell'introduzione della scelta². L'aumento delle possibilità di scelta scolastica può generare una maggiore differenziazione educativa che produce effetti negativi su gruppi già svantaggiati. Può contribuire e rafforzare la disuguaglianza educativa e sociale (Bourdieu, 1986a). In effetti, la sola possibilità di scegliere la scuola senza garanzie compensative può essere sufficiente (Bernal, 2005) – sebbene, come Ball et al. (1996) sottolineano, la maggior parte delle ricerche sulla differenziazione si è concentrata sulla selezione degli alunni piuttosto che sulla selezione delle scuole. Non è assiomatico che introdurre mercati nell'istruzione generi e trasformi i genitori da partner in clienti perché ciò possa accadere ci deve essere una costante tensione alla qualità, all'apertura e alle opportunità. Questo, ovviamente, è molto lontano dall'affermare che la scelta scolastica di per sé aumenta la stratificazione degli individui e delle famiglie all'interno della società. Una scelta scolastica più ampia porta con sé la promessa di un accompagnamento verso un'istruzione migliore: la scelta produce competizione e la concorrenza migliora la qualità. Questo non significa ovviamente operare per il benessere e la valorizzazione del progetto di vita degli alunni.

La conoscenza dei genitori su (e l'atteggiamento nei confronti di) argomenti “esperti” come le discipline scolastiche, l'inclusione di bisogni speciali, lo streaming, le opzioni del curriculum e simili, che la ricerca ci dice essere fattori importanti nella scelta (Denessen et al., 2005), è collegata alla classe sociale

² Si teme inoltre che l'introduzione di una scelta più ampia nella scuola aggrava il divario tra ricchi e poveri e inibisce la mobilità sociale (Woods et al., 1998), che la scelta favorisce i ricchi e i più informati a svantaggio degli altri, in particolare i meno privilegiati, perché una quantità sproporzionata di risorse è diretta verso programmi di scelta e lontano dalle tradizionali disposizioni di non scelta. Alcuni commentatori suggeriscono inoltre che più un governo sostiene l'interesse non sociale egoistico privatizzando la fornitura di assistenza sanitaria e istruzione, più le scuole pubbliche diventeranno probabilmente luoghi di ultima istanza per coloro che, per qualsiasi motivo, non possono trarre vantaggio dall'opzione privatizzata (James & Levin, 1983).

(Vincent, 2000) e quindi ai livelli di ingaggio dei genitori con l'istituzione scolastica. Vincent (2001) illustra bene le differenze tra le classi sociali in questo senso. Basandosi in gran parte sul lavoro di Bourdieu, presenta una scala di tipi di intervento tra genitori fondati sullo status sociale; habitus; capitale sociale, culturale e materiale; questioni di preoccupazione; e agency dei genitori (vale a dire azioni e reazioni in risposta a preoccupazioni). Al livello più alto, la forma più ovvia di capitale attivato è il capitale culturale, maturato dall'esperienza educativa. I genitori di successo ottengono in genere la responsabilità dell'educazione dei loro figli e agiscono consapevolmente sulle loro preoccupazioni. Sentono il bisogno di una connessione tra casa e scuola e non sono disposti a lasciare l'istruzione esclusivamente alla scuola e ai suoi insegnanti. Gestiscono il rischio educativo e lasciano il meno possibile al caso, anche se questo non garantisce che i problemi vengano sempre risolti con loro soddisfazione (Vincent & Martin, 2000). Alcuni genitori di successo, in genere quelli che hanno avuto successo nella carriera ma senza avere per questo una formazione accademica specifica adottano un approccio più da remoto. Come diceva Vincent (2001: 350), “mantengono una distanza tra loro e il processo scolastico” a causa della personale esperienza (Vincent & Martin, 2000). A loro piace sentirsi implicati nel processo, ma per la maggior parte orientano i loro interventi a questioni non propriamente formative.

All'altro estremo, i genitori con scarso rendimento vedono la casa e la scuola come entità nettamente separate. In genere, hanno lasciato la scuola molto presto e, indipendentemente dalla loro attuale posizione economica, hanno poche risorse culturali. Manifestano una conoscenza superficiale dei “sistemi di esperti” che comprendono l'istruzione e mostrano una riluttanza a mettersi in gioco (e persino a visitare) le scuole. Rilevano alti livelli di insoddisfazione, basandosi esclusivamente sulla scuola per educare i propri figli mentre ribollono di rabbia muta per la loro mancanza di progressi. Vincent (2001: 352) definisce il loro atteggiamento “favorevole al rischio”.

Naturalmente, la maggior parte dei genitori si trova da qualche parte tra questi due estremi. In generale, non sono convinti che i loro interventi come genitori nelle questioni scolastiche migliorerebbero le cose per i loro figli, e quindi limitano il loro coinvolgimento e “bilanciano il rischio” (Vincent, 2001: 351).

I concetti di *habitus* e di *capitale culturale* di Bourdieu costituiscono una base per cercare di comprendere meglio le convinzioni dei genitori e l'impegno scolastico (Savage et al., 1992). Secondo Bourdieu, l'*habitus* umano è un sistema socialmente acquisito di disposizioni e predisposizioni che rendono possibile il pensiero comune. In senso sociologico l'*habitus* si riferisce a sistemi di tendenze e inclinazioni socialmente acquisiti, e molti ricercatori lo hanno usato per collegare la classe sociale con la cultura. Come si è visto anche per i genitori la classe sociale influisce sul coinvolgimento.

La maggior parte delle famiglie, sia che si tratti di classe operaia o di classe professionale, vogliono evitare che i propri figli si spostino dall'ordine di beccheggio sociale (Bosetti, 2004). Ciò diventa particolarmente rilevante nel nostro sistema di istruzione dove le possibilità di mobilità sociale si stanno fortemente riducendo.

L'efficacia delle politiche della scelta dipende in parte dal numero di scuole accessibili all'interno di un bacino di utenza geografico. Gli alunni che vivono nelle aree urbane generalmente godono di una scelta più ampia di scuole rispetto a quelli che vivono nelle aree rurali, dove i genitori hanno maggiori preoccupazioni in merito alla disponibilità e al costo del trasporto da e per la scuola, specialmente quando e se la scuola di scelta non è la più vicina.

A parte la convenienza geografica (Hunter, 1991; Morgan et al., 1993; Hughes et al., 1994), la reputazione di una scuola - vale a dire il grado di qualità percepito - è di fondamentale importanza nella scelta della scuola. Ball et al. (1996) identificano tre tipi di classi sociali in relazione all'impegno con la scelta della scuola, determinato più o meno dal livello di rendimento scolastico dei genitori: "privilegiato" o "abile nella scelta"; "Semiqualeficato nella scelta"; e "disconnesso". Secondo Bourdieu (1986a) e Coleman (1988), i genitori abili nella scelta hanno il capitale sociale per operare con successo nel mercato dell'istruzione e hanno il *nous* di usare le informazioni della scuola per confrontarle rispetto alle caratteristiche che considerano importanti:

[I genitori esperti nella scelta in genere] preferiscono una scuola che si adatti agli interessi particolari e alla personalità del loro bambino. A seconda dei loro atteggiamenti specifici verso l'educazione, [possono] anche selezionare una scuola per la sua alta qualità dell'istruzione, alti standard di rendimento accademico o forte enfasi sull'educazione sociale. I selezionatori semiqualeficati tendono a selezionare scuole "buone", con la loro scelta fortemente basata sulla reputazione della scuola. I selezionatori disconnessi in genere scelgono una scuola con una stretta vicinanza fisica alla loro casa e alle scuole che fanno parte della comunità sociale. (Denessen et al., 2005: 351-2)

Le tre ragioni più popolari per la scelta di una scuola - "qualità dell'istruzione", "ethos scolastico" e "attenzione riservata a ciascun allievo" - sono risultate correlate positivamente tra loro e anche positivamente correlate a "ordine e disciplina", "avanzare nella società", "avere edifici attraenti", "dimensioni di classe" e "reputazione"³.

³ Il capitale sociale è per sua natura una risorsa sia contestuale che relativa al tempo. Alcuni dei problemi di aggregazione sono emersi proprio perché il capitale sociale è stato trattato come capitale economico o capitale umano che opera in modo lineare. Molto chiaramente, il capitale sociale non *si* accumula quantitativamente o qualitativamente allo stesso modo dei capitali fisici e umani. Ancora più importante, "di più" non significa sempre "meglio", almeno non per tutti

Tabella Ragioni per la scelta della scuola (basato su Denessen et al., 2005: 354)

Motivo della scelta della scuola	Range
Qualità dell'istruzione offerta	1
Clima scolastico o ethos	2
La scuola presta attenzione ad ogni bambino	3
Ordine e disciplina nella scuola	4
La scuola è facilmente raggiungibile da casa	5
Dimensione media della classe nella scuola	6
La reputazione della scuola	7
Edifici scolastici attraenti	8
Gli alunni che frequentano la scuola "avanzano" nella società	9
La denominazione religiosa della scuola	10
Contesto sociale della maggior parte degli alunni della scuola	11
La scuola è rispettosa della nostra religione	12
Consigli degli amici	13
Attività extra-curricolari offerte presso la scuola	14
Gli altri genitori della scuola sono "il nostro tipo di persone"	15
Possibilità di entrare in contatto con altre culture	16
(Nessun'altra scuola era disponibile)	17

i soggetti coinvolti. Né è "più" il risultato di una semplice funzione additiva. È particolarmente importante rispondere alla domanda se un fattore come il capitale sociale possa essere contemporaneamente causa ed effetto di un fenomeno sociale. In caso affermativo, questa reciprocità causale deve essere *modellata* specificatamente in modo teoricamente informato e metodologicamente flessibile. Chiaramente ciò è più facile a dirsi che a farsi, perché la teoria non è ancora unificata rispetto al capitale sociale e non ha ancora incorporato aree di interesse sistematicamente correlate, come la teoria dei conflitti e la risoluzione dei conflitti che sono chiaramente rilevanti. Inoltre, è rimasta praticamente inesplorata la teoria dell'identità sociale in relazione al capitale sociale. Infine, occorre definire la connessione del capitale sociale alle dimensioni della stratificazione sociale e della mobilità, sia a livello micro che a livello macro. Oltre alle questioni metodologiche irrisolte nell'attuale modellistica del capitale sociale, sono state rilevate lacune specifiche nella ricerca attuale. In primo luogo, la ricerca nel capitale sociale non ha tracciato in modo soddisfacente le dinamiche della famiglia etnica nel capitale sociale. La ricerca sul capitale sociale soffre di gravi problemi metodologici e di misurazione, in particolare quando il capitale sociale viene trattato come misura aggregata. Soltanto dopo aver tracciato questi effetti, si potrà ottenere l'effetto del capitale sociale e culturale dei genitori sui risultati educativi dei bambini, al netto di altre misure relativi ad altri fattori. In questo modo, Bourdieu e Putnam van sono visti per portare avanti e sviluppare ulteriormente le idee di due tradizioni sociologiche opposte e applicare queste idee ai problemi attuali della società civile. Il lavoro di Putnam conserva molte delle idee della sociologia dell'integrazione. I suoi concetti di capitale sociale e fiducia sono rivolti a domande su meccanismi che rafforzano l'integrazione dei valori della società, solidarietà e solidarietà; e che creano consenso e sostengono lo sviluppo stabile della società (movimento di equilibrio).

Il miglioramento del coinvolgimento dei genitori, la soddisfazione del cliente e un maggiore senso di comunità sono tutti percepiti come parte della stessa missione di fornire la scelta nella scuola (Chubb & Moe, 1990; Driscoll & Kerchner, 1999; Smrekar & Goldring, 1999).

La teoria della scelta razionale suggerisce che i genitori quando prendono le decisioni scolastiche desiderano massimizzare l'utilità e che i genitori di maggior successo sono quelli che sono più proattivi nel far sì che gli insegnanti agiscano nel miglior interesse dei loro particolari figli (Fuller et al., 1996; Goldthorpe, 1996; Bosetti, 1998; Hatcher, 1998). Tuttavia, Bosetti (2004), ricava qualcosa di diverso

[II] contesto del processo decisionale dei genitori è molto più complesso del risultato di calcoli razionali individuali del ritorno economico del loro investimento in particolari opzioni educative. La scelta dei genitori fa parte di un processo sociale influenzato dalle proprietà salienti della classe sociale e dalle reti di relazioni sociali. (Bosetti, 2004: 288)

La semplice teoria economica presume che i genitori agiscano razionalmente nelle materie scolastiche nella piena conoscenza delle esigenze dei loro figli e che abbiano chiari criteri di scelta e siano consapevoli di tutte le opzioni disponibili. In cambio della scelta, i genitori si assumono la responsabilità per la difesa dei bisogni dei loro figli e accettano che devono impegnarsi nuovamente nel mercato nel caso in cui la loro scuola prescelta dovesse mancare in qualche modo. Il *quid pro quo* per avere la scelta della scuola è un mercato competitivo, in cui i genitori agiscono egoisticamente nel migliore interesse dei propri figli, facendo così pressione su tutte le scuole affinché siano più sensibili. I social network svolgono un ruolo cruciale nell'informare il processo decisionale dei genitori e, naturalmente, i social network di genitori di livello medio e più istruiti hanno, per definizione, maggiori probabilità di includere professionisti esperti. Per i genitori meno abbienti, la qualità delle informazioni e l'accesso ad esse sono fondamentali:

La sfida per gli amministratori dei programmi di scelta sembra essere come infiltrarsi nei social network per fornire informazioni utili e accurate per aiutare i genitori a prendere le decisioni appropriate in merito all'educazione dei loro figli e per aumentare la loro consapevolezza delle opzioni di scelta disponibili. Tuttavia, adeguate fonti di informazione potrebbero non essere sufficienti per incoraggiare le famiglie di livello socioeconomico inferiore a partecipare a programmi o scuole di scelta. Questi genitori non sembrano avere la disposizione o la motivazione per deviare dall'iscrizione dei propri figli nella scuola di quartiere designata. (Bosetti, 2004: 395–6)

Scelta e psicodinamica del passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria

La ricerca suggerisce che quando gli alunni percepiscono di aver superato i rischi e i pericoli associati al passaggio alla scuola secondaria, la loro autostima aumenta e così anche la loro capacità di far fronte con successo alle transizioni future (Taylor & Woollard, 2003). Ciò è particolarmente vero quando è difficile entrare nella scuola prescelta. Gli alunni si affidano a legami sociali consolidati per facilitare il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria - e in effetti tra le scuole in generale - e le famiglie della classe media lo usano soprattutto come opportunità per ottenere vantaggi e legami con altre famiglie che condividono i loro valori (Giddens, 1991).

L'istruzione è "angosciata" secondo Shaw (1995), e da nessuna parte è più evidente che nel passaggio alla scuola secondaria (Measor & Woods, 1984; Cotterell, 1986; Youngman, 1986). Deriva dalla capacità dei singoli bambini di "anticipare il loro futuro" (Giddens, 1991) ed è un fattore importante nel modo in cui gli alunni rispondono al cambiamento (Barbelet, 1998; Lucey & Reay, 2000) e alla scelta, e come affrontano i preconcetti che hanno della scuola secondaria, che sono per lo più comunicati loro da storie di altri bambini (Measor & Woods, 1984; Delamont, 1991):

[Per la scuola primaria] alunni che [sono] in procinto di selezionare una scuola, l'idea stessa della scuola secondaria (apre) uno spazio nella loro immaginazione che [non] è completamente riempito da ciò che gli altri [hanno] detto loro. Questo spazio [fornisce] un terreno altamente fertile in cui si possono piantare paure, fantasie e speranze semiformenti, ambigue e contraddittorie; uno spazio contraddittorio costruito nel presente attorno a un futuro sconosciuto ma inevitabile. (Lucey & Reay, 2000: 192)

In generale, la "turbolenza della transizione" (Ruddock, Chaplain & Wallace, 1996) richiede ciò che Lucey e Reay (2000: 192) chiamano "riorganizzazione emotiva", e l'ansia è un'emozione centrale in quella riorganizzazione e per il futuro "sviluppo di efficaci strategie di coping". Fattori come etnia, cultura, genere e classe sociale sono anche messi in evidenza:

[Quale] scuola secondaria che frequenta è ancora considerata una statistica vitale in alcuni angoli della Gran Bretagna "cool", "senza classe" (Goddard, 1998; Anthony, 1998). Il significato del trasferimento non si perde nella classe operaia e nella classe media, in bianco e nero [alunni], i quali [considerano] l'imminente mossa [come relativa] direttamente alla [loro] identità. (Ibid.: 192)

Una ricerca degli Stati Uniti suggerisce che l'etnia (almeno in parte) influenza gli atteggiamenti (in particolare materni) dei genitori nei confronti (e le aspettative

di) transizione verso la scuola superiore - gli eurodipendenti della classe media apprezzano di più andare d'accordo con i coetanei, gli afroamericani apprezzano di più preparazione accademica e latinoamericani apprezzano la maggior parte dell'apprendimento nel rispetto dell'autorità (Harding, 2006) - ma qualunque sia la loro etnia, il trasferimento dalla scuola primaria a quella secondaria può far sì che le future "traiettorie" accademiche e sociali dei bambini divergano in linea con il contesto sociale (Noyes, 2006). La scarsa transizione è legata alla bassa classe sociale (Nisbet & Entwistle, 1969): i migliori hanno un effetto economico, sociale e culturale la transizione più regolare.

Sapendo che una scarsa transizione alla scuola secondaria può significare "risultati sfavorevoli a livello emotivo ed educativo", le scuole possono e dovrebbero lavorare per ridurre le ansie degli alunni in arrivo (Rudduck, Galton e Gray, 1998), sebbene "semplici misure politiche" (Noyes, 2006: 57) è improbabile che migliorino notevolmente le cose (Noyes, 2004). I bambini avvertono che è un diritto di passaggio, ma è uno i cui rischi possono essere mitigati, ad esempio, dalle visite anticipate e dalle lezioni pratiche:

[Andare] alla "grande scuola" presenta ai bambini un dilemma centrale nell'esperienza di crescere; che per ottenere la libertà e l'autonomia dalla regolamentazione degli adulti bisogna essere disposti a rinunciare a qualche misura della protezione che tale regolamentazione offre. (Lucey & Reay, 2000: 202)

Ciò non implica che la transizione debba essere sempre problematica. Può essere anche un momento di ottimismo (Measor & Woods, 1984) e un momento, come dice Rudduck (1996), per riconoscere una maturità crescente. Per molti bambini, la transizione rappresenta l'opportunità di una maggiore indipendenza (anche se con un rischio maggiore), ma a volte possono verificarsi sentimenti di perdita per gli amici della scuola elementare e gli ex insegnanti (Measor & Woods, 1984) nella misura in cui gli alunni non sono in grado di immaginare nulla positivo o emozionante per il passaggio alla scuola secondaria. Nella maggior parte delle ricerche, gli alunni si trovano ad esprimere l'ansia per la scoraggiante familiarità di ciò che percepiscono sarà il loro nuovo ambiente scolastico (Galton & Willcock, 1983; Davies, 1986). Temono la scuola più grande con i suoi strani "spazi informali" (Measor & Woods, 1984) popolati da alunni più grandi, e diventano "sensibili alle proprie vulnerabilità" (Lucey & Reay, 2002: 258).

Lucey e Reay (2000) suggeriscono che all'inizio del processo di transizione alla scuola secondaria, le ansie dei genitori dominano il programma di scelta mentre cercano di attualizzare le loro preferenze scolastiche in un mercato altamente competitivo (Gewirtz et al., 1995; Noden et al., 1998). Anche in questa fase la conoscenza dei bambini è incompleta, acquisita principalmente da amici e

parenti, e abbondano storie e miti dell'orrore, in particolare sul bullismo (Galton & Willcock, 1983; Measor & Woods, 1984; Davies, 1986). Sul lato positivo, Lucey e Reay (2000: 198) sottolineano che la maggior parte delle storie dell'orrore sono raccontate su scuole diverse da quella scelta, il che suggerisce che gli alunni allontanano le loro paure come meccanismo di difesa psicologica e, naturalmente, ci sono anche storie di supporto raccontate da amici e parenti. In particolare, cresce il consenso

tra [gruppi] e l'emergere di un'identità di gruppo intorno alla destinazione della scuola ... parla ed è un tentativo di risolvere la necessità di un certo senso di coerenza e continuità in un momento di cambiamento. Rassicura inoltre [alunni] che non solo hanno scelto bene ma che sono stati scelti dalla migliore scuola. (Ibid. : 199)

Mentre le scuole diverse da quella prescelta sono "demonizzate" dai bambini che non vanno lì, altre sono idealizzate o "valorizzate", come lo chiamano Lucey e Reay (2000, 2002), mentre la pressione per ottenere un posto in una buona scuola si intensifica con commercializzazione (Gewirtz et al., 1995).⁶ Ad esempio, le scuole che si occupano di bullismo sono elogiate durante la transizione dagli alunni che si preoccupano del bullismo. Mentre i bambini lottano per esprimere le loro paure, si rassicurano a vicenda mentre un gruppo di amici si trasferisce insieme nella stessa scuola secondaria (Reay & Ball, 1997; Lucey & Reay, 2000), e questo sostegno positivo è rafforzato da altri bambini non preoccupati bullismo (per usare quell'esempio) tanto quanto preoccupato di ricominciare da lì e forse sfuggire al bullismo nella scuola elementare (Rudduck, 1996).

Crocker et al. (1998) suggeriscono che le scuole demonizzate sono quelle i cui studenti sono percepiti come devianti, violenti e stupidi, i cui insegnanti sono percepiti come inefficaci e non professionali e che di solito sono frequentati da un gran numero di studenti di minoranze etniche (Back et al., 1999). Questi pregiudizi sono il risultato sia dell'esperienza reale sia del gossip pubblico (Segal, 1985). I bambini che passano dalla scuola primaria a quella secondaria sono "perfettamente consapevoli di una gerarchia di selezione" e di solito hanno "un'idea precisa di dove sono posizionati" rispetto ad essa (Lucey & Reay, 2002: 256). Per lo più, temono di essere etichettati come stupidi, in particolare gli alunni della classe operaia che generalmente e storicamente possono aspettarsi un trattamento meno favorevole nelle scuole (Willis, 1977; Ball, 1981; Lee, 1987). È più facile per gli studenti assicurarsi una buona reputazione in una nuova scuola quando le loro abilità sociali sono anche apprezzate dai loro insegnanti e tali alunni tendono a fare progressi rapidi e rapidi. Gli alunni della classe operaia, d'altra parte, sviluppano "strategie per la resistenza" (Noyes, 2006) come risultato della percezione di una dissonanza tra i propri atteggiamenti e quelli adottati dalla

scuola, e perché la necessità di lavorare durante l'anno scolastico per contribuire al reddito familiare deprime il conseguimento (Gouvias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005: 445).

Buoni insegnanti e buona disciplina scolastica sono molto importanti per gli alunni preoccupati della scelta e della transizione scolastica. I potenziali allievi si rivolgono agli insegnanti per fornire livelli di sicurezza e ordine che creino un ambiente libero dalla violenza e dalla minaccia di violenza (Ganaway, 1976; Woods, 1990). Tuttavia, i bambini comprendono che il bene e il male coesistono ambivalentemente nella maggior parte delle scuole, e i bambini paurosi si aggrappano alla speranza che le storie dell'orrore possano non essere vere. Tutti i sentimenti positivi non vengono distrutti nelle scuole demonizzate dagli alunni che non vogliono essere lì. Nel loro toccante resoconto, Lucey e Reay (2002: 260) suggeriscono che questo è più che un semplice "soddisfacimento dei desideri"; più che un "tentativo disperato del tipo di pensiero magico che (fa) tutto bene". La realtà per i bambini di fronte alla prospettiva di andare a una scuola non di loro scelta - una scuola demonizzata - è "disordinata" come lo è per la maggior parte dei bambini nella maggior parte degli altri aspetti della loro giovane vita. Sono spinti emotivamente a riparare l'immagine della scuola e se stessi in relazione ad essa. In alcune situazioni, imparano a farlo

trasformare una vergognosa realtà in qualcosa di buono con una rielaborazione intelligente di ciò che Goffman chiama "informazioni sull'identità" (Goffman, 1963). Ma le realtà sono costantemente in gioco con le finzioni nella costituzione dell'identità. (Ibid. : 260)

Naturalmente, la demonizzazione di alcune scuole dipende dall'idealizzazione di altre. Per gli alunni che vivono nei bacini idrografici delle scuole popolari e che hanno ottenuto offerte lì, l'idealizzazione è semplice. Per coloro che vivono nei bacini idrografici di scuole indesiderate e demonizzate, la scuola perfetta è sempre (letteralmente) lontana. L'idea di una scuola ideale lontana da una scuola demonizzata locale è rafforzata tra i gruppi di amicizia di bambini destinati a frequentare quest'ultima e per classe sociale, abilità accademica, genere e razza (Allat, 1993; Gewirtz et al., 1994; Ball et al., 1996; Reay & Ball, 1997, 1998; West, Pennell et al., 1998; Reay & Lucey, 2000, 2003). I genitori in gruppi socioeconomici inferiori tradizionalmente attribuiscono un valore più elevato alle scuole locali perché sono a disagio per i loro figli che viaggiano su lunghe distanze (Worpole, 1999) e i legami familiari nelle aree della classe lavoratrice tendono tradizionalmente a essere più forti (Savage et al., 1992; Reay & Ball, 1997). È stato suggerito che questo sta cambiando (Lucey & Reay, 2002: 262) e che i bambini della classe operaia sono ora disposti a viaggiare ulteriormente a scuola, ma questo fatto da solo - come sarà discusso nella seconda parte di questo libro - fa non significa che i bambini della classe operaia stiano andando meglio a

scuola grazie al libero mercato (Noden et al., 1998). I bambini, che siano o meno della classe lavoratrice, sembrano essere consapevolmente innati dell'ingiustizia di un tale sistema scolastico, ma secondo Lucey e Reay (2002) sono sedotti dalla speranza che la meritocrazia di avere le migliori scuole scelga i migliori bambini (e di bravi alunni che ottengono ciò che meritano) si tradurranno nella loro scelta.

In conclusione, come dimostra l'analisi presentata in questo capitolo, la scelta della scuola è un processo complesso per i genitori per diversi motivi. Innanzitutto, tali scelte sono fortemente coinvolgenti per adulti e bambini, nonché per le scuole, in quanto non possono essere fatte molto spesso. In secondo luogo, le scelte sono fatte al fine di raggiungere obiettivi individuali e sociali diversi e talvolta contraddittori, creando così tensioni assiologiche. La complessità coinvolta è anche attribuibile al fatto che l'efficacia della scuola dipende dagli adattamenti tra bambini e scuole su un insieme di caratteristiche che sono difficili da comprendere e difficili da fondere e che un'ampia varietà di vincoli o opportunità (geografici, istituzionali, finanziari) devono essere presi in considerazione nel prendere decisioni pertinenti e di successo.

Questa analisi rivela anche significative disuguaglianze sociali riguardo alla scelta della scuola. I genitori dell'alta borghesia, che hanno alti volumi di capitale economico, culturale e sociale, sono meglio attrezzati per scegliere e ottenere la loro scuola preferita rispetto ai genitori della classe media, che a loro volta sono meglio attrezzati di quelli delle classi lavoratrici. In effetti, la scelta della scuola è diventata una dimensione importante della riproduzione sociale in quanto le strategie tendono a rafforzare le posizioni dominanti piuttosto che offrire opportunità ai dominati di avanzare (Ball, Bowe e Gewirtz 1996; van Zanten 2009b).

Bibliografia

- Allat, P. (1993) Becoming privileged: the role of family processes, in: I. Bates & G. Riseborough (Eds) *Youth and Inequality* (Buckingham, Open University Press).
- Anthony, A. (1998) What about the workers? *The Observer*, 13 December.
- Back, L., Cohen, P. & Keith, M. (1999) *Between Home and Belonging: Critical Ethnographies of Race, Place and Identity, Finding The Way Home Working Papers 2* (London, CNER).
- Bagley, C. (1996) Black and white unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice, *British Educational Research Journal*, 22(5), 569–80.
- Ball, S.J. (1981) *Beachside Comprehensive* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Ball, S.J. (1990) *Politics and Policymaking in Education* (London, Routledge).
- Ball, S.J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996) School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112.
- Barbelet, J.M. (1998) *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Bernal, J.L. (2005) Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education, *Journal of Education Policy*, 20(6), 779–92.
- Bosetti, L. (1998) *Canada's charter schools: initial report* (Kelowna, BC, Society for the Advancement of Excellence in Education).

- Bosetti, L. (2004) Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta, *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405.
- Boulding, K. (1973) *Challenge to Leadership, Managing in a Changing World* (New York, The Free Press).
- Bourdieu, P. (1986a) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (London, Routledge).
- Bourdieu, P. (1986b) Forms of capital, in: J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood Press).
- Bridges, D. & McLaughlin, T. (1994) Education and the market place: an introduction, in: D. Bridges & T. McLaughlin (Eds) *Education and the Market Place* (London, Falmer Press).
- Bush, T., Coleman, M. & Glover, D. (1993) *Managing Autonomous Schools* (London, Paul Chapman).
- Chubb, J. & Moe, T. (1990) *Politics, Markets, and America's Schools* (Washington, DC, Brookings Institution).
- Coleman, J.S. (1988) Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Cotterell, J. (1986) The adjustment of early adolescent youngsters to secondary school: some Australian findings, in: B. Youngman (Ed.) *Mid-School Transfer* (Slough, National Foundation for Educational Research).
- Crocker, J., Major, B. & Steele, C. (1998) Social stigma, in: D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds) *Handbook of Social Psychology*, 4th edition (Boston, MA, McGraw-Hill).
- Davies, G. (1986) *A First Year Tutorial Handbook* (Oxford, Blackwell).
- Delamont, S. (1991) The hit list and other horror stories, *Sociological Review*, 39(2), 238–59.
- Denessen, E., Driessena, G. & Slegers, P. (2005) Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice, *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–68.
- Driscoll, M.E. & Kerchner, C.T. (1999) The implications of social capital for schools, communities, and cities: educational administration as if a sense of place mattered, in: J. Murphy & K.S. Louis (Eds) *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edition (San Francisco, Jossey-Bass).
- Finn, P.J. (1999) *Literacy with an Attitude: Educating Working-Class Children in Their Own Self-Interest* (Albany, NY, State University of New York Press).
- Fuller, B., Elmore, R. & Orfield, G. (1996) Policy-making in the dark: illuminating the school choice debate, in: B. Fuller, R. Elmore & G. Orfield (Eds) *Who Chooses? Who Loses?* (NY, Teachers College Press).
- Galton, M. & Willcock, J. (1983) *Moving From the Primary Classroom* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Ganaway, H. (1976) Making sense of school, in: M. Stubbs & S. Delamont (Eds) *Explorations in Classroom Observation* (London, Wiley).
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1994) Parents, privilege and the education market place, *Research Papers in Education*, 9(1), 3–29.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education* (Buckingham, Open University Press).
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* (Cambridge, Polity Press).
- Goddard, A. (1998) Pay reflects school ties, *Times Higher Education Supplement*, 30 October.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (Harmondsworth, Penguin).
- Goldthorpe, J. (1996) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, *British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Gorard, S. (1997) *School Choice in an Established Market* (Aldershot, Ashgate).
- Gouvas, D. & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005) Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents, *Journal of Education and Work*, 18(4), 421–49.
- Harding, N. (2006) Ethnic and social class similarities and differences in mothers' beliefs about kindergarten preparation, *Race, Ethnicity and Education*, 9(2), 223–37.
- Hatcher, R. (1998) Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Education*, 19(1), 5–24.

- Hughes, M., Wikeley, F. & Nash, T. (1994) *Parents and Their Children's Schools* (Oxford, Blackwell).
- Hunter, J.B. (1991) Which school? A study of parents' choice of secondary school, *Educational Research*, 33(1), 31–41.
- James, T. & Levin, H.M. (1983) Introduction, in: T. James & H.M. Levin (Eds) *Public Dollars for Private Schools: The Case of Tuition Tax Credits* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- Jeynes, W. (2000) Assessing school choice: a balanced perspective, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 223–41.
- Karsten, S. (1994) Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands, *Journal of Education Policy*, 9(3), 211–25.
- Kirkpatrick, D.W. (1990) *Choice in Schooling* (Chicago, IL, Loyola University Press).
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlinn, J. & Hamlin, J. (1999) *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work* (Buckingham, Open University Press).
- Lee, J. (1987) Pride and prejudice: teachers, class and an inner city infants school, in: M. Lawn & G. Grace (Eds) *Teachers: The Culture and Politics of Work* (Lewes, UK, Falmer Press).
- Lucey, H. & Reay, D. (2000) Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school, *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- Lucey, H. & Reay, D. (2002) A market in waste: psychic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on 'demonized' schools. *Discourse*, 23(3), 253–66.
- McArthur, E., Colopy, K.W. & Schlaline, B. (1995) *Use of School Choice Educational Policy Issues: Statistical Perspectives* (Washington, DC, National Center for Educational Statistics).
- Measor, L. & Woods, P. (1984) *Changing Schools: Pupil Perspectives on Transfer to a Comprehensive* (Milton Keynes, Open University Press).
- Morgan, V., Dunn, S., Cairns, E. & Fraser, G. (1993) How do parents choose a school for their child? An example of the exercise of parental choice, *Educational Research*, 35(2), 139–48.
- Nisbet, J. & Entwistle, N. (1969) *The Transition to Secondary Education* (London, University of London Press).
- Noden, P., West, A., David, M. & Edge, A. (1998) Choices and destinations at transfer to secondary schools in London, *Journal of Education Policy*, 13(2), 221–36.
- Noyes, A. (2004) Learning landscapes, *British Educational Research Journal*, 30(1), 27–41.
- Noyes, A. (2006) School transfer and the diffraction of learning trajectories, *Research papers in Education*, 21(1), 43–62.
- Pardey, D. (1991) *Marketing for Schools* (London, Kogan Page).
- Ranson, S. (1990) Changing relations between centre and locality in education, in: I. McNay & J. Ozga (Eds) *Policy-Making in Education: The Breakdown of Consensus*, (Oxford, Pergamon Press).
- Reay, D. & Ball, S. (1997) 'Spoilt for choice': the working classes and education markets, *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101.
- Reay, D. & Ball, S. (1998) 'Making their minds up': family dynamics and school choice, *British Educational Research Journal*, 24, 431–48.
- Reay, D. & Lucey, H. (2000) Children, school choice and social differences, *Educational Studies*, 26(1), 83–100.
- Reay, D. & Lucey, H. (2003) The limits of choice: children and inner city schooling, *Sociology*, 37, 121–42.
- Rudduck, J. (1996) Going to 'the big school': the turbulence of transition, in: J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (Eds) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* (London, David Fulton Publishers).
- Ruddock, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (Eds) (1996) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us* (London, David Fulton).
- Rudduck, J., Galton, M. & Gray, J. (1998) Lost in the maze of the new, *Times Education Supplement*, 20 November.
- Saltman, R.B. & Von Otter, C. (1992) *Planned Markets and Public Competition* (Buckingham, Open University Press).
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. & Fielding, T. (1992) *Property, Bureaucracy and Culture* (London, Routledge).

- Segal, J. (1985) *Phantasy in Everyday Life* (Harmondsworth, Penguin).
- Smrekar, C. & Goldring, E. (1999) *School Choice in Urban America: Magnet Schools and the Pursuit of Equity* (New York, Teachers College Press).
- Taylor, A. & Woollard, L. (2003) The risky business of choosing a high school. *Journal of Education Policy*, 18(6), 617–35.
- Vincent, C. (1996) *Parents and Teachers: Power and Participation* (London, Falmer Press).
- Vincent, C. (2000) *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*, (Buckingham, Open University Press).
- Vincent, C. (2001) Social class and parental agency, *Journal of Education Policy*, 16(4), 347–64.
- Vincent, C. & Martin, J. (2000) School-based parents' groups: a 'politics of voice and representation'? *Journal of Education Policy*, 15(5), 459–80.
- West, A., Pennell, H. & Noden, P. (1998) School admissions: increasing equity, accountability and transparency, *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 188–200.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs* (Farnborough, UK, Saxon House).
- Woods, P. (1990) *The Happiest Days: How Pupils Cope with School* (London, Falmer Press).
- Woods, P., Bagley, C. & Glatter, R. (1997) *The Public Market in England: School Responsiveness in a Competitive Climate. Occasional Research Paper 1* (School of Education, Open University).
- Worpole, K. (1999) Driving forces, *The Guardian*, 8 June.
- Youngman, B. (Ed.) (1986) *Mid-School Transfer: Problems and Proposals* (Slough, National Foundation for Educational Research).



Orientamento e Mappatura dei bisogni

Ada Manfreda
Università di Roma Tre
ada.manfreda@uniroma3.it

Quando parliamo di orientamento andiamo ad intercettare delle precise dimensioni personali ed esistenziali, come le predisposizioni, le aspettative, i progetti, le motivazioni, le esperienze di vita pregresse, le culture locali di appartenenza, che tramano ciascun soggetto, condizionandolo rispetto a scelte e comportamenti.

Sotto il profilo educativo e formativo alla base di queste dimensioni rintracciamo il costrutto di BISOGNO, che per tale ragione si propone come elemento nodale di ogni azione educativa e progetto formativo: indagare e comprendere il bisogno rappresenta la prima tappa di un intervento, essendone il presupposto fondativo e allo stesso tempo intervento essa stessa a tutti gli effetti.

Il concetto di bisogno si è storicamente strutturato e sviluppato nell'ambito di diverse teorie e domini disciplinari, quale quello economico, sociale, psicologico.

Dentro una visione sistemica e di complessità proponiamo il BISOGNO in chiave di risorsa, soggettivamente significativa e pedagogicamente rilevante, in una sua ridefinizione rispetto a quella che ci è stata consegnata dalla tradizione della letteratura di settore e non solo, a cui siamo giunti assumendo una prospettiva teorica in ordine al soggetto e all'agire sociale di tipo semiotico-sistemico-regolatorio.

Il Bisogno è uno 'spazio semiotico' che viene istituito dall'io, nell'atto in cui si narra per ricercare il senso che connette esperienza e immaginazione, sé e contesto, in un racconto identitario. L'identità come processo dunque, interattivo e dinamico, di adattamento tra possibilità, istanze, esigenze di un dentro e le risorse dell'ambiente, con contaminazioni reciproche, ricorsive e retroagenti (Manfreda 2014, 149). La narrazione che l'io compie di sé è sempre una narrazione di memoria e progetto insieme, contemporaneamente, in quanto è una ricostruzione nel 'qui ed ora', a posteriori, di un 'là ed allora' (ossia la memoria) e che contiene anche le ipotesi di replicabilità e continuazione del posizionamento del soggetto (ossia il progetto) nello scenario di riferimento. Il rapporto dinamico tra racconto di memoria e racconto di progetto, il loro implicarsi reciprocamente, definisce uno spazio, il Bisogno appunto, che necessita di lavoro interpretativo: è uno spazio di senso potenziale, tutto da scavare, è uno spazio di possibilità di rielaborazione e risignificazione di sé sollecitato dal doppio e contestuale sguardo all'indietro e in avanti, e dalla lettura del contesto di vita/lavoro entro cui si è iscritti (Manfreda 2014). La Mappatura dei Bisogni (MdB) vuole essere una proposta metodologica coerente per supportare efficacemente i soggetti in questo lavoro di significazione e risignificazione del bisogno.

Non è questo il luogo in cui approfondire nel dettaglio questo modello, accenneremo qui in modo sintetico i suoi caratteri essenziali, rinviando chi volesse approfondirlo ad altri scritti già pubblicati.

“La Mdb è un processo di costruzione negoziata e mediata di una rappresentazione di realtà il cui fine è quello di mettere in comunicazione la percezione che un soggetto (individuale o collettivo) ha dei propri bisogni e la percezione che egli ha del sistema delle aspettative (bisogni sociali) del contesto, ciò che i soggetti possono/non possono fare, ciò a cui possono/non possono aspirare in ragione della loro appartenenza ad un determinato gruppo, o cultura, delle risorse a cui possono/non possono accedere. Lavora dunque sulla problematizzazione dell’esperienza, attraverso situazioni appositamente progettate dal ricercatore-professionista” (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

La MdB si basa sulla realizzazione di un particolare *setting* narrativo (dove narrativo è da intendersi in senso lato), che ha natura:

- Dialogica
- Riflessiva
- Istituyente (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

Essa si propone come un dispositivo-processo volto non a trovare qualcosa che già c’è, piuttosto a fare emergere ‘nuove narrazioni’ a partire da un lavoro di sensemaking del/sul bisogno, delle narrazioni più produttive ossia capaci – per così dire – di mettere in forma il bisogno, inscrivendolo dentro una dimensione del reale, del realistico e del realizzabile, soggettivamente e socialmente, in una dimensione inclusiva e capacitante, vale a dire narrazioni più adattive e generative di livelli ‘organizzativi’ di sé più articolati e complessi. È un modello:

- *sistemico-regolatorio*, in quanto il suo funzionamento tenta di riproporre le dinamiche poc’anzi tratteggiate, entro cui è preso il soggetto nel tentativo di conferire senso al suo essere nel mondo dentro le interazioni a feedback che instaura con il sistema relazionale e contestuale in cui si trova immerso;
- *dialogico*, in quanto si propone come meccanismo di introduzione di alterità nella narrazione identitaria al fine di problematizzarla e dinamizzarla;
- di *ricerca*, perché mappa, interpreta, esplicita e trasforma assieme ai ‘destinatari-partecipanti’ i bisogni. È un’attività di ricerca nel senso formulato da Egle Becchi, vale a dire di “qualsivoglia teoresi e prassi intelligente, problematizzante, socialmente impegnata, di chiunque intervenga, con finalità di miglioramento liberatorio ed arricchente, sul comportamento dell’individuo che vive nella comunità” (Becchi, 1975);
- di *intervento*, in quanto istituisce un setting di riflessività che co-implica i partecipanti e promuove in essi percorsi di autoconsapevolezza, di modulazione e di autorganizzazione (Manfreda 2014, 156).

La Mappatura dei Bisogni (MdB) è pertanto una proposta metodologica di ricerca-intervento a carattere consulenziale, che mappa, interpreta e mette in forma insieme ai soggetti i loro bisogni, ossia li esplicita, promuovendo nei soggetti un processo di sviluppo delle loro competenze strategiche, vale a dire le competenze di lettura di sé, di lettura del contesto e di lettura di sé nel contesto, necessarie per poter tradurre, in senso produttivo, i bisogni in progetto.

L'aumento dei livelli di lettura di sé, del contesto e di sé nel contesto ha ricadute sulla progettualità che i soggetti, i gruppi, le comunità, sono in grado di esprimere e consente di incrementare le probabilità di efficacia di un'azione, un progetto, un servizio in ambito sociale ed educativo.

La MdB guarda al soggetto nel suo essere iscritto in specifici contesti di vita, entro specifici processi comunicativi e relazionali, entro specifici gruppi e comunità di pratiche. Ecco perché essa cerca di includere, nell'atto in cui si realizza, il sistema di rapporti sociali del soggetto, gli altri attori di contesto che a vario titolo fanno parte della sua costellazione relazionale, nonché la cornice di senso entro cui si realizzano le prassi discorsive e l'elaborazione dei significati da parte del soggetto.

“Gli obiettivi della MdB sono quelli di agevolare ed aumentare la creazione di valore per tutti gli attori implicati, grazie ad un potenziamento delle loro *capacità di scopo*, che vuol dire:

- Conferire ai soggetti maggiore capacità di collocarsi dentro i dispositivi di funzionamento dei loro contesti di relazione (vita e/o lavoro), mediante nuove narrazioni, maggiormente significative e produttive, vale a dire più adattive e generative di livelli organizzativi di sé più articolati e complessi. Tale condizione di capacità (capacità di scopo) sa coniugare più efficacemente opportunità/vincoli contestuali e progetto.

- Promuovere la progettualità, la pro-attività, dei soggetti entro il contesto di appartenenza, intesa in senso regolatorio come interpretazione creativa e situata di sé e dei contesti, per non cadere nella mera riproduzione sociale e nella conformizzazione da una parte, ovvero in una progettualità irrealistica, acontestuale e dunque fantasmatica e improduttiva, dall'altra.

- Promuovere competenze organizzative e progettuali nella committenza, rispetto al suo progetto (formativo, sociale, organizzativo, politico, ecc.), capaci di innescare processi di riconfigurazione ed evoluzione dei suoi pattern di funzionamento, verso forme più dialogiche, inclusive e partecipative” (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

La MdB ha carattere dialogico in quanto si configura come spazio di negoziazione intersoggettiva, in cui viene problematizzata l'esperienza in modo plurale, collettivo e di gruppo. È importante – a nostro avviso – che tutte le narrazioni che si sviluppano nel setting siano intersoggettive, dunque gruppali, affinché esse siano effettivamente produttive e generative di possibilità di senso, che è lo scopo fondamentale del setting. La ragione di ciò risiede nel fatto che “le proprietà trasformative, emancipatorie, esperienziali riconosciute alla narrazione non [stanno] nel potere catartico e taumaturgico della storia in sé, piuttosto nella natura dialogica della storia raccontata ad un altro, co-narratore e dunque co-produttore di significati (Montesarchio-Venuleo 2006, p. 36). La narrazione di sé non è mai un monologo, ma – in virtù di quella dialogicità sostanziale, dunque intrinseca all'atto comunicativo-linguistico, che sottolineava Bachtin– essa è sempre e comunque ‘polifonica’. Lo spazio plurale, gruppale, ‘messo in scena’ nel setting consente di – per così dire – drammatizzare e dunque esplicitare quella dialogicità, renderla evidente, grazie a quel “confronto tra universi sociali e culturali diversi, di generi narrativi diversi, potremmo dire” (Montesarchio-

Venuleo 2006, p. 36) che si verifica nel "*qui ed ora*" del setting, per giungere a delle co-narrazioni. Ancora una volta è l'alterità di un altro sé che si racconta a permettere un atto di riconoscimento della natura dialogica della propria narrazione di sé.

Il dialogo comporta pure misurarsi con la contraddizione che è impossibile escludere dal setting, pena la riduzione del dialogo ad una pratica ingenua, mentre invece il carattere di dialogicità è proprio nella sua apertura alla pluralità, alle differenze, al conflitto anche. Proprio il riconoscimento delle differenze, della pluralità dei punti di vista diventa produttivo di senso ulteriore, possibile, anche inatteso (per tutti).

E arriviamo così a definire l'attributo 'riflessivo' di un setting di questo tipo: è riflessivo in quanto si fonda sul presupposto per il quale i discorsi prodotti al suo interno non vengono assunti nel loro contenuto referenziale, rappresentazionale, ma come indizi delle premesse di senso che organizzano quei discorsi (Colazzo-Manfreda 2019, 274-275). Esplicitando tali premesse è possibile lavorare alla loro evoluzione e trasformazione, andando così a potenziare le possibilità discorsive a disposizione del soggetto che si traduce in una maggiore e più efficace pratica decisionale. Nel setting della MdB si producono così delle co-narrazioni che costituiscono un artefatto sociale e condiviso, frutto degli apporti originali di ciascun soggetto implicato e della interazione che essi costruiscono nel qui ed ora del setting.

È uno spazio di esperienza, o meglio di esperienza sull'esperienza (spazio riflessivo), condivisa e co-costruita con gli altri (spazio dialogico): il setting della MdB consente la condivisione di esperienze in quanto connesse ad una prassi sociale che implica riflessione ed azione. La riflessione riguarda il processo di interpretazione, emersione e trasformazione dell'esperienza e l'azione riguarda una capacità accresciuta di progettazione per sé, ossia una maggiore, ovvero nuova, definizione della capacità di scopo nei partecipanti. I processi di riflessione aiutano a conferire ai soggetti capacità di scopo (Colazzo-Manfreda 2019, 275).

Integrare l'Alterità come principio organizzativo delle pratiche che si sviluppano nel setting permette anche di poterlo configurare come un setting istituyente: per esser tale, non può mai configurarsi come dato, deve proporre dispositivi-situazioni capaci di stimolare modelli di relazione non scontata, rispetto a cui il setting può continuamente ridefinirsi, essere sottoposto a revisione in ragione di ciò che in esso accade volta a volta.

In un'ottica di significazione in chiave sistemico-relazionale, la MdB diviene il luogo della promozione e della facilitazione dello scambio dialogico, di tipo regolatorio, tra destinatari e ricercatore, pratica di contagio controllato, per rendere la comunità e i singoli che ne fanno parte competenti, attraverso processi di apprendimento molare a carattere trasformativo (Colazzo-Manfreda 2019, 276).

Anche per queste ragioni la MdB sul piano metodologico fa un'opzione a favore della ricerca-intervento che, al di là delle sue molteplici e differenti declinazioni che ci vengono consegnate dalla letteratura e dalle pratiche dei ricercatori che l'hanno applicata, si fonda su dei meta-criteri assolutamente coerenti e funzionali agli scopi della MdB, al suo carattere situato, contestuale e dialogico, al suo valore consulenziale e formativo.

I metodi di intervento della MdB consistono in una funzione narrativa, in cui è fondamentale l'interazione soggetto/ricercatore. Le narrazioni rappresentano il "risultato della costruzione da parte dei soggetti narranti di un complesso scenario coerente composto di eventi che sono indissolubilmente associati ad elementi affettivi, credenze personali, preferenze, conoscenze scientifiche, decisioni, azioni, e così via. Tale costruzione è sottesa dalla interpretazione, implicita o esplicita, cosciente o inconscia, degli accadimenti. Un medesimo insieme di eventi può essere ordinato temporalmente e strutturato logicamente in modi diversi da parte di diversi narratori coinvolti in modo diretto o indiretto negli accadimenti" (Giani 2009, 49).

La narrazione è la specifica modalità umana (lo specifico processo cognitivo, ha scritto Bruner) attraverso cui si cerca e si dà forma e senso alle cose, a noi stessi, alle nostre quotidiane esperienze, alla nostra esistenza, al contesto in cui viviamo. Corre uno stretto legame tra narrarsi e formarsi. Narrando il soggetto produce una ricostruzione significativa del proprio vissuto, lo riattraversa e lo riorganizza, attribuendo significati a fatti e situazioni della propria storia personale.

La funzione narrativa nella MdB mira a far passare il soggetto dalla narrazione di sé ad una ri-narrazione: ciò significa far irrompere nella narrazione in soggettiva l'alterità, rompendo l'unità della narrazione in prima persona e producendo così uno spiazzamento. La rottura è funzionale per innescare un processo di risignificazione di sé e della realtà circostante.

La MdB si avvale delle tecniche di interazione di tipo dialogico, in quanto configurano uno spazio dinamico che tiene assieme processi di differenziazione e processi di integrazione.

Ad ulteriore sottolineatura della funzione di orientamento che essa possa avere, ci pare importante richiamare la riflessione che conduce Federico Batini a proposito di quello che lui definisce 'orientamento narrativo': esso cerca di rispondere alla domanda di senso dell'uomo contemporaneo, migliorando le sue competenze di lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale, di percezione di sé in direzione di una efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi (Batini-Del Sarto 2007, 48). Nel dettaglio le competenze che l'orientamento narrativo si propone di sviluppare sono:

- Essere in grado di dare una struttura ed esercitare un controllo sul reale;
- Essere in grado di fornire una propria interpretazione della realtà ed esercitare previsioni che costituiscano guida per l'azione;
- Essere capaci di produrre consapevolmente senso e significato rispetto agli eventi, alla propria realtà, al proprio passato presente e futuro;
- Costruire consapevolmente la propria identità personale e sociale (Batini-Del Sarto 2007).

Il percorso di orientamento assume per l'autore il senso di una 'sosta' nella propria biografia funzionale a poter costruire e ricostruire una mappa di sé e del mondo per disegnare un futuro significativo.

Dal nostro punto di vista è importante che la MdB vada a configurarsi come funzione consulenziale all'interno della Scuola, ossia come momento attraverso

cui la Scuola si mette in ascolto dei suoi studenti per raccogliere feedback da interpretare e restituire loro sotto forma di proposte formative e didattiche. Ci riferiamo ad un ascolto autenticamente teso a conoscere i propri 'utenti' per esserne a servizio in senso pieno, entro una circolarità organizzazione/utente di tipo dialogico e non ortopedico, ossia in cui la Scuola non si propone come 'sostitutiva' nella spinta progettuale esistenziale dei soggetti suoi utenti, ma è in grado di riconoscerli come interlocutori 'competenti', ossia capaci di esprimere istanze da attenzionare, raccogliere e riformulare, abilitandoli pienamente nel processo di co-costruzione di un progetto di sviluppo umano e professionale.

Ciò consentirebbe alla Scuola di interfacciarsi più agevolmente con il territorio entro cui è situata andando a costituire per esso un reale e costruttivo presidio di promozione sociale e culturale. D'altro il progetto dell'autonomia scolastica è a tutti gli effetti una sfida perché richiede fundamentalmente una precisa caratterizzazione dell'identità educativa di un istituto scolastico, che è operazione culturale assai impegnativa e complessa, soprattutto laddove la Scuola si presenti disancorata dai bisogni dei suoi destinatari diretti (gli studenti) ed indiretti (gli stakeholders territorio e i membri della comunità tutta entro cui si trova ad agire).

Oggi più che mai poi questa funzione appare non più differibile in ragione dello scenario socio-culturale attuale, con particolare riferimento alla condizione giovanile. I giovani oggi hanno davanti una situazione sociale e culturale estremamente frammentata e articolata, totalmente presi dalle dinamiche del presente, difficilmente capaci di uno sguardo di prospettiva, dove sono saltati gli ancoraggi di mediazione tra le diverse istanze sociali che consentivano un tempo di poter avere punti di riferimento, anche solo per contestarli e bypassarli.

La transizione dalla scuola al lavoro per i giovani non è immediata, oggi men che mai, spesso si verifica una sorta di moratoria, più o meno lunga, durante la quale possono essere intrapresi diversi percorsi, tra l'hobbistico e il lavorativo, a carattere precario, temporaneo, saltuario, ma anche molteplice e spesso concomitante con altre esperienze, legate magari alle dimensioni della vita privata, del tempo libero, dell'espressione di sé. È il modello – definito dalla Di Francesco – delle *combinazioni molteplici* (Di Francesco 2004).

Durante questa fase vengono realizzate una serie di esperienze diverse che servono sia a raccogliere informazioni sul mondo esterno (il mondo del lavoro ad esempio), "ma anche ad esplorare, scoprire, formare, le proprie preferenze, il senso di sé" (Di Francesco 2004, 63). Un problema rilevante è far sì che tutto questo possa essere effettivamente messo in valore dal soggetto, ossia portato a piena consapevolezza e narrato dentro una storia coerente di sé. L'orientamento diventa lo spazio entro cui ciò può realizzarsi.

La maggiore responsabilità e 'auto-imprenditività' richiesta al soggetto impone un maggiore suo coinvolgimento, in senso attivo e partecipativo, nelle politiche e nei programmi che determinano le riconfigurazioni delle organizzazioni, delle istituzioni, dei mercati, di tutto quel sistema insomma entro cui il soggetto si colloca, rispetto a cui gli viene 'richiesto' di essere volta a volta adattivo o proattivo in funzione dei cambiamenti che intervengono.

La *competenza* consente all'individuo di esprimere in qualunque situazione autonomia, adattabilità, flessibilità, efficacia. È dunque il risultato congiunto di determinanti individuali e situazionali, dove le determinanti individuali non sono

fattori stabili, ma elementi in parte modificabili e sviluppabili, e le determinanti situazionali non riguardano il contesto oggettivamente dato, ma la sua percezione e il significato ad esso attribuito dal soggetto.

Orientare vuol dire intervenire ed incentivare competenze che consentano al soggetto di auto-leggersi, di compiere un processo di riflessione su sé stesso di autoconsapevolezza al fine di rendere evidenti ed espliciti gli apprendimenti conseguiti in modo informale e tacito durante le esperienze pregresse, potendoli pertanto 'capitalizzare'. Significa ancora incentivare competenze che consentano al soggetto di poter svincolare tali saperi e abilità dalla cornice di contesto in cui li ha realizzati e di saperli trasferire, con gli opportuni aggiustamenti e adattamenti, ai nuovi contesti lavorativo-organizzativi presso cui proporsi e che possono rappresentare un potenziale nuovo lavoro (Gabriella Di Francesco 2004).

Il possesso di un nucleo di competenze – trasversali rispetto a età, professioni, realtà organizzative e contestuali – che possiamo definire *competenze strategiche*. Sono strategiche in quanto rendono il soggetto capace di gestire il cambiamento; hanno a che fare fundamentalmente con la dimensione dell'immagine di sé, dei contesti, e di sé nei contesti (Cortellazzi et alii 2001).

Le competenze strategiche di cui parliamo sono quel complesso di competenze che di volta in volta consentono ad un soggetto di godere di una condizione di *empowerment*.

Possiamo ricondurre le competenze strategiche a due principali, rispetto a cui si possono correlare ed innestare delle altre, che ne costituiscono un'ulteriore specificazione e sviluppo. Si tratta della competenza di “partecipazione” e di quella di “riflessività”. La competenza di partecipazione riguarda i contesti e la capacità del soggetto di riflettere sul proprio 'stare' nelle organizzazioni e nei gruppi sociali, la capacità di riconoscimento reciproco sé/altri, la capacità di agire la propria identità (che non “è”, ma “si fa”), la capacità di visione (ossia capacità di attraversamento dei confini, di policontestualità).

La riflessività consente di sviluppare consapevolezza di sé, delle proprie competenze; si esercita sull'azione, sia a posteriori per valutarne l'appropriatezza ed eventualmente modificarla, sia 'in corso', dunque durante lo svolgimento dell'azione stessa, cosa ancor più sofisticata e che consente al soggetto di interagire attivamente i contesti, sapendoli interpretare in modo personale e creativo. È la competenza che riesce ad esplicitare tutto ciò che di implicito vi è nell'esperienza del soggetto, nel suo agito, al fine di ricavare autoapprendimento e nuove competenze.

Andando a concludere ci sentiamo di sottolineare inoltre, dentro i discorsi condotti sin qui, la grande importanza assunta dal *capitale sociale* di un soggetto. Alla base di ciò vi è la considerazione che il soggetto non agisce da solo e in modo isolato, ma all'interno di una trama di rapporti sociali di varia natura e tipo, all'interno dei quali deve assumere dei comportamenti sociali strategici per il raggiungimento di propri fini che altrimenti non sarebbero raggiungibili, ovvero che sarebbero raggiungibili a costi superiori. Il capitale sociale ha carattere situazionale e dinamico, in quanto non si riferisce ad un dato oggetto o struttura sociale, ma volta a volta esso viene determinato in relazione agli scopi, ai contesti ed agli attori sociali. Rispetto al grado di occupabilità di un soggetto, il capitale sociale può rappresentare:

- un fattore di influenzamento che agevola e/o determina l'accesso del soggetto al mercato del lavoro;
- un fattore di informazione, che consente al soggetto di accedere ad informazioni utili al fine della occupabilità;

un fattore di apprendimento, in quanto si riferisce ad una rete sociale capace di sollecitare il soggetto in funzione del conseguimento di apprendimenti utili nell'ottica dell'occupabilità.

L'orientamento si configura come una attività complessa che accompagna il soggetto in un percorso di "ricollocazione" degli oggetti interni in uno scenario esterno, relazionale professionale ed esistenziale, di elaborazione dei significati simbolici della propria esperienza in chiave di progettualità, entro una sostenibilità relazionale, sociale e culturale.

Bibliografia

- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura: un'unità necessaria*, trad. it. Adelphi, Milano.
- Batini F.-Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Carocci, Roma.
- Bottaccioli, F. (2011a), *Psiconeuroendocrinoimmunologia: nuovo paradigma*, in Bottaccioli F. (2011b), pp. 121-156.
- Bottaccioli F. (2011b), a cura di, *Mutamenti nelle basi delle scienze*, Tecniche Nuove, Milano.
- Colazzo S.-Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando editore, Roma.
- Cortellazzi S. et alii, (2001), *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano.
- Dalle Fratte G., a cura di, (1984), *Teoria dei modelli in pedagogia*, F.p.S.m., Trento.
- Di Francesco G., a cura di, (2004), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, Franco Angeli, Milano.
- Foerster von H. (1987), *Sistemi che osservano*, Ubaldini-Astrolabio, Roma.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. EGA, Torino.
- Giani U. (2009), *Le traiettorie del malessere: modello multi metodologico per l'analisi delle narrative di malattia*, in U. Giani (a cura di), *Narrative Based Medicine e complessità*, Scriptaweb, Napoli, pp. 47-78.
- Manfreda A. (2014), *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, pp. 137-156.*
- Montesarchio G., Venuleo C. (2006a), *Storie di gruppo. Narrazione di un "Iter"*, in Montesarchio G., Venuleo C., a cura di, *Narrazione di un iter di gruppo. Intorno alla formazione in psicologia clinica*, FrancoAngeli, Milano.
- Sebeok Th. A., Petrilli S. Ponzio A. (2001), *Semiotica dell'io*, Meltemi, Roma.
- Striano M. (2007), *Il dialogo come dispositivo formativo: incontro con Paulo Freire*, in "Studi sulla formazione", Anno X, n. 1-2, "Dossier monografico: Sulle orme di Morin: per una 'pedagogia in grande'", Gedit, Bologna, pp. 148-158.



La figura del Tutor dell'Orientamento: ovvero competenze per la fiducia

Demetrio Ria
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

*Non puoi risolvere un problema con lo stesso
tipo di pensiero che lo ha creato.*

Albert Einstein

Le scuole, in termini generali e per certi versi teorici, tanto che favoriscano l'apprendimento cooperativo, competitivo oppure individualistico (Johnson & Johnson, 1994), hanno una grande responsabilità nell'educare la gioventù. A scuola gli studenti dovranno avere certamente opportunità di apprendimento delle discipline (umanistiche e scientifiche), ma anche occasioni per la gestione del tempo, della vita, delle relazioni (con la famiglia, i coetanei e le figure di autorità), e, via via dovranno essere accompagnati a riconoscersi come cittadini. Gli studenti impareranno a conoscere sé stessi e gli altri ed esploreranno chi sono e cosa riserva il loro futuro, individualmente e collettivamente.

Conoscere la realtà della vita nella società moderna è essenziale per molte figure professionali e comunque per chiunque voglia partecipare attivamente alla vita sociale. Sono requisiti indispensabili per figure di sistema che supportino processi decisionali e di investimento del capitale umano. I tutor scolastici sono figure fondamentali per condurre le scuole verso una maggiore inclusività ed equità sociale. Un costrutto utile per descrivere, interpretare e agire questi processi, e persino la trasformazione dell'ambiente scolastico, è la *comunità*. Una comunità di apprendimento è quella che valorizza l'impegno onesto e attento di idee e relazioni (Palmer, 1998), è una raccolta di persone in uno spazio caratterizzato da rispetto, civiltà, tensione intellettuale e collaborazione (Dollarhide & Saginak, 2017; Colazzo & Manfreda, 2019). L'efficacia della comunità nell'istruzione è confermata dalla ricerca educativa che ha analizzato diversi indici su contesti educativi altamente efficaci (McWhirter et al., 2017). Ciò consente di sostenere che la figura del tutor scolastico, oltre a lavorare per la giustizia sociale e la comunità, genera opportunità di trasformazione delle scuole in ambienti educativi in cui tutte le voci sono apprezzate.

In letteratura si trovano almeno quattro elementi interconnessi che catturano descrivono il quadro generale di ciò che i tutor scolastici dovrebbero fare:

1. creare *basi* solide fondate su valori, credenze e visioni della professione di tutor scolastico, della scuola e dell'ambito di influenza in cui l'istituzione opera su cui fondare e progettare obiettivi bene informati dai dati reali raccolti e tarati sui livelli di successo degli studenti.
2. progettare un *sistema di erogazione* di servizi agli studenti tale da fornire consulenza, prevenzione, supporto all'apprendimento, all'intervento educativo, opportunità e pianificazione collaborativa per il futuro educativo e professionale degli studenti.
3. implementare un *sistema di gestione* che consiste in accordi con gli amministratori, famiglie, reti dell'associazionismo e in generale da tutte le parti interessate.
4. creare e mantenere un *sistema di cor-responsabilità* sostenuto da azioni valutative e di monitoraggio allo scopo di facilitare l'analisi dei dati e il processo decisionale interno alla scuola, ai singoli studenti e al programma nel suo insieme. I risultati delle analisi vengono quindi utilizzati per guidare il futuro processo decisionale, chiudendo il ciclo con la determinazione degli obiettivi programmatici del successivo anno scolastico.

Tutto ciò richiede che vengano definiti degli standard di azione e delle tecniche di intervento allo scopo di poter opportunamente sostenere il processo orientativo. Ci si deve confrontare con questioni quali: in che misura il tutor scolastico soddisfa gli standard della professionalità? In che misura sono presenti la *mission*, la *vision* e le credenze di quella specifica comunità scolastica? In che misura il tutor mantiene la gestione del programma e raccoglie dati sul numero e l'efficacia dei servizi offerti, oppure sui loro progressi? E ancora, in che misura i risultati dell'analisi di tali dati incidono sugli obiettivi programmatici per il successivo anno scolastico? La maggior parte di coloro che hanno operato e forse operano ancora in questo campo non utilizza costantemente una teoria della consulenza per realizzare queste attività. Piuttosto, per molti, il riferimento è quello della teoria della leadership e i loro sforzi sono supportati da strategie organizzative. Al contrario, il sistema delinea i servizi diretti che il tutor scolastico dovrebbe offrire ai membri della comunità scolastica. Va detto che, mentre non esiste un modo "adleriano" per raccogliere e analizzare i dati, esiste un modo "adleriano" per fornire consulenza individuale e di gruppo.

Esiste un'importante distinzione tra modelli e teorie. I modelli stanno organizzando strutture che elencano o delincono ciò che deve essere fatto, mentre le teorie offrono approfondimenti su perché e come le cose vengono fatte. I modelli sono necessari, ma non sono sufficienti. Sebbene siano risorse eccellenti, i modelli non rispondono alle domande: Perché? e Come? C'è bisogno di una teoria per integrare tutte le componenti del programma in un insieme concettuale. Nel nostro caso la teoria fonda la progettazione del programma all'interno di una filosofia coerente sulle scuole, la natura degli studenti e il processo di sviluppo. Ad esempio, se si è naturalmente orientati dalle teorie psicologiche cognitive, si potrebbe vedere il ruolo delle scuole come il luogo della crescita intellettuale e

dello sviluppo, così i tutor scolastici saranno i facilitatori della maturazione e della crescita intellettuale e implementano programmi come cluster di curricolo per insegnare a prendere decisioni proprio nella direzione della crescita intellettuale del soggetto. Se si è naturalmente trasportati dalle teorie che decostruiscono le dinamiche del potere e dell'oppressione, come ad esempio la teoria femminista, si potrebbe concettualizzare le scuole come strumenti di oppressione del sistema e vedere il ruolo del tutor nella scuola come quello di un avvocato che aiuta gli studenti a destreggiarsi all'interno delle dinamiche del potere per tutta la vita - per ad esempio, implementando programmi per facilitare e insegnare l'*empowerment* degli studenti. Esistono diversi approcci teorici che esprimono visioni differenti. Di seguito ne sintetizzeremo alcuni che sono maggiormente presenti all'interno della scuola. **Il costruzionismo sociale** sostiene che le persone non hanno accesso diretto o completo alla verità oggettiva e che le percezioni su sé stessi e sul mondo sono costruzioni personali modellate meno dalla scoperta oggettiva e più dalla creazione sociale e linguistica. Il costruzionismo sociale sostiene che le interazioni e i dialoghi sociali - escludendo quelli che si verificano tra i consulenti scolastici e gli studenti - influenzano in modo significativo il concetto e il comportamento degli studenti. La **Psicologia positiva** propone che le emozioni positive suscitano e ampliano la soluzione delle persone, costruendo pensieri, azioni e creatività, mentre le emozioni negative limitano e sopprimono questi beni. Invece di vedere le emozioni positive come un semplice risultato di una consulenza efficace, questa teoria esorta i consulenti a vedere le emozioni positive come un mezzo di cambiamento e ad usare tecniche che migliorano tali emozioni. La **Teoria dei sistemi** vede i problemi scolastici come integrati e influenzati dai loro contesti sociali, piuttosto che risiedere strettamente nello studente. Da questo punto di vista, un rinvio per consulenza non implica automaticamente che ci sia qualcosa che manca o che non va nello studente. Ad esempio, un problema scolastico può derivare in gran parte da uno scarso adattamento tra lo studente e l'insegnante. La teoria dei sistemi incoraggia i consulenti scolastici a considerare molteplici opzioni per la costruzione di soluzioni oltre alla consulenza individuale con lo studente. Il multiculturalismo sostiene approcci di consulenza individualizzati, collaborativi e socialmente giusti in cui i clienti sono attivamente coinvolti nello sviluppo di obiettivi di consulenza, nella pianificazione di interventi e nel prendere decisioni su altri aspetti importanti dei loro servizi. La teoria, quindi, riflette delle ipotesi, delle credenze di cui i tutor sono portatori e che riguardano i ragazzi e come si sviluppano, come apprendono della vita, di sé stessi e degli altri, come gestiscono le relazioni con sé stessi e gli altri; e come si incontrano, reagiscono e gestiscono il cambiamento nelle loro vite. La teoria costituisce la base del lavoro con gli studenti individualmente e/o in piccoli gruppi. La tua teoria informerà i tuoi comportamenti di leadership, advocacy, consulenza e/o collaborazione. La teoria può anche fornire ai consulenti scolastici dispositivi per valutare i risultati relativi alla loro pratica. Una teoria della consulenza è diversa da una

teoria che descrive un fenomeno statico, in quanto la teoria della consulenza si riferisce a un processo progettato per contribuire a cambiamenti prevedibili nell'esperienza di uno studente. Se un consulente aderisce alla realizzazione di una teoria di consulenza, le nostre domande originali si trasformano da perché e come scegliamo di supportare gli studenti in un certo modo a perché e come tali scelte hanno portato a un cambiamento. La teoria fornisce inoltre al consulente potenziali punti di valutazione, non limitati a domande relative all'efficacia di alcune tecniche basate sulla teoria o ai risultati degli studenti, come cambiamenti nell'apprendimento o comportamenti sociali.

Le teorie della pratica della consulenza scolastica hanno una serie di usi importanti per i professionisti. Per alcuni consulenti scolastici alle prime armi, la teoria può alimentare il pensiero del consulente su studenti, ambienti scolastici e processo di aiuto. Per i professionisti più esperti, le teorie possono approfondire la pratica, soprattutto quando si inizia a impiegare le tecniche in un modo più personale e utile.

La base epistemologica per un approccio personale al tutoring scolastico si trova nella teoria esauriente di sviluppo e crescita di Carl Rogers (1959). Quando si implementa la consulenza scolastica incentrata sulla persona, è importante avere una conoscenza approfondita di questa teoria dello sviluppo e del processo di facilitazione. Insieme, hanno una potente capacità di cambiare non solo gli individui, ma anche intere aule, scuole e sistemi educativi più grandi (Rogers, 1977). Secondo Rogers (1951), l'individuo è il centro di un mondo di esperienze in costante cambiamento e risponde alla realtà fenomenologica nel suo insieme organizzato. Prendere ciò che sappiamo dell'approccio centrato sulla persona e applicarlo all'ambiente di consulenza scolastica può essere molto potente.

L'uso di un approccio centrato sulla persona alla consulenza scolastica può fornire una prospettiva estremamente nutriente e unica per l'intero ambiente scolastico. L'obiettivo del programma di tutoring incentrato sulla persona è quello di contribuire a creare un ambiente nella scuola in cui gli studenti (e sostanzialmente tutti gli altri membri della comunità scolastica) sperimentino comprensione, accettazione e autenticità. Sebbene gli studenti siano in definitiva al centro del programma di consulenza scolastica, l'approccio centrato sulla persona alla consulenza scolastica si concentra sull'intero ambiente della scuola per produrre le condizioni più agevoli e coerenti per gli studenti in tutta la scuola. Fare ciò implica la creazione di relazioni tra gli adulti coinvolti nella scuola e tra gli studenti. Ciò potrebbe manifestarsi come gruppi di incontro del personale in cui tutti sono in grado di condividere ciò che ritiene importante per lui e si incontrano con comprensione e accettazione da parte del consulente scolastico e degli altri, seguendo alcune istruzioni o norme relative al processo di gruppo. Condurre gruppi simili con i genitori e potenzialmente unire genitori e personale può continuare a costruire questa coesione. Questi gruppi possono quindi essere utilizzati in ambienti di classe tra adulti e studenti per promuovere ulteriormente

queste relazioni. L'ambiente aiuta gli studenti a muoversi verso la crescita, l'apprendimento e il cambiamento comportamentale costruttivo.

Quando gli studenti vivono ambienti privi di minacce, caratterizzati da comprensione, accettazione e autenticità, sono in grado di muoversi verso la crescita, l'apprendimento e il cambiamento comportamentale costruttivo (Rogers, 1959). Sono in grado di integrare nuove esperienze nella loro auto-struttura, di adattarsi liberamente al loro ambiente e di rispondere in modo dinamico e costruttivo a sé stessi e agli altri. Le relazioni che gli studenti sperimentano durante la loro istruzione sono il contesto principale per il loro apprendimento e crescita. Per attuare veramente l'approccio centrato sulla persona alla consulenza scolastica, è importante comprendere i bambini all'interno dei loro contesti di sviluppo e culturali e visioni del mondo al fine di impegnarsi in relazioni facilitanti con loro.

Un approccio centrato sulla persona con i giovani studenti comprende una profonda comprensione e rispetto dei loro processi e capacità di sviluppo e culturali. A causa dell'enfasi sulle relazioni come facilitante per la crescita, è importante considerare come i giovani studenti si impegnano meglio nelle relazioni. I bambini piccoli guardano agli altri mentre si sviluppano nel loro concetto di sé. Queste relazioni sono cruciali e possono essere difficili se gli adulti non sono consapevoli dello stato di sviluppo degli studenti¹.

Il tutor agisce una leadership condivisa sia con gli altri educatori, sia con l'intera comunità per influenzare positivamente le opportunità degli studenti che devono essere orientati a raggiungere elevati standard, e diventare buoni cittadini (DeVoss, 2010; Mason & McMahon, 2009; Lapan et al., 2014; Young & Miller-Kneale, 2013). La leadership per i consulenti scolastici non è amministrazione o gestione. Piuttosto, la leadership per il tutor scolastico è un modo potente per influenzare e collaborare sia con la comunità scolastica interna sia con la più ampia comunità esterna per abbattere le barriere istituzionali e ambientali, per creare le condizioni che aiutano gli studenti a realizzare il potenziale della loro vita (Cheek & House, 2010). Quando il Dirigente prende posizione su importanti educativi problemi, lei o lui è percepito come un leader forte al servizio del continuo miglioramento della scuola. Più spesso i Tutor sono riconosciuti per essere modelli di leadership comportamenti (Erford & McCaskill, 2010). I Tutor sono agenti del cambiamento, un ruolo reso più facile quando si sono visti come leader nelle loro scuole.

La leadership non necessariamente equivale all'appartenenza a un gruppo dirigente, ad una squadra oppure ad un gruppo di lavoro. L'appartenenza al gruppo

¹ I bambini piccoli hanno processi di sviluppo diversi rispetto agli adulti. Hanno capacità linguistiche e cognitive che imitano quelle degli adulti; tuttavia, sono più naturalmente espressivi attraverso il gioco e i comportamenti (Landreth, 2012). Il gioco è una componente enorme del successo degli studenti perché è un mezzo per loro di crescere, imparare e comunicare (Landreth, 2012). I bambini piccoli sperimentano, comprendono ed esprimono sé stessi in modo più naturale attraverso il gioco o i loro comportamenti. Quando si cerca di capire gli studenti e di intrattenere relazioni con loro, è meglio farlo comprendendo il loro gioco o comportamenti.

di miglioramento scolastico e ad altri comitati critici offre ai tutor un meccanismo per far sentire le loro voci ed è altamente desiderabile per facilitare gli sforzi di leadership, ma i possono esercitare la leadership senza questa appartenenza. La leadership per i consulenti scolastici è una mentalità, un modo di pensare a come si può influenzare il successo degli studenti. Il consulente vede il suo o la sua funzione come un set di occhi e orecchie alla ricerca e identificazione di ambienti, e opportunità per il successo dello studente. La mentalità di leadership individua mezzi e strumenti capaci di sostenere le performance e innalzare i livelli degli indicatori di successo dello studente. Questa mentalità può anche influenzare le condizioni di apprendimento come il clima scolastico, il programma didattico e il benessere emotivo degli studenti.

La leadership nelle scuole di oggi richiede visione, capacità di collaborazione, volontà di rendere conto e capacità di vedere il quadro generale (DeVoss, 2010; Erford & McCaskill, 2010). I leader di successo coinvolgono gli altri con la loro energia e sono stimolati dalle attività e dai risultati del gruppo (Erford & McCaskill, 2010; Young & Miller-Kneale, 2013). Un efficace tutor ha uno scopo morale, una mentalità per l'azione e un fine che oltrepassa la propria identità.

Lo sviluppo di capacità di leadership non è un evento; piuttosto esso è un lungo e intenzionale processo di formazione/autoformazione in cui i leader continuamente esaminano le loro risorse, i deficit e il potenziale d'impatto di questi sui loro studenti. La letteratura scientifica riporta di almeno tre aree di competenza che un tutor dell'orientamento deve poter curare: autocoscienza, comunicazione facilitante, crescita professionale del personale.

Lo sviluppo delle capacità di leadership inizia con un'analisi personale. Dalla acquisizione dei propri punti di forza e di debolezza si può iniziare a sviluppare uno stile di intervento che potrà sempre crescere ed essere migliorato. Lo sviluppo della leadership è meno scoraggiante se si inizia dal concentrarsi sui propri punti di forza. Lavorare da una posizione di forza permetterà l'acquisizione di conoscenze e competenze con maggior soddisfazione².

L'utilizzo della comunicazione facilitante nelle interazioni di leadership può migliorare la capacità di influenzare gli altri. Il tutor dell'orientamento dovrà costruire, aumentare o implementare le abilità nella parafrasi, nella riflessione, nei processi di chiarimento e critica. Parafrasare può essere un potente modo di comunicare, uno strumento, quando utilizzato con giudizio, per rafforzare agli altri che essi sono stati ascoltati. Quando un leader presta attenzione al comportamento verbale e non verbale e comunica con gli altri per parafrasi, costruisce certamente relazioni. La differenza tra riflettere e parafrasare è che la parafrasi di solito cattura solo le parole e restituisce all'oratore una risposta concisa che cattura il significato principale. Riflettendo, invece, si coglie il

² In altre parole, esamina il tuo "modo di lavorare" nell'arena della leadership. Fai un elenco delle abilità, competenze e disposizioni che ti hanno portato al ruolo di leader. Rifletti sugli approcci che sono stati più forti per voi e le zone di comfort a cui ti hanno condotto. Considera ciò che si dovrebbe fare in modo diverso in futuro sulla base tuoi successi e riducendo al minimo i tuoi punti deboli.

significato dietro le parole. Chiarire aiuta a definire e raffinare i pensieri, le motivazioni, i sentimenti e le azioni. Mettere in discussione significa aprire al dialogo e esercitarsi a porre domande aperte.

Concludendo, i tutor devono essere pienamente consapevoli di quali implicazioni teoriche o approcci dominanti siano incorporati nel processo di consulenza. Dovrebbero saper adottare un approccio eclettico e per farlo dovrebbero disporre di una solida base di conoscenze ed esperienze.

Il tutoring è un processo continuo, una serie di fasi che inizia con l'esplorazione e l'indagine e termina in un momento opportuno quando vengono raggiunti gli obiettivi dello studente. Le tappe non sono necessariamente sequenziali o discrete ma si sovrappongono (Corey, 2009; Gladding, 2012). Esse possono essere riassunte così: stabilire una relazione; esplorare i problemi; impostare degli obiettivi e transitare verso l'indipendenza.

Il focus della azione di tutoring nelle scuole è rendere positivo il cambiamento, trasformativo l'apprendimento, costruttivo il senso e il significato del vivere nella scuola. I tutor devono riconoscere e scegliere i comportamenti e le strategie appropriate che meglio si adattano al loro approccio teorico e orientamento filosofico e selezionare diverse teorie e approcci in base ai modelli utilizzati e all'assistenza di cui uno studente ha bisogno.

Bibliografia

- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La Comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Roma, Armando Editore.
- Cheek, J. R., & House, R. M. (2010). *Advocacy in action: The voice of the student*. In B. T. Erford (Ed.), *Professional School Counseling* (2nd ed., pp. 112–119). Austin, TX: PRO-ED.
- Corey, G. (2009). *The Theory and practice of counseling and psychotherapy* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- DeVoss, J. A. (2010). *Current and future perspectives on school counseling*. In B. T. Erford (Ed.), *Professional school counseling: A handbook of theories, programs, and practices* (2nd ed., pp. 23–33). Austin, TX: PRO-ED.
- Dollarhide, C. T., & Saginak, K. A. (2017). *Comprehensive school counseling programs: K- 12 delivery systems in action* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Erford, B. T., & McCaskill, K. (2010). *Professional school counseling: Integrating theory and practice into a data-driven, outcomes-based approach*. In B. T. Erford (Ed.), *Professional school counseling: A handbook of theories, programs, and practices* (2nd ed., pp. 2–8). Austin, TX: PRO-ED.
- Gladding, S. T. (2012). *Counseling: A comprehensive profession* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Landreth, G. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Lapan, R. T., Wells, R., Petersen, J., & McCann, L. A. (2014). Stand tall to protect students: School counselors strengthening school connectedness. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 304–315.
- Mason, E. C. M., & McMahan, H. G. (2009). Leadership practice of school counselors. In *Professional School Counseling*, 13(2), 107–115.

- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., & McWhirter, A. C. (2017). *At risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals* (6th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London, England: Constable and Company.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 219–235). New York, NY: Houghton Mifflin. (Reprinted from *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.)
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science* (Vol. 3, pp. 184–256). New York, NY: McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. New York, NY: Delacorte Press.
- Young, A., & Miller-Kneale, M. (2013). *School counselor leadership: An essential practice*. American School Counselor Association.



ORIENTAMENTO E *DIGITAL STORYTELLING*: IPOTESI PROGETTUALE

Elisabetta De Marco
Università del Salento
elisabettalucia.demarco@unisalento.it

1. L'orientamento

L'orientamento è un nodo cruciale per lo sviluppo dei sistemi. Il valore di azione di sistema e di servizio assunto dall'orientamento vede convergere attori, contesti, progetti, pratiche professionali differenti accomunati dall'obiettivo di rispondere alla "complessità" del mondo contemporaneo. Con l'orientamento ed altre azioni di sistema, si tenta di rispondere alla profonda crisi economica e strutturale che ha posto al centro della riforma del mercato del lavoro lo sviluppo di azioni positive e attive. L'elaborazione di strategie di valorizzazione del capitale umano e la progettazione di azioni/interventi trasversali ai diversi sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, assume un ruolo centrale. Lo ricordano i numerosi documenti nazionali¹ e internazionali² che evidenziano il carattere strategico dell'orientamento, e più in generale, di tutte le azioni di stimolo e di supporto ai processi di cambiamento personali, comunitari e istituzionali. Il progressivo ampliamento della nozione di orientamento è il risultato di un cambiamento dell'idea stessa di orientamento che da complesso di azioni informative ha assunto i connotati di un processo diacronico e formativo con valenza trasformativa in grado di modificare i sistemi (sistema-persona, sistema-comunità, sistema-formativo).

Questo riposizionamento dell'orientamento è strettamente legato allo scenario in cui si svolge il confronto sulle politiche destinate allo sviluppo dell'istruzione, della formazione e del lavoro, politiche che si inscrivono all'interno di una dimensione sovranazionale in cui è affermato e condiviso il paradigma del

¹ Per una rassegna completa dei documenti e delle norme sull'orientamento in Italia consultare l'archivio del MIUR: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-studente/orientamento/normativa_orientamento.html. Le *Linee Guida per l'Orientamento Permanente* (2014) redatte dal MIUR dettagliano le funzioni dell'orientamento (educativa, informativa, accompagnamento, consulenza orientativa e sistema) e consolidano l'idea di orientamento come compito istituzionale peculiare delle istituzioni formative.

² Per una rassegna completa dei documenti europei sull'orientamento consultare l'archivio: https://www.orientamentoirreer.it/Documenti_fondamentali

lifelong learning. Le più recenti teorie psico-pedagogiche “leggono” l’orientamento come processo trasformativo che accompagna i sistemi e che può essere supportato da azioni formative opportunamente progettate in modo trasversale. Le competenze metodologiche e di progettazione dei professionisti che operano nel settore dell’orientamento risultano strategiche per misurarsi con approcci non formali alla formazione e per sperimentare nuove metodologie per l’orientamento che annettano tutte le variabili che caratterizzano i sistemi.

Nell’ambito degli studi sul successo scolastico, e quindi dei fenomeni della dispersione/abbandono, sono varie le teorie che evidenziano caratteristiche individuali o di personalità al fine di progettare interventi utili a favorire il successo tra cui anche il potenziamento dell’orientamento effettuato nelle scuole. Basti richiamare la teoria della motivazione al successo (Atkinson, 1964), la teoria dell’attribuzione causale (Heider, 1958), l’orientamento all’azione e allo stato (Kuhl, 1991), l’orientamento al compito e al sé (Nicholls, 1992), l’autoefficacia percepita (Bandura, 1997; 1986). Più raramente si tiene conto di variabili di contesto e socioculturali entro cui i significati attribuiti ai vari fenomeni si costruiscono e si condividono e che, a loro volta, contribuiscono a costruire determinate rappresentazioni del mondo, quindi anche dello studio scolastico e del proprio ruolo all’interno di esso. Le sub-culture si caratterizzano come specifici e differenti modi di pensare e sentire all’interno dello stesso sistema culturale (Valsiner, 2012; Cobern & Aikenhead, 1998). Nelle scuole, docenti e discenti interpretano il *setting* di formazione di cui fanno parte sulla base di specifiche sub-culture, ossia di sistemi di significati negoziati e condivisi. All’interno di questa cornice le sub-culture diventano variabili predittive del successo o dell’abbandono scolastico.

I sistemi di istruzione (scolastico, universitario) risultano impreparati ad avviare pratiche educative/formative che valorizzino le rappresentazioni sociali e culturali dei soggetti coinvolti e le loro percezioni del futuro. La progettazione di percorsi formativi di orientamento richiede, invece, la padronanza di competenze didattiche-metodologiche capaci di influire sulle rappresentazioni sociali e sul *background* culturale degli studenti.

L’emersione delle rappresentazioni sociali e culturali dei soggetti è favorita dall’uso di metodologie didattiche di tipo narrativo. La dimensione narrativa dell’orientamento contribuisce a sostenere processi di cambiamento dei “sistemi in formazione” e, a sua volta, fornisce chiavi di lettura dei sistemi stessi. È in quest’ottica che si colloca la presente ipotesi progettuale che assume come punto di partenza un’idea di orientamento inteso come “sistema dialogico-relazionale” in stretta connessione con l’efficacia dei percorsi posti in essere dai sistemi formativi e con fattori predittivi del successo formativo dei propri utenti. L’orientamento quindi come processo complesso e multidimensionale che si sostanzia in una molteplicità di azioni narrative e nell’adozione di metodologie

che lavorano attraverso l'utilizzo di narrazioni (romanzi, racconti, film, immagini, canzoni) e di materiali narrativi dei soggetti che sono al centro del processo di orientamento e di formazione. L'orientamento in sintesi si configura come un'esperienza narrativo-relazionale orientata a promuovere *empowerment*³.

2. *Digital storytelling* e orientamento

L'ipotesi progettuale che si presenta è incentrata sull'applicazione del *digital storytelling* (DST), una metodologia innovativa che trova ampia applicazione in contesti di educazione non formali e nello sviluppo di competenze trasversali, per sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie abilità e sostenere la partecipazione attiva alla vita sociale e culturale.

L'obiettivo principale del progetto è quello di stimolare processi di emancipazione, attraverso l'uso del *digital storytelling* e della creazione di storie digitali, come strumento per l'autoespressione e per comunicare con gli altri, facilitando l'accesso alla vita culturale e sociale delle comunità locali. L'idea è di produrre video narrazioni come pretesto per sostenere ed orientare processi comunicativi e di negoziazione di senso personale all'interno di cornici comunitarie specifiche.

L'ipotesi progettuale prevede la costituzione di uno "spazio", un **Laboratorio territoriale di orientamento** in cui i giovani delle scuole secondarie del territorio supportati da docenti facilitatori, formati in precedenza, e da esperti esterni, possano raccogliere e produrre, a loro volta, storie. Il laboratorio si configura come uno spazio di riflessione critica ma soprattutto come spazio di lavoro e di produzione digitale e di incontro con gli attori sociali che agiscono sul territorio.

È infatti la dimensione comunitaria che, l'ipotesi progettuale, intende sostenere. L'atto di creare storie digitali può fornire ai giovani uno strumento di comprensione più chiaro degli eventi della loro vita ma rischia di esaurirsi in un mero esercizio individuale. Le storie digitali⁴ sono un mezzo di apprendimento per gli autori stessi ma sono anche occasioni per riflettere su come le appartenenze comunitarie (paese, città, scuola, associazioni) agiscono sui soggetti. Le comunità di appartenenza influenzano le costruzioni del "futuro" in modo inconsapevole e agiscono sui processi decisionali dei soggetti che, quindi, non possono essere gli unici scrittori-attori di storie. Ci sono infatti le comunità, le

³ *Empowerment* è definito come un "costrutto complesso [...] che si riferisce all'insieme di competenze di tipo cognitivo, emotivo e relazionale che permettono ad un singolo o ad un gruppo di individuare degli obiettivi, studiare delle strategie per conseguirli e mettere in atto azioni coerenti in grado di modificare la realtà secondo le intenzioni degli attori" (Colazzo, Manfreda, 2019), come una "metacompetenza che comprende in sé ulteriori competenze, tra cui: il sapere governare differenti situazioni [...] il saper affrontare il cambiamento in situazione" (Dato, Loidice, 2016).

⁴ Per storie digitali o *digital stories* si intende brevi video della durata di pochi minuti (2-5 minuti) che possono assumere formati narrativi differenti: autobiografie, documentari o altro e strutture narrative differenti: lineari, ramificati, ecc...

organizzazioni, i sistemi di istruzione che accompagnano e influenzano le storie personali. La creazione di una storia e la natura sociale della condivisione, portano al rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità e alla fruizione di un'esperienza di apprendimento autentica. In altre parole, le storie digitali stimolano le persone a riflettere e a pensare alla propria vita in considerazione di un più ampio quadro sociale e storico. A scuola, in università, e più in generale in contesti in cui si promuove l'apprendimento, lo scambio di storie e il repertorio di narrazioni condivise rappresentano opportunità per creare nuove appartenenze e quindi identità, di modificare processi, di liberare potenziale umano e professionale dalle "gabbie" formali dei processi formativi.

3. Applicazioni del *digital storytelling* in funzione orientativa.

Il progetto si concentra su due applicazioni della **metodologia del *digital storytelling***. In primo luogo, mira a potenziare le competenze comunicative e quindi di produzione di significato incoraggiando la creatività e l'auto-espressione attraverso il processo di creazione, produzione e condivisione di una storia digitale. In secondo luogo, attraverso attività di raccolta e di studio di storie già presenti sul territorio, il progetto ha la finalità di conservare memorie collettive, recuperate sotto forma di storie, e di "sintonizzare" le storie individuali con quelle collettive. Attraverso la metodologia del *digital storytelling* gli studenti delle scuole secondarie del territorio salentino, saranno coinvolti attivamente in tutto il processo al fine di raggiungere gli obiettivi sviluppando nuove competenze (tecniche, comunicative, sociali, narrative, ecc.) utili ad aumentarne l'occupabilità e il loro livello di partecipazione civica.

L'ipotesi progettuale prevede la costituzione di un Laboratorio di orientamento territoriale, sul tema dello *storytelling* digitale, inteso come luogo di formazione, di sperimentazione e di produzione, che mette a frutto il potenziale pedagogico della narrazione per sviluppare conoscenze e competenze, agendo in modo sensibile sul tessuto culturale, sociale e produttivo del territorio. Nel progetto, l'uso della metodologia del *digital storytelling*, avviene all'interno di uno spazio formativo territoriale di confronto tra le "parti" sociali e di uno spazio digitale utile ad "amplificare" le storie e per accedere ad un pubblico più ampio.

Il progetto comprende l'uso di tre spazi di formazione integrati:

- le **scuole** come spazi di ripensamento di azioni di orientamento e di riflessione critica sul ruolo e le funzioni di orientamento;
- il **laboratorio territoriale di orientamento** come spazio di confronto tra partners di progetto finalizzato al recupero, alla valorizzazione e alla condivisione di storie (*storytelling circle*);
- uno **spazio digitale** per la raccolta e condivisione delle storie raccolte e/o prodotte.

I tre spazi della formazione sono accomunati dal *digital storytelling* inteso come dispositivo pedagogico-didattico che favorisce pratiche riflessive sulla propria/altrui vita e sui significati che la caratterizzano, le identità sociali e professionali.

La matrice comune degli interventi formativi sull'orientamento è lo storytelling promosso in momenti di:

- formazione narrativa, ispirati allo *storytelling tradizionale*, strutturati in attività di lettura e di narrazioni stimolo, in attività narrative, in giochi per la produzione di metafore e per la moltiplicazione dei punti di vista;
- formazione attraverso lo *storytelling digitale* strutturati in attività di costruzione, produzione e condivisione di storie digitali prodotte dal gruppo target coordinate dal team di progetto. La narrazione non è solo fruita ma è anche esperita, manipolata, co-costruita.

4. Sviluppo dell'ipotesi progettuale.

Il laboratorio di orientamento territoriale basato sullo storytelling digitale rivolto ai ragazzi delle scuole secondarie del Salento, si pone come obiettivo la produzione di una serie di storie digitali sui temi dell'orientamento (lavoro, competenze lavorative, reti territoriali, opportunità formative) recuperando la memoria storico-sociale orale in racconti digitali realizzati in un processo guidato da formatori professionisti, educatori e insegnanti che prevede la:

1. *Costituzione del Gruppo di Progetto*: organizzazione e gestione del gruppo ad opera dei formatori esterni che coordineranno le attività di progetto. I coordinatori favoriranno la messa in sinergia di competenze digitali e disciplinari rilevate nel corpo docente delle scuole coinvolte e del valore aggiunto costituito da risorse esterne e soggetti operanti nel territorio (associazioni, comuni, biblioteche, musei).
2. *Ricerca*: i docenti che aderiscono al progetto, parteciperanno a workshop formativi, acquisendo competenze tipiche del docente-facilitatore, e poi saranno coinvolti in attività di progettazione di interventi di orientamento di natura narrativa.
3. *Ideazione*: i docenti, insieme al team di progetto, avvieranno un percorso rivolto agli studenti che, dallo studio degli elementi che costituiscono una narrazione, porterà alla definizione di storyboard e alla produzione di storie digitali.
4. *Formazione*: docenti e studenti saranno formati all'utilizzo dei software necessari alla costruzione digitale della storia guidati da esperti formatori professionisti.
5. *Disseminazione*: il team di progetto sosterrà le operazioni di comunicazione sia del processo quanto del prodotto finale all'interno di

uno spazio digitale e provvederà alla disseminazione dei risultati delle attività progettuali nel sito del progetto.

6. *Monitoraggio e valutazione*: il team di progetto si occuperà del monitoraggio e della valutazione negli incontri periodici del Gruppo di Progetto e della somministrazione di questionari, osservazioni, verifica delle competenze.

5. Le fasi del progetto

La prima fase del progetto prevede la formazione dei docenti alla metodologia del *digital storytelling* utilizzata come strategia pedagogica, veicolo per l'educazione al fine di progettare azioni di orientamento capaci di interrogare le comunità di appartenenza e di valorizzare i territori ripensando a competenze "sintoniche" alle esigenze di sviluppo delle specifiche comunità territoriali.

L'obiettivo è di fornire ai docenti sia le competenze metodologiche, relative al *digital storytelling* e agli strumenti connessi, che contenuti, relativi allo specifico utilizzo delle storie digitali per strutturare percorsi formativi. L'obiettivo è di formare docenti al fine di svolgere il ruolo di facilitatori nel laboratorio territoriale di orientamento che, affiancati da esperti esterni, sosterranno i giovani partecipanti del laboratorio. I workshop di formazione per i docenti prevedono l'acquisizione di competenze metodologiche sull'uso dello storytelling digitale secondo il format tradizionale⁵ codificato:

1. *Story planning*: ideazione, mappatura e scrittura della storia, organizzazione di uno storyboard condiviso attraverso *briefing* e *storycircle*;
2. *Pre-production*: produzione di una lista di media, reperimento e/o produzione di media grezzi, avvio dell'editing dei media grezzi e creazione di media nuovi e originali;
3. *Production*: chiusura del lavoro di editing dei vari media (voce, video, immagini), assemblaggio in un prodotto finale, revisione creativa del prodotto finale;
4. *Post-production*: combinazione e aggiunta di transizioni, effetti, titoli di coda, testo, revisione finale ed esportazione dei video in formato digitale;

⁵ La definizione di un protocollo operativo è avvenuta, nei precedenti anni di ricerca svolti, a partire dal confronto con i principali modelli di *digital storytelling* (Lambert 2010, Ohler, 2008, Schanck, 2007; Barrett, 2006). Il modello più diffuso è quello del [Center for Digital Storytelling](#) uno dei centri più accreditati a livello mondiale per lo studio del digital storytelling. Il Centro organizza workshop, laboratori creativi di narrazione digitale, per piccoli gruppi, con target differenti (bambini, adolescenti, adulti) per imparare, esplorare le possibilità delle pratiche di narrazione digitale a servizio di comunità.

5. *Performance, distribution*: presentazione delle storie in classe e nella comunità scolastica, distribuzione e condivisione delle storie nello spazio digitale.

I workshop di formazione prevedono anche una fase di studio su contenuti specifici:

- Principi ed utilizzo dello storytelling in formazione, e in particolare per interventi di orientamento.
- Caratteristiche generali delle storie e dei procedimenti narrativi essenziali ai fini di un utilizzo consapevole delle tecniche di storytelling in percorsi di orientamento.
- Come usare i video nella formazione in aula.

La seconda fase prevede la strutturazione di uno spazio laboratoriale, in cui i docenti-facilitatori e gli esperti, progettano percorsi di orientamento non convenzionali che adottano la metodologia dello storytelling digitale destinati agli studenti delle scuole secondarie del territorio. La progettazione dei percorsi prevede il coinvolgimento di soggetti esterni alla scuola operanti in realtà territoriali (associazioni, comuni, biblioteche, musei). L'obiettivo è quello di condividere le storie prodotte nel laboratorio istituito nei percorsi di orientamento con le "storie" del territorio e con le esigenze lavorative (e non) delle realtà coinvolte. L'idea è di stimolare gli studenti ad esplorare le loro percezioni del mondo e del futuro incrociandole con storie già presenti nel territorio al fine di scorgere i nessi tra storie personali e storie comunitarie. A questo proposito le storie verranno costruite in modo "itinerante" ossia non astraendo gli studenti dalla realtà ma attraverso percorsi tematici realizzati nel territorio. Gli studenti acquisiranno competenze nella comunicazione e condivisione di storie digitali e, insieme, esploreranno le opportunità locali al fine di diventare soggetti attivi nello sviluppo locale.

La terza fase coincide con la costruzione di uno spazio digitale ossia di piattaforma di raccolta e di scambio di storie. Uno "*Stories Social Network*" in cui condividere storie, significati e anche possibili applicazioni della metodologia DST nelle nostre comunità. L'apporto degli studenti e dei docenti sarà fondamentale anche nella fase di progettazione dello spazio che sarà *user-friendly*.

6. Apprendere ad orientarsi con le storie.

Le molteplici azioni che sostanziano l'orientamento sono, per metafora⁶, riproducibili in storie. Dalle storie si apprende. I protagonisti delle storie fanno scelte, prendono decisioni, valutano le diverse opzioni, con percorsi diversi, con metodi decisionali differenti. Le storie ci forniscono schemi per comprendere le nostre esperienze di vita e della realtà. La fruizione di storie aumenta le conoscenze sulle esperienze del mondo e "allena" le nostre competenze narrative. Lo scambio di storie permette di accumulare repertori di comportamenti, modelli decisionali, possibili reazioni a eventi e soluzioni di problemi. Noi "costruiamo l'analisi delle nostre origini culturali e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia [...] rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione" (Bruner, 2007, p. 53). L'identità si sviluppa attraverso strutture narrative. E più in generale non riusciremmo a capire noi stessi o gli altri senza il riconoscimento di narrazioni culturali in cui siamo inseriti e che ci consentono la comprensione reciproca. Il progetto sull'orientamento basato sul *digital storytelling* si presenta come un'opportunità formativa per rinforzare competenze narrative al fine di ri-orientare continuamente il proprio percorso. Il laboratorio e i workshop di natura narrativa, organizzati dal team di progetto, serviranno agli studenti per allenare le loro capacità di ascolto e di fruizione di storie promuovendo le competenze narrative in grado di dare senso al loro percorso formativo. I docenti e i formatori, in continua formazione, acquisiranno una "pratica narrativa" e una "mente narrativa" che gli consentirà di svolgere il ruolo di consulenti sull'orientamento in modo flessibile e propositivo ma soprattutto integrato con le attività curriculari a cui attribuiranno reali e nuovi significati.

7. Risultati del progetto

Tra i risultati del progetto vi è la costituzione di uno spazio di riflessione critica e di confronto tra soggetti che operano nelle istituzioni (docenti, amministratori comunali, rappresentanti di associazioni) al fine di progettare azioni "sinergiche" di orientamento e uno spazio "artigianale" di tipo laboratoriale in cui convergono le esigenze degli studenti con quelle dei partner istituzionali e non territoriali, come "luogo" per il cambiamento sociale. Il laboratorio di

⁶ La *metafora* è, secondo Lakoff e Johnson (1998), la modalità attraverso la quale noi esseri umani strutturiamo i nostri concetti e dunque costruiamo la nostra realtà. La metafora è dunque un fenomeno cognitivo prima di essere un evento linguistico. L'enunciato linguistico altro non è che una manifestazione dell'attività cognitiva. "L'apprendimento per metafore, [...] ove opportunamente colte, è in grado di produrre cambiamento nei contesti di lavoro e di vita" (Colazzo, 2009, p.29).

orientamento basato sullo storytelling digitale, coordinato da un team di professionisti della formazione, che coniugano competenze narrativo-digitali, contribuisce a fare emergere le storie entro una cornice di senso condivisa dagli altri attori della scena sociale. Il coinvolgimento delle comunità territoriali – scuole, comuni, enti, associazioni – garantisce concretezza alle storie e ancoraggio ai problemi reali di un territorio. Gli esperti svolgono, quindi, un ruolo di supporto significativo nel gruppo di giovani e assumono una funzione di “interfaccia”, di mediazione tra giovani e comunità portatrici di interessi reali. Il laboratorio, una volta costituito, potrebbe progettare e organizzare di una serie di eventi, workshop, corsi rivolti alle scuole secondarie di primo e secondo grado (studenti e docenti), a studenti universitari e professionisti legati al mondo delle istituzioni e delle imprese e costituirsi come centro permanente per la ricerca, la conservazione e la condivisione di storie e, in ultimo, come luogo del cambiamento sociale.

8. Possibili linee di ricerca e di sviluppo

Si possono ipotizzare successivi sviluppi del progetto con l'obiettivo di produrre una mappatura della *cultura locale giovanile* a partire da:

- l'analisi delle storie digitali prodotte in vista di una possibile identificazione di culture giovanili e di comportamenti giovanili comuni tra i giovani salentini per progettare azioni di orientamento in ottica sistemica;
- l'analisi delle culture locali che caratterizzano gli studenti delle scuole di secondo grado della nostra provincia, in particolare rispetto alla rappresentazione del futuro e del mondo del lavoro;
- la profilatura della popolazione giovanile a partire dalle attese e dalla domanda lavorativa al fine di integrare le due informazioni: le componenti culturali della rappresentazione del futuro formativo e lavorativo con lo studio della popolazione di riferimento.

La finalità è lo studio delle culture giovanili come strumento utile per individuare le culture a rischio di insuccesso formativo e lavorativo e quelle dotate di potenzialità di sviluppo al fine di implementare nelle azioni di orientamento elementi culturali di potenziamento delle culture di “successo”.

BIBLIOGRAFIA

- Annacontini, G., Binanti, L., Bochicchio, F., Celentano, M.G. Colazzo, S., Ellerani, P., Manfreda, A., Palomba, E., Patera, S., Pesare, M., Ria, D. (2016). *Istituzioni di pedagogia e didattica. Manuale dell'attualità educativa e sociale*. Milano: Pearson.
- Atkinson, J.W. (1964). An introduction to motivation. Van Nostrand. Kuhl, P. K. 1991a Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Percept. Psychophys.* 50, 93–107.

- Bandura A., *Self efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York, 1997. Trad. It. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erickson, Trento, 2000.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, pp. 647–654.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Bari-Roma: Laterza.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Massachusetts: Harvard University Press. (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Torino 2001)
- Bruner, J. (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Carioli, S. (2018). *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli
- Coburn, W. W., and G. S. Aikenhead. 1998. "Cultural Aspects of Learning Science." In *The International Handbook of Science Education*, edited by B. J. Fraser and K. J. Tobin, 39–529. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Colazzo, S. (2016). *Esperienza e metafora nell'outdoor training*. In S. Colazzo (a cura di), *Formare gli adulti*. Melpignano: Amaltea Edizioni
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando Editore
- Corbetta, P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino
- Dato, D., Loiodice, I. (2016). *Orientamento al lavoro e career management skills*. In R. Pace, G. R. Mangione, Limone P., *Educazione e mondo del lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Di Blas, N. (2016). *Storytelling digitale a scuola*. Maggioli Editore
- Ferraro, G. (2018). *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*. Roma: Carocci
- Heider F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, John Wiley & Sons, 1958; Trad. it. *La Psicologia delle relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio.
- Jewitt, C. (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Lakoff, G, Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.
- Nicholls, J. G. (1992). *The general and the specific in the development and the expression of achievement motivation*. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. CA: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Petrucchi, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom*. Thousand Oaks: Corwin. (trad. it. *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.)
- Robin, B.R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning available. *Digital Education Review*, Number 30, December 2016.
- Roth, C., & Koenitz, H. Towards *Creating a Body of Evidence-based Interactive Digital Narrative Design Knowledge*. Proceedings of the 2nd International Workshop on Multimedia Alternate Realities - AltMM '17. <https://doi.org/10.1145/3132361.3133942>
- Sofkova Hashemi, S. (2017). *Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: semiotic choice as indicator of communicative experience*. *Language and Education*, 31:5, 432-448, DOI: 10.1080/09500782.2017.1305396
- Valsiner, J. 2012. *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.



L'orientamento: bussola nello scenario della transizione

Stefania De Santis
Università del Salento
stefania.desantis@unisalento.it

Premessa

Il processo di orientamento assume particolare importanza nello scenario della 'transizione' (Guichard e Huteau, 2003) che investe, in una sorta di reazione a catena, ogni settore della vita dell'individuo: è transizione economica, sociale, professionale, identitaria. Tale contesto rende la biografia individuale, nella definizione di Beck (2002), 'biografia a rischio', rischio di esclusione, determinato dalla divisione sociale tra coloro che sono in grado di dare un senso a se stessi nel mondo, coloro che sanno solo utilizzare informazioni e coloro che non sanno di non sapere: al soggetto oggi si richiede di essere *competency trader*, capace di ridefinire e rinegoziare le proprie competenze in funzione del mercato del lavoro, ristrutturando e attivando strategicamente le proprie risorse, aumentando così il proprio grado di occupabilità, ovvero la propria spendibilità sul mercato.

Tutto questo può essere opportunamente facilitato e supportato mediante dispositivi e servizi di orientamento, che dunque oggi più che mai assume un valore sociale strategico, rientrando anche nelle politiche attive del lavoro.

In virtù del contesto appena affrescato si assume un approccio teorico all'orientamento che postula il soggetto come soggetto attivo: un soggetto cioè che effettua le proprie scelte in funzione di attitudini, bisogni, interessi, valori.

L'orientamento narrativo: un percorso di ri-significazione e ri-progettazione

In ragione della configurazione assunta dal mercato del lavoro, caratterizzata da una rilevante sproporzione tra domanda e offerta, un percorso di orientamento che non esiti in un'assunzione, non rischia forse di rivelarsi inutile e privo di senso?

Prendo in prestito le parole di Erri De Luca, il cui riferimento bibliografico è suggerito da Batini, in quanto costituiscono, nella prospettiva di chi scrive, una possibile risposta alla domanda e un incisivo esergo all'orientamento narrativo.

“ È maledettamente lunga la strada per arrivare da Pietroburgo a Stoccolma ma, dopo tutto, per uno che fa il mio mestiere, l'idea che una linea retta rappresenti la distanza più breve tra due punti, ha perduto da un pezzo la sua attrattiva' (De Luca, 1997, p.129). Questo pensiero può essere utile a dei giovani che da un loro perpetuo punto di partenza non vedono l'ora di essere già arrivati a qualche

traguardo della loro giusta ambizione. Cercano la linea retta, la più breve, mossi dall'impazienza dell'età e persuasi da un'idea lineare dei tragitti. Non è così. Tra quei due punti scorre la vita che è una continua digressione, un imperterrito divagare che ha bisogno di ostacoli, rinunce, buona sorte e anche disgrazia, per compiersi. Solo da un arbitrario punto d'arrivo si può credere a un percorso, dare un nome all'intrico di questi giorni. Dal guazzabuglio del passato emerge allora non la linea tratteggiata di un disegno, ma la forza posseduta dal punto di partenza (Batini & Zaccaria, 2000, p.122).” Diversamente da Batini, che associa “all'arbitrario punto d'arrivo” l'attività di orientamento narrativo, nel contesto preso in esame, il punto di arrivo, inteso come input per una nuova ripartenza, potrebbe essere rappresentato dallo stato di disoccupazione o inoccupazione, o ancora più in generale dalla condizione di disagio, passaggio, transizione vissuta dal soggetto, laddove, invece, il percorso di orientamento costituirebbe un momento di sosta. Sosta per riflettere, per volgere uno sguardo al passato, come chiave di lettura del presente: si tratta di significazione e ri-significazione della propria condizione, di ricerca delle risorse per sviluppare un progetto futuro.

E, come sottolinea De Mauro (2001), l'atto stesso di comporre frasi è un momento progettuale. I processi linguistici non sono altro che una continua ristrutturazione della memoria, del mondo che abbiamo esperito. Ogni processo linguistico è un progetto, poiché presuppone un'intelligenza decisionale da parte del soggetto, che deve riflettere sui significati delle parole: nel momento in cui articola un discorso, egli deve scegliere l'una o l'altra combinazione di parole, ciascuna delle quali dà luogo a un progetto differente, per cui ogni pronuncia, scrittura, ascolto o lettura rappresenta un possibile progetto futuro. Le parole e il significato che il soggetto attribuisce ad esse costituiscono la materia prima dell'orientamento.

Nelle parole si articola la relazione tra passato, presente e futuro, poiché attraverso esse si dà voce all'esperienza e alla memoria e prende corpo il progetto: non si tratta, però, di un'attività immediata, ma di un processo, che un percorso orientativo centrato sulla persona può promuovere, consentendo di riannodare le esperienze professionali e di vita, spesso frammentarie.

Fare orientamento narrativo, spiega Mantovani (2005), significa “articolare una particolare narrazione su un ambito professionale, su un soggetto, riguardo a uno sviluppo personale pensabile e traducibile in un progetto, un punto di vista tramite il quale costruire significati, guardare alla realtà da un punto di vista particolare, proprio con la stessa funzione che avevano le culture nel plasmare il punto di vista sulla realtà” (p.33).

La narrazione è un processo cognitivo attraverso cui diamo un ordine e instauriamo relazioni tra frammenti di esperienza in un'unità temporale. Ciò avviene anche nell'ascolto di una narrazione, nel momento in cui, mediante l'immaginazione, collochiamo dati mancanti in una sequenza narrativa, effettuando un'operazione di riempimento.

Il dipanarsi di una narrazione avviene secondo modelli mentali, che costituiscono rappresentazioni della realtà, per cui essa svolge una funzione interpretativa della realtà esterna. Nello stesso tempo, però, essa consente anche di indagare il mondo interno, sia attraverso la riflessione che il soggetto attiva sul vissuto personale narrandosi, sia mediante la riflessione, generata dalle narrazioni che gli altri compiono su di lui. Centrale è, dunque, il processo interpretativo della narrazione,

poiché nel momento in cui si racconta un evento, quel racconto è intriso della personale interpretazione dell'evento stesso, nel racconto è insito il significato che il narratore attribuisce ad esso.

Le narrazioni, precisano Batini e Del Sarto (2005), non fotografano la realtà, ma costituiscono una rappresentazione di senso sulla stessa.

Esse danno avvio a un processo metacognitivo, cioè un processo di riflessività, ponderazione, introspezione, retrospezione; è una forma di osservazione e ragionamento distaccato, è un prendere le distanze, un mettere tra parentesi, è una concentrazione dell'attenzione, dell'individuo o del gruppo in orientamento, su aspetti sempre attinenti alla propria storia, il proprio essere, fare, divenire e anche pensare (Batini & Zaccaria, 2000). Una riflessività legata alla dimensione progettuale si è detto. E condizione per poter progettare è la competenza memoriale: nel processo di costruzione dell'identità e dunque di progettazione di sé, occorre coniugare anche i tempi del passato, cioè inserirsi in un contesto, in idee, in valori di cui si è portatori. Competenza memoriale, dunque, quale capacità di lettura del contesto di appartenenza, chiave d'accesso al presente in funzione della progettazione futura.

Le narrazioni strutturano l'identità sociale e culturale, in cui e attraverso cui si costruisce quella personale. È dall'intreccio delle precedenti forme di identità, congiuntamente alla capacità progettuale, che nasce l'identità professionale. Ne consegue che un percorso di orientamento volto a creare un'identità professionale, non può prescindere dall'identità personale. (Batini & Zaccaria, 2000).

Da qui l'importanza della metodologia narrativa, che consente la costruzione attiva da parte del soggetto su materiali suoi propri: il funzionamento narrativo, in opposizione a quello logico-scientifico, rappresenta la forma primaria tramite cui viene attribuito un significato all'esperienza umana.

Bruner (1992) distingue due principali tipi di pensiero con cui si organizzano e gestiscono le conoscenze, si dà un ordine alle esperienze e si strutturano i significati: il pensiero logico-paradigmatico, efficace nella soluzione di problemi di tipo scientifico matematico, ma inadeguato in quelli di tipo sociale, che l'individuo è chiamato quotidianamente ad affrontare e il pensiero narrativo, tipico, invece, del ragionamento quotidiano. Mentre con la prima forma di pensiero si trascende il particolare, mettendo in relazione casi individuali con categorie generali, con il pensiero narrativo ci si occupa del particolare, delle azioni e intenzioni del soggetto e viene impiegato dall'uomo per cercare di dare significato a situazioni avvertite come incongruenti o incomprensibili.

Il pensiero narrativo, dunque, fa riferimento al concreto, alla realtà umana e consente di comprendere noi stessi e gli altri: si tratta di collocare le azioni in un contesto narrativo, attribuendo ad esse un significato. Ciò determina un incremento della capacità di narrare le nostre esperienze e di ascoltare quelle degli altri e la contemporanea crescita, o meglio costruzione, dell'identità. Scrive Bruner (1992): "Attraverso i momenti narrativi entriamo nell'universo semantico dell'altro, ci misuriamo continuamente per creare narrazioni condivise e contrapposte, diventiamo più consapevoli di quali credenze, valori improntano la nostra vita e quindi noi stessi (p.18)."

La maggiore applicazione del pensiero narrativo risiede nel racconto autobiografico, in cui l'individuo nel momento stesso in cui parla di sé, cerca di

interpretare e dare un senso alla propria vita o a singoli episodi di essa. Le strutture narrative, infatti, costituiscono uno strumento atto a stimolare processi, nei quali il soggetto può esplorare e scoprire se stesso, le proprie aspirazioni, i propri desideri e può, ancora, meglio comprendere l'ambiente che lo circonda.

La narrazione autobiografica non è una mera spiegazione a posteriori delle scelte fatte in precedenza, bensì una rielaborazione della propria vita, ripercorsa in modo critico, un processo di costruzione e ricostruzione, in funzione dell'interpretazione che diamo di noi stessi raccontandoci. Ciò presuppone una sorta di presa di distanza da sé, una descrizione e analisi della propria vita come fosse quella di un altro, un distanziamento definito "bilocazione cognitiva", inteso come "un processo che porta a osservarsi con la stessa curiosità con cui si guarda un estraneo, scoprendo di sé aspetti fino ad allora inimmaginabili" (Demetrio, 1995, p.20).

Demetrio individua tre fondamentali caratteristiche del distanziamento bilocativo, quali l'auto-contemplazione, cioè collocazione fuori di sé mediante la trasposizione tra la prima e la terza persona; la localizzazione del proprio sé in un continuum esistenziale, che partendo dal passato consenta una progettualità identitaria ed esistenziale futura; le simbologie archetipe, inerenti la relazione tra vita interiore e vita esteriore, in termini di esperienze pubblicamente riconosciute e riconoscibili dagli altri.

Il processo autobiografico è un processo formativo, in ragione delle importanti funzioni che svolge: prima fra tutte quella metacognitiva, cui si è già accennato, inerente al funzionamento mentale del soggetto: è come osservare la propria mente dall'esterno e prendere così coscienza non solo di ciò che si pensa, ma anche di come lo si pensa e di come si è arrivati a pensarlo. Esso ha inoltre la funzione di generare apprendimento, offrendo al soggetto la possibilità di interrogarsi sul perché delle cose e rendendolo protagonista della propria crescita. Ma l'apprendimento è tale se determina cambiamento: l'autobiografia svolge una funzione trasformativa, dal momento che ripercorrere la propria storia apre nuovi scenari, in cui si presenta la possibilità di scelta, di effettuare delle previsioni future e di scoprire e lavorare sulle potenzialità inesprese. Tutto ciò predispose all'assolvimento dell'ultima funzione, quella formativa, volta a realizzare l'autonomia del soggetto all'interno del proprio percorso di formazione.

La narrazione diviene allora una via attraverso la quale il soggetto decentrato, quale è quello contemporaneo, si riappropria della sua identità: essa infatti coordina i vissuti, ne trae una storia, identifica un personaggio, gli attribuisce un senso e, in questo modo, lo forma. La pratica narrativa diventa pratica pedagogica, nella misura in cui incoraggia la capacità proattiva di ridisegnare la propria personale storia di vita, sia in termini di ri-significazione di quella precedente, sia in termini di costante riformulazione progettuale, dimostrandosi un efficace metodo per la formazione di un'identità autonoma e coerente. Raccontando la propria storia il soggetto si apre su se stesso e problematizza i dati della memoria e dell'introspezione, dando vita a un intreccio tra memoria, tempo e senso e, come sottolinea Franco Cambi (2002), si appropria del passato e tesse la trama della propria apertura di vita verso il futuro.

La narrazione è generatrice di *empowerment*: facilita i processi di apprendimento personale, sociale e organizzativo e la costruzione di significati, rendendo consapevole della diversità rispetto all'altro, percepita come un valore.

L'orientamento narrativo si fonda sulla logica dell'*empowerment*, poiché l'incremento delle abilità narrative consente di sviluppare la percezione e la capacità di controllo che il soggetto può avere sulla propria vita e sulle proprie scelte, spesso senza averne consapevolezza. La narrazione, infatti consente l'interpretazione della realtà, la produzione di senso, la costruzione dell'identità personale e sociale. Del resto, uno degli obiettivi dell'orientamento narrativo è proprio quello di sviluppare la capacità di attribuire un senso alle nostre azioni, tracciando delle linee lungo cui orientare l'agire. Congiuntamente si prefigge di fornire al soggetto le competenze necessarie per affrontare e fronteggiare le situazioni, incrementare l'autonomia decisionale, agevolare le dinamiche relazionali e per sviluppare la capacità di progettare il futuro.

Elaborare un progetto di sé è oggi un compito di primaria importanza per il soggetto, un compito però difficile, poiché si caratterizza per la sua dinamicità e perenne divenire. De Pieri (2000) individua i punti essenziali per l'elaborazione di un progetto di vita, quali:

- conoscere e accettare se stessi: si tratta di promuovere nel soggetto processi di autoconoscenza e autocontrollo al fine di conseguire una reale lettura di sé e un buon livello di stabilità e controllo emozionale;
- saper programmare e programarsi, cioè elaborare un piano d'azione sulle proprie risorse, articolato su azioni e obiettivi a breve, medio e lungo termine. È solo un disegno iniziale che subirà modifiche e sviluppi in itinere, grazie all'apporto attivo del soggetto;
- farsi un quadro di valori, nel senso di distinguere i valori che riguardano le cose possedute da quelli che riguardano la persona, per valutare quali tra questi valori conducono verso una promozione della persona e quali riducono la stessa al ruolo di consumatore;
- saper decidere, cioè sviluppare una capacità decisionale, fondata su spinte profonde, su obiettivi di un progetto di vita e non su pregiudizi; un saper decidere che fortifichi l'identità, un esercizio alla decisione, che trova ampio spazio nella relazione di orientamento.

Quanto detto vale in linea generale, è chiaro poi che sono le metodologie adottate, la preparazione del consulente e la particolare relazione che si instaura con il cliente a fare la differenza.

La metodologia orientativa di tipo narrativo, infatti, è connotata da un basso livello di standardizzazione, incentrandosi sulle azioni di ogni soggetto e sul senso che attribuisce alla propria esperienza, alle proprie aspirazioni e motivazioni, tenendo presenti le variabili affettive, relazionali e cognitive. Costituisce, dunque, una risposta alla domanda di maggiore attivismo del soggetto davanti ai continui mutamenti e alla minore prevedibilità della società.

Il processo di orientamento costituisce un lavoro unico e irripetibile sull'identità, intesa quale sistema aperto, struttura pluridimensionale, realtà composita che viene formandosi lungo l'intero tragitto esistenziale, su cui incidono gli eventi della vita e le diverse relazioni sociali, le nuove vicissitudini psichiche e i differenti incontri interpersonali, che sospingono la persona a ridiscutere e

rivedere la propria identità, a ristrutturarsi senza incorrere in disgregazioni del sé, incoerenze e divisioni.

L'orientamento si fonda sul prezioso incontro tra chi del sapere è depositario con chi è depositario invece della capacità di sistematizzazione. Il rapporto tra orientatore e soggetto in orientamento, infatti, non è impari, poiché sono entrambi detentori di sapere, seppur di diverso tipo: il primo detiene un sapere di tipo metodologico, il secondo vanta un sapere su di sé.

Tale processo di co-costruzione di un'identità personale, professionale e sociale ben si iscrive nell'attuale contesto. Il processo storico-sociale post-moderno relativizza i valori e attribuisce al soggetto un ruolo sempre più instabile e incerto, isolandolo nella propria fragile individualità e inducendolo a una continua ricerca della propria identità per comprendersi e possedersi: ognuno di noi non può non interrogarsi sul proprio io e vivere problematicamente il proprio sé, ossia l'immagine che ciascuno ha di se stesso e l'identità storico/sociale/professionale che lo costituisce, poiché sa che è instabile e contraddittorio. Ciò genera un bisogno di ripercorrersi nel tempo vissuto, per poter ritrovare un possibile ordine e senso. Il successo della narrazione autobiografica risiede proprio nella sua tendenza a sollecitare nel soggetto il recupero delle tracce di senso esistenziali, relazionali, cognitive, affettive, che sono presenti nel continuum della personale storia di vita, ma spesso sono opacizzate o del tutto sommerse dalla automaticità e superficialità che caratterizzano gli atti della vita quotidiana.

L'orientamento in prospettiva sistemica

Mi pare a questo punto opportuno sottolineare la natura sociale della narrazione, sia che assuma la forma di scrittura collettiva che di autobiografia. Sono infatti molteplici i fattori che concorrono alla narrazione di sé: è un sé costantemente ridefinito nella relazione con gli altri, sulla base delle sollecitazioni dell'ambiente, sollecitazioni che possono rappresentare delle opportunità, ma in alcuni casi anche vincoli.

A tal proposito, risulta interessante la posizione di Formenti (2008, 2017), per la quale i momenti di passaggio o, come detto in premessa, di transizione, costituiscono momenti di *impasse* che ci pongono davanti a quello che Mezirow (2003) definisce 'dilemma disorientante', che può diventare generativo e fonte di apprendimento, nella misura in cui vengono destrutturate le premesse, le prospettive di significato attraverso cui il soggetto legge, interpreta e significa gli eventi e il suo essere nel mondo.

Il disorientamento, attivando processi trasformativi, diviene dimensione chiave e generativa del vivere: "Disorientarsi per orientare, nella relazione dinamica e cooperativa tra i partecipanti, è la formula che crea spazi transizionali (Winnicott, 1971) di messa in gioco dell'incertezza di tutti e di ciascuno, per mettere in luce i dilemmi disorientanti che sono la chiave di un apprendimento/orientamento trasformativo" (Formenti, Luraschi, Galimberti & Rossi, 2017).

Formenti et alii (2017) parlano di approccio sistemico all'orientamento: la loro proposta è quella di evidenziare le relazioni di ciascuno con gli altri significativi, partendo dal presupposto che le vite umane sono intrecciate e interdipendenti non

solo tra di loro, ma anche con il contesto più ampio e la presenza e valorizzazione di prospettive diverse che ne consegue, ci costringe a riflettere e ci educa a negoziare le nostre posizioni e punti di vista.

L'approccio sistemico consente di scongiurare il rischio di un ribadimento autoreferenziale del soggetto in quei suoi funzionamenti che hanno generato il disorientamento o, ancor peggio, di adattamento a ciò che il mercato del lavoro richiede o prescrive.

Condividendo tale approccio, che concepisce dunque l'orientamento come un processo che favorisce la riflessione sulle premesse, sui tipi di apprendimento e sulle relazioni e interazioni comunicative a partire dall'analisi dei contesti nei quali le azioni di orientamento si realizzano (Formenti et al. 2015), propongo un'idea di orientamento come processo di capacitazione, ossia processo attraverso cui le capacità sono messe in valore grazie all'azione facilitante del contesto combinata con la libertà dei soggetti. Un processo di creazione del lavoro e sviluppo dell'*agency*, volto all'autoimprenditorialità, nella definizione di Costa (2016), quale capacità del soggetto di trasformare le idee in azioni a partire dalle possibili relazioni generative in cui è coinvolto all'interno dei contesti lavorativi e sociali.

L'orientamento ha effetti trasformativi, solo se *embodied*, cioè se implica e impegna tutti i partecipanti a essere presenti nel qui ed ora della relazione orientativa e dei contesti generativi in cui è immerso. In quanto tale, non è un qualcosa che arriva dall'esterno (dall'azione di un orientatore per intenderci), ma presuppone che il soggetto si metta in gioco in prima persona, mettendo in discussione le premesse mediante il confronto tra cornici di senso (Formenti, 2017). Dal confronto nascono nuove cornici di senso e ogni nuova cornice di senso apre a ulteriori mondi possibili e altrettante conseguenti interpretazioni e opportunità.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., (cur.). (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Trento: Erikson.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erikson.
- Batini, F., Zaccaria, R. (cur.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U. (2002). Che cos'è la globalizzazione. In Alberici, A., *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci, p. 51.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi, C. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Editori Laterza.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (cur.). (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- De Luca, E. (1997). *Alzaia*. Milano: Feltrinelli.
- De Mauro, T. (2001). *Prima lezione sul linguaggio*. Roma- Bari: Laterza.
- De Pieri, S. (2000). *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*. Leumann: Elle Di Ci.
- Formenti, L., Luraschi, S., Galimberti, A., Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini, F. Giusti, S. (cur). *Empowerment delle persone e delle comunità*. Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo (pp. 72-79).
- Guichard, J., Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ISFOL. (2007). *Le parole dell'orientamento: un puzzle da comporre*. Roma: Isfol Editore.
- ISFOL. (2010). Libri del Fondo Sociale Europeo. Rapporto Orientamento 2010. L'offerta di domanda di orientamento in Italia. Roma: Isfol.
- Mantovani, G. (2005). L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità. In Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti Editore.

Parte B: Il Progetto, i Dati e le Fasi

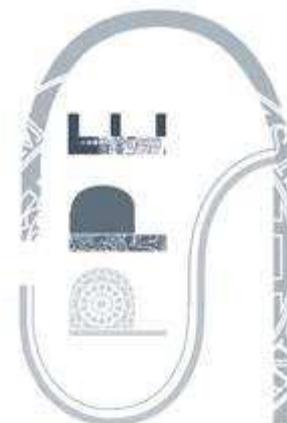


Il progetto “Orientarsi al Futuro”

Cosimo Preite
Dirigente IISS – Giannelli, Parabita

Alma Nocco
IISS – Giannelli, Parabita

Demetrio Ria
Università del Salento



Introduzione

Il tema dell'inclusione sociale, in particolare a partire dal XXI secolo, è stata individuata dai policy makers come uno degli obiettivi prioritari per garantire sviluppo e crescita economico-sociale sostenibile a livello globale (United Nations [UN], 2000; 2015). Il documento “Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development”(UN, 2015) traccia gli obiettivi di sviluppo del millennio stabilendone diciassette da raggiungere entro il 2030. Tra questi sono evidenziabili l'importanza di promuovere l'inclusione sociale attraverso la costruzione di strategie strettamente interconnesse e interdipendenti che necessitano di soluzioni integrate (UN, 2015). Tali obiettivi sono rintracciabili a cascata anche nelle comunicazioni e nei piani d'azione delle politiche economiche, educative e sociali internazionali, europee e nazionali (Commissione delle Comunità Europee [CCE], 2005, 2006; European Commission [EC], 2010; European Parliament [EP], 2000; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali [MLPS], 2003; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005, 2015). Tutte mirano ad assicurare ad ogni cittadino il raggiungimento di un buon livello di qualità della vita e benessere a livello individuale e comunitario (OECD, 2005; UN, 2015; World Health Organisation [WHO], 1986).

Sviluppare benessere individuale e sociale significa sostenere l'implementazione delle competenze e quindi generare ambienti sociali proattivi. In particolare, allo scopo di dare a tutti e a ciascuno la possibilità di prendere il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte, occorre che le generazioni più giovani maturino la consapevolezza che il concetto di un apprendimento perdura lungo tutto l'arco della vita (lifelong learning). In questa temperie risulta necessario curare gli obiettivi dell'educazione verso la promozione delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini necessarie ad agire in maniera strategica. Ciò richiede un sistema organizzato e caratterizzato da una stretta

collaborazione tra famiglie, scuole, università, aziende, territorio, nonché enti e istituti governativi in modo tale da sviluppare nei giovani le competenze indispensabili per affrontare il mondo scolastico, universitario, lavorativo e sociale con maggior sicurezza, serenità e successo. Il senso di tutto ciò trova la sua piena realizzazione nel processo di orientamento, da intendersi in tutta la sua poliedricità semantica ed epistemica.

Fornire un'interpretazione coerente ed univoca del concetto di "orientamento" risulta alquanto complesso: l'ambivalenza semantica ha condizionato una sua precisa definizione teorica e le relative procedure operative. Infatti, si fa riferimento tanto ad un processo di "auto-orientamento", da intendersi come modalità che il soggetto mette in atto per gestire la propria esperienza formativa e lavorativa, agendo in modo critico e facendo scelte coerenti con il proprio progetto di vita personale e professionale. Sia a quello di "etero-orientamento", ovvero l'azione professionale svolta da esperti, finalizzata ad intervenire in modo esplicito ed intenzionale in questo rapporto (Di Fabio, 2009; Fiorentino, 2004). Ovviamente l'orientamento deve assumere la forma di un approccio concreto, in ambito formativo ed educativo, per costruire un insieme di conoscenze, di abilità e di comportamenti in grado di modificarsi e di adattarsi flessibilmente alle trasformazioni richieste, preferibilmente di prevederle al fine di gestirle in forma autonoma e competente (Fiorentino, 2004).

Formazione ed orientamento si presentano come dispositivi fortemente interconnessi nell'educazione di un soggetto che si fa "agente epistemico", che costruisce ed interpreta la realtà, attribuendo senso al flusso esperienziale che lo vede protagonista ed orientandosi, nelle differenze, verso una propria meta, accogliendo a pieno uno dei fondamentali principi pedagogici, l'educabilità (Frauenfelder & Santoianni, 1997; Frauenfelder, Santoianni & Striano, 2004). La dimensione educativa tende, dunque, a sviluppare nell'individuo capacità di autodeterminazione, di autonomia e di presa di decisione, tre concetti strettamente legati tra loro. Il primo, già espresso nella Relazione del Congresso internazionale di Bratislava (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 1970), sta ad indicare la capacità e/o il bisogno di essere agente causale primario del proprio modo di esistere, agendo in accordo con le proprie preferenze, con i propri interessi, con le proprie abilità, compiendo scelte e prendendo decisioni in maniera autonoma e libera da influenze indebite (Wehmeyer, 1999).

Il progetto "Orientarsi al futuro" rappresenta per se un prototipo di tale visione teorica. Richiama a queste linee di interpretazione e dibattito e intende svilupparsi come una ricerca-intervento le cui caratteristiche sono descritte di seguito.

Il Contesto

Come molti studi socio-economici riportano l'economia del Salento proviene da una lunga e sofferta agonia, le cui sofferenze sono state solo in parte alleviate dagli effetti di tante agevolazioni passate. Molti sono i problemi strutturali, oggettiva la distanza dai mercati principali di sbocco, reale una più diffusa povertà rispetto alle aree più sviluppate del Centro-Nord. Ma si segnalano spesso anche "problemi di mentalità", Vale a dire resistenze culturali spesso troppo radicate, consuetudini comportamentali fin troppo consolidate. Sembrerebbe che il problema non risieda soltanto nella disponibilità di risorse finanziarie per lo sviluppo imprenditoriale, ma che vi siano altre tematiche o problematiche troppo spesso sottovalutate in grado di generare sviluppo, creare i presupposti per una nuova economia, molto più snella, più rapida, meglio rispondente alle dinamiche della globalizzazione.

La modernizzazione impatta sulla realtà del territorio in maniera brusca, provocando reazioni non sempre felici. Spesso modernizzare significa rinunciare a tante abitudini e stravolgere il proprio modo di operare. Aspetti innovativi dell'economia, elementi innovativi di gestione delle risorse, corretta allocazione delle stesse e maggiore organizzazione, attenzione e cura del cliente, ricerca e sviluppo di nuove soluzioni settore per settore, sono espressioni che raramente riusciamo a sentire sul nostro territorio, dagli imprenditori così come dagli amministratori, troppo spesso legati ad una gestione oseremmo dire "obsoleta" della propria attività.

Tutto ciò incide sul senso di adeguatezza che le giovani generazioni riescono a sviluppare e nell'immagine del futuro che essi riescono a costruirsi. L'IISS "Giannelli" di Parabita partecipa questo contesto e governa l'offerta formativa più articolata del Salento sud occidentale. Ha attivati percorsi formativi dell'area tecnica, professionale e liceale. Attualmente ha una popolazione scolastica complessiva di più di 800 allievi. Tutti gli indirizzi di studio sono frequentati da studenti con un background familiare medio di livello basso. Risulta particolarmente alto il numero di studenti svantaggiati 2,4 % contro una media nazionale di 0.6% ed in particolare al sud dell'1%. Provengono da situazioni socio economiche svantaggiate, in particolar modo, gli allievi dell'Istituto professionale. L'Istituto si configura quale contesto educativo privilegiato in cui, storie diverse, bisogni vocazionali del territorio, degli adolescenti, culture differenti s'incontrano in un ambiente intenzionalmente strutturato e stimolante, danno vita a una scuola eclettica. Un ambiente sfidante soprattutto per chi crede nell'importanza della scuola come luogo di valorizzazione delle risorse, di assunzione di responsabilità, di partecipazione e promozione sociale. Il bacino di utenza da cui assume iscrizioni è particolarmente articolato sia per la varietà dei territori e delle risorse sia per la dislocazione geografica.

L'obiettivo fondamentale del progetto è quello di fornire un contributo operativo all'efficacia degli interventi di l'orientamento, inteso come processo educativo articolato e pro-attivo. Si intende promuovere un approccio all'orientamento che faccia sintesi tra più variabili - attitudini, aspirazioni e dinamiche del mercato del lavoro – allo scopo di favorire l'elaborazione di un proprio progetto di vita autonomo, consapevole e responsabile. Il cardine di questi interventi è rappresentato da una costante azione informativa e formativa rivolta non soltanto agli studenti, ma anche a genitori e docenti con l'intento di superare i pregiudizi e gli stereotipi culturali che ostacolano il compimento di scelte libere e consapevoli.

Caratteristiche generali dei servizi proposti

Le attività di orientamento consistono in interventi di carattere “informativo”, “formativo” e di “consulenza”, finalizzati a promuovere l'auto-orientamento e quindi a progettare e definire percorsi di formazione e/o di lavoro e ad individuare strategie di inserimento occupazionale.

L'orientamento viene assicurato a tutti in modo da accrescere la loro autonomia nella scelta del proprio futuro e del proprio progetto scolastico, professionale e lavorativo. L'orientamento deve inoltre favorire l'uguaglianza delle opportunità a tutti i giovani in modo da fare emergere al meglio attitudini ed abilità nel concretizzare il progetto di vita.

Prende corpo sempre più l'idea di un orientamento inteso come un processo continuo attraverso il quale l'individuo sviluppa capacità e acquisisce strumenti che lo mettono in grado di porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà che lo circonda e di compiere delle scelte più responsabili sia sul piano individuale che su quello sociale. L'orientamento diventa quindi un supporto strategico della persona che si trova a vivere situazioni di transizione [...]” M. L. Pombeni, 1996.

Tutti gli interventi saranno iscrivibili ai tre modelli principali: Informazione orientativa, Formazione orientativa e Consulenza orientativa.

Informazione Orientativa

Rientrano in questo modello tutti gli interventi tendenti ad assicurare un'informazione il più possibile esaustiva sulle possibilità di scelta (ad esempio al termine di un percorso scolastico per iniziarne uno nuovo, oppure sulle prospettive di lavoro e di carriera). Gli strumenti e i metodi che è possibile utilizzare sono vari. Si va dalle attività di sportello ai seminari tematici, dall'esame congiunto e ragionato di materiali divulgativi alla consultazione di portali e banche dati.

PROGRAMMAZIONE

- Seminari ed incontri orientativi e/o di sensibilizzazione. L'orientatore presenta ad una platea (che può essere composta da giovani, da formatori, insegnanti, genitori...) specifiche informazioni.
- Seminari tematici. L'orientatore espone le possibilità specifiche rappresentando anche i fattori positivi e ostacolanti la scelta
- Sportello orientamento: l'orientatore recepisce le richieste di orientamento e le soddisfa collazionando tutte le informazioni necessarie.
- Esame di materiali informativi con l'accompagnamento di tutor d'orientamento

Formazione orientativa

La formazione orientativa costituisce un livello di orientamento più approfondito, in cui la persona mette in gioco le proprie risorse personali e la propria creatività per cogliere, con un approccio attivo e partecipato, i contenuti che vengono messi a disposizione dall'orientatore, dal tutor o dal team nel suo complesso.

Programmazione

- Percorsi di orientamento alla professionalità tramite azioni individuali e di gruppo (piccolo gruppo o classe) erogate nelle fasi di transizione della persona tra i diversi sistemi (Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro). Vengono presentate - a seconda dei target di riferimento - le diverse opportunità di scelta, le relative caratteristiche, gli strumenti di ricerca attiva del lavoro.
- Percorsi integrati tra Provincia, Scuole e Agenzie di Formazione Professionale. Si tratta di azioni individuali e di gruppo gestite in integrazione con i differenti sistemi.
- Percorsi di educazione alla scelta (della durata fino a 30 ore), in cui il giovane viene messo in condizione di riflettere sulle proprie caratteristiche personali e di temperamento, coniugandole con l'individuazione del percorso che si ritiene più idoneo.
- Tutoraggio all'inserimento formativo con percorsi di sostegno sulle competenze di base e trasversali. Si tratta di incontri di formazione individuali o in piccoli gruppi finalizzati all'acquisizione e potenziamento di competenze trasversali e relazionali utili al reinserimento formativo. Non si tratta di competenze riferibili a contenuti scolastici, si tende a rendere la persona consapevole delle proprie potenzialità individuando strumenti e metodi funzionali al miglior successo scolastico-formativo.

- Tutoraggio formativo individuale, supporto alla persona e accompagnamento alla realizzazione del suo progetto orientativo. Rientrano in queste attività anche le visite aziendali, le visite presso le agenzie formative e le scuole.

- Moduli di orientamento rivolti a studenti e soggetti con disabilità. Si tratta di un insieme di azioni individuali e di gruppo organizzate presso scuole e agenzie formative con la finalità di approfondire l'offerta formativa presente sul territorio ed in grado di corrispondere a questo particolare target di utenza. L'azione viene proposta (a volte non senza difficoltà) laddove si riscontrano casi che associano all'evidente esigenza di un supporto particolare anche una rete di relazioni in grado di garantire l'efficacia dell'intervento.

- laboratori orientativi. Si tratta di laboratori individuali e di gruppo finalizzati al rafforzamento, alla scelta ed alla rimotivazione a continuare il percorso intrapreso (Scuola o Agenzia Formativa). Si possono svolgere sia nelle Scuole e nelle Agenzie che presso il Centro per l'Impiego o le aziende del territorio. Lo strumento privilegia coloro che hanno interrotto la frequenza e sono a rischio di dispersione, esaltando i contenuti ed i punti di forza utili al recupero di situazioni di disagio, anche non solo scolastico.

Consulenza orientativa

La consulenza orientativa prevede un rapporto personale con il giovane interessato, un dialogo tra orientatore e ragazzo, in cui la possibilità di instaurare un rapporto di fiducia è la condizione ideale per la soluzione di situazioni critiche, per i chiarimenti e le restituzioni rispetto a precedenti attività, per l'interpretazione del lavoro che la persona ha svolto su di sé.

La consulenza orientativa viene proposta con diversi livelli di approfondimento, sia alle persone che spontaneamente si rivolgono al servizio (conosciuto grazie agli interventi di informazione e formazione orientativa) sia ai soggetti in dispersione o in situazione di disagio sociale segnalati dai servizi competenti. E' una vera e propria presa in carico del giovane, con interventi che si ripetono nel tempo e permettono analisi e interventi più significativi.

Programmazione

- colloquio orientativo. Viene descritto come una consulenza orientativa che tende a migliorare la conoscenza di sé al fine di definire meglio il proprio progetto individuale e verificarne la coerenza. Ovviamente è necessario un certo numero d'incontri, un vero e proprio percorso in cui il giovane passo a passo progredisce nella consapevolezza.

- bilancio motivazionale/attitudinale. Riprendendo metodo e finalità del bilancio di competenze, cui si ispira per il livello di approfondimento che consente, l'orientatore garantisce l'indagine sulle potenzialità, le abilità e le conoscenze del ragazzo, soprattutto nei casi caratterizzati da assenza progettuale, da scarsa capacità di scelta, dagli esiti di scelte inadeguate.

- per i giovani con età maggiore di 16 anni il bilancio motivazionale/attitudinale assume una connotazione vicina al bilancio di competenze, in quanto vengono messe in gioco ed indagate anche le aree delle esperienze, abilità, potenzialità e conoscenze che sono maturate ed osservate nell'ambito degli accessi al mondo del lavoro (pregressi stage, tirocini o rapporti di apprendistato).

Analisi dei Partner di Rete

Sono Partner di progetto:

COOPERATIVA SOCIALE SOLIDARIETÀ: realtà operativa territoriale che realizza interventi metodologicamente innovativi diretti a minori, famiglie multiproblematiche, ragazzi portatori di Handicap fisici e psichici. Nello specifico ha maturato esperienza nel trattare il disagio minorile ed in questa veste collaborerà alla realizzazione dei laboratori creativi, artigianali oltre che fornire figure professionali per il modulo riservato alle famiglie. Fornirà professionisti esperti per le attività laboratoriali di formazione, informazione, in particolare per la realizzazione del bilancio delle competenze.

APULIA: Nell'area della formazione, della educazione permanente e dell'aggiornamento professionale l'ente di formazione privilegia l'approccio sperimentale circa obiettivi, metodologie e contenuti formativi, con la finalità di esprimere di volta in volta il meglio delle conoscenze note e nello stesso tempo di far progredire le conoscenze su metodi e strumenti della formazione. Il suo coinvolgimento riguarderà soprattutto la fase esecutiva del progetto, fornirà esperti per la realizzazione delle attività laboratoriali relative all'orientamento, in particolare post-diploma.

CIID UNISALENTO: "Centro di servizi Iterateneo per l'Innovazione didattica", collaborerà all'individuazione e all'implementazione delle strategie didattiche più opportune per lo svolgimento delle varie azioni previste. Collaborerà, inoltre, alle attività di monitoraggio e valutazione dei singoli moduli e dell'intero impianto progettuale.

PROVINCIA LECCE: fornirà esperti nell'ambito delle politiche occupazionali

CENTRO PER L'IMPIEGO CASARANO: fornirà consulenza ed accompagnamento nell'analisi del mercato del lavoro

CENTRO PER L'IMPIEGO GALLIPOLI: fornirà consulenza ed accompagnamento nell'analisi del mercato del lavoro

CNA: fornirà consulenti per la fase informativa e formativa di orientamento nel mondo del lavoro

CONFCOOPERATIVE: fornirà consulenti per la fase informativa e formativa di orientamento nel mondo del lavoro

AGORA': Rete inter-istituzionale che comprende istituti comprensivi e istituti superiori, oltre a enti pubblici e privati.

Il Progetto

Le Azioni:

- **COME ORIENTARE (DOCENTI- DIRIGENTI)**

La formazione è intesa come "laboratorio professionale", gli approfondimenti verranno trattati in seminari specialistici, mentre gli aspetti più tecnici e operativi (riconducibili all'ambito di strumenti e tecniche per l'orientamento) verranno affrontati in attività di progetto, i partecipanti svilupperanno un project work all'interno del proprio contesto scolastico.

ATTIVITA' 60h:

- fase di INFORMAZIONE-FORMAZIONE h. 20 (approfondimenti circa uso, funzionalità, caratteristiche ed elementi portanti della didattica orientativa, anche attraverso role playing).

- Fase di RICERCA-AZIONE h. 40: i docenti delle classi terze e del primo biennio delle scuole superiori afferenti gli stessi assi culturali in gruppo: confrontano le competenze previste in uscita dalla scuola di 1° grado con quelle richieste dalle diverse tipologie di istituti superiori; strutturano percorsi didattici in verticale; strutturano percorsi didattici formativi ed orientanti sulle abilità trasversali (abilità relazionali, comunicative, di progettazione, di problem solving; concordare il repertorio di situazioni formative offerte agli allievi per lo sviluppo di processi di autoanalisi/autorientamento; attivare metodologie didattiche tese a sviluppare la consapevolezza, l'autonomia, la capacità di orientarsi.

Contestualmente si formerà un *gruppo di monitoraggio* che procederà al monitoraggio ed alla valutazione, dopo aver definito gli strumenti, inoltre, si avvierà una piattaforma digitale che permetta l'inserimento dinamico delle esperienze che via via si vanno realizzando e dei risultati raggiunti.

- **ACCOMPAGNARE VERSO IL FUTURO (IL RUOLO DELLA FAMIGLIA)**

Si intende potenziare l'“alleanza educativa” con le famiglie, collaborare e cooperare affinché i figli possano orientarsi in autonomia, con consapevolezza. Questo obiettivo necessita di un confronto aperto sui bisogni orientativi dei ragazzi e richiede una ricerca di obiettivi e di strategie comuni da perseguire, nel rispetto dei diversi ruoli.

Le famiglie saranno coinvolte in incontri di dialogo e confronto per condividere le informazioni, per guidare i figli verso una scelta adeguata nel rispetto degli interessi e delle attitudini possedute: saranno sostenute e facilitate in un percorso che porti alla conoscenza “reale” del figlio, delle sue potenzialità ed aspirazioni.

ATTIVITA' h.30:

Incontri di informazione-formazione sui temi: la comunicazione in famiglia, i conflitti di valore, l'orientamento scolastico e accompagnamento, il mondo del lavoro e delle professioni, sviluppo dell'autoimprenditorialità.

• SCEGLIERE IL PROPRIO FUTURO (PERCORSI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO):

In relazione alla complessità sociale e alla ricorrenza dei momenti di scelta, l'orientamento è inteso come un processo educativo (ed evolutivo) lungo l'arco della vita, teso a formare la personalità e a rispondere ai bisogni di ciascun alunno. Si focalizza pertanto l'attenzione sul processo di scelta in se, inteso come metodologia per facilitare la scelta. L'intervento ha come oggetto: la conoscenza di sé e delle proprie risorse (attitudini, interessi, esperienze, conoscenze, capacità); la conoscenza del contesto di riferimento in relazione ai propri obiettivi; la definizione di un progetto professionale o formativo. Una parte significativa del percorso di orientamento è il Bilancio delle Competenze personali, cioè l'analisi realistica di come e quando si esprimono al meglio le capacità del soggetto.

ATTIVITA' h.300:

La didattica laboratoriale è un percorso che rende possibile l'offerta di contesti che considerino i vissuti degli studenti, le loro esperienze, la storia con gli altri attraverso forme di lavoro che valorizzano potenzialità, capacità e competenze per imparare la complessità dell'odierna società, attraverso la risoluzione dei problemi, la previsione di argomentazioni, la comunicazione. Pertanto verranno attivati

laboratori esperienziali per la costruzione di percorsi orientativi (design, audiovisivo, grafica, meccanica, mecatronica),

laboratori per l'inclusione (le dimensioni esplorate saranno: autoefficacia, stili di apprendimento, motivazioni, atteggiamenti e valori, stili decisionali e progettuali)

laboratori per l'orientamento (conoscenza e cultura della formazione e del lavoro, conoscenza delle opportunità e dei vincoli offerti dal territorio, coping).

• **SCEGLIERE LA PROPRIA STRADA (percorsi di orientamento informativo):**

La finalità è il sostegno alla scelta dopo il diploma attraverso attività che costituiscono un percorso per maturare una decisione consapevole, per sviluppare capacità autovalutative e rafforzare le potenzialità positive di ogni studente. Lo studente diventerà protagonista del proprio cammino di crescita e gli insegnanti promuoveranno il suo empowerment, che gli consentirà di governare il futuro. L'orientamento, in questa fase intende accompagnare l'allievo nel concretizzare le azioni di ricerca scolastica o del lavoro scaturite dal progetto formativo/professionale e, pertanto, si procederà a fornire agli studenti strumenti per la compilazione di un proprio portfolio che di fatto registra la consapevolezza delle capacità e competenze personali. L'orientamento scolastico e professionale si fonderanno in un unico obiettivo: condurre l'alunno a sviluppare conoscenze, abilità e competenze che gli permetteranno di affrontare situazioni impreviste e di riorganizzare i propri schemi mentali in funzione di situazioni nuove e diverse. Verrà costruito un ambiente web appositamente dedicato.

ATTIVITA' h 300:

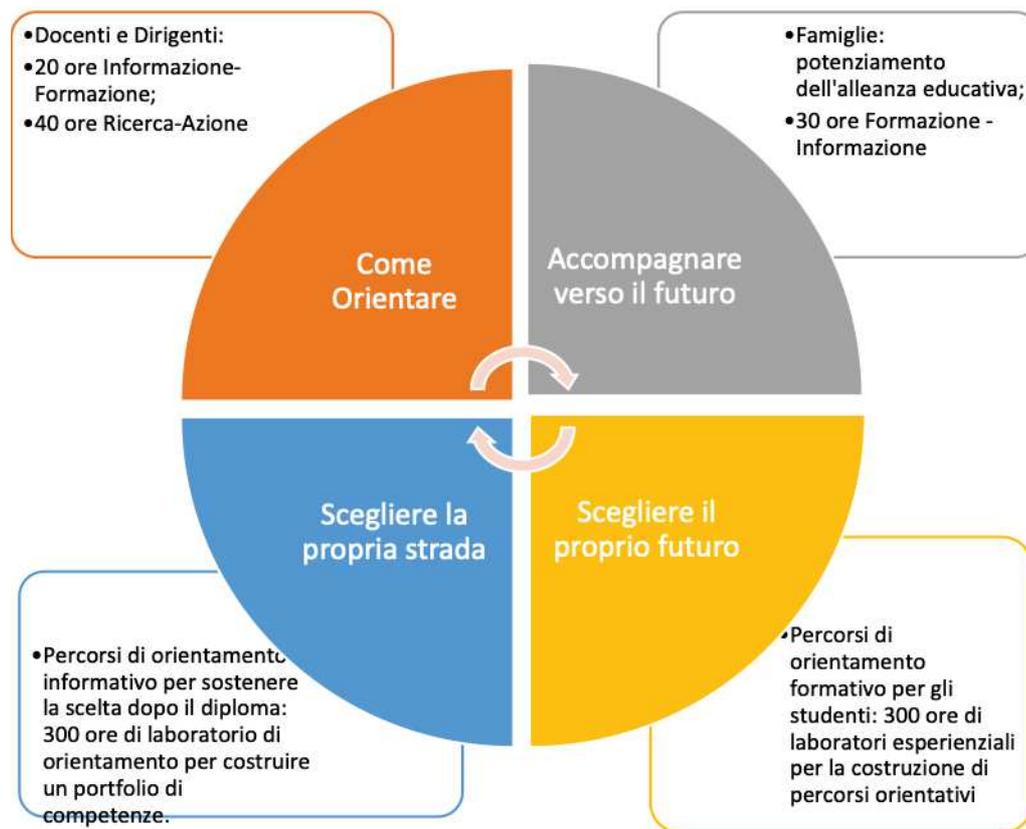
laboratorio di orientamento (costruzione del portfolio delle competenze); per l'orientamento universitario:

laboratorio di sperimentazione di un modello di orientamento con modalità miste (a distanza e in presenza), basato sul peer tutoring e sull'autovalutazione, partendo dagli interrogativi degli studenti nei confronti del mondo universitario, resi espliciti con la partecipazione ad un forum.

Si prevedono incontri in presenza con docenti universitari e seminari nelle facoltà di interesse oltre a prove simulate di ammissione.

Per l'inserimento lavorativo:

laboratorio per l'acquisizione di tecniche e strumenti per una ricerca efficace del lavoro: utilizzo di motori di ricerca dedicati e procedure, curriculum vitae, simulazioni di colloqui di lavoro individuali e di gruppo, esperienze di *learning by doing*, all'autoimprenditorialità, micro impresa (normativa, analisi della situazione economica del territorio e delle esigenze professionali), esperienze di IFS.



Le Fasi

Fase	Attività	Prodotti	Partner coinvolti
A	A. 1. COME ORIENTARE (DOCENTI- DIRIGENTI) uso, funzionalità, caratteristiche ed elementi portanti della didattica orientativa, anche attraverso role playing	Linee guida	IISS Giannelli CIID – Unisalento Agorà
	A. 2. ACCOMPAGNARE VERSO IL FUTURO (FAMIGLIA) la comunicazione in famiglia, i conflitti di valore, l'orientamento scolastico e accompagnamento, il mondo del lavoro e delle professioni, sviluppo dell'autoimprenditorialità	Patto di corresponsabilità educativa	IISS Giannelli CIID EspérO
	A. 3. SCEGLIERE IL PROPRIO FUTURO (PERCORSI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO): Ragazzi in uscita A150 laboratori esperienziali per la		

	costruzione di percorsi orientativi (design, audiovisivo, grafica, meccanica, meccatronica).		
	A. 4. SCEGLIERE LA PROPRIA STRADA (percorsi di orientamento informativo): Ragazzi in ingresso 150 Pear mentoring Ragazzi in uscita 150 laboratorio per l'imprenditorialità utilizzo di motori di ricerca dedicati e procedure, curriculum vitae, simulazioni di colloqui di lavoro individuali e di gruppo, esperienze di learning by doing, all'autoimprenditorialità, micro impresa (normativa, analisi della situazione economica del territorio e delle esigenze professionali), esperienze di IFS	Materiali prodotti dagli studenti e raccolte di materiali informativi, Cortometraggio	IISS Giannelli Centri per l'impiego
B	B.1. Docenti 40 Ricerca-azione-intervento Strumenti e tecniche per l'orientamento. Attività di costruzione/implementazione di progettazione per competenze previste in uscita dalla scuola di 1° grado con quelle richieste dalle diverse tipologie d'istituti superiori; Co-progettazione di percorsi didattici formativi ed orientanti in verticale sulle abilità trasversali (abilità relazionali, comunicative, di progettazione, di problem solving); concordare il repertorio di situazioni formative offerte agli allievi per lo sviluppo di processi di autoanalisi/autorientamento; attivare metodologie didattiche tese a sviluppare la consapevolezza, l'autonomia, la capacità di orientarsi. Coaching	Project work	IISS Giannelli CIID – Unisalento EspérO Agorà
	B.2. Ragazzi in uscita 75 laboratori per l'inclusione le dimensioni esplorate saranno: autoefficacia, stili di apprendimento, motivazioni, atteggiamenti e valori, stili decisionali e progettuali, attività di coaching.	Project works dei laboratori	IISS Giannelli CIID – Unisalento CIID-EspérO Agorà
	B.3. Ragazzi in ingresso 75 laboratori per l'orientamento conoscenza e cultura della formazione e del lavoro, conoscenza delle opportunità e dei vincoli	Project works dei laboratori	Apulia, Centri per l'impiego, IISS Giannelli

	offerti dal territorio, coping		
Fase C	C.1. Costituzione e attivazione del gruppo di Monitoraggio; Elaborazione delle schede per il monitoraggio e la valutazione; Attività di monitoraggio, rilevazione, valutazione.	Report del progetto	IISS Giannelli CIID-EspérO

Obiettivi

Obiettivi generali:

Sperimentare e modellizzare percorsi educativi didattici e metodologici che permettano ai giovani di autogestire efficacemente i loro percorsi di apprendimento e di acquisire le cosiddette “competenze orientative”. A tale scopo occorrerà:

- Sperimentare e standardizzare un collegamento sistematico e operativo tra le azioni orientative delle scuola della rete.
 - Implementare la cultura di rete.
 - Perseguire la qualità dei servizi di orientamento utilizzando le ICT.
 - Integrare i curricoli disciplinari in verticale, accentuando l’attenzione sulle competenze strategiche dei diversi assi culturali (anche in previsione dell’avviamento a lavoro, impresa, professionalità).
- Arricchire gli ambienti scolastici di metodologie e strumenti di orientamento per favorire il successo scolastico degli alunni e arginare fenomeni di abbandono e dispersione.

Per i docenti:

Potenziare la capacità progettuale del consiglio di classe sviluppando e sostenendo:

- competenze didattiche volte a riconoscere gli stili di apprendimento e le strategie didattiche ed educative per promuovere autonomia e capacità di auto-orientarsi;
- un approccio olistico alla persona, dal punto di vista sociale, culturale e economico;
- la collaborazione tra scuole secondarie di I° e di II° grado;
- la cura dei bisogni e aspettative degli studenti stranieri/ in difficoltà/ con bisogni educativi speciali;
- gli studenti nel processo decisionale in merito a una scelta post-diploma consapevole e responsabile;
- gli studenti nel processo di maturazione del progetto di vita in una logica di lifelong learning.

Per le famiglie:

Le famiglie fanno parte integrante del processo di co-progettazione delle attività di orientamento in un processo di costante interrelazione con l'Istituzione Scolastica.

Orientamento in entrata

L'orientamento in ingresso intende agire sulla maturazione della consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità. A tal fine si pone come obiettivi operativi:

- Capacità di costruire una propria identità,
- Capacità di imparare a leggere la realtà circostante, il mondo del lavoro e delle professioni,
- Capacità di acquisire un metodo di lavoro,
- Capacità di conoscere se stessi e il proprio contesto

Inoltre, deve poter favorire o migliorare le capacità:

- di critica,
- di rapportarsi a se stessi e agli altri,
- di relazioni efficaci e comunicative efficaci,
- di autovalutazione,
- di lavorare per progetti,
- di lavorare in maniera autonoma e in gruppo

Tutto ciò dovrebbe contribuire a rendere gli allievi consapevoli e critici attivando lo sviluppo di competenze trasferibili (flessibilità, creatività), competenze che siano utili nella vita di tutti i giorni. Inoltre, dovranno essere in grado di attivare il “potere generativo” del soggetto (la spinta vitale) e il “potere di ciò che si sa” mobilitando le conoscenze possedute (procedure, sapere teorico, regole) “a ragion veduta”. Infine, rendere significativo il processo di consapevolezza riguardo a stereotipi culturali, sociali, personali e riguardo il loro modo di porsi di fronte alle situazioni soprattutto in relazione al genere.

Orientamento in uscita

L'orientamento in uscita intende agire sullo sviluppo e consapevolezza delle proprie attitudini attraverso la mobilitazione consapevole delle conoscenze apprese, allo scopo di stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. A tal fine occorrerà sostenere lo sviluppo e/o l'integrazione delle capacità di:

- Conoscere se stessi, le proprie caratteristiche fisiche, affettive, comportamentali, le proprie attitudini, i propri interessi;
- Gestire le scelte attraverso la messa in atto di abilità relazionali, decisionali, rielaborative e di ricerca;
- Conoscere l'ambiente, la realtà circostante e le opportunità offerte dal territorio;
- Conoscere le proprie potenzialità e valorizzare le proprie attitudini obiettivi operativi:
 - Strutturazione di un bilancio delle competenze che guidi la scelta;
 - Conoscere la metodologia per la ricerca on/off-line delle offerte formative;
 - Conoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e delle offerte formative a livello locale, nazionale ed europeo;
 - Conoscere gli strumenti utili per costruire un curriculum, prepararsi colloqui di selezione, prepararsi ai test di accesso alle Facoltà;
 - Conoscere e utilizzare in modo consapevole gli strumenti di accesso al lavoro;
 - verificare le proprie ipotesi con i dati della realtà.

Risultati attesi e Prodotti

Docenti

L'azione dedicata ai docenti e ai dirigenti intende

- implementare le competenze orientative finalizzate all'attivazione di laboratori che aiutino l'alunno al raggiungimento della consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità
 - Rafforzare la rete territoriale finalizzata all'orientamento formativo attraverso attività di coordinamento
 - Predisporre un modello di rilevazione degli apprendimenti nel primo biennio del secondario di secondo grado per confermare/migliorare l'asse orientativo del primo ciclo
 - Realizzazione di una banca dati che segua l'allievo in tutto il suo percorso scolastico
 - In orizzontale: percorsi azienda-scuola, laboratori artigiani, percorsi di conoscenza del se
 - Utilizzare le tecnologie come fonte di informazioni e di interscambio di esse realizzazione di standard comuni integrati, per le varie realtà formative, rispetto ai servizi di promozione e attuazione di "buone pratiche" di orientamento avviate con adeguate metodologie formative, collegate ai nuovi processi di insegnamento/apprendimento, realizzate dagli istituti scolastici

- in rete tra loro e con gli altri servizi del territorio interessati miglioramento della qualità della didattica con effetti di riduzione del disagio e della dispersione scolastica; integrazione dei curricoli disciplinari attraverso la produzione di uda progettate nell'ottica di un maggiore raccordo didattico tra docenti di scuole di diverso ordine, dell'orientamento consapevole, di una maggiore attenzione alle competenze strategiche in materia di lavoro, impresa e professioni e anche nell'ottica dello sviluppo sostenibile; utilizzo di piattaforme digitali per la condivisione e diffusione di materiali didattici produzione di materiali documentativi secondo standard comuni

In verticale: azioni dirette alla prevenzione del disagio, promozione di una comunità educante e operativa, azioni di continuità educativa e didattica

Famiglie

Le famiglie acquisiranno conoscenze utili per una lettura analitica e una più chiara interpretazione del contesto socio economico e culturale locale e globale.

Acquisizione di una maggiore consapevolezza della personalità e delle reali problematiche dei propri figli al fine di fornire un maggior sostegno ad una scelta consapevole nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado e alla scuola secondaria di secondo grado.

A questo scopo si attiveranno azioni di orientamento tra Istituti della rete, Famiglie e Stakeholder del territorio.

Il prodotto di questo intervento sarà la scrittura di un Patto di Corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

Allievi

Gli allievi saranno supportati nello sviluppo di maggiore consapevolezza sul proprio stile di apprendimento, di capacità inter-relazionali positive, di apprendimento collaborativo, di realizzazione di prodotti comuni maggiore efficacia comunicativa attraverso l'utilizzo consapevole dei linguaggi verbali e non verbali. Inoltre, svilupperanno di competenze trasversali (life skills) maggiore disponibilità ad accogliere, valorizzare e accettare culture, modi di essere e di vivere diversi maturando delle capacità decisionali, allo scopo di ottenere scelte dei percorsi formativi più rispondenti alle proprie aspettative e capacità, anche in relazione alle realtà sociali e produttive del territorio e alle esperienze dei giovani che già lavorano. Infine, acquisizione di un'informazione chiara e completa riguardo l'offerta formativa presente nel territorio.

Monitoraggio e Valutazione

Il progetto sarà monitorato da un gruppo di esperti evidenziati dal CIID e dal IISS Giannelli. Sarà comunque richiesto che si tengano presenti alcuni “Indicatori di esito” che sono utilizzati per rendere valutabili e confrontabili i diversi progetti di Orientamento Scolastico. Si ritiene che per rendere valutabile e confrontabile questo progetto con altri della medesima natura è indispensabile un primo confronto su alcuni indicatori che possono guidarne la verifica. Gli indicatori riportati sono alcuni degli indicatori possibili, nello specifico si tratta di quelli che hanno guidato il progetto “Verso il Futuro” in questi anni, ovviamente non sono esaustivi, ma possono risultare un buon punto di partenza per un confronto costruttivo delle diverse esperienze.

Indicatori di Esito:

- 1. Partecipazione**
- 2. Maturazione e consapevolezza**
- 3. Indice di concordanza**
- 4. Indice di distribuzione sui livelli**
- 5. Indice di distribuzione sugli indirizzi**
- 6. Indice di evasione scolastica**
- 7. Indice di riuscita**
- 8. Efficacia**
- 9. Efficienza**

Il gruppo di lavoro ha lavorato nel tentativo di individuare opportuni strumenti di osservazione delle diverse esperienze in modo da poter misurare almeno uno dei differenti indici relativi agli indicatori. Ma prima di tutto si è lavorato sulla definizione stessa di questi indicatori relativamente al progetto. Sono stati esaminati diverse proposte e si è poi giunti alla seguente sintesi.

La Partecipazione è un indicatore piuttosto articolato, viene intesa come condivisione attiva del percorso di orientamento e di scelta. Si sviluppa su tre livelli differenti ma al contempo integrabili: la partecipazione dei ragazzi, dei genitori, degli insegnanti. Potrà ritenersi partecipato un percorso nel quale tutti si sentono corresponsabili rispetto all’obiettivo. In questo caso specifico l’obiettivo è la costruzione della migliore scelta possibile per ciascun ragazzo e per ciascuna famiglia. Operativamente si tratta di analizzare la partecipazione degli studenti di terza media che “partecipano” alle attività di orientamento, sapendo che non tutti partecipano allo stesso modo, con lo stesso coinvolgimento e la stessa motivazione. Coinvolgimento e partecipazione si basano sul senso di fiducia che si instaura nella relazione più o meno positiva che i docenti, e in particolare il docente tutor per l’orientamento, sanno mettere in campo. La partecipazione è

strettamente correlata con l'indice di concordanza¹. La partecipazione dei genitori alle attività proposte dalla scuola secondaria di primo grado può essere un ottimo indicatore di interesse, di bisogno di informazione, di stima nei confronti della scuola media e della proposta da essa elaborata. La misura della partecipazione è data dalle presenze alle assemblee, ai colloqui individuali e di gruppo per l'orientamento, agli eventuali incontri con gli orientatori, alla raccolta di materiali e di informazioni, all'eventuale consiglio di classe orientativo, alle visite alle scuole superiori, ecc. La partecipazione dei docenti deve essere coordinata e discreta. E' opportuno che al ragazzo e alla famiglia arrivino proposte ben ponderate e possibilmente dal referente del progetto, in quanto troppe voci rischiano di creare confusione e ansia nei ragazzi e nei familiari. Il massimo della partecipazione è dato dal coinvolgimento di tutti i docenti del consiglio di classe nel costruire con il coordinatore/tutor la proposta orientativa e dalla conoscenza approfondita delle reali scelte di tutti gli studenti da parte di tutti i docenti.

Maturazione e consapevolezza dei ragazzi. Il percorso di avvicinamento alla scelta è essenzialmente un percorso di maturazione di alcune consapevolezze rispetto a sé stessi come studenti e come soggetti proiettati in un futuro scolastico e professionale. Il momento della scelta è un momento particolarmente efficace, dal punto di vista emotivo, per aprire una vera riflessione su sé stessi nelle varie dimensioni. Numerosi insegnanti riferiscono che a fine percorso i ragazzi risultano complessivamente più maturi. Per il momento la maturazione è valutata dai docenti che vedono i cambiamenti del ragazzo nel percorso. Si rende necessario costruire un indicatore che, indipendentemente dalla scelta scolastica effettuata dai ragazzi o dalle famiglie, consenta di "misurare" meglio la maturazione avvenuta nell'intero processo di orientamento.

Indice di concordanza. Rappresenta la percentuale di scelte condivise tra scuola, ragazzi e famiglie. Si tratta di un indicatore importante basato sull'evidenza che dove è maggiore la concordanza, maggiori sono le possibilità di riuscita alla scuola superiore. Per una percentuale che va dal 30% al 40% la concordanza è naturale, si tratta di "scelte" facili e condivisibili. Sopra queste percentuali, l'alto indice di concordanza indica un lavoro ben svolto dalla scuola, lavoro di ascolto, di ricerca, e di condivisione. Un'alta concordanza non indica necessariamente che sono i ragazzi ad accogliere acriticamente le proposte della scuola, ma anche che la scuola, dopo un'attenta valutazione, rimette in gioco la propria posizione, considerando quella del ragazzo e della famiglia e le relative

¹ Si fa presente che tale indice non è stato possibile misurarlo in quanto estremamente difficile reperire alcune informazioni nei tempi richiesti dal progetto. In particolare, essendo le scuole dislocate in un territorio ampio e le famiglie suddivise in molti paesi non è stato possibile avviare una attività di controllo delle scelte e del livello di concordanza con l'azione di orientamento messa in atto.

motivazioni, e sostenendo il progetto del ragazzo dando fiducia agli elementi nuovi messi in campo.

Distribuzione sulle macro tipologie formative. Una buona distribuzione sulle macro tipologie formative (liceale, tecnica, di istruzione professionale e formazione professionale) indica un'attenzione della scuola alle abilità personali di ciascun ragazzo e alle reali richieste della scuola superiore e indica contemporaneamente il contenimento di fenomeni di trend e di moda, sia nelle escursioni verso l'alto che verso il basso. Esistono differenze anche rilevanti tra le singole classi, ma le percentuali complessive delle scuole dovrebbero avvicinarsi alla distribuzione media regionale e territoriale. Dispersioni dalla distribuzione media di oltre 10 punti percentuali devono essere approfondite, possono risultare rappresentative di situazioni critiche.

Distribuzione sugli indirizzi. Anche la distribuzione sugli indirizzi indica la qualità del percorso svolto nell'avvicinamento alla scelta. Più approfondita risulta la conoscenza degli indirizzi e più articolate e corrispondenti agli interessi di ciascuno risultano le iscrizioni. Una buona distribuzione sugli indirizzi consente, inoltre, una formazione più specifica e articolata in diversi ambiti e quindi, al termine del percorso di studi, maggiori opportunità di inserimento nel mondo del lavoro.

Indice di evasione scolastica. Restituisce la percentuale dei ragazzi che non si iscrivono alla scuola superiore, che evadono dall'obbligo scolastico. In questi anni si è trattato di un dato marginale, inferiore all'1%. Monitorare questo indice può comunque risultare interessante perché restituisce la capacità della scuola media di accompagnare e di aiutare i ragazzi a dare senso ad una formazione scolastica prolungata.

Indice di riuscita. Riferito al termine del primo anno di scuola superiore, restituisce la capacità orientativa e formativa della scuola media. È un indicatore irrinunciabile per una scuola attenta ai ragazzi e attenta ai processi di orientamento. Misura il successo formativo del primo anno e quindi il livello di preparazione dei ragazzi in uscita dalla scuola media e, contestualmente, misura, attraverso i cambi di scuola, la coerenza dei percorsi proposti ed intrapresi.

Efficacia. L'efficacia di un progetto si può misurare confrontando i risultati ottenuti con risultati ottenibili senza intervento specifico. Per calcolare l'efficacia si possono confrontare gli indicatori sopra citati con i risultati attesi per evoluzione legata alle normali prassi scolastiche. Un progetto che non ottiene punteggi elevati per indice di concordanza, per distribuzione e per successo, non è efficace in quanto non determina nessun cambiamento significativo rispetto ad interventi aspecifici.

Efficienza. Indica quante ore/risorse in termini di intervento aggiuntivo rispetto ai percorsi scolastici sono necessarie per ottenere cambiamenti efficaci.

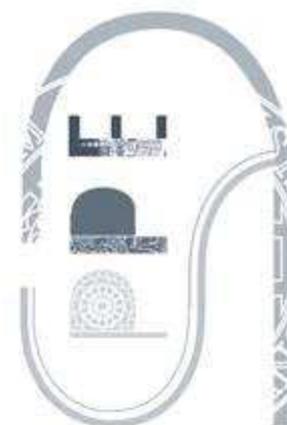
Più alto risulta il monte ore di intervento esterno e le risorse impiegate più bassa risulta l'efficienza, e viceversa. Ovviamente il calcolo dell'efficienza è rapportato al grado di efficacia.

Bibliografia

- Batini, F., & Zaccaria, R. (eds) (2000). Per un orientamento narrativo. Milano: Franco Angeli
- Berthoz, A. (2003). La scienza della decisione. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2011). La semplicità. Torino: Codice.
- Berzonsky, M.D., & Ferrari J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 597-606.
- Blanchard, S. (1996). Decision d'orientation. Modeles et applications. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 5-30.
- Castelli, C., & Venini, L. (1996). Psicologia dell'orientamento. Milano: Franco Angeli.
- Chianese, G. (2011). Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze. Milano: Franco Angeli.
- Di Fabio, A. (2009). Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo. Firenze: Giunti.
- Domenici, G. (2009). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare. Roma-Bari: Laterza.
- Fiorentino, S. (2004). Orientamento e formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici. Lecce: Pensa Multimedia.
- Frabboni, F. (1998). L'arco e le frecce dell'orientamento universitario. *Studium Educationis*, 3, 560-571.
- Franceschini, G. (2015). Formazione, lavoro, orientamento: riflessioni e proposte didattiche. *Pedagogia Oggi*, 1, 53-71.
- Frauenfelder, E. (1999). L'orientamento come percorso formativo. Atti del Convegno SIPED - Le scienze pedagogiche nell'Università: autonomia, orientamento, innovazione. 29-30 ottobre 1999.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (1997). Nuove frontiere della ricerca pedagogica: tra bioscienze e cibernetica, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). Introduzione alle scienze bioeducative. RomaBari: Laterza.
- Gemelli, A. (1947). L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole. Milano: Vita e Pensiero.
- Girotti, M. (2006). Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente. Milano: Vita e Pensiero.
- Laurillard, D. (2014). Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1. Disponibile da <http://goo.gl/MIixb6> [26 gennaio 2016].
- Perkins, D., & Zimmerman, M.A. (1995). Empowerment Theory, Research, and Application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579.
- Polaček, K. (1984). Gli indecisi nella scelta professionale. *Orientamenti pedagogici*, 4, 622-635.
- Pombeni, M.L. (1996). Orientamento scolastico e professionale. Bologna: Il Mulino.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Service*, 3, 1-7.
- Rivoltella, P.C. (2014). La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.
- Sibilio, M. (2014a). La didattica semplessa. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2015a). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi*, 1, 327-334.
- Visalberghi, A. (1975). Problemi della ricerca pedagogia. Firenze: La Nuova Italia.

I Dati

Silvia Barone, Maria Angela Gravili e Demetrio Ria



RICOSTRUZIONE TEMPISTICA AZIONI

Data	Tipologia incontro	Partecipanti	Esiti
8 gennaio 2018	Riunione organizzativa con le figure di sistema	- Prof. Preite Cosimo – DS IISS “Giannelli”; - Sig. Perrone Pietro – DSGA IISS “Giannelli”; - Sig. Tornesello Antonio – Ass. amministrativo IISS “Giannelli”; - Prof. Ria Demetrio – UNISALENTO; - Dott.ssa Astore Barbara – APULIA /Coop. Sociale Solidarietà; - Prof. Gravili Maria Angela – docente IISS “Giannelli”; - Prof. Nocco Alma Maria – docente IISS “Giannelli”; - Prof. Barone Silvia – docente IISS “Giannelli”.	Definizione incarichi all’interno del Gruppo Operativo del Progetto, con individuazione dei referenti per il coordinamento delle azioni, per il monitoraggio e la valutazione, per gli aspetti amministrativi.
11 gennaio 2018	Riunione Gruppo Operativo del Progetto	Prof. Demetrio Ria – UNISALENTO; Dott. Astore Barbara – APULIA , Coop. Solidarietà; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”	Definizione impianto esecutivo del progetto, delle tempistiche, del target di riferimento del progetto (DS, docenti e studenti della rete), delle sedi di espletamento delle azioni progettuali.
23 gennaio 2018	Riunione del Gruppo Operativo del Progetto	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Dott. Astore Barbara – Apulia/Coop. Sociale Solidarietà	Definizione piano d’azione, con individuazione dei soggetti da coinvolgere nel progetto, progettazione invito ad evento di presentazione del progetto alle scuole dell’ambito 20.
25 gennaio 2018	Riunione del GOP	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio – UNISALENTO;	Delineazione degli attori da coinvolgere negli interventi di formazione ed individuazione delle

		<p>Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Dott. Astore Barbara – Apulia/Coop. Sociale Solidarietà</p>	<p>scuole appartenenti all’ambito 20 cui estendere l’invito a partecipare al progetto, discussione su linee di impostazione della pubblicazione.</p>
5 febbraio 2018	Riunione del GOP	<p>Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio - UNISALENTO Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Dott. Astore Barbara – Apulia/Coop. Sociale Solidarietà</p>	<p>Programmazione evento di presentazione del progetto, consegna del capitolato tecnico del progetto al DS da parte del prof. Ria, discussione di possibili output ed idee da inserire nel progetto.</p>
15 febbraio 2018	Riunione organizzativa del gruppo operativo allargato alla partecipazione dei Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi dell’Ambito LE/20	<p>Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio - UNISALENTO Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Dott. Astore Barbara – Apulia/Coop. Sociale Solidarietà;</p> <p>Dirigenti Scolastici e delegati Istituti Comprensivi LE/20: Dott. Giannelli Filomena (IC Melissano, IC Salve, Ambito LE/20); Dott. Biondo Martinella (IC Gallipoli Polo 3); Dott. Marzano Maria Rosaria (IC di Ugento delegata dal DS); Dott. Ventruto Maria Teresa (IC Alliste, delegata dal DS); Dott. Marchio Giovanna (IC Matino); Dott. Cascione Luisa (IC Casarano Polo 2); Dott. Perrone Antonia (IC Parabita); Dott. Licchelli Pamela M. L. (I.C. Gagliano del Capo); Dott. Manzo Stefania (I.C. Racale); Dott. Conte Maria Francesca (I.C. Collepasso – Tuglie); Dott. Primiceri Rita Augusta (I.C. Casarano Polo 1 e 3)</p>	<p>Presentazione del progetto e degli enti partner coinvolti con condivisione del piano esecutivo, degli obiettivi e delle finalità delle varie azioni previste. Condivisione di pareri e suggerimenti da parte degli istituti coinvolti.</p>

20 febbraio 2018	Riunione GOP	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio – UNISALENTO; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Dott. Astore Barbara – Apulia/Coop. Sociale Solidarietà	Organizzazione dell’incontro con gli Istituti Comprensivi aderenti al progetto.
5 marzo 2018	Riunione del GOP e incontro con i dirigenti degli Istituti Comprensivi aderenti	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio – UNISALENTO; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Dott. Astore Barbara – APULIA/Coop. Soc. Solidarietà. Dirigente Giannelli Filomena (Ambito LE/20, I. C. Melissano e Salve, con delega di rappresentanza per i Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi di Alliste, Ugento e Gagliano del Capo); Dirigente Calò Fernando (I.C. Taviano); Dirigente Perrone Antornia (I.C. Parabita); Dirigente Primiceri Rita Augusta (Polo 1 e 3 Casarano); Prof. Scategni Maria Lucia (I.C. Taviano); Prof. Stifani Luigina (Polo 2 Casarano); Prof. De Benedittis Loredana (Polo 2 Gallipoli); Prof. Giannelli Miriam (Polo 2 Gallipoli); Prof. Palese Enrica (Polo 3 Gallipoli); Prof. Simone Mirella (I.C. Collepasso-Tuglie)	Riepilogo di quanto emerso negli incontri precedenti, definizione della tipologia di output delle varie fasi del progetto. Definizione di un Comitato Tecnico Operativo (DS del soggetto attuatore Prof. Preite, Dirigente Ambito LE/20 Prof. Giannelli Filomena, DS Polo 1 e 3 Casarano, Prof. Primiceri Maria Augusta, DS I.C. Taviano, Prof. Fernando Calò). Si ribadisce che i dirigenti degli altri istituti comprensivi rientrano comunque nel comitato di governance del progetto. Si richiede a ciascun DS di individuare almeno 3 docenti destinatari della formazione, cui si punta a dare un riconoscimento.
17 aprile 2018	Riunione GOP	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio - UNISALENTO	Emanazione bando per la selezione degli esperti per il modulo “Come Orientare”
24 -26 aprile 2018	Riunione Commissione valutazione	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”;	Analisi e valutazione istanze, pubblicazione graduatorie. - bando n.

		Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”	3799-04-06 del 17/04/2018
8 maggio 2018	Riunione Gruppo Operativo	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”;	Organizzazione calendario interventi di formazione e definizione format ufficiale di iscrizione al corso.
8 maggio 2018	Riunione Commissione di Valutazione istanze circ. 170 del 9/01/2018	Dirigente Scolastico, Prof. Cosimo Preite; DSGA, Sig. Pietro Perrone; Assistente Amm.vo, Sig. Antonio Tornesello	Analisi istanze pervenute in seguito alla circ. 170 del 9/01/2018 ed individuazione destinatari degli incarichi.
17 maggio 2018	Riunione GOP ed esperti selezionati dal bando	Prof. Preite Cosimo -DS IISS “Giannelli”; Sig. Perrone Pietro -DSGA IISS “Giannelli”; Prof. Ria Demetrio – UNISALENTO; Sig. Tornesello Antonio – Ass. amm.vo IISS “Giannelli”; Prof. Nocco Alma Maria – IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”; Esperti selezionati: Dott. Bambi Ettore; Dott. Petrachi Pierangela	Analisi piano didattico e incontro con gli esperti locali e presa di contatto con gli esperti di fuori regione, predisposizione procedure per avvio corsi.
29 – 30 maggio 2018	<i>Come Orientare:</i> incontri di formazione a cura della docente esperta Marta Consolini	Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi aderenti e docenti da essi individuati per la formazione Referente progetto e Tutor d’aula: Prof. Gravili Maria Angela Referente progetto: Prof. Silvia Barone	10 ore di formazione sulla Certificazione delle competenze per il sistema dell’orientamento.
5 – 6 giugno 2018	<i>Come Orientare:</i> incontri di formazione a cura della docente esperta Maria Assunta Zanetti	Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi aderenti e docenti da essi individuati per la formazione Referente progetto e Tutor d’aula: Prof. Gravili Maria Angela Referente progetto: Prof. Silvia Barone	10 ore di formazione sul tema: Orientamento scolastico e promozione della resilienza a scuola.

11 giugno 2018	<i>Come Orientare:</i> incontro di formazione a cura del docente esperto Ettore Bambi	Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi aderenti e docenti da essi individuati per la formazione Referente progetto e Tutor d'aula: Prof. Gravili Maria Angela Referente progetto: Prof. Silvia Barone	5 ore di formazione sul tema: Politiche attive del lavoro e di sviluppo del territorio.
13 settembre 2018	Riunione GOP	Prof. Cosimo Preite – DS IISS “Giannelli”; Prof. Demetrio Ria – CIID UNISALENTO; Dott. Barbara Astore – APULIA; Prof. Maria Angela Gravili – IISS “Giannelli”; Prof. Silvia Barone – IISS “Giannelli”	
17 settembre 2018	<i>Azione 2 – Accompagnare verso il futuro</i>	Prof. Cosimo Preite – DS IISS “Giannelli”; Dott. De Marco Elisabetta - UNISALENTO Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli”; Prof. Petrachi Serena – Commissione Inclusione IISS “Giannelli”; Prof. Galignano Chiara – FS Alunni IISS “Giannelli” Prof. Silvia Barone – IISS “Giannelli”;	Incontro formativo - informativo di potenziamento dell'alleanza educativa con le famiglie degli allievi iscritti al primo anno del Liceo “Giannelli” indirizzo Artistico e Coreutico sede di Parabita
18 settembre 2018	<i>Azione 2 – Accompagnare verso il futuro</i>	Prof. Cosimo Preite – DS IISS “Giannelli” Prof. Demetrio Ria – UNISALENTO; Prof. Dongiovanni Patrizia – FS Alunni IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli” Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”	Incontro formativo - informativo di potenziamento dell'alleanza educativa con le famiglie degli allievi iscritti al primo anno del Liceo “Giannelli” indirizzo Artistico e Musicale sede di Casarano
19 settembre 2018	<i>Azione 2 – Accompagnare verso il futuro</i>	Prof. Cosimo Preite – DS IISS “Giannelli” Prof. Demetrio Ria – UNISALENTO; Prof. Galignano Chiara – FS Alunni IISS “Giannelli”; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli” Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”	Incontro formativo - informativo di potenziamento dell'alleanza educativa con le famiglie degli allievi iscritti al primo anno dell'IISS “Giannelli” indirizzo Tecnico e Professionale sede di Gallipoli.
26 settembre 2018	Riunione con i Dirigenti scolastici	Prof. Preite Cosimo - DS IISS “Giannelli” Prof. Calò Fernando – DS IC Taviano e Taurisano Polo 2; Prof. Perrone Antonia – DS IC Parabita; Prof. Primiceri Rita Augusta -DS Polo 1 e 3 Casarano;	Ripresa dei lavori progettuali, con resoconto delle azioni svolte. Calendarizzazione ultimi incontri di formazione e

		Prof. Conte Maria Francesca – DS I.C. Collepasso – Tuglie; Prof. Scategni M. L. - IC Taviano; Prof. Barone Anna Maria (I.C. Matino); Prof. Demetrio Ria – UNISALENTO; Prof. Gravili Maria Angela – IISS “Giannelli” Prof. Barone Silvia – IISS “Giannelli”.	definizione delle procedure per attivare le azioni progettuali successive.
2 ottobre 2018	<i>Come Orientare:</i> incontro di formazione a cura della docente esperta Ada Manfreda	Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi aderenti e docenti da essi individuati per la formazione Referente progetto e Tutor d’aula: Prof. Gravili Maria Angela Referente progetto: Prof. Silvia Barone	5 ore di formazione sul tema: <i>Il tutor dell’orientamento come counselor.</i>
4 ottobre 2018	<i>Come Orientare:</i> incontro di formazione a cura della docente esperta Pierangela Petrachi	Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi aderenti e docenti da essi individuati per la formazione Referente progetto e Tutor d’aula: Prof. Gravili Maria Angela Referente progetto: Prof. Silvia Barone	5 ore di formazione sul tema: <i>Politiche sociali e del lavoro quali competenze trasversali per l’orientamento.</i>
9 ottobre 2018	<i>Come Orientare:</i> incontro di formazione a cura del docente esperto Demetrio Ria	Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi aderenti e docenti da essi individuati per la formazione Referente progetto e Tutor d’aula: Prof. Gravili Maria Angela Referente progetto: Prof. Silvia Barone	5 ore di formazione sul tema: La didattica orientativa. Somministrazione test di valutazione.
11 ottobre 2018	Incontro con i Dirigenti Scolastici delle scuole partner del progetto	Prof Cosimo Preite – DS IISS “Giannelli”; Prof Fernando Calò – DS IC Taviano e Taurisano Polo 2; Prof Antonia Perrone – DS IC Parabita; Prof. Rita Augusta Primiceri – DS IC Casarano Polo 1 e 3; Prof. Monica Cascione – Ds IC Casarano Polo 2; Sig. Antonio Tornesello – FF DSGA IISS “Giannelli”; Prof. Maria Angela Gravili – IISS “Giannelli”	Report conclusivo Azione 1 – <i>Come Orientare.</i> Definizione degli step successivi legati alle restanti azioni progettuali. Organizzazione dei laboratori di orientamento formativo ed informativo destinato agli studenti.
16 novembre 2018	Riunione Commissione di valutazione delle istanze pervenute a seguito della circolare interna	Dirigente Scolastico, Prof. Cosimo Preite; F.F. DSGA, Sig. Antonio Tornesello; Prof. Gravili Maria Angela, IISS “Giannelli”; Prof. Silvia Barone, IISS “Giannelli”.	Individuazione docenti interni all’IISS “Giannelli” cui affidare i laboratori didattici formativi-informativi.

	n.87/2018 del 31/10/2018		
19 novembre 2018	Riunione GOP	Dirigente Scolastico, Prof. Cosimo Preite; F.F. DSGA, Sig. Antonio Tornesello; Prof. Alma Maria Nocco- IISS “Giannelli”; Prof. Maria Angela Gravili – IISS “Giannelli”; Prof. Silvia Barone – IISS “Giannelli”	Organizzazione attivazione laboratori di orientamento informativo e formativo presso la sede di Parabita dell’IISS Giannelli.
22 novembre 2018	Orientamento in uscita classi V – IISS Giannelli a cura delle FS Proff. Dongiovanni e Galignano	Classi V Liceo Artistico	Incontro con rappresentanza della Nuova Accademia di Belle Arti
Dal 22 novembre 2018 al 21 dicembre 2018	Laboratori di orientamento presso la Sede IISS “Giannelli” di Parabita	<p>n. 48 Studenti provenienti dall’I.C. di Casarano Polo 2 -docente accompagnatore: Prof. Francesca Conte ;</p> <p>n.87 Studenti provenienti da Casarano Polo 1 e 3 – docenti accompagnatori: Panarello Orsola, Ventura Beatrice, Bardoscia Maria Grazia, De Pascalis Maria Pina, Marra Fedele;</p> <p>n. 37 studenti provenienti dall’I.C. di Tuglie – doente accompagnatore: Prof. Guido Cosimo;</p> <p>n.47 studenti provenienti dall’I.C. di Parabita – docenti accompagnatori: Proff. Mazzone Vera, Russo Maria Chiara, D’Antico Fernanda;</p> <p>n.45 studenti provenienti dall’I.C. di Matino – docenti accompagnatori: Proff. Barone Anna Maria I., Costa Annalisa;</p> <p>n. 30 studenti provenienti dall’I.C. di Collepasso – docente accompagnatore Prof. Sindaco Antonella;</p> <p>n. 30 studenti provenienti da Taurisano Polo 2 – docente accompagnatore Prof. Baglivo L.</p> <p>Docenti “IISS Giannelli” coinvolti nei laboratori:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angilè Rocco ; - Baldari Giuseppe; - Bellando Fausta; - Cimafonte Maria Rosaria; - Colazzo Cesare; - Coluccia Salvatore; 	<p>Laboratori attivati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audiovisivo e multimediale; - Metalli ed Oreficeria; - Grafica; - Musicale; - Arredamento ed Ebanisteria; - Coreutico; - Arti figurative; - Arte e design del Tessuto. <p>N° complessivo ore di didattica laboratoriale erogata : n. 479 ore</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Di Martino Giuseppina; - Doria Giacobbe; - Gemma Aldo; - Gerbino Antonio; - Iaia Valentina; - Martinese Donata; - Rausa Doriana; - Schirinzi Antonella; - Sergi Luigia ; - Sivalli Francesca; - Sparaventi Tiziana; - Scardigno Chiara. <p>TUTOR Progetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravili Maria Angela ; - Barone Silvia. <p>Personale ATA:</p> <p>Nicoletti Anna Maria; Fiorenza Teresa; Vita Giuseppe; Negro Donato.</p>	
27 novembre 2018 4 dicembre 2018 11 dicembre 2018 18 dicembre 2018	Laboratori di orientamento presso la Scuola dell'Infanzia di Parabita	Alumni scuola dell'infanzia di Parabita, sezioni Via Berta; Docenti IISS Giannelli coinvolti nel laboratorio: Prof. Doria Giacobbe Prof. Sivalli Francesca	Laboratorio di Musica Interventi di Propedeutica musicale per un n. complessivo di ore pari a 12 per ciascun docente.
28 novembre 2018 5 dicembre 2018 12 dicembre 2018 19 dicembre 2018	Laboratori di orientamento presso la Scuola dell'Infanzia di Parabita	Alumni scuola dell'infanzia di Parabita, sezioni Via Fagiani; Docenti IISS Giannelli coinvolti nel laboratorio: Prof. Doria Giacobbe Prof. Sivalli Francesca	Laboratorio di Musica Interventi di Propedeutica musicale per un n. complessivo di ore pari a 12 per ciascun docente.
28 novembre 2018 5 dicembre 2018 12 dicembre 2018	Laboratori di orientamento presso la Scuola dell'Infanzia di Parabita	Alumni scuola dell'Infanzia di Parabita, sezioni di Via Berta Docente IISS Giannelli coinvolto nel laboratorio: Prof. Cimafonte Maria Rosaria	Laboratorio di Danza indirizzato agli allievi di 4-5 anni d'età. Tematiche: - Conoscenza delle parti del corpo e possibilità di movimento;

13 dicembre 2018			<p>- Varie forme di energia: leggero, pesante, rigido, morbido;</p> <p>- Giochi ritmici: semplici e composti su ritmi binari e ternari;</p> <p>- improvvisazione su musiche ad impronta;</p> <p>- orientamento nello spazio, effettuando percorsi in diagonale, in cerchio, linee verticali ed orizzontali.</p> <p>Tot. Ore di didattica erogate n. 12</p>
26 novembre 2018 3 dicembre 2018 10 dicembre 2018 19 dicembre 2018	Laboratori di orientamento presso la Scuola dell'Infanzia di Parabita	<p>Alunni scuola dell'Infanzia di Parabita, sezioni Via Fagiani;</p> <p>Docente IISS Giannelli coinvolto nel laboratorio: Prof. Viola Provenzano</p>	<p>Laboratorio di Danza indirizzato agli allievi di 4-5 anni d'età.</p> <p>Tematiche:</p> <p>- Conoscenza delle parti del corpo e possibilità di movimento;</p> <p>- Varie forme di energia: leggero, pesante, rigido, morbido;</p> <p>- Giochi ritmici: semplici e composti su ritmi binari e ternari;</p> <p>- improvvisazione su musiche ad impronta;</p> <p>- orientamento nello spazio, effettuando percorsi in diagonale, in cerchio, linee verticali ed orizzontali.</p> <p>Tot. Ore di didattica erogate n. 12</p>
28 novembre 2018	Orientamento in uscita classi V – IISS Giannelli a cura delle FS Proff. Dongiovanni e Galignano	Classi V di tutti gli indirizzi dell'IISS Giannelli	Partecipazione all'Educational Tour di Lecce
3 dicembre 2018	Riunione GOP	Dirigente Scolastico, Prof. Cosimo Preite; F.F. DSGA, Sig. Antonio Tornesello; Prof. Alma Maria Nocco- IISS "Giannelli";	Organizzazione attivazione laboratori di orientamento informativo e formativo presso la sede di

		Prof. Maria Angela Gravili – IISS “Giannelli”; Prof. Silvia Barone – IISS “Giannelli”	Gallipoli dell’IISS Giannelli.
10 dicembre 2018	Orientamento in uscita classi V – IISS Giannelli a cura delle FS Proff. Dongiovanni e Galignano	Classi V di tutti gli indirizzi dell’IISS Giannelli	Incontro informativo con una rappresentanza dell’Arma dei Carabinieri
12 – 13 dicembre 2018	Orientamento in uscita classi V – IISS Giannelli a cura delle FS Proff. Dongiovanni e Galignano	Classi V di tutti gli indirizzi dell’IISS Giannelli	Partecipazione al Salone dello Studente di Bari.
Dal 17 dicembre 2018 al 21 dicembre 2018	Laboratori di orientamento presso la Sede IISS “Giannelli” di Gallipoli.	<p>n. 48 Studenti provenienti dall’I.C. di Casarano Polo 2 -docente accompagnatore: Prof. Francesca Conte ;</p> <p>n.87 Studenti provenienti da Casarano Polo 1 e 3 – docenti accompagnatori: Panarello Orsola, Ventura Beatrice, Bardoscia Maria Grazia, De Pascalis Maria Pina, Marra Fedele;</p> <p>n. 37 studenti provenienti dall’I.C. di Tuglie – doente accompagnatore: Prof. Guido Cosimo;</p> <p>n.47 studenti provenienti dall’I.C. di Parabita – docenti accompagnatori: Proff. Mazzone Vera, Russo Maria Chiara, D’Antico Fernanda;</p> <p>n.45 studenti provenienti dall’I.C. di Matino – docenti accompagnatori: Proff. Barone Anna Maria I., Costa Annalisa;</p> <p>n. 30 studenti provenienti dall’I.C. di Collepasso – docente accompagnatore Prof. Sindaco Antonella;</p> <p>n. 30 studenti provenienti da Taurisano Polo 2 – docente accompagnatore Prof. Baglivo L.</p> <p>n. 25 studenti provenienti dall’I.C. di Taviano – docente accompagnatore Prof. Scategni L.</p> <p>Docenti “IISS Giannelli” coinvolti nei laboratori: - Calafati Salvatore;</p>	<p>Laboratori attivati: - Chimica e Biotecnologie; - Meccanica; - Ottico; - Odontotecnico; - TIC; - Misure ed installazioni elettriche/ elettroniche; - Moda.</p> <p>N° complessivo ore di didattica laboratoriale erogata : n. 93 ore</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Chezzi Francesco; - Cocozza Angela; - Colomba Anna; - Madeo Armando; - Faiulo Silvia; - De Donno Vincenzo; - Nassisi Vincenzo; - Strazzullo Vincenzo. <p>TUTOR Progetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravili Maria Angela ; - Barone Silvia; - Liaci Emanule; - Genchi Teresa; - Vincenti Giovanni. 	
11, 12 e 18 gennaio 2019	Orientamento in uscita classi V – IISS Giannelli a cura delle FS Proff. Dongiovanni e Galignano	Classi V di tutti gli indirizzi dell'IISS Giannelli	Orientamento professionale in istruzione e lavoro nelle Forze Armate e di Polizia.
4 febbraio 2019	Orientamento in uscita classi V – IISS Giannelli a cura delle FS Proff. Dongiovanni e Galignano	Solo allievi sede di Gallipoli	Incontro con rappresentanza e visita presso SITAM – Accademia di moda a Lecce
23 febbraio 2019	Orientamento in uscita classi V- IISS Giannelli a cura delle FF. SS. Proff. Dongiovanni e Galignano	Solo allievi del liceo Artistico sedi di Parabita e Casarano.	Incontro con rappresentanza IED – Istituto Europeo di Design
7 marzo 2019	Orientamento in uscita classi V- IISS Giannelli a cura delle FF. SS. Proff. Dongiovanni e Galignano	Solo allievi del Liceo Artistico	Incontro con delegazione della RUFA – Rome Univerity of Fine Arts
11 marzo 2019	Orientamento in uscita classi V- IISS Giannelli a cura delle FF. SS. Proff.	Solo allievi sede di Gallipoli	Incontro con rappresentanza della Capitaneria di Porto

	Dongiovanni e Galignano		
17 ottobre 2019	Consegna attestati di partecipazione ai docenti che hanno partecipato alla formazione "Come Orientare"	Tutor del modulo <i>Come Orientare</i> e referente del progetto: Prof. Gravili Maria Angela Tutti i docenti che hanno partecipato alla formazione.	Consegna degli attestati.
15 novembre 2019	Incontro conclusivo dei lavori progettuali	Dirigente Scolastico, Prof. Preite Cosimo - relatore; Prof. Demetrio Ria, UNISALENTO - relatore; Prof. Gravili Maria Angela, IISS "Giannelli" - relatrice Dirigente Ambito 20: Prof. Giannelli F. DIRIGENTI PARTNER: Prof. Calò Fernando, DS II. CC. Taviano e Taurisano 2; Prof. Perrone Antonia, DS. I.C. Parabita Docenti destinatari della formazione del Tutor dell'Orientamento; Prof. Barone Silvia, ex IISS "Giannelli"-relatrice.	Riepilogo delle attività progettuali svolte e restituzione degli esiti progettuali.

Dettaglio delle attività

Target	Tipo di attività	Monte ore	Moduli	Macro Temi	Prodotti
Dirigenti	Laboratorio di formazione e ricerca	20		didattica orientativa, anche attraverso role playing	Line guida
Docenti	Laboratori di formazione e di ricerca	40	10 ore	Strumenti e tecniche per l'orientamento.	Project work
			5 ore	Attività di costruzione/implementazione	Project work

				di progettazione per competenze previste in uscita dalla scuola di 1° grado con quelle richieste dalle diverse tipologie d'istituti superiori;	
			5 ore	Co-progettazione di percorsi didattici formativi ed orientanti in verticale sulle abilità trasversali (abilità relazionali, comunicative, di progettazione, di problem solving);	Project work
			5 ore	concordare il repertorio di situazioni formative offerte agli allievi per lo sviluppo di processi di autoanalisi/autorientamento;	Project work
			5 ore	attivare metodologie didattiche tese a sviluppare la consapevolezza, l'autonomia, la capacità di orientarsi.	Project work
			10 ore	Sviluppo di competenze e di Metodologie di Coaching	Project work
Genitori e Famiglie	Seminari, Tavole Rotonde Incontri con esperti	30	8 incontri	La comunicazione in famiglia, i conflitti di valore, l'orientamento scolastico e accompagnamento, il mondo del lavoro e delle professioni, sviluppo dell'autoimprenditorialità	
Studenti in ingresso	incontri informali	225	75 ore	Conoscenza e cultura della formazione e del lavoro, conoscenza delle opportunità e dei vincoli offerti dal territorio, coping	
	Pear mentoring e laboratori		150 ore	I temi da trattare possono essere vari, dai laboratori e le	

	gestiti dai ragazzi e monitorati dai docenti			attività, alla vita scolastica alle possibili aggregazioni per attività sportive, artistiche, musicali etc. Le ore previste sono suddivise in incontri e attività di scambio sui percorsi dell'istituto con i ragazzi delle III e II classi della scuola secondaria di promo grado	
Studenti in uscita	laboratori con le aziende e con università	225	100 ore	Incontrare aziende e stakeholders del territorio per la costruzione di percorsi orientativi (design, audiovisivo, grafica, meccanica, mecatronica)	Artefatti
			50 ore	cortometraggio	cortometraggio
	laboratorio		25 ore	stili di apprendimento, motivazioni, atteggiamenti e valori, stili decisionali e progettuali	
	laboratorio		50 ore	attività di coaching.	Sportello orientamento

Dirigenti coinvolti:

ISTITUTO COMPRESIVO	DIRIGENTE	CONTATTI
MATINO	GIOVANNA MARCHIO	leic8ac00l@istruzione.it 0833 507073
SALVE - MELISSANO	FILOMENA GIANNELLI	leic803002@istruzione.it 0833 740047
PARABITA	ANTONIA PERRONE	leic84600x@istruzione.it 0833 593305
TUGLIE COLLEPASSO	MARIA FRANCESCA CONTE	leic82200b@istruzione.it 0833 341024
UGENTO	ANNA GRAZIA GALANTE	leic8ab00r@istruzione.it 0833555502
CASARANO POLI 1 e 3	RITA AUGUSTA PRIMICERI	leic86300n@istruzione.it 0833 514405
CASARANO polo 2	LUISA CASCIONE	leic860006@istruzione.it 0833513518
TAVIANO	FERNANDO CALO'	leic8aa001@istruzione.it 0833912312
GAGLIANO DEL CAPO	PAMELA L.M. LICCHELLI	leic824003@istruzione.it 0833 548495

Docenti formati Tutor dell'Orientamento:

ELENCO DOCENTI ISTITUTI COMPRENSIVI ADERENTI

ISTITUTO COMPRESIVO	DOCENTI	CONTATTI
MATINO	BARONE ANNA MARIA IRENE (scuola media) COSTA ANNALISA (scuola primaria) CATALDO KATIA (scuola infanzia)	leic8ac00l@istruzione.it 0833 507073
SALVE - MELISSANO	COSI MARIA CRISTINA CAMPANILE MARIA ANTONIETTA DE SOLDA MARIA DONATA	leic803002@istruzione.it 0833 740047
PARABITA	RUSSO ANNA CHIARA MAZZONE VERA D'ANTICO FERNANDA	leic84600x@istruzione.it 0833 593305
TUGLIE COLLEPASSO	SINDACO ANTONELLA GUIDO COSIMO PICCINNO STEFANIA	leic82200b@istruzione.it 0833 341024
UGENTO	CAZZATO IMMACOLATA D'ALESSIO FAUSTO VENTRUTO MARIA TERESA	leic8ab00r@istruzione.it 0833555502
CASARANO POLI 1	ORSOLA PANARELLO VENTURA BEATRICE	leic86300n@istruzione.it 0833 514405
CASARANO POLO 3	BARDOSCIA MARIA GRAZIA MARRA FEDELE DE PASCALIS MARIA PINA	leic861002@istruzione.it 0833502347
CASARANO POLO 2	LUIGINA G. STIFANI ANTONELLA FRACASSO	leic860006@istruzione.it 0833513518
TAVIANO	CACCIATORE ELENA D'AMATO SUSANNA SCATEGNI MARIA LUCIA	leic8aa001@istruzione.it 0833 912312
GAGLIANO DEL CAPO	PETRACCA GIANNA primo grado MARINO MARIA IPPAZIA primaria RIZZO MARIA ROSARIA infanzia PAMELA LICCHELLI (Dirigente)	leic824003@istruzione.it 0833 548495

Esperti dei Laboratori:

Prof.ssa/Prof.	Laboratorio di	Ore
ANGILE' ROCCO	audiov	9
BALDARI GIUSEPPE	oref/metalli	39
BELLANDO FAUSTA	arti fig	15
CIMAFONTE M. ROSARIA	coreut	12
COLAZZO CESARE	oref/met	36
COLUCCIA SALVATORE	grafica	24
DI MARTINO GIUSEPPINA	grafica	24
DORIA GIACOBBE	musicale	24
GEMMA ALDO	audiov	12
GERBINO ANTONIO	arredamento	42
IAIA VALENTINA	coreutico	15
MARTINESE DONATA	coreutico	9
RAUSA DORIANA	audiov	21
SCARDIGNO CHIARA	coreutico	3
SCHIRINZI ANTONELLA	arti fig	27
SERGI LUIGIA	tessuto	42
SIVALLI FRANCESCA	musicale	24
SPARAVENTI TIZIANA	tessuto	42
GRAVILI M. ANGELA	TUTOR	24
BARONE SILVIA	TUTOR	24
VITA GIUSEPPE	ATA	12
FIORENZA TERESA	ATA	6
NEGRO DONATO	ATA	6
NICOLETTI ANNA MARIA	ATA	12
SIVALLI FRANCESCA	INFANZIA	12
DORIA GIACOBBE	INFANZIA	12
CIMAFONTE MARIA ROSARIA	INFANZIA	12
PROVENZANO VIOLA	INFANZIA	12

CALAFATI SALVATORE	Chimica	12
CHEZZI FRANCESCO	Meccanica	12
COCOZZA ANGELA	Ottica	3
COLOMBA ANNA	Moda	12
MADEO ARMANDO	Tecnologico	6
BENIZIO GIAMBATTISTA	Tecnologico	3
FAIULO SILVIA	Ottica	3
DE DONNO VINCENZO	Elettrici	6

NASSISI VINCENZO	Informatica	6
STRAZZULLO VINCENZO	Odontotecnico	6

Famiglie Coinvolte

SEDE	NUMERO FAMIGLIE	CLASSI PRIME	ORE
LICEO ARTISTICO -CASARANO	14	I B	5
LICEO MUSICALE - CASARANO	10	1A	6
LICEO ARTISTICO COREUTICO - PARABITA	3	1A	10
	8	IB	
	14	IC	
	10	ID	
	9	IE	
ISTITUTO PROFESSIONALE GALLIPOLI	30	PRIME CLASSI	10
TOTALE	98		31

Studenti degli Istituti Comprensivi coinvolti:

ISTITUTO COMPRESIVO	N. studenti
MATINO	45
PARABITA	47
TUGLIE COLLEPASSO	30
CASARANO POLI 1 e 3	88
CASARANO polo 2	48
TAVIANO	35
TAURISANO	28
TOTALE	321

Progetto Orientarsi al futuro
ANDAMENTO ISCRIZIONI CLASSI PRIME in relazione agli interventi
previsti da progetto

ISTITUTO COMPENSIVO	NUMERO ISCRITTI A.S. 2018/19	NUMERO ISCRITTI A.S. 2019/20
IC MATINO	3	6
IC PARABITA	11	6
IC CASARANO POLO 2	11	6
IC CASARANO POLO 3	16	14
IC TUGLIE-COLLEPASSO	10	9
IC TAVIANO	2	2
IC TAURISANO POLO 2	2	5
IC UGENTO	5	11
IC GALLIANO DEL CAPO	3	1
IC SALVE MELISSANO	9	2
totale	72	62

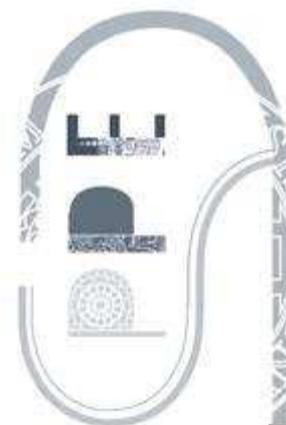
Flessione delle nascite nel periodo¹

	2004	2005	2006	
Tuglie	39	43	49	
Collepasso	53	51	56	
Matino	124	97	106	
Casarano	223	188	176	
Parabita	75	76	80	
Taviano	121	122	110	
Taurisano	162	143	141	
Ugento	100	117	110	
Galliano	41	46	40	
Salve	37	31	28	
Melissano	66	66	56	
	3045	2985	2958	
			flessione	-3%

¹ Dati ufficiali ISTAT.

Le Fasi

Silvia Barone e Demetrio Ria



Fase A.1 – Dettaglio

COME ORIENTARE (DOCENTI- DIRIGENTI): uso, funzionalità, caratteristiche ed elementi portanti della didattica orientativa, anche attraverso role playing.

Allo scopo di intersecare le buone pratiche già messe in atto nelle scuole partecipanti al progetto e quelle di cui si sono fatti portatori gli esperti coinvolti nell'attività di formazione, si è deciso di praticare un percorso integrato con obiettivi e prodotti finali differenziati. Vale a dire che i Dirigenti hanno partecipato ad attività seminariali e incontri animati da esperti cooperando alla individuazione di “linee guida dell'orientamento scolastico territoriale”. Hanno potuto mettere a frutto il portato esperienziale individuale sia del percorso dirigenziale che stanno affrontando, sia il pregresso impegno in qualità di docenti talvolta anche incaricati di affrontare il tema dell'orientamento scolastico. D'altra parte i Docenti hanno integrato la partecipazione a questi incontri con un più strutturato percorso formativo per l'acquisizione e la corroborazione delle competenze del tutor dell'orientamento scolastico.

L'orientamento formativo si realizza a partire dalla cura della relazione insegnamento/apprendimento. Partendo dalla acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche della abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, oppure delle competenze orientative di base e propedeutiche, si riesce a definire un ventaglio di *life skills* che aiutano la scelta e l'orientamento formativo dell'allievo. Gli obiettivi formativi che questo percorso ha raggiunto sono quelli di implementare le competenze dei docenti nella direzione del sostegno alle problematiche dell'orientamento favorendo un approccio di tipo sistemico.

Tenendo conto che è ormai consolidata l'idea che la scuola sia il luogo dove si acquisiscono le competenze orientative di base attraverso:

- la predisposizione di un curriculum formativo unitario e verticale, che realizzi a vari livelli, azioni di orientamento in grado di recuperare il “valore” del lavoro per la persona e la “cultura del lavoro”;
- l'insegnamento finalizzato al valore orientativo delle singole discipline;
- l'erogazione di servizi di orientamento e di attività di tutorato e di accompagnamento;

- la predisposizione da parte di ciascun istituto di un Piano organico inserito nel POF con l'indicazione degli standard minimi di orientamento. Per questo piano, che dovrà inserirsi in un contesto territoriale più ampio di interventi, di percorsi e di servizi, è necessario definire e analizzare i fabbisogni socio-economici del territorio e dei bisogni delle singole persone.

Per queste ragioni occorre quindi sviluppare scambi sinergici tra scuola ed altre Amministrazioni locali e Servizi alla cittadinanza. Per tali ragioni ogni scuola, per garantire funzionalità ai processi, deve individuare, già dalla primaria, come ampliamento/specializzazione della funzione docente, specifiche figure con compiti di:

- organizzare e coordinare le attività interne di orientamento e relazionarsi con il gruppo di docenti dedicati;
- organizzare e coordinare attività di orientamento mirate per tutti gli studenti, sia quelli in condizione di disagio che quelli maggiormente dotati;
- confrontarsi continuamente con gli altri attori della rete di orientamento del territorio.

I docenti che hanno preso parte a questo percorso di formazione hanno integrato alcune competenze che possano sostenerli nell'affrontare questo compito complesso.

Il programma di questo percorso è stato suddiviso nei seguenti temi dell'orientamento:

1. elementi di didattica orientativa;
2. orientamento e successo formativo;
3. metodologie per lo sviluppo della collaborazione con il territorio e il mondo del lavoro;
4. sviluppo di comunità tra *mentoring* e *tutoring*
5. creazione di laboratori di "Career Management Skills" nei contesti scolastici con la presenza di imprenditori;
6. la condivisione di modelli di certificazione delle competenze acquisite ai sensi del decreto legislativo n.13 del 2013.

Ognuno dei 6 moduli è stato svolto coinvolgendo un esperto di settore specialista della tematica. I docenti hanno avuto l'occasione di partecipare a questi incontri che si sono svolti principalmente in forma laboratoriale. Al termine del corso i partecipanti elaboreranno un *project work* con una idea da realizzare in un contesto reale e sono stati sottoposti ad un test di verifica che ha permesso di riconoscere il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Il modello del test finale



**ISTITUTO ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE
"E. GIANNELLI"**

Via Fiume, n. 7 - 73052 PARABITA (LE)

C.F. 81002570752

0833593021 0833594416

www.iissparabita.it leis033002@istruzione.it



Modulo COME ORIENTARE. TEST DI VALUTAZIONE FINALE

Rispondere alle seguenti domande aperte.

1. Orientamento scolastico e orientamento professionale: due definizioni che implicano l'integrazione di strategie di rete tra sistema di istruzione, e formazione. Il candidato specifichi le differenze tra orientamento scolastico e orientamento al lavoro.
▪
2. Definire le competenze specifiche del Tutor dell'orientamento all'interno dell'istituzione scolastica.
▪
3. Indicare come la didattica orientativa può influire sui processi di scelta degli alunni.
▪
4. Quali temi proporre nelle classi per accompagnare gli studenti nel loro percorso di orientamento?
▪
5. Come creare un buon documento contenente il consiglio di orientamento?
▪
▪
▪

Fase A.2 – Dettaglio

ACCOMPAGNARE VERSO IL FUTURO (FAMIGLIA): la comunicazione in famiglia, i conflitti di valore, l'orientamento scolastico e accompagnamento, il mondo del lavoro e delle professioni, sviluppo dell'autoimprenditorialità.

Le occasioni di incontro che si sono avute con le famiglie hanno fatto emergere il dato è che vi è, quale effetto del cambiamento generazionale e sociale, un nuovo significato di "famiglia". Una volta considerata l'ancora della vita della classe media, la famiglia appare sempre più instabile. Le dimensioni della famiglia sono generalmente scese a non più di due figli e il divorzio è sempre più comune. Per molte ragioni appare difficile determinare fino a che punto il processo decisionale democratico si estenda ai bambini di qualsiasi famiglia. Molti dei nostri genitori sono consapevoli dei diritti dei figli di decidere la loro educazione futura. Ma, soprattutto quelle famiglie che ritengono di non poter aspirare a settore "statali", tendono a considerare marginalmente le opinioni dei figli. In un certo senso la tradizione continua a svolgere un ruolo importante nella vita di molte famiglie della classe media, ma ci sono nuove pressioni.

Gli esiti della ricerca internazionale ci dice che i moderni sistemi scolastici, organizzati secondo il principio della "scelta", sono stati spesso visti contribuire alla segmentazione sociale per categorie, tra cui razza, etnia, classe sociale e religione. I genitori della classe media che abbiamo incontrato per lo più hanno riferito di non essere stati influenzati dalla pubblicità scolastica, ma direttamente dai loro figli. Anche se molti genitori hanno espresso opinioni generalmente di grande apertura, ma il mix culturale è stato chiaramente un problema in alcuni casi, specialmente quando c'era la percezione di un gruppo problematico che formava una massa critica. La preoccupazione per il comportamento e l'atteggiamento degli studenti indesiderati e indisciplinati è stato un problema molto sentito.

Spesso i genitori parlano di aspirazioni per i loro figli. Al contrario, i genitori della classe media che abbiamo incontrato non hanno sempre rivelato immediatamente le loro ansie per il futuro, ma a un certo punto di solito c'era un segnale che loro e i loro figli vivevano in un mondo "pericoloso" che richiedeva varie strategie private e "assicurazioni" contro potenziali catastrofi. Questi furono articolati prima dai genitori che erano più vicini ai margini della classe media. Per la stragrande maggioranza, la scelta della scuola giusta per i propri figli è stata una delle diverse strategie di riduzione del pericolo.

I nostri genitori della classe media hanno espresso una serie di atteggiamenti sul ruolo che l'educazione avrebbe avuto nel futuro dei loro figli. Perfino i genitori della classe media autoprodotta non erano disposti a respingere la sua importanza nella vita dei loro figli, indipendentemente dall'irrilevanza che avrebbero potuto

sentire sugli effetti della scuola su di loro. La maggior parte dei genitori considera il ruolo della buona educazione molto importante nella realizzazione del futuro dei propri figli. La differenza tra le famiglie era se avevano in mente piani molto specifici o una traiettoria più generale.

Possiamo pensare all'ansia dei genitori in almeno due modi principali. Il primo è l'ansia generale nei confronti del futuro dei figli nel mercato del lavoro e nell'economia mondiale che richiede credenziali sempre più elevate, ma offre meno garanzie di lavoro sicuro e di lunga durata. I figli saranno all'altezza di ciò che è richiesto? La seconda serie di ansie è associata alla qualità delle scuole e all'istruzione che riceveranno i loro figli. La frustrazione è comune.

Il neoliberismo ha prodotto nuove pressioni che modellano la classe media, il nuovo regime di scelta della scuola è uno dei fenomeni più significativi coinvolti in questo processo storico. Quanto sarà sostenibile quel regime in futuro, in termini di produzione di un'educazione equa per tutti, non solo per i figli della classe media, e quanto sostenibile in termini di finanziamento e sostegno fiscale, deve ancora essere determinato.

Fase A.3 – Dettaglio

SCEGLIERE IL PROPRIO FUTURO (PERCORSI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO): Ragazzi in uscita dalla Scuola dell’Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado. Laboratori esperienziali per la costruzione di percorsi orientativi (arte e design del tessuto, design e arredamento, metalli ed oreficeria, arti figurative, musicale, coreutico, audiovisivo e multimediale, grafica, meccanica, chimica e biotecnologie, ottico, odontotecnico, TIC, misure ed installazioni elettriche ed elettroniche, moda); ragazzi classi intermedie III e IV anno IISS “Giannelli” impegnati nelle attività di *peer-tutoring*.

È questo il momento in cui sono stati coinvolti attivamente gli allievi e le allieve degli Istituti Comprensivi i cui Dirigenti hanno scelto di partecipare alle azioni progettuali successive alla fase di formazione, consentendo ai docenti che avevano seguito il percorso *Come orientare* di mettersi alla prova nella nuova veste di *Attivatori dei Laboratori*. Così, per più di un mese, a partire dal 22 novembre 2018, nelle ore pomeridiane, l’IISS “Giannelli” ha aperto le sue porte, dapprima nella sede di Parabita e successivamente in quella di Gallipoli, a circa 350 ragazzi e ragazze, provenienti da Casarano (Polo 1, 2, 3), Collepasso, Matino, Parabita, Taurisano (Polo 2), Taviano e Tuglie.

Come novelli apprendisti che si recano a bottega da un artigiano, scoprendo ambienti nuovi, familiarizzando con gli attrezzi del mestiere, sperimentando materiali diversi da quelli con i quali si ha a che fare nella quotidianità scolastica, i ragazzi hanno fatto un’esperienza formativa ed orientativa partecipando attivamente ad una serie di laboratori nel corso dei quali, grazie alla sapiente mediazione dei docenti del *Giannelli*, hanno potuto saggiare le proprie abilità nel creare qualcosa di nuovo e di tangibile.

Realizzando da soli o in piccoli gruppi un artefatto, che poteva variare, in base al contesto, dalla stampa su tessuto, alla creazione di un calendario, dalla produzione di un filmato, alla realizzazione di una coreografia, dall’esecuzione di un brano musicale, alla creazione di un monile in legno o in metallo, alla realizzazione di un oggetto in terracotta o di un piccolo dipinto, gli allievi hanno potuto agire da protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, grazie ad un’esperienza didattico - laboratoriale che ha consentito loro di cooperare, di vivere gli effetti dell’interdipendenza positiva, incoraggiati dall’esempio e dall’interazione con i pari.

Si potrebbe sintetizzare l’esperienza del laboratorio come un intenso momento di scambio e di crescita per tutti gli attori coinvolti, sia allievi che docenti.

Inoltre, volendo creare le basi per un reale processo di orientamento che parta sin dalla Scuola dell’Infanzia, di concerto con la Dirigente scolastica dell’I.C. di Parabita, l’I.I.S.S. “Giannelli” ha realizzato un laboratorio itinerante, coinvolgendo i piccoli alunni dei due plessi di Via Berta e Via Fagiani in

esperienze di propedeutica musicale e gioco-danza mediate dai docenti esperti del Liceo Musicale e del Liceo Coreutico.

Per gli amanti dei numeri, volendo stilare un bilancio a conclusione dell'esperienza, possiamo affermare che in poco meno di un mese (dal 22/11/2018 al 21/12/2018), solo questa fase progettuale ha coinvolto ben oltre 350 studenti del primo grado di istruzione, 16 docenti *Attivatori di laboratorio*, 38 figure interne all'ISS Giannelli, erogando ben 527 ore di didattica laboratoriale, in sede e fuori sede.



[Fig. 1 – Laboratorio di Arti figurative: [Fig. 2 – Laboratorio Audiovisivo e realizzazione di un soggetto con la multimediale: realizzazione di effetti tecnica dell'incisione su superficie audio-video.]
trattata con il pastello a cera.]



[Fig. 3- Laboratorio Design del [Fig. 4 – Laboratorio Design del

Tessuto: le docenti aiutano un allievo a realizzare una stampa su T-shirt]

metallo: i ragazzi usano gli smalti per decorare il loro monile]



[Fig. 5 – Laboratorio Design del metallo: un allievo mostra ciò che ha realizzato.]

[Fig. 6 – Laboratorio di Grafica: come si realizza un calendario]



[Fig. 7 – Alcune studentesse mostrano soddisfatte le loro stampe su T-Shirt]

[Fig. 8 – Laboratorio di Oreficeria: il docente mostra come realizzare un anello]



[Fig. 9 – Laboratorio musicale: gli studenti partecipano all'esecuzione di un brano musicale con i ragazzi dell'orchestra di fiati del Liceo Musicale]



[Fig. 10 – Laboratorio musicale: direttive sull'esecuzione del brano]



[Fig. 11 – Laboratorio di Grafica: ognuno alle prese con la realizzazione del proprio calendario]



[Fig. 12 – Laboratorio di discipline plastiche: docente esperto ed attivatore di laboratorio guidano i ragazzi nella realizzazione di un manufatto in argilla]



[Fig.13 – Laboratorio Coreutico: studenti ospiti e studenti del Giannelli si esercitano insieme]



[Fig. 14 – Laboratorio di Ebanisteria ed Arredamento: allieva alle prese con il pirografo]

Fase A. 4. – Dettaglio

SCEGLIERE LA PROPRIA STRADA (percorsi di orientamento informativo): Ragazzi in uscita, classi V di tutti gli indirizzi dell'IISS "Giannelli", impegnati incontri informativi presso la scuola e visite guidate finalizzate alla conoscenza di realtà territoriali e nazionali utili alla definizione della scelta orientativa.

In questa fase del progetto le azioni proposte di concerto con quanto programmato dalle docenti *Funzione Strumentale Alunni*, proff. Galignano Chiara e Dongiovanni Patrizia, sono state finalizzate a supportare gli allievi delle quinte classi del *Giannelli* nella scelta del percorso da intraprendere dopo gli studi.

In particolare, gli incontri si possono riassumere come segue:

- 22 nov. 2018 – gli allievi del Liceo Artistico hanno incontrato una rappresentanza della Nuova Accademia delle Belle Arti;
- 28 nov. 2018 – tutti gli allievi delle classi quinte hanno partecipato all' Educational Tour in Lecce;
- 12 e 13 dic. 2018 – tutti gli allievi delle classi quinte hanno partecipato al Salone dello Studente a Bari;
- 10 dic. 2018 – incontro con i rappresentanti dell'Arma dei Carabinieri;
- 11, 12, 18 gen. 2019 - orientamento professionale in istruzione e lavoro presso le Forze Armate e di Polizia;
- 4 feb. 2019 – solo gli allievi della sede di Gallipoli hanno incontrato una rappresentanza e successivamente visitato le strutture di SITAM – Accademia di moda a Lecce;
- 23 feb, 2019 – gli allievi del Liceo Artistico hanno incontrato una rappresentanza dell'IED – Istituto Europeo di Design;
- 7 mar. 2019 – gli allievi del Liceo Artistico hanno incontrato una delegazione della RUFA – Rome University of Fine Arts;
- 11 mar. 2019 – gli allievi di Gallipoli hanno incontrato una delegazione della Capitaneria di Porto di Gallipoli.

Inoltre, per dotare gli studenti di idonei strumenti per l'imminente scelta, in fase di progettazione didattica è stato dato ampio spazio all'acquisizione di abilità e competenze utili agli studenti nella quotidianità. Pertanto nelle attività didattiche curriculari, vi sono stati vari momenti di verifica delle conoscenze e valutazione delle competenze acquisite ricorrendo all'espletamento di vari compiti di realtà, all'interno dei quali è stato dato ampio spazio alla costruzione del Curriculum Vitae ed alla compilazione di una lettera/Email motivazionale attraverso la quale rispondere adeguatamente ad un annuncio di lavoro avanzando la propria candidatura per il profilo professionale richiesto.

Fase B.1. – Dettaglio

Docenti 40 Ricerca-azione-intervento: Strumenti e tecniche per l'orientamento.

- Attività di costruzione/implementazione di progettazione per competenze previste in uscita dalla scuola di 1° grado con quelle richieste dalle diverse tipologie d'istituti superiori;
- Co-progettazione di percorsi didattici formativi ed orientanti in verticale sulle abilità trasversali (abilità relazionali, comunicative, di progettazione, di problem solving);
- concordare il repertorio di situazioni formative offerte agli allievi per lo sviluppo di processi di autoanalisi/autorientamento;
- attivare metodologie didattiche tese a sviluppare la consapevolezza, l'autonomia, la capacità di orientarsi.
- Coaching

Lo scopo principale di questa fase è pratico, intende portare allo sviluppo e al miglioramento delle pratiche di orientamento già esperite. I 40 docenti delle scuole della rete del progetto si sono formati ed hanno avviato processi di scambio e di integrazione reciproca tra i diversi gradi di scuola. Nell'istruzione superiore, il ruolo del tutor dell'orientamento è fondamentale. Il tutoring è un processo che dovrebbe essere considerato attraverso una prospettiva di sviluppo.

Pensare al tutoraggio in questo modo evidenzia l'importanza dello stesso nell'istruzione superiore. Rowley illustra quattro fasi di un rapporto di mentoring: (1) iniziazione; (2) esplorazione; (3) collaborazione e (4) consolidamento. È evidente che le varie definizioni e gli aspetti chiave del mentoring sottolineano l'importanza e la complessità dello sviluppo di relazioni positive. Per fare ciò i docenti hanno approfondito alcune tematiche ed in particolare hanno approfondito le tematiche del coaching, del mentoring, del tutoring e del capitale sociale. A partire da quest'ultimo e seguendo Coleman, i docenti hanno potuto comprendere che così come il capitale fisico viene creato apportando cambiamenti nei materiali in modo da formare strumenti che facilitano la produzione, anche il capitale umano viene creato cambiando le persone in modo da dare loro abilità e capacità che li rendono in grado di agire in modi nuovi. Inoltre, la capacità sociale, a sua volta, viene creata quando i rapporti tra le persone cambiano in modo da facilitare l'azione. Questo processo di socializzazione può essere pensato come un mezzo per costruire capitale sociale.

Si è potuto comprendere come il mentoring di successo richiede una relazione aperta, onesta e collaborativa tra mentore e allievo - una relazione che si sviluppa nel tempo. Sono stati descritti due approcci al mentoring in linea con la teoria dell'apprendimento costruttivista e comportamentista.

Si sono riprese le idee di Zachary, per il quale esiste un ciclo che consiste in quattro fasi che si verificano in ogni relazione di tutoraggio:

- **Prepara:** i mentori esplorano le motivazioni per il loro ruolo, valutano le loro capacità di tutoraggio e identificano le loro esigenze di apprendimento.
- **Negozia:** il mentore cerca e crea accordo sugli obiettivi di apprendimento e definisce il contenuto e il processo del rapporto.
- **Abilita:** la fase di implementazione in cui avviene la maggior parte dei contatti; il mentore abilita anche lo studente a valutare i progressi e i risultati raggiunti.
- **Chiusura:** i partner valutano, riconoscono e celebrano il raggiungimento dei risultati di apprendimento.

A seguito di ciò i docenti hanno progettato una unità di intervento che desideravano mettere in atto nelle loro specifiche istituzioni scolastiche. Si sono confrontati sia con la progettazione di azioni esterne al curricolo e alla didattica, sia in azioni che coinvolgono l'azione didattica ordinaria intrecciando azioni/saperi e competenze per l'orientamento.

Hanno avuto modo di esercitare attività di coaching accompagnando allievi ai laboratori o aiutandoli a esprimere in modo più chiaro possibile per loro i reali bisogni e desideri. In sostanza hanno messo in atto tutte quelle specifiche competenze che si richiedono ad una figura di tutor per l'orientamento.

Siamo colpiti dalla misura in cui il dibattito sulla scelta si verifica spesso in un ambiente privo di fatti e che gran parte delle prove empiriche sulla scelta sono di scarsa utilità. Gli studi empirici sulla scelta spesso enfatizzano i punteggi dei test. Collettivamente, ci sembrano inconcludenti. Ciò suggerisce che qualsiasi differenza faccia la scelta sui punteggi dei test, non può essere drammatica, altrimenti i risultati non sarebbero così inconcludenti. Certamente si possono trovare studi a supporto delle proprie opinioni preferite, qualunque esse siano, e i dibattiti tra studi contendenti si trasformano rapidamente in litigi metodologici.

Dato che crediamo che sia difficile generalizzare sulla scelta e che l'evidenza empirica che enfatizza i punteggi dei test sia generalmente inconcludente e spesso irrilevante, riteniamo che ci sia molto merito in un approccio che guarda a particolari aspetti dei piani di scelta, poni domande riguardo ai loro obiettivi e perché hanno successo o falliscono, e sottolinea come potrebbero essere migliorati.

Fase B.2. - Dettaglio

Ragazzi in ingresso 75 laboratori per l'inclusione le dimensioni esplorate saranno: autoefficacia, stili di apprendimento, motivazioni, atteggiamenti e valori, stili decisionali e progettuali, attività di coaching.

Molte sono le variabili contestuali e soggettive che possono migliorare e/o impedire l'impegno e il successo scolastico. Le variabili contestuali si riferiscono a influenze esterne nella vita di un adolescente come il sostegno familiare, le relazioni tra pari, l'ambiente scolastico o le caratteristiche del vicinato. Le variabili soggettive sono le caratteristiche di un individuo come il livello di autoefficacia o autonomia. Le variabili contestuali e quelle soggettive hanno spesso una relazione complessa con un altro e sono spesso strettamente correlate. Pertanto, una prospettiva teorica che integra gli importanti contributi di entrambi i tipi di variabili può fornire un quadro organizzativo per comprendere meglio il ruolo di queste variabili nell'impegno scolastico dei discenti. Connell e i suoi colleghi hanno proposto un modello del genere (Connell, J.P. (1990). *Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span*. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.).

Secondo il modello di Connell applicato ai risultati accademici, il contesto sociale percepito dagli studenti (ad es. Sostegno familiare, ambiente scolastico, caratteristiche del vicinato) influenza direttamente il sistema autonomo (ad es. Autonomia percepita, parentela e competenza. Inoltre, il coinvolgimento degli studenti o i comportamenti d'azione incidono direttamente sui risultati.

L'autoefficacia e l'orientamento agli obiettivi sono due concetti chiave. Bandura discute l'impatto di queste variabili sulla motivazione in termini di teoria cognitiva sociale (Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37, 122–147.). Bandura ha definito auto-efficacia la percezione di un individuo della sua capacità di affrontare in modo adeguato una data situazione.

In sintesi, il modello di Connell e la esistente ricerca correlata suggeriscono che (a) l'autoefficacia delle variabili personali, l'orientamento agli obiettivi e la paura del fallimento possono influenzare l'impegno scolastico di adolescenti e bambini; e, (b) le variabili soggettive sono probabilmente correlate a una.

Purtroppo, non è stato possibile svolgere questi laboratori per penuria di tempo e per evitare un eccessivo carico sulle attività curriculari dei ragazzi, ma sarebbe stato particolarmente interessante osservare come possono influenzare l'impegno scolastico

(a) l'autoefficacia delle variabili personali, l'orientamento agli obiettivi e la paura del fallimento; e,

(b) in che modo le variabili soggettive sono probabilmente correlate tra loro.

Gli scopi di questa fase erano di esaminare le variabili di autoefficacia, orientamento agli obiettivi e paura del fallimento, che sono state empiricamente legati alla motivazione del rendimento, come fattori di impegno scolastico degli studenti.

Fase B.3. – Dettaglio

Ragazzi in uscita 75 laboratori per l'orientamento conoscenza e cultura della formazione e del lavoro, conoscenza delle opportunità e dei vincoli offerti dal territorio.

In questa fase si erano fissati alcuni scopi specifici. Partendo dalla teoria cognitivo-sociale della carriera, si considerano le convinzioni di autoefficacia come capaci di un'influenza forte e diretta sugli interessi della carriera, i valori, gli obiettivi, le attività relative alla carriera e le prestazioni della carriera. Inoltre, Bandura ha notato che le credenze di autoefficacia possono promuovere la fermezza verso una carriera attraverso processi motivazionali, cognitivi e affettivi. In effetti, le persone con un alto senso di competenza personale hanno maggiori probabilità di trovare un lavoro dopo la laurea e meno probabilità di abbandonare un campo professionale. Ulteriori studi hanno dimostrato che gli adulti disoccupati riportano un livello più basso di autoefficacia e che un periodo più lungo di disoccupazione è legato a una minore autosufficienza. Ciò può basarsi sul fatto che gli individui con scarsa autoefficacia hanno maggiori probabilità di ritirarsi dalle attività in cerca di lavoro.

Diversi studi hanno mostrato che l'autoefficacia non è solo correlata a risultati di carriera oggettivi, ma anche a risultati di carriera soggettivi, come la soddisfazione lavorativa. I laboratori che non è stato possibile realizzare avevano l'obiettivo di analizzare gli effetti a breve termine delle convinzioni di autoefficacia. Ad esempio, credenze di bassa autoefficacia possono favorire l'insuccesso del lavoro, ma l'insuccesso del lavoro può anche causare un declino delle convinzioni di autoefficacia. La nostra ricerca ipotizzava che gli adolescenti abbiano acquisito esperienze importanti riguardo alle loro capacità di padroneggiare le esigenze legate alla performance nelle loro esperienze scolastiche, che si traducono nello sviluppo di credenze accademiche sull'autoefficacia. Sono stati individuati anche alcuni mediatori che potevano essere sottoposti ad analisi (aspirazioni di lavoro; motivazione legata alla carriera; congruenza professionale; stress di applicazione) ed offrire così una lettura articolata del fenomeno nel territorio.

È stato possibile soltanto svolgere alcuni incontri con rappresentanti di enti pubblici e privati del territorio, ma non si è potuto completare le attività anche con l'individuazione e l'implementazione di laboratori e incontri di peer tutoring.

Fase C.1. - Dettaglio

Costituzione e attivazione del gruppo di Monitoraggio; Elaborazione delle schede per il monitoraggio e la valutazione; Attività di monitoraggio, rilevazione, valutazione.

La ricerca basata sul modello di istruzione "input-output" è stata criticata perché non ha offerto molto agli educatori su come migliorare la pratica scolastica. Il problema è che molti dei processi che portano a una scuola efficace sono correlati non solo ai risultati scolastici, ma anche alla composizione delle scuole. Sin dal suo insediamento il gruppo di monitoraggio del progetto (costituito in seno alla riunione di insediamento del gruppo operativo di progetto dell'8 gennaio 2018) e, a partire da tale data, per tutti gli incontri successivi, si è impegnato in due direzioni: la prima nell'indagare i sistemi di monitoraggio; dall'altra parte si è occupato della costante registrazione delle presenze e della verbalizzazione delle attività svolte, costruendo una sorta di diario dell'andamento delle azioni progettuali e raccogliendo immediatamente pro e contro, limiti e punti di forza del progetto nelle singole fasi operative.

Riguardo al primo punto sono state discusse le finalità del monitoraggio. Seguendo Richards (Richards, C.E. (1988) Indicators and three types of educational monitoring systems: Implications for design. *Phi Delta Kappan*, 69(2), 495-499.) sono stati classificati i sistemi di monitoraggio educativo in base ai loro presupposti alla base di ciò che motiva il miglioramento educativo. I tre tipi di sistemi di monitoraggio sono descritti di seguito.

Monitoraggio della conformità

I sistemi di monitoraggio della conformità enfatizzano gli input scolastici, in particolare le risorse per insegnanti e fiscali. Questi sistemi tentano di garantire il rispetto di determinati standard di istruzione. Un sistema di monitoraggio della conformità potrebbe includere, ad esempio, misure di dimensioni medie della classe, rapporti alunni insegnante, spese per materiale didattico, dimensioni della biblioteca, qualifiche degli insegnanti, numero di personale di supporto o percentuale di alunni che ricevono un'istruzione speciale. In genere una certa sanzione viene applicata alle scuole che non soddisfano standard specifici. Ad esempio, una scuola potrebbe essere tenuta a presentare un piano di correzione o, in casi estremi, a essere chiusa. L'ipotesi alla base dell'uso del monitoraggio della conformità è che se le scuole soddisfano determinati standard su varie misure di input, seguiranno necessariamente adeguati livelli di prestazione.

Monitoraggio diagnostico

I sistemi di monitoraggio diagnostico enfatizzano il lato output del modello input-output, in particolare i risultati accademici. Il loro obiettivo è determinare se gli aspetti specifici del curriculum sono stati padroneggiati dalla maggior parte degli alunni. Allo stesso modo in cui gli insegnanti utilizzano i test in classe per identificare le aree in cui alcuni alunni necessitano di ulteriori istruzioni e attività correttive, i sistemi di monitoraggio diagnostico cercano di identificare abilità e concetti particolari che richiedono maggiore enfasi in alcune scuole.

Monitoraggio delle prestazioni

Il terzo tipo di sistema di monitoraggio, che Richards chiama monitoraggio delle prestazioni, include misure di input e output scolastici. In genere le misure di risultato sono test di rendimento standardizzati, che sono meno specifici del curriculum ma coprono un più ampio dominio di competenze. I sistemi di monitoraggio delle prestazioni si sforzano di confrontare i risultati con gli sciocchi e i distretti scolastici. In alcuni casi i confronti includono l'adeguamento per gli input scolastici. L'intenzione esplicita di questi sistemi è di rendere le scuole pubblicamente responsabili attraverso le forze di mercato. La convinzione è che confronti inter-scolastici o intersettoriali stimoleranno la concorrenza e motiveranno gli educatori a fornire una migliore istruzione.

Le informazioni sono state raccolte con varie modalità, registrazione delle presenze, sintesi e rendicontazione scritta degli incontri di programmazione, di formazione, delle attività svolte in seno a ciascuna azione progettuale.

Ai fini della valutazione, il gruppo di monitoraggio ha elaborato:

- delle interviste a risposta aperta, somministrate ai vari attori che hanno preso parte alle varie fasi progettuali: *Come orientare, Scegliere il proprio futuro, Scegliere la propria strada*. Gli esiti pervenuti hanno fornito un feedback sulle attività svolte da parte dei dirigenti, dei docenti e degli alunni coinvolti nel progetto;
- dei registri di presenza, dai quali fosse immediatamente rilevabile la partecipazione e l'assiduità delle parti aderenti al progetto;
- dei fogli di calcolo, all'interno dei quali sono stati presi in considerazione i dati concernenti il numero degli allievi iscritti al primo anno dell'IISS "Giannelli" nell'anno scolastico precedente l'attivazione del progetto e nell'anno scolastico successivo alla sua conclusione.

Se il monitoraggio è stato condotto in itinere, le azioni di valutazione, con il conseguente riscontro degli esiti, si sono svolte alla conclusione di ogni fase.

Modello

Intervista

Dirigente docente genitore alunno in ingresso alunno in uscita

(barrare la voce interessata)

A. Alla luce dell'esperienza maturata nel progetto quali sono le 5 (cinque) parole chiave che caratterizzano la tua partecipazione? (inseriscile in ordine di importanza: 5 meno importante... 1 molto importante)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

B. Definisci sinteticamente le prime tre parole chiave che hai indicato:

1. _____

2. _____

3. _____

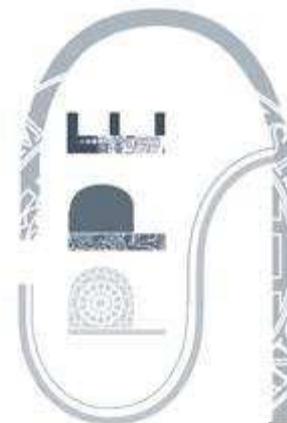
C. Quale tra le tre parole chiave si caratterizza come più "innovativa" rispetto alle precedenti esperienze di orientamento? Perché?

D. Quali sono stati i punti di forza dell'esperienza all'interno del progetto?

E. Quali i punti di debolezza?

F. A vostro avviso come si potrebbe ancora migliorare l'intervento orientativo?

Grazie per la vostra cortese partecipazione. Tutti i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca.



Il Prototipo

DEMETRIO RIA
Università del Salento

L'ISSS Giannelli di Parabita è una Istituzione a struttura complessa distribuita su tre differenti aree territoriali. La sede principale di Parabita assieme alle altre tre sedi distaccate di Casarano e Gallipoli copre un territorio ampio con una altrettanto ampia offerta formativa. Incide principalmente sui comuni confinanti di Tuglie, Collepasso, Matino, Alezio, Gallipoli, Sannicola, Taviano, Taurisano, Ugento, Gagliano del Capo, Melissano Salve e si colloca in una area economia mista costituita da piccole imprese in particolare del commercio e del turismo. Pur coprendo un'area non particolarmente estesa esistono particolari problematiche di spostamento particolarmente disagiata sia con le autolinee sia con la ferrovia fatta eccezione per la tappa di Casarano che costituisce comunque stazione di partenza o di arrivo di una gran parte di tratte che collegano la provincia alla città di Lecce.

L'ISS Giannelli sotto la dirigenza del Prof. Cosimo Preite ha sviluppato una rete ampia di relazioni territoriali sia con enti che con associazioni locali, territoriali e nazionali. Per queste ragioni il progetto ha potuto contare su una complessa rete di attori che hanno consentito la definizione di un prototipo in un'area che certamente rappresenta una peculiarità e che per certi versi non si presta a definire processi di prototipizzazione. L'idea centrale che ha animato il progetto è quella di ritenere l'orientamento non semplicemente una azione ricorsiva e temporanea, ma una azione integrata e continua all'interno delle istituzioni formative. Inoltre, in una idea di corresponsabilità ampia, l'orientamento deve essere il punto più profondo di contatto e di cooperazione tra le istituzioni scolastiche, gli enti locali e i cittadini.

Bisogna rilevare dai risultati del progetto che negli incontri di autoformazione i dirigenti, che hanno attivamente e con convinzione partecipato alle attività, condividono le linee guida ministeriali, anche se ritengono che ogni realtà richieda specifiche attenzioni. L'orientamento quindi, costituisce un processo che, in generale, mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della loro vita, di identificare i propri bisogni e interessi, di prendere decisioni nonché gestire i propri percorsi personali. Il processo di orientamento, che si configura come diritto permanente finalizzato a promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale, rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della

formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia. Proprio perché si ritiene particolarmente importante questo aspetto rilevato anche nella normativa, si è proceduto dedicando alcune ore del progetto proprio ad un intervento nella scuola dell'infanzia.

Le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente” (2014) nel sistema di istruzione, successive alla prima formulazione del 2009, si presentano ancora come utile strumento per favorire e indirizzare l’azione degli operatori scolastici e dei vari soggetti deputati alla formazione degli studenti. Nel documento ministeriale è evidenziato che “l’orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti”, al fine di garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo. Le Linee guida stabiliscono un quadro di riferimento per la costruzione e il rafforzamento delle competenze trasversali di base, delle specifiche competenze orientative indispensabili per la valorizzazione della persona e della capacità di poter effettuare scelte consapevoli e appropriate lungo tutto l’arco della vita. Cambia, quindi, la cultura dell’orientamento e muta l’approccio tradizionale basato sull’informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni, a favore della formazione attraverso percorsi esperienziali centrati sull’apprendimento autonomo, anche in contesto non formale. Il ruolo dell’intero sistema scolastico appare, pertanto, imprescindibile e assume un’importanza strategica, anche in funzione della necessaria formazione iniziale e continua, da garantire al personale docente sui temi dell’orientamento permanente, attraverso la previsione di figure di sistema con compiti organizzativi e di coordinamento. È data rilevanza alla figura del docente come facilitatore dell’orientamento per definire approcci e strumenti in grado di sostenere gli studenti nello sviluppo della propria identità, nella scelta consapevole e responsabile, esaltare la dimensione permanente e trasversale dell’orientamento e sviluppare un’azione orientativa centrata sulla persona e i relativi bisogni espressi, per pervenire alla costituzione e al consolidamento di un sistema integrato di orientamento. In questa direzione si è organizzato l’intervento formativo dei docenti tutor. Individuati i docenti delle scuole della rete che desiderassero partecipare alle azioni del progetto sono stati formati in un percorso che si strutturava sulle specifiche competenze del tutor dell’orientamento. In letteratura si trovano almeno quattro elementi interconnessi che catturano e descrivono il quadro generale di ciò che i tutor scolastici dovrebbero fare:

1. creare basi solide fondate su valori, credenze e visioni della professione di tutor scolastico, della scuola e dell’ambito di influenza in cui l’istituzione opera su cui fondare e progettare obiettivi bene informati dai dati reali raccolti e tarati sui livelli di successo degli studenti.

2. progettare un sistema di erogazione di servizi agli studenti tale da fornire consulenza, prevenzione, supporto all'apprendimento, all'intervento educativo, opportunità e pianificazione collaborativa per il futuro educativo e professionale degli studenti.

3. implementare un sistema di gestione che consiste in accordi con gli amministratori, famiglie, reti dell'associazionismo e in generale da tutte le parti interessate.

4. creare e mantenere un sistema di cor-responsabilità sostenuto da azioni valutative e di monitoraggio allo scopo di facilitare l'analisi dei dati e il processo decisionale interno alla scuola, ai singoli studenti e al programma nel suo insieme. I risultati delle analisi vengono quindi utilizzati per guidare il futuro processo decisionale, chiudendo il ciclo con la determinazione degli obiettivi programmatici del successivo anno scolastico.

Tutto ciò richiede che vengano definiti degli standard di azione e delle tecniche di intervento allo scopo di poter opportunamente sostenere il processo orientativo. Ci si deve confrontare con questioni quali: in che misura il tutor scolastico soddisfa gli standard della professionalità? In che misura sono presenti la mission, la vision e le credenze di quella specifica comunità scolastica? In che misura il tutor mantiene la gestione del programma e raccoglie dati sul numero e l'efficacia dei servizi offerti, oppure sui loro progressi? E ancora, in che misura i risultati dell'analisi di tali dati incidono sugli obiettivi programmatici per il successivo anno scolastico? Molte di queste domande non è stato possibile approfondire, ma si sono messe le basi da cui procedere e i docenti che hanno partecipato al corso di formazione sono stati opportunamente indirizzati a sviluppare le loro competenze.

In continuità con le Linee guida del 2014, la scuola è impegnata a sviluppare le competenze orientative di base lungo alcune direttrici fondamentali, tra cui la predisposizione di un curriculum formativo unitario e verticale con una connotazione orientativa all'interno del PTOF, la previsione di standard minimi e l'offerta di servizi di tutorato e accompagnamento. In questa direzione si sono espressi molti dei docenti che hanno partecipato alle attività del progetto e in particolare molti dei docenti degli istituti comprensivi facenti parte della rete dell'intervento d'orientamento si sono detti disponibili a trovare formule di interazione e di scambio in verticale al fine di supportare al meglio le scelte pensando anche ad attivare o comprendere in attività didattiche interventi specifici a sostegno del successo della scelta.

In un contesto articolato come quello salentino si percepisce in maniera sempre più pervasiva ed evidente che scegliere una scuola è qualcosa di più di un semplice

atto pragmatico. Va da sé che la creazione di un mercato dell'istruzione non garantisce necessariamente ai genitori né una maggiore autonomia, né *ipso facto* una migliore qualità delle istituzioni scolastiche, e neppure la possibilità di ampliare il curriculum. Piuttosto il mercato fa pressioni sulle scuole che hanno successo destabilizzandole tanto che queste reagiscono concentrandosi sul breve termine e sui risultati degli esami e sulle pratiche di indottrinamento piuttosto che di liberazione degli studenti a cui non viene più offerta l'opportunità di criticare la propria esperienza educativa.

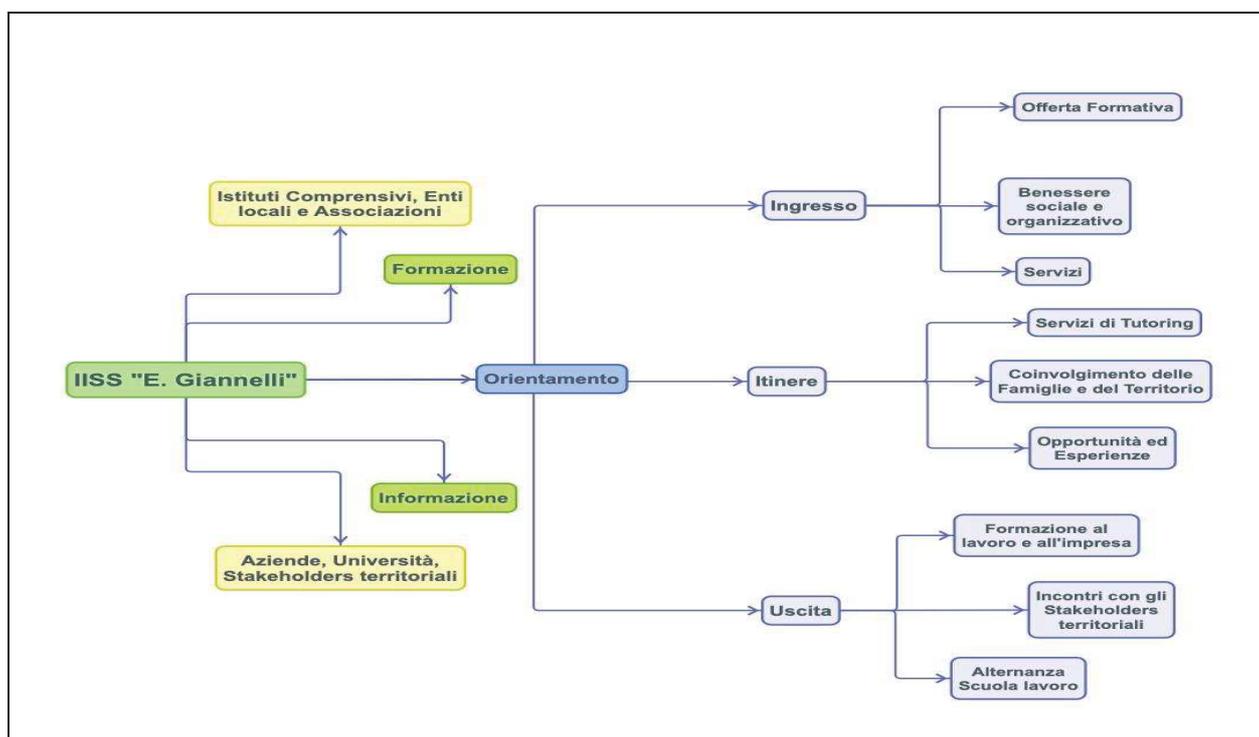
Il miglioramento del coinvolgimento dei genitori, la soddisfazione del cliente e un maggiore senso di comunità sono tutti percepiti come parte della stessa missione di fornire opportunità di scelta nella scuola. Gli esiti della ricerca internazionale ci dice che i moderni sistemi scolastici, organizzati secondo il principio della "scelta", sono stati spesso visti contribuire alla segmentazione sociale per categorie, tra cui razza, etnia, classe sociale e religione. Una azione del progetto era proprio dedicata ai genitori e quelli che abbiamo incontrato per lo più hanno riferito di non essere stati influenzati dalla pubblicità scolastica, ma direttamente dai loro figli. Anche se molti genitori hanno espresso opinioni generalmente di grande apertura, ma il mix culturale è stato chiaramente un problema in alcuni casi, specialmente quando c'era la percezione di un gruppo problematico che formava una massa critica. La preoccupazione per il comportamento e l'atteggiamento degli studenti indesiderati e indisciplinati è stato un problema molto sentito.

Un'altra categoria abbastanza condivisa è che spesso i genitori parlano di aspirazioni per i loro figli. Al contrario, i genitori della classe media che abbiamo incontrato non hanno sempre rivelato immediatamente le loro ansie per il futuro, ma a un certo punto di solito c'era un segnale che loro e i loro figli vivevano in un mondo "pericoloso" che richiedeva varie strategie private e "assicurazioni" contro potenziali catastrofi.

I nostri genitori della classe media hanno espresso una serie di atteggiamenti sul ruolo che l'educazione avrebbe avuto nel futuro dei loro figli. Perfino i genitori della classe media autoprodotta non erano disposti a respingere la sua importanza nella vita dei loro figli, indipendentemente dall'irrelevanza che avrebbero potuto sentire sugli effetti della scuola su di loro. La maggior parte dei genitori considera il ruolo della buona educazione molto importante nella realizzazione del futuro dei propri figli. La differenza tra le famiglie era se avevano in mente piani molto specifici o una traiettoria più generale.

Possiamo pensare all'ansia dei genitori in almeno due modi principali. Il primo è l'ansia generale nei confronti del futuro dei figli nel mercato del lavoro e nell'economia mondiale che richiede credenziali sempre più elevate, ma offre meno garanzie di lavoro sicuro e di lunga durata. I figli saranno all'altezza di ciò

che è richiesto? La seconda serie di ansie è associata alla qualità delle scuole e all'istruzione che riceveranno i loro figli. La frustrazione è comune. Alla luce di tutto questo discorso il sistema dell'orientamento nell'ISS Giannelli si struttura secondo questo schema riassuntivo



In conclusione il prototipo che emerge da tutta questa attività è frutto di una serie di specificità che si trovano all'interno del contesto e della rete degli attori del progetto e ne ha costituito i punti di vantaggio che sono stati descritti. Ovviamente, esistono delle criticità in particolare quando si cerchi di passare da un prototipo ad un modello replicabile. Il progetto ha manifestato delle criticità in particolare sul piano delle comunicazioni inter-istituzionali non per quanto attiene alla comunicazione formale, quanto per delle difficoltà riscontrate nel condividere un linguaggio comune e integrato. Ovviamente, è altresì noto che tali difficoltà richiedono tempi più lunghi e scambi consolidati. Un aspetto decisamente implementabile, ma standardizzabile potrebbe essere certamente quello della formazione dei tutor dell'orientamento. Il modello formativo proposto – pur estremamente concentrato nei tempi e nei temi – potrebbe certamente essere replicabile in molti altri contesti. Anche il processo di raccolta delle informazioni e della organizzazione di momenti di scambio tra studenti in uscita e stakeholders territoriali per l'avvicinamento al mondo del lavoro potrebbe essere iniziato già con gli studenti del terzo anno e incrementato grazie all'alternanza scuola lavoro oltre ad

incontri con referenti territoriali del mondo del lavoro. Si è potuto vedere che il peer tutoring mantiene la sua efficacia e consolida apprendimenti prosociali, proattivi e positivamente trasformativi sia per gli studenti interni sia per quelli che vengono ospitati. Il dialogo aperto e sincero sui temi dell'orientamento con le famiglie degli studenti già iscritti e in ingresso aiuta le famiglie sia ad acquisire informazioni qualitativamente migliori oltre che sviluppare senso di appartenenza, corresponsabilità e ingaggiano azioni di sostegno alle scelte dei figli.

Concludendo, il progetto "Orientarsi al Futuro" ha permesso di avviare un sistema complesso per l'orientamento che attraverso l'opera organizzativa e l'impegno professionale e umano di tutto il personale del IISS Giannelli di Parabita ha dato impulso ad un impegno educativo ancora più intenso e soprattutto non soltanto interno alle istituzioni scolastiche coinvolte.

Faccio presente che il prototipo, che, come ho già detto, presenta alcune criticità anche sul piano della rilevazione degli indicatori a causa di alcune scelte, pur non potendo così essere trasferibile in altri contesti è certamente degno di attenzione perché è il primo caso in Italia in cui il sistema dell'orientamento viene indagato in modo integrato. Proseguire questo impegno porterà a definire una serie di protocolli che potrebbero definire meglio le azioni dei tutor, il modo di coinvolgimento delle famiglie, i modelli di peer tutoring migliori relativi alle subculture degli studenti, il modello organizzativo di sistemi complessi a legami deboli come quello presentato e indagato in questo progetto.

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe>

© 2019 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>