UNIVERSO SCUOLA
SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Sara Martinelli
[a cura di]

Orientamenti

Chi, cosa, come quando e perché dell'attuazione delle Nuove Linee Guida per l'Orientamento scolastico



Pensa MULTIMEDIA



UNIVERSO SCUOLA

SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Collana Scientifica Internazionale
diretta da

Giuseppina Rita Jose Mangione
Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione
e Ricerca Educativa (INDIRE)
Thérèse Laferrière
Université Laval
Michelle Pieri
Università degli Studi di Trieste

8

Comitato Scientifico Internazionale

Enza Benigno – CNR/ITD
Stefano Cacciamani – Università della Valle d'Aosta
Linda Daniela – Università della Lettonia
Sofia Marques Da Silva – Università di Porto
Pio Alfredo Di Tore – Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale
Antonio García Guzmán – Università di Granada
Michiel Heijnen – Association for Teacher Education in Europe - ATEE
Paolo Landri – CNR/IRPPS
Maria Mendel – Università di Danzica
Sophie Nadeau-Tremblay – École en Réseau - ÉER
Stefania Nirchi – Università degli Studi di Roma Tre
Davide Parmigiani – Università degli Studi di Genova
Cristina Renzoni – Politecnico di Milano
Luciano Seta – CNR/ITD Palermo
Paolo Sorzio – Università degli Studi di Trieste

Sara Martinelli
[a cura di]

ORIENTAMENTI

Chi, cosa, come, quando e perché dell'attuazione delle Nuove Linee Guida per l'Orientamento scolastico

Pensa MULTIMEDIA

“OrientaMenti. Formazione dei docenti a supporto riduzione dei divari territoriali nelle scuole e del contrasto alla dispersione scolastica, tramite l’attuazione delle linee guida sull’orientamento scolastico” è un progetto Finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU nell’ambito della Missione 4 – Istruzione e ricerca, Componente 1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università, Investimento 1.4 “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica”

FUTURA PNRR ISTRUZIONE LA SCUOLA PER L’ITALIA DI DOMANI

Finanziato dall’Unione europea NextGenerationEU

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

Ministero dell’Istruzione e del Merito

I contenuti presenti nel volume non riflettono necessariamente l’opinione dell'Unione Europea o della Commissione europea o del Ministero dell’istruzione e del merito, che non possono essere ritenuti responsabili di tali contenuti e scelte.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versionedigitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
L’Utente, nel momento in cui effettua il download dell’opera, accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-484-8

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Prefazione 9
Maria Chiara Pettenati

Introduzione 11
Sara Martinelli

Prima parte
Dalle Linee Guida alla costruzione di una cultura dell'orientamento

Capitolo I
Dall'indirizzo ministeriale alla pratica didattica: riflessioni sull'attuazione delle Linee Guida per l'Orientamento 19
Sara Martinelli, Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi
1. Cornici politiche, riforme strutturali e prospettive pedagogiche 19
2. Avvio e consolidamento dell'azione di sistema 28
3. Il bilancio delle competenze di orientamento 37
4. Allargamento, approfondimento e accompagnamento 54

Capitolo II
L'Orientamento formativo: costrutti chiave, competenze e architetture del curricolo 77
1. Orientamento, didattica e didattica orientativa: per una definizione dei costrutti e dei concetti 77
Federico Batini, Dina Guglielmi
2. Il curricolo di orientamento in verticale 93
Federico Batini
3. Le competenze al centro del processo orientativo 100
Dina Guglielmi

Capitolo III
Sinergie istituzionali per l'orientamento: il laboratorio di co-progettazione CRUI-INDIRE 113
Maria Grazia Riva, Maria Chiara Pettenati, Sara Martinelli, Anna Tancredi
1. Introduzione: l'orientamento come responsabilità sistemica condivisa 113
2. La progettazione del laboratorio: architettura pedagogica e dispositivo di coprogettazione 115
3. Il laboratorio come spazio di apprendimento interistituzionale 126
4. Conclusioni: verso una cultura collaborativa dell'orientamento 133

Seconda parte
Accompagnare la riforma: strategie e modelli dai Nuclei regionali di supporto

Capitolo IV
Dall'analisi delle esperienze regionali alla costruzione di un sistema di orientamento **139**

ABRUZZO. Proposta per un Curricolo verticale orientativo smart 142

BASILICATA. RiformaOrienta: scelte e azioni delle scuole lucane 148

CALABRIA. Costruire sentieri per il futuro:
l'orientamento come leva di equità e giustizia sociale 154

CAMPANIA. Orientamento: buone pratiche e azioni delle scuole 158

EMILIA-ROMAGNA. Risorse per l'orientamento e orientamento
come risorsa di transizione per l'età adulta 164

LIGURIA. Verso il monitoraggio e la valutazione di impatto dell'orientamento:
aspetti di un processo partecipato tra I e II ciclo 172

LOMBARDIA. Il Documento regionale per l'orientamento della Scuola lombarda 180

MARCHE. Orientarsi ai Futuri 184

SARDEGNA. Le linee guida per l'orientamento scolastico nella scuola secondaria
di primo grado: criticità e opportunità 191

SICILIA. Le azioni a supporto del processo di riforma dell'orientamento:
un modello di Governance regionale 197

UMBRIA. Riforma del Sistema dell'Orientamento al via… cosa cambia per gli studenti,
per i docenti e per le scuole? 204

VENETO. Dalla scuola che propone azioni di orientamento alla scuola orientativa 208

Conclusioni: orientarsi al cambiamento 215

Indice degli Autori e Autrici dei contributi regionali 220

Terza parte
L'orientamento sul campo: modelli e pratiche dalle scuole

Capitolo V
Ricerca, pratiche e modelli di orientamento a scuola **225**

Sezione 1. Orientare la persona 229
1.1 Il valore formativo della diade docente-tutor/studente nel processo di orientamento 230
1.2 Puoi essere come sei e diventare quello che vuoi 235
1.3 Conoscere e conoscersi per scegliere 239
1.4 Orientare e orientarsi nella scuola secondaria 243

Sezione 2. Orientare attraverso la didattica 251
2.1 Una confettura di sogni. Piccolo laboratorio per la terza media 253
2.2 Educare alla scelta 258

2.3 Il Colloquio orientativo come strumento per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche 262
2.4 OrienTALENTI – percorso di orientamento per la valorizzazione del proprio talento 268
2.5 Progetto GALE: un Libro Game per l'orientamento scolastico 276
2.6 Progetto STEAMorienta: un approccio matematico/scientifico per conoscersi e orientarsi 284
2.7 "Sette lettere a me stesso": un esempio di buona pratica 288
2.8 L'uso della letteratura nella didattica orientativa: alcune osservazioni sulle ricadute formative del progetto Orienta.Le 294
2.9 PCTO orientativi. Valorizzazione della dimensione orientativa dei percorsi di Formazione Scuola Lavoro: modello di progettazione e di valutazione nel Liceo Scientifico Lorenzo Respighi di Piacenza 299

Sezione 3. Orientare nella scuola 304
3.1 OrientaMenti tre anni dopo. Strutturare il *debriefing* per una ripartenza (più) brillante 306
3.2 Nuovo orientamento: considerazioni e prospettive 318
3.3 Il docente orientatore: una figura chiave di mediazione tra comunità educante e territorio 324
3.4 L'orientamento formativo come strumento di consapevolezza del sé: una proposta di curricolo verticale orientativo d'Istituto 331
3.5 Orientamento Smart ++ 342
3.6 Un'idea di scuola che orienta al futuro Saperi, partecipazione e protagonismo per costruire il progetto di vita degli studenti 348

Sezione 4. Orientare nel sistema educativo 353
4.1 "Atlante Madonie". Un'articolazione locale di UNICA 355
4.2 L'orientamento come azione di rete 361
4.3 Verso una "sociologia dell'orientamento" per costruire futuri possibili 368
4.4 L'orientamento scolastico con le famiglie: un processo di costruzione condivisa del futuro 375
4.5 Gruppo di lavoro dei docenti orientatori: esperienza del territorio piacentino. Il team che funziona 382

Capitolo VI
Dalla riforma alla cultura diffusa: l'orientamento come azione di sistema **395**
Sara Martinelli, Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi

Prefazione

Maria Chiara Pettenati
Dirigente di Ricerca INDIRE

Ci sono volumi che raccolgono contributi. E ci sono volumi che raccolgono esperienze, visioni, fatiche e apprendimenti di una comunità professionale in movimento. Questo libro appartiene alla seconda categoria.

Le pagine che seguono raccontano certamente una parte della storia dell'attuazione delle nuove Linee guida per l'orientamento nella scuola italiana, ma consentono anche una lettura più ampia. Possono essere lette come un contributo alla documentazione di una riforma che prende forma nei territori; come il racconto di frammenti di una grande azione di sistema che ha coinvolto istituzioni, scuole, università e reti professionali; come una testimonianza di come il cambiamento educativo si costruisca attraverso il dialogo tra politiche, ricerca e pratiche.

Chi leggerà questo volume troverà dati, modelli, riflessioni ed esperienze in una ricca pluralità di prospettive e di voci. Ma troverà soprattutto l'evidenza di una convinzione sempre più radicata e condivisa nel nostro Paese: che orientare non significhi aiutare a scegliere un percorso di studi, ma promuovere un processo educativo di emancipazione della persona, finalizzato a sviluppare la capacità di costruire il proprio progetto di vita in relazione ai contesti, alle opportunità e alle sfide del presente e del futuro.

Per questa ragione considero questo lavoro particolarmente prezioso. Perché restituisce la ricchezza di un patrimonio collettivo che rischierebbe altrimenti di rimanere disperso tra mondi diversi, iniziative, territori e progettualità differenti, rendendolo disponibile alla riflessione, al confronto e alla crescita dell'intero sistema educativo.

Desidero esprimere un sincero apprezzamento a Sara Martinelli, che ha curato questo volume con competenza, sensibilità e grande attenzione alle persone e ai contenuti. Dietro queste pagine vi è un lungo, paziente e importante lavoro di studio, di ascolto, di raccordo e di cura editoriale che ha saputo tenere insieme prospettive diverse senza smarrirne la complessità. Ho avuto il privilegio di osservare da vicino questo percorso e conosco bene l'impegno, la dedizione e anche la fatica che esso ha richiesto. Ma ho anche visto crescere, insieme al progetto, una rete di relazioni, collaborazioni e apprendimenti condivisi che oggi trova in questo volume una sua espressione concreta e, spero, duratura.

Se questo volume riuscirà a generare nuove domande, nuove connessioni e nuove possibilità di azione, avrà raggiunto il suo scopo più importante: contribuire alla costruzione di una scuola sempre più capace di accompagnare ogni studentessa e ogni studente nello sviluppo della capacità di conoscere sé stessi, immaginare futuri possibili e costruire, con consapevolezza e responsabilità, il proprio progetto di vita.

Introduzione

Sara Martinelli
Ricercatrice INDIRE

Il presente volume si configura come un'indagine corale, multidimensionale e multiprospettica, volta a esplorare l'impatto della riforma introdotta dal D.M. 328/2022 nel panorama educativo italiano. Si propone come un contributo atto a monitorare l'attuazione del paradigma dell'orientamento in chiave formativa, evolutiva e sistemica. L'architettura del testo è strutturata in tre partizioni principali che conducono il lettore dalla cornice teorica e culturale, alla governance territoriale, fino alle evidenze emerse dalle pratiche scolastiche.

La Parte Prima delinea le coordinate epistemologiche entro cui si muove la riforma, inserendola nella cornice strategica del PNRR. Il percorso muove dalla transizione tra l'indirizzo ministeriale alla pratica scolastica. Nel primo capitolo, attraverso le azioni di sistema realizzate da INDIRE su incarico del Ministero, si cerca di risalire alle diverse "stagioni" dell'orientamento, esaminando anche attraverso i dispositivi formativi e gli strumenti riflessivi quale il bilancio delle competenze, l'evoluzione della professionalità docente: lo sviluppo delle competenze, i processi di crescita, ma anche le fragilità, le resistenze e i nodi critici da affrontare per leggere i possibili sviluppi e gli interventi che potrebbero sostenere l'attuazione anche oltre l'iniziativa PNRR.

Fondamentale in questa sezione è la ricostruzione storica dei paradigmi dell'orientamento: dal modello diagnostico-attitudinale del primo Novecento al paradigma formativo-narrativo contemporaneo, in cui l'orientamento diviene un diritto pedagogico permanente, la progettazione di un curricolo orientativo in verticale, fino alle competenze orientative al centro del processo di crescita di studenti e studentesse. Chiude la sezione la documentazione del Laboratorio sperimentale CRUI-INDIRE, esempio di co-progettazione interistituzionale tra scuola, università e territori per creare un sistema integrato tra istruzione secondaria e superiore.

La Parte Seconda sposta l'analisi sulla dimensione della governance e dell'accompagnamento territoriale. Attraverso il contributo dei Nuclei regionali di supporto istituiti presso gli USR, il testo documenta come le linee guida nazionali siano state declinate nei diversi contesti locali. Questa sezione offre una preziosa mappatura di modelli operativi eterogenei che, pur nel rispetto delle peculiarità territoriali, con-

vergono verso la costruzione di un sistema di orientamento strutturato. La funzione di mediazione dei Nuclei emerge come elemento cardine per garantire la sostenibilità della riforma e il coordinamento delle reti di scuole, superando la frammentarietà degli interventi episodici.

La Terza e ultima parte del volume raccoglie le testimonianze e i modelli maturati direttamente nelle istituzioni scolastiche, organizzati secondo una logica di complessità crescente. Il percorso muove dal primo livello, centrato sulla persona, dove l'orientamento è esperienza educativa che accompagna l'espressione e la consapevolezza di sé e la relazione diventa lo spazio in cui lo studente costruisce la propria identità. Da questa dimensione individuale si passa al secondo livello, quello della didattica, in cui l'orientamento prende forma concreta nella quotidianità della classe: le discipline e le metodologie diventano dispositivi attraverso cui conoscere se stessi ed esplorare il mondo. Il terzo livello allarga lo sguardo alla scuola come organizzazione, dove l'orientamento incide sulle scelte istituzionali, la governance, la costruzione del curricolo e i nuovi ruoli professionali. Infine, il quarto livello si apre al sistema educativo allargato, proiettando l'orientamento in una dimensione sociale, composta da reti territoriali, alleanze con le famiglie e sinergie con le realtà produttive. Queste esperienze dimostrano come l'orientamento stia diventando una "responsabilità condivisa", capace di incidere profondamente sulla cultura e sulla grammatica della scuola italiana.

Il volume si offre come uno spazio di riflessione per ricercatori, dirigenti, docenti, famiglie aspirando a consolidare una cultura dell'orientamento intesa non più come semplice risposta a un momento di scelta, ma come processo di emancipazione e crescita per ogni studente e studentessa e con l'ambizione di incidere sulla trasformazione della scuola.

> Per costruire una scuola migliore dobbiamo cambiare paradigma, passare dalla performance alla persona. Non sono i ragazzi a dover adattarsi alla scuola, ma la scuola a loro. [...] Occorre avere il coraggio di ripensare la scuola come un luogo in cui gli studenti possano crescere serenamente, coltivando il desiderio di apprendere in un ambiente che favorisca il loro benessere emotivo e sociale, sostenuti dai loro magister. (Lucangeli, 2025, pp. 43-45).

Ringraziamenti

Come tutti i libri che si rispettino, anche questo richiede necessariamente dei ringraziamenti. E tanto più trattandosi di un testo dalle molte voci. Partiamo allora con un grande grazie proprio a tutti gli autori e le autrici dei contributi che con generosità pazienza e dedizione hanno condiviso esperienze, riflessioni, racconti, pensieri, contribuendo a delineare un paesaggio variegato delle azioni di orientamento condotte in tutto il Paese. Grazie di aver pazientato l'uscita di questo libro e di avere risposto prontamente a ogni richiesta. Un sincero ringraziamento ai membri del CTS di progetto, Federico Batini, Dina Guglielmi e Maria Grazia Riva, per l'alto valore scientifico dei loro contributi, per il loro sostegno, per la loro costante disponibilità all'ascolto e al confronto.

Grazie a Carla Pensa della casa editrice Pensa MultiMedia e al suo staff, che è andato ben oltre il compito, rendendo possibile l'impossibile.

Un altro ringraziamento che viene dal cuore al gruppo di progetto OrientaMenti: Assunta Gambale, Angela Leonesio, Danilo Olivieri e Filippo Principi per le loro alte professionalità, ma anche per la cura e la passione, la tenacia e il desiderio di portare qualità alla nostra comune impresa. Non sarebbe stato possibile realizzare i palinsesti formativi senza il vostro costante, prezioso e qualificato lavoro.

Grazie ancora a Gianmarco Bei e Micol Chiarantini, compagni di molte avventure, colleghi e amici, certezze su cui contare sempre, professionalmente e umanamente.

E poi c'è la famiglia, quella base senza la quale nulla ha senso, i miei figli adorati, mio marito, i miei genitori e i miei suoceri, pilastri insostituibili di ogni mio passo.

Ho lasciato per ultimo il ringraziamento alla seconda famiglia…quella che ti scegli – o che ti sceglie. Anna Tancredi, credo che le parole non riusciranno mai a esprimere quanto mi hai insegnato in questi anni, quanto ammiri la donna e la professionista che sei, ma soprattutto ti sono grata per come hai saputo proteggermi e custodirmi nei momenti di dubbio, dandomi sempre sicurezza e, al tempo stesso, lo spazio per crescere. A Maria Chiara (finalmente un libro dove posso ringraziarti io!), spero tu sappia già, ma gioisco nel metterlo per iscritto, quanto mi ritenga immensamente fortunata ad aver incontrato una mentore nella vita, una persona che crede in te, ti sostiene sempre e ha come unico obiettivo la tua crescita. Il tuo è un dono prezioso per il mondo intero, anche per chi non lo capisce. Grazie amiche mie di esserci state sempre, di esserci anche adesso e di aver condiviso gioie, dolori e fatica di questo percorso insieme.

Il ringraziamento finale va al mio maestro, Daisaku Ikeda, sperando che questo piccolo contributo possa essere un passo in direzione della pace, della cultura e dell'educazione attraverso il dialogo, proprio come mi ha insegnato.

Nota metodologica e posizionamento del volume

Il presente volume si colloca in un ambito di intersezione tra documentazione di un'azione di sistema e prima riflessione scientifica. Esso non intende proporsi come esito conclusivo di una ricerca sperimentale, bensì come restituzione di un processo ancora in corso di sviluppo, che integra dimensioni normative, formative e di analisi dei dati emergenti.

I materiali e le evidenze presentate – provenienti in larga parte dalle attività di formazione e di accompagnamento a livello nazionale condotte da INDIRE – vengono qui assunti come base per una prima sistematizzazione interpretativa, consapevole dei limiti metodologici legati alla natura dei dati (in prevalenza auto-riferiti) e alla fase di implementazione ancora aperta.

In questa prospettiva, il volume si configura come un contributo di ricerca applicata e situata, orientato a documentare e al contempo interrogare criticamente i processi in atto, con l'obiettivo di porre le basi per successivi approfondimenti scientifici, anche alla luce del completamento delle azioni formative previste.

Prima parte
Dalle Linee Guida alla costruzione di una cultura dell'orientamento

Capitolo I
Dall'indirizzo ministeriale alla pratica didattica: riflessioni sull'attuazione delle Linee Guida per l'Orientamento*

Sara Martinelli
Ricercatrice INDIRE
Maria Chiara Pettenati
Dirigente di ricerca INDIRE
Anna Tancredi
Consulente INDIRE, Esperta di formazione

1. Cornici politiche, riforme strutturali e prospettive pedagogiche

1.1 L'orientamento come leva sistemica del PNRR

A seguito della crisi generata dalla pandemia da Covid-19, l'Unione europea ha avviato un articolato programma di rilancio economico e sociale denominato Next Generation EU, volto a sostenere la ripresa degli Stati membri mediante investimenti strategici e riforme strutturali. Nell'ambito di tale iniziativa si colloca il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato dal Consiglio europeo in data 13 luglio 2021, articolato in 16 componenti e suddiviso in 6 Missioni:

1. digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo;
2. rivoluzione verde e transizione ecologica;
3. infrastrutture per una mobilità sostenibile;
4. istruzione e ricerca;
5. coesione e inclusione;
6. salute.

Tra queste, la Missione 4 riveste un ruolo centrale, in quanto finalizzata al rafforzamento del sistema di istruzione e ricerca, considerato un pilastro fondamentale per lo sviluppo economico e sociale del Paese. In particolare, la componente M4C1, "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università", si propone di migliorare la qualità, l'accessibilità e l'efficacia dell'istruzione lungo l'intero percorso formativo. All'interno di tale componente, l'inve-

* La preparazione e l'elaborazione dati dei bilanci di competenze presenti nel capitolo è a cura di Micol Chiarantini (INDIRE).

stimento 1.4 mira a contrastare le disuguaglianze nei risultati di apprendimento e il fenomeno dell'abbandono scolastico. Tali criticità vengono affrontate secondo un approccio sistemico, che integra interventi infrastrutturali, innovazioni didattiche, rafforzamento dell'orientamento e formazione del personale docente, riconoscendo la natura multidimensionale e l'interconnessione dei fattori che incidono sui processi di istruzione.

In questo sistema complesso si inserisce la "Riforma del sistema di orientamento" (Art. 1, comma 555, Legge 29 dicembre 2022, n. 197), finalizzata a rafforzare il raccordo tra il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione, a contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e a favorire l'accesso alle opportunità dell'istruzione terziaria. A tale riforma sono correlate due Linee di investimento:

– Investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica".
– Investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-Università".

Per comprendere l'urgenza di queste linee di investimento, è necessario osservare i nodi strutturali che la riforma intende sciogliere.

1.1.1 I nodi strutturali: mismatch e dispersione

Questa riforma nasce per colmare gap profondi, tra cui l'alto tasso di abbandono scolastico (giovani tra i 18 e i 25 anni senza titolo di studio superiore) e i divari di competenze tra le diverse aree del Paese, il basso numero di giovani adulti tra i 25-34 anni che hanno un titolo terziario, le difficoltà di reclutamento da parte di aziende, la difficoltà di trovare lavoro da parte dei giovani, la bassa partecipazione a percorsi terziari professionalizzanti.

Il mismatch tra formazione e lavoro rappresenta una delle principali criticità dei mercati occupazionali contemporanei, non solo in Italia ma in tutta Europa, dove la rapida trasformazione digitale e la transizione ecologica stanno modificando profondamente le competenze richieste dalle imprese. Recenti studi (Di Muro, 2025; European Commission, 2026; Sanguino et al., 2025) evidenziano come una quota significativa di laureati svolga occupazioni non coerenti con il proprio percorso di studi, generando fenomeni di sovraqualificazione e *underemployment*. In Italia, il Rapporto AlmaLaurea 2025 mostra che oltre un terzo dei giovani laureati dichiara di lavorare in ambiti poco affini alla propria formazione universitaria, segnalando un disallineamento strutturale tra sistema educativo e domanda di lavoro. Parallelamente, a livello europeo, il problema è aggravato dalla difficoltà delle istituzioni formative di aggiornare rapidamente curricula e meto-

dologie rispetto all'evoluzione tecnologica e alle nuove professioni emergenti. Alcuni autori sottolineano che l'intelligenza artificiale potrebbe contribuire a ridurre questo divario attraverso sistemi predittivi capaci di individuare le competenze maggiormente richieste dal mercato e orientare percorsi educativi più flessibili e personalizzati. Tuttavia, il persistere del mismatch rischia di produrre effetti economici e sociali rilevanti, tra cui riduzione della produttività, precarizzazione del lavoro giovanile e minore mobilità sociale. Per questo motivo, numerosi studiosi e policy maker sostengono la necessità di rafforzare il dialogo tra università, imprese e istituzioni pubbliche, promuovendo modelli di apprendimento continuo e maggiore integrazione tra formazione teorica ed esperienza pratica.



Figura 1. La riforma dell'orientamento nel quadro sistemico del PNRR.
La figura rappresenta l'ecosistema delle politiche, degli investimenti e dei dispositivi di accompagnamento che sostengono l'attuazione della riforma dell'orientamento, evidenziandone le relazioni con gli obiettivi di equità, inclusione, riduzione della dispersione scolastica e sviluppo del capitale umano

Accanto al disallineamento tra studio e lavoro, l'altra grande emergenza sociale che mina l'equità del sistema è il fenomeno dell''abbandono scolastico', con il quale si fa riferimento a un fenomeno complesso, multidimensionale e multifattoriale che riguarda "la capacità del sistema di istruzione di rendere effettiva la fi-

nalità egualitaria che contraddistingue il diritto all'istruzione" (Pastori et al., 2022, p. 191). Studi nazionali (Mocetti, 2007; Checchi, 2010; Azzolini, 2012; Romito, 2016; Argentin, 2021) e internazionali (Beach, Sernhede, 2011; cit. in Pastori, 2022) evidenziano come la scelta del percorso di scuola superiore sia fortemente condizionata dal background socio-economico e culturale della famiglia, piuttosto che dalle reali capacità degli studenti e come la formulazione del consiglio orientativo (Giusti, 2015) sia ugualmente assoggettata da condizionamenti di genere e di contesto di provenienza. In particolare, gli studi in ambito nazionale documentano la non neutralità del sistema educativo (Romito, 2016; Argentin, 2021) evidenziando la presenza di "effetti terziari" (Manzella, 2022, p. 33), ovvero il fatto che il sistema scolastico e i suoi attori possano involontariamente riprodurre le diseguaglianze attraverso processi di indirizzamento influenzati dal contesto socioeconomico, migratorio o di genere degli e delle studenti. È importante inoltre ricordare che la dicitura 'dispersione scolastica' si riferisce a due fenomeni distinti: sia studenti che abbandonano la scuola senza diplomarsi (ELET - Early Leavers from Education and Training[1]) sia studenti che si diplomano ma hanno competenze di Italiano, Matematica e Inglese inferiori ai livelli attesi, ovvero pari alla terza media (livelli 1 o 2)[2]. Il dato complessivo più recente redatto da INVALSI (2025)[3] ci restituisce una fotografia per l'Italia in cui il 23% dei giovani in fascia di età 18-24 anni ha abbandonato la scuola o l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime.

1.1.2 Una leva strategica per favorire l'uguaglianza

Di fronte a questo scenario, appare evidente come l'orientamento scolastico non possa incidere in modo diretto o automatico su fenomeni così complessi, quali dispersione scolastica, disuguaglianze territoriali o mismatch tra formazione e lavoro. Tuttavia, esso può configurarsi come una leva strategica capace di riportare al centro dei processi educativi lo sviluppo integrale della persona, sostenendo la maturazione di competenze orientative, progettuali e riflessive indispensabili per affrontare contesti sociali, formativi e professionali caratterizzati da incertezza e complessità. In questa prospettiva, l'orientamento richiama il mandato stesso della scuola quale istituzione pubblica: garantire l'accesso al sapere, sostenere l'apprendimento di tutte le studentesse e di tutti gli studenti e creare le condizioni affinché ciascuno possa sviluppare pienamente il proprio potenziale. Si tratta di

1 Fonte dati: Anagrafe Nazionale Studenti / ISTAT / INVALSI.
2 Fonte dati: Prove INVALSI Grado 13 (ultimo anno secondaria II grado).
3 Rapporto Invalsi 2025, in particolare il Cap. 5 "L'equità dei risultati" tratta il tema della dispersione https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto-%20prove%20INVALSI%202025.pdf

una visione coerente con il principio espresso dall'articolo 3 della Costituzione italiana, che affida alla Repubblica il compito di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale" che limitano la libertà, l'uguaglianza e la piena partecipazione delle persone alla vita del Paese.

Orientare a scuola allora non significa supportare gli studenti e le studentesse solo nei processi di scelta, ma sostenere un percorso pluriennale e continuo di sviluppo della persona per accompagnarla verso sempre una maggiore autonomia. Si tratta di un processo pienamente interno alla funzione educativa della scuola.

> È in questo senso che la *career education* intesa come processo di accompagnamento integrato al curricolo, può svolgere un ruolo importante in un quadro di equità delle opportunità formative che devono essere offerte a tutti, diventando strumento operativo per una adeguata azione orientativa della scuola, in una più solida prospettiva pedagogico-educativa, volta a favorire lo sviluppo di competenze di gestione permanente della propria "carriera personale e professionale" (Del Gobbo, 2021, pp. 42-43).

Un processo in cui gli educatori non si sostituiscono ai soggetti, ma piuttosto svolgono un ruolo di "differenziale di sviluppo", "una figura di *scaffolding*, una guida che accompagna l'allievo verso la scoperta della propria identità e delle sue potenzialità" (Lucangeli, 2025), sostenendo i giovani ad allargare le loro prospettive ai futuri possibili, senza restare imprigionati in barriere di genere o dal contesto familiare e sociale. Il compito educativo acquista nuovo senso nell'offrire la cassetta degli attrezzi per costruire la propria autonomia.

> Non si orienta qualcuno, si attiva e si supporta un processo dinamico lungo tutto l'arco della vita attraverso il quale ciascuno può orientarsi.
> Si può sintetizzare la finalità complessiva odierna dell'orientamento in un incremento di potere, autonomia, responsabilità e resilienza (Batini, Bartolucci, 2017). Nel suo percorso di crescita e sviluppo ciascun soggetto si trova a fronteggiare, progressivamente, compiti differenti ed è chiamato a progettare, progettarsi e mettere in campo azioni congruenti. A tale scopo è necessario quanto essenziale sia progredire nella conoscenza di sé stessi e nello sviluppo di abilità e competenze specifiche e sia ricevere fiducia. Compiere scelte è, in definitiva, l'ultimo aspetto del processo di orientamento, tuttavia nella «vulgata» sono proprio le scelte, specie quelle formative, che vengono immediatamente collegate all'orientamento» (F. Batini, *Orientarsi nell'orientamento*, 2024, p. 13).

Si può allora affermare che la riforma offra ai docenti e alle comunità scolastiche l'opportunità di superare una concezione riduttiva dell'orientamento, ancora troppo spesso inteso come limitato ai soli momenti di transizione scolastica o professionale, per promuovere una visione ampia, continua e formativa, capace di

ingaggiare la scuola in un profondo ripensamento della propria identità e funzione.

1.2 La Riforma del Sistema di Orientamento (il D.M. 328/2022)

> Chi fa orientamento nelle nostre scuole potrebbe forse decidere che lo scopo dell'orientamento è l'incremento delle capacità di aspirare e che questo può essere perseguito solo a scuola, precocemente, con autentiche sensibilità educative, libere da pressioni derivanti dai mercati e pertanto, molto tempo prima delle epoche di transizione e delle scadenze amministrative (Soresi, 2020).

Nel sistema di istruzione italiano la riforma, attuata mediante l'emanazione delle "Linee Guida per l'orientamento" (D.M. del 22 dicembre 2022, n. 328), si pone in piena continuità con i provvedimenti legislativi dei precedenti 25 anni, poggiando sulla convinzione che "le analisi e le prospettive di tale quadro risultano ancora oggi validi riferimenti per la progettazione e la realizzazione di un sistema efficace di orientamento permanente" (D.M. 328/22 p. 1). La continuità con le norme precedenti si ritrova anche nella visione culturale sottostante la riforma, fondata sulla visione del "paradigma formativo" dell'orientamento, che lo interpreta in primis come un diritto di studenti e studentesse.

> Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome (Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, 1998).

Nelle Linee Guida del 2022, l'orientamento si conferma un processo che inizia sin dalla scuola dell'infanzia, quale "sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni" (art. 4.3 D.M. 328/22) e ha la finalità di

> facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative (Linee Guida per l'orientamento 2022, pp. 1-2).

Questa aspirazione alta, di lungo periodo e con inizio precoce, si può ricollegare al tema del *Early Career Education*, inteso come un sostegno educativo che

promuova "capacità che si costruiscono e si consolidano nel tempo e che derivano da esperienze formative plurime, con una prevalenza di quello che potrebbe essere definitivo in termini di *hidden curriculum*, il curricolo implicito caratterizzato da opportunità differenti e determinate dalle condizioni esperienziali nei contesti informali di vita" (Del Gobbo, 2021, p. 41).

1.2.1 Il tempo-scuola

Tentare di tradurre questo paradigma culturale in una pratica quotidiana ha richiesto una svolta strutturale e istituzionale che è stata resa esplicita dalla norma, grazie a vincoli ed elementi di novità importanti mirati a favorire la sistematizzazione dell'orientamento nell'istruzione pubblica italiana.

In primo luogo il tempo. Per la prima volta vengono istituite e rese obbligatorie ore specifiche dedicate all'orientamento per tutte le scuole del I e del II ciclo.

> Le scuole secondarie di primo grado attivano, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curriculari, per anno scolastico, in tutte le classi.
> Le scuole secondarie di secondo grado attivano a partire dall'anno scolastico 2023-2024:
> – moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde;
> – moduli curriculari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte (Linee guida per l'orientamento, MIM 2022).

Il richiamo del D.M.328 è a un tempo scuola curricolare e a una visione verticale e intenzionale del percorso di orientamento. Di fatto, la norma propone un curricolo verticale di 240 ore, almeno 30 ore ogni anno dal primo della scuola secondaria di I grado al quinto della secondaria di II grado (Cfr. Cap. 2.2). Non è un caso che su questa stessa direzione, si muova anche la riforma dell'orientamento che ha coinvolto le Università, interessate da una linea di investimento PNRR dedicata, con cui sono state richiamate anch'esse a un processo di orientamento formativo e non più strettamente informativo per cui le «Le pratiche formative dell'orientamento, secondo una lettura pedagogica, creano le condizioni per una interiorizzazione lenta e progressiva di un modello formativo orientativo con il ruolo di guida positiva, che indirizza senza premere, che aiuta, supporta e stimola alla costante riflessione» (Riva, 2020, p. 48)[4].

4 Per un approfondimento sulla co-progettazione scuola-università sul tema dell'orientamento si veda il Cap. 3 di questo volume.

1.2.2. La didattica orientativa e le discipline

L'efficacia della riforma non si misura solo in senso verticale (lungo gli anni), ma anche in senso orizzontale (dentro al curricolo e alle discipline). Se i moduli di orientamento sono ideati metodologicamente per dedicare uno spazio specifico alla promozione e alla costruzione di competenze di auto-orientamento negli studenti e nelle studentesse, tutta la didattica è investita da un mandato di carattere "orientativo". Le Linee Guida richiamano esplicitamente la normativa precedente che, fin dalla direttiva ministeriale 487 del 6 agosto 1997, introduceva il concetto di 'didattica orientativa', secondo cui ogni disciplina concorre alla maturazione e allo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali e sostenere la costruzione dell'identità dei soggetti, riconnettendo il sapere all'esperienza. Il rischio, ancora oggi, consiste nel confondere una "buona didattica" – pure attiva, laboratoriale e *student centred* – con la didattica orientativa, che è invece una metodologia specificamente mirata allo sviluppo di competenze orientative e che possiede dimensioni e caratteristiche precise, così sintetizzate da Ricchiardi:

- riguarda tutti i cicli scolastici con traguardi progressivi, relativi alla conoscenza di sé e del mondo esterno;
- stimola la riflessione su di sé, sul futuro, sui propri progetti, sulle proprie competenze;
- richiede una preliminare analisi epistemica disciplinare volta ad individuare i nuclei fondanti della disciplina, la connessione con la realtà e con le competenze chiave di cittadinanza;
- il modello didattico cui si riferisce è l'apprendimento per competenze;
- utilizza metodologie volte al coinvolgimento attivo degli studenti;
- è interdisciplinare e richiede l'attivazione delle diverse discipline per il conseguimento di traguardi rilevanti nella logica della UDA (Unità Didattica di Apprendimento);
- prevede un processo riflessivo che dà significato all'esperienza e consente a ciascuno di «utilizzarla» per conoscere qualcosa di nuovo su di sé e sull'ambiente in cui vive;
- valorizza la valutazione formativa prevedendo feedback costanti del docente, autovalutazione e peer-assessment (Ricchiardi et al., 2024, pp. 128-129).

La sfida posta dalla riforma non è tanto formale, quanto legata alla postura professionale del corpo docente. Si tratta di superare la diffusa tendenza a ritenere la didattica come «naturalmente» orientativa, un equivoco che riduce il richiamo metodologico a un generico orizzonte di senso, e ripensare, piuttosto, il contributo specifico che ciascuna disciplina può offrire allo sviluppo dell'autoconsapevolezza degli allievi e alla costruzione del loro rapporto con il mondo.

1.3 Dispositivi formativi di accompagnamento per l'orientamento

Un elemento distintivo delle Linee Guida del 2022 risiede nei dispositivi di accompagnamento messi a disposizione di docenti e studenti. Sebbene il D.M. 328 richiami le competenze orientative in modo meno definito rispetto alla normativa precedente (si pensi all'articolazione tra competenze di base e specifiche di Maria Luisa Pombeni cui fanno riferimento esplicito le Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita del 2007), esso stabilisce invece un legame dichiarato con le competenze chiave europee e con un progressivo rafforzamento della certificazione delle stesse. Questa scelta mira a rendere più flessibili i passaggi tra diversi indirizzi e percorsi, facilitando eventuali riorientamenti nei primi anni, ma soprattutto a confermare il diritto di ogni studente e studentessa a partecipare attivamente all'osservazione del proprio sviluppo, maturando autonomia e consapevolezza nei processi di acquisizione delle competenze.

1.3.1. Le competenze come traguardo e senso del percorso

Il quadro normativo italiano si è arricchito in questi ultimi anni di due ulteriori documenti fondamentali che rafforzano l'intenzionalità di una visione di sviluppo olistico della persona: il D.M. 14/2024, relativo ai nuovi Modelli di certificazione delle competenze e il D.M. 229/2024, concernente il Modello nazionale di consiglio di orientamento. Quest'ultimo raccorda più strettamente il primo e il secondo ciclo, configurandosi come modello omogeneo su tutto il territorio nazionale e ampliando lo sguardo oltre gli esiti degli apprendimenti per valorizzare il senso del percorso fatto da ciascuno anche oltre la scuola, considerando: le aree di interesse emerse nel percorso del triennio; le attitudini e le competenze dimostrate sia in ambito curricolare che extracurricolare; le certificazioni conseguite in diversi ambiti. Come precisato nella Nota ministeriale prot. n. 6013 del 17 novembre 2025: "Tutti e tre i documenti [Certificazione delle competenze, Consiglio di orientamento e Curriculum dello studente], si pongono dunque in stretta coerenza logica con il percorso personalizzato documentato nell'e-Portfolio e proprio per questo motivo vengono anche rilasciati all'interno di quest'ultimo" (p. 4). La certificazione, dunque, non è un atto isolato e fine a se stesso, ma un atto di 'personalizzazione' che rende visibile, "il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato" (ivi, p. 5).

> Lungi dall'essere rappresentata come un mero adempimento burocratico, la certificazione delle competenze è presentata correttamente come un dispositivo di orientamento, a condizione che ne sia preservato il carattere processuale, che sia correlata a una didattica attiva, centrata sulla risoluzione

> di problemi e che sia accompagnata da un continuo alternarsi di riscontri valutativi forniti dal docente e di autovalutazione e riflessione sugli apprendimenti da parte di ogni studente, la cui «valutazione attraverso la narrazione» assume «una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento» (Giusti, 2024).

1.3.2 e-Portfolio e Curriculum: spazi di documentazione e narrazione

Se la certificazione è l'atto finale di questo processo, lo spazio operativo in cui questo percorso si materializza è l'ambiente digitale: l'e-Portfolio all'interno della piattaforma UNICA. Qui si richiede a studenti e studentesse di rileggere ogni esperienza, ricostruendo il percorso individuale e ponendolo in relazione con le competenze chiave per l'apprendimento permanente finalizzate all'espressione del sé, ma anche all'inserimento sociale e lavorativo e alla partecipazione attiva alla comunità. Esiste tuttavia il rischio concreto che tali strumenti vengano percepiti da studenti, famiglie e docenti come meri oneri burocratici, qualora non siano accompagnati nel loro significato più profondo e inseriti in uno spazio di riflessione dedicato. Per scongiurare questo esito, diventa centrale l'intenzionalità educativa della scuola, senza la quale l'azione didattica rischia di alimentare nuove vulnerabilità e marginalità; come sostiene Daniela Dato:

> Perché povertà educative, esclusione, emarginazione, vulnerabilità, finanche forme di devianza sono spesso prima di tutto il risultato di una "inconsistenza progettuale" di lungo respiro che si radica più profondamente nella debolezza di una educazione cognitiva, emotiva, civica che consenta al soggetto, alle comunità e alle istituzioni di resistere attivamente, generare cambiamento e costruire contesti che sappiano essere democratici, inclusivi e soprattutto agentivi (Dato, 2023 p. 108).

Il docente gioca allora un ruolo fondamentale ponendosi quale 'alleato cognitivo' ed emotivo, capace di esplicitare il significato della rilettura dei processi e delle esperienze, accompagnando ciascuno e ciascuna a ridurre lo scarto tra le competenze e il potenziale ancora inespresso.

2. Avvio e consolidamento dell'azione di sistema

2.1 Impianto metodologico

Nell'ambito delle politiche nazionali per il rafforzamento dell'orientamento scolastico, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha affidato a INDIRE la progettazione e l'attuazione di un piano operativo di formazione su scala nazionale, rivolto ai docenti chiamati a ricoprire i nuovi incarichi di tutor dell'orientamento

e di docente orientatore, introdotti con il D.M. 63/2023 e il D.M. 328/2022. La formazione dei docenti assume un ruolo centrale come dispositivo di sviluppo professionale e di innovazione organizzativa, in grado di connettere dimensioni normative, pedagogiche e operative. Il piano formativo elaborato da INDIRE si fonda su un approccio che integra riferimenti teorici sull'orientamento lungo tutto l'arco della vita (Savickas, 2011; Soresi, Nota, 2020; Batini, 2015) e principi di apprendimento degli adulti (Knowles, 1984; Mezirow, 2003; Fabbri, 2018). Ne deriva un impianto formativo orientato non solo alla trasmissione di conoscenze, ma allo sviluppo di competenze riflessive, relazionali, metodologiche e progettuali (Schön, 1983; Mortari, 2003).

L'intervento formativo si caratterizza inoltre per una forte dimensione sistemica, sia in termini di ampiezza del target sia per l'articolazione in ambienti digitali di apprendimento, azioni di accompagnamento e dispositivi di monitoraggio. In tal senso, il ruolo di INDIRE si configura come quello di un attore di mediazione tra politica educativa e pratiche, impegnato nella traduzione operativa delle linee guida ministeriali e nella costruzione non solo di un'infrastruttura formativa a supporto dell'implementazione diffusa dei processi di orientamento, ma soprattutto nel sostegno alla disseminazione nazionale di una cultura dell'orientamento consapevole, condivisa e formativa.

Il percorso di formazione online "base" è stato progettato con una durata complessiva pari a 20 ore equivalenti ed è stato erogato come un MOOC all'interno della piattaforma Scuola Futura[5] del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

2.2 Modello formativo e attuazione

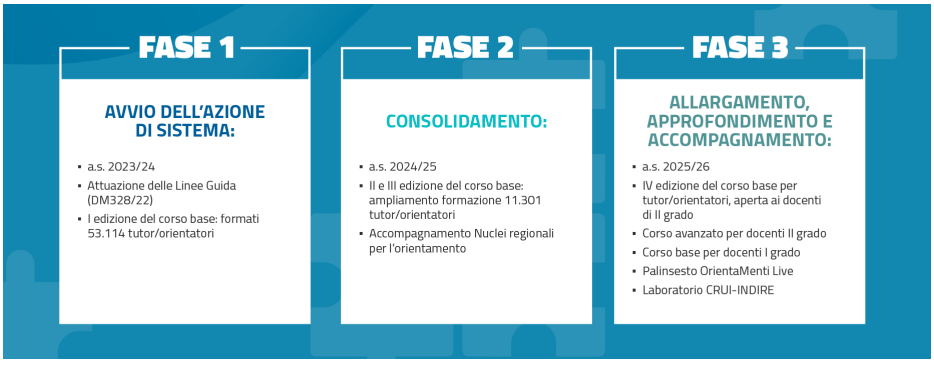


Figura 2. Articolazione del modello formativo nelle fasi di attuazione del DM 328/2022.
Lo schema illustra l'evoluzione dell'intervento nazionale di formazione, articolato nelle fasi di avvio dell'azione di sistema, consolidamento delle pratiche orientative e ampliamento dell'offerta formativa attraverso attività di approfondimento e accompagnamento

5 Piattaforma del PNRR per la formazione del personale scolastico, scuolafutura.pubblica.istruzione.it

La prima fase di attuazione delle Linee Guida, che potremmo definire come la fase di "Avvio dell'azione di sistema", è stata caratterizzata dalla necessità di garantire l'immediata operatività del nuovo paradigma orientativo nelle classi del triennio di II grado su tutto il territorio nazionale a partire dall'anno scolastico successivo all'emanazione della norma, formando una massa critica di docenti (circa 58.000). Questa fase coincide con il momento immediatamente successivo all'emanazione delle Linee Guida nell'a.s. 2023/24 e alla prima formazione dei docenti individuati dai Dirigenti scolastici di tutte le istituzioni scolastiche del triennio del II grado.

La seconda fase, che potremmo definire di "Consolidamento", è caratterizzata da un ampliamento della platea di insegnanti formati per coprire il fabbisogno delle scuole, ma al contempo corrisponde anche al secondo anno di attuazione delle Linee Guida e alla progressiva diffusione del tema dell'orientamento all'interno delle comunità. Oltre, quindi, al naturale avvicendamento di nuovi docenti incaricati a ricoprire il ruolo di tutor/orientatore questa fase coincide con l'apertura di un dibattito e di un approfondimento all'interno delle scuole.

La terza fase consiste nell'"Allargamento, approfondimento e accompagnamento", ovvero un ampliamento della formazione sia a livello orizzontale che verticale. L'offerta formativa di base viene aperta a tutti i docenti di II grado interessati al tema indipendentemente da eventuali incarichi. Si estende inoltre ai docenti di I grado con un corso appositamente a loro dedicato, andando a colmare la lacuna di formazione indicata dalle Linee Guida che, pur non individuando una funzione strumentale specifica per questo ordine di scuola, richiamava anche il I ciclo alla realizzazione di moduli di orientamento formativo. Questa fase vede anche la realizzazione di un approfondimento "in verticale", in quanto viene realizzata una formazione specifica per docenti di II grado che hanno completato il corso base col fine di coprire alcune aree tematiche e fornire ulteriori strumenti di progettazione e risorse in risposta anche ai bisogni rilevati dagli stessi docenti (Cfr. par. 2.5).

2.3 Partecipazione e completamento

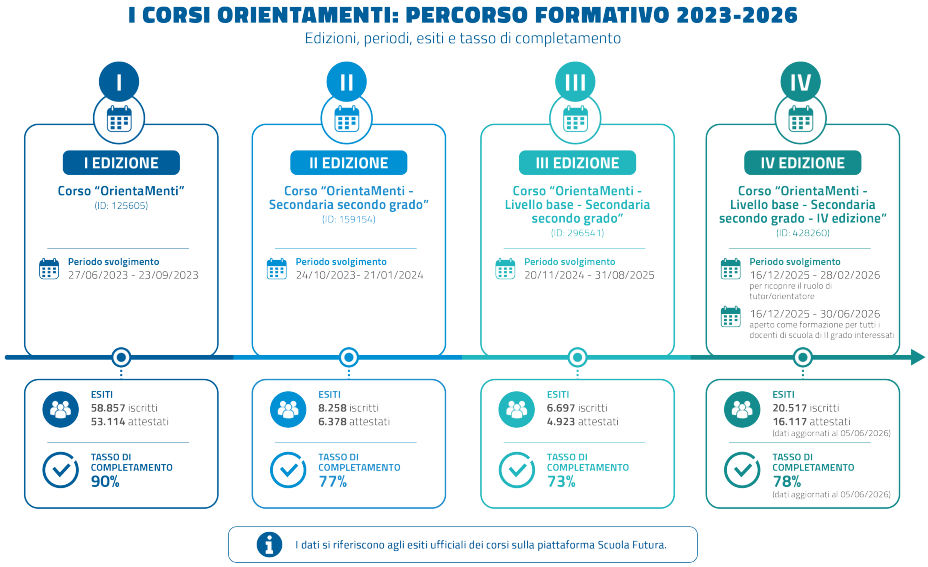


Figura 3. Attuazione delle Linee Guida per l'orientamento (2023–2026): evoluzione dell'offerta formativa "OrientaMenti". La figura sintetizza le diverse edizioni del percorso formativo nazionale, evidenziando destinatari, periodi di erogazione, livelli di approfondimento e progressivo ampliamento della platea dei docenti coinvolti

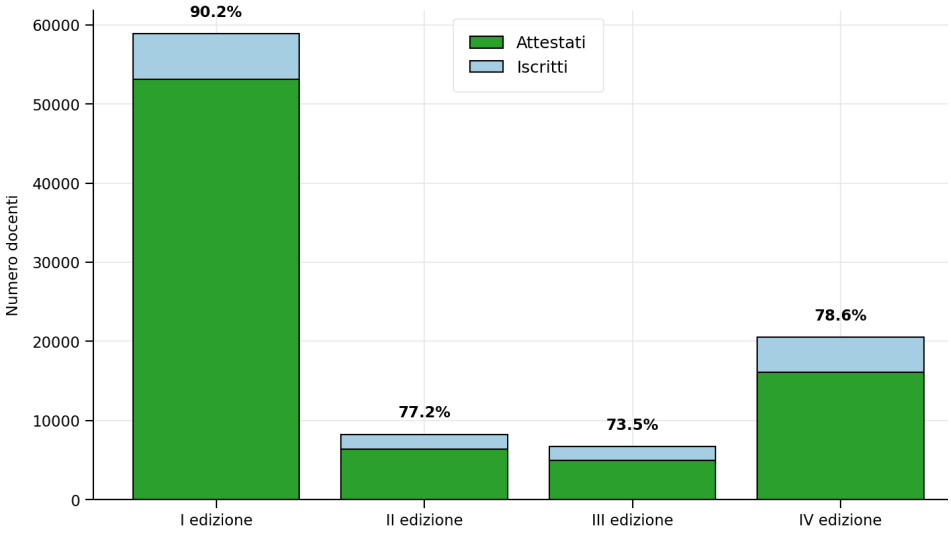


Figura 4. Partecipazione e completamento delle quattro edizioni del corso OrientaMenti Base. Il grafico mette a confronto il numero di docenti iscritti e il numero di attestati rilasciati nelle diverse edizioni del percorso formativo, restituendo una misura della diffusione dell'iniziativa e del livello di partecipazione attiva (Per la IV edizione si fa riferimento ai dati aggiornati al 5 giugno 2026)

La prima edizione ha registrato un'adesione di massa, con un altissimo numero di docenti coinvolti e un tasso di completamento molto elevato. Nelle successive edizioni la platea si è ridotta, ma i dati confermano comunque un'alta partecipazione e un impatto significativo. In totale si sono iscritti circa 93.000 docenti e sono stati rilasciati oltre **64.400 attestati.**

2.4 Contenuti formativi del percorso

Per sostenere efficacemente i docenti nello sviluppo delle competenze, l'offerta formativa è stato progettata secondo un modello di autoformazione che, superando la semplice erogazione passiva di contenuti, si propone come uno studio autonomo e riflessivo attraverso cui costruire un reale percorso di senso.

Il percorso denominato OrientaMenti di livello "base" è strutturato in 6 moduli formativi articolati in videolezioni corredate da materiali di approfondimento, elaborati da INDIRE in collaborazione con esperti del settore. L'accesso ai moduli formativi è condizionato alla compilazione di un Bilancio delle competenze in ingresso come strumento riflessivo per i docenti, finalizzato a fare emergere in chiave autovalutativa le competenze professionali riferite all'orientamento già possedute o da consolidare (Cfr. par. 2.5).

A supporto della formazione sono stati predisposti strumenti di verifica e proposte didattiche associate alle videolezioni come piste operative da attualizzare nei propri contesti di riferimento. Per garantire un supporto costante, i partecipanti hanno potuto accedere a un help desk dedicato, che ha fornito assistenza sia sugli aspetti tecnici della piattaforma sia sui contenuti di apprendimento, assicurando così la piena fruibilità dell'ambiente di apprendimento.

L'articolazione dei Moduli non è stata progettata secondo una logica di propedeuticità, ma è stata costruita attorno a snodi tematici individuati come bisogni fondamentali per sostenere i docenti nell'accompagnare gli studenti e le studentesse nel loro processo di auto-orientamento:

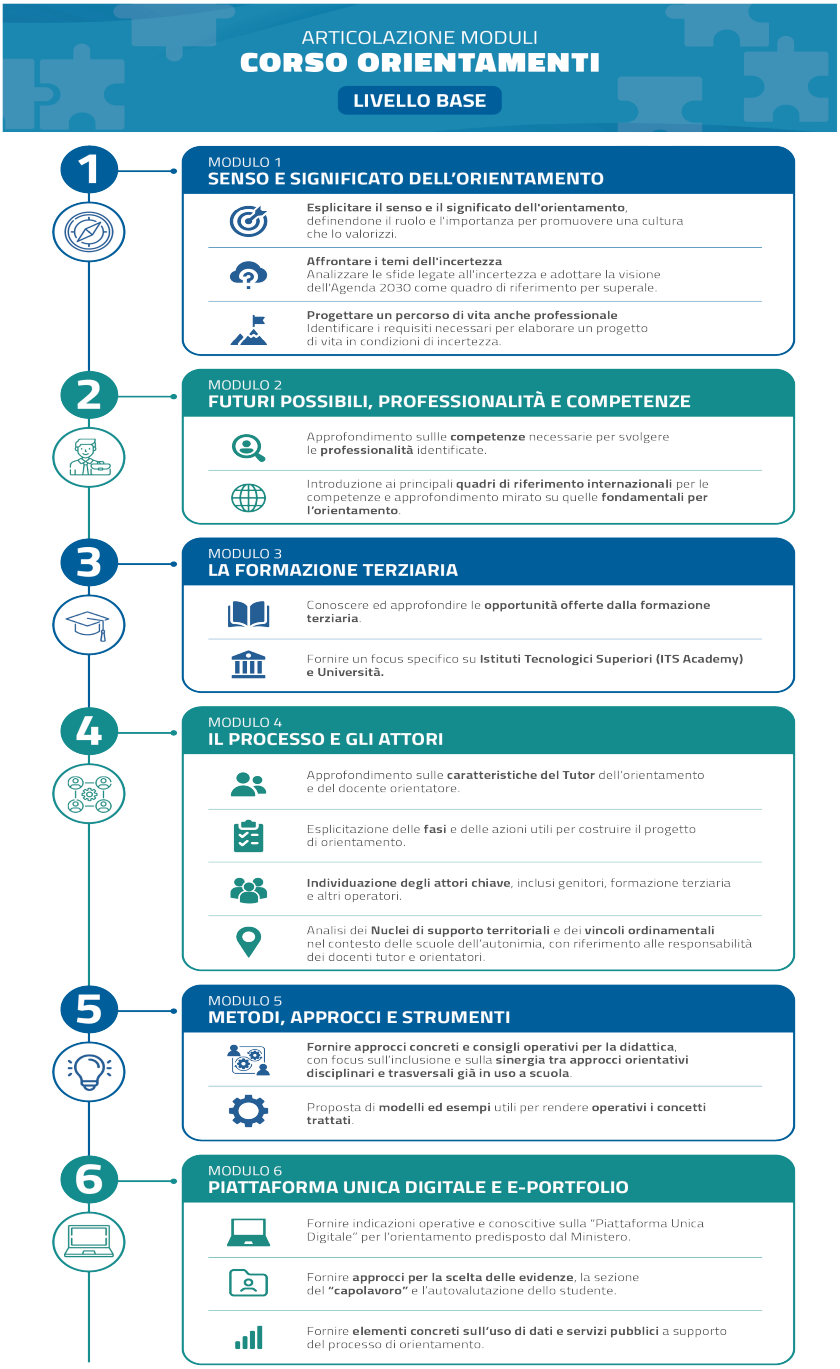


Figura 5. Architettura pedagogica del percorso formativo OrientaMenti Base. Lo schema rappresenta la struttura del percorso nazionale di formazione articolato in sei moduli dedicati ai fondamenti teorici dell'orientamento, alle competenze orientative, ai dispositivi digitali e agli strumenti operativi per la progettazione educativa

Il primo Modulo "*Senso e significato dell'orientamento*" è dedicato ai fondamenti epistemologici e alla cornice normativa dell'orientamento a scuola, muovendo da una necessaria ricostruzione storico-teorica, attualizzata all'interno del quadro normativo definito dal D.M. 328/2022 e al paradigma formativo. La visione pedagogica viene integrata e sostenuta anche con le sfide globali attraverso la cornice dell'Agenda 2030, assumendo l'idea che il soggetto in orientamento sia chiamato a interrogarsi non solo sul proprio personale sviluppo, ma anche sulla sua personale risposta alle sfide poste da una società sempre più complessa[6].

Il secondo Modulo, *"Futuri possibili, professionalità e competenze"*, affronta il tema delle competenze orientative, proponendo un'integrazione tra gli apprendimenti disciplinari e i principali quadri europei di riferimento che, negli ultimi anni, hanno contribuito a definire l'insieme delle competenze necessarie per promuovere la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e la partecipazione consapevole alla società contemporanea (LifeComp, DigComp, EntreComp e GreenComp).

Il terzo Modulo, "*La formazione terziaria*" apre alla conoscenza e all'approfondimento delle riforme che si intrecciano con l'orientamento. In particolare, vengono esaminati i modelli organizzativi, l'offerta didattica degli ITS Academy, il ruolo dei laboratori tecnologici e lo sviluppo di competenze professionali rispondenti alle nuove professioni. In questo stesso modulo si presentano le vie per una transizione integrata scuola-università che risulti coerente, grazie all'esperienza della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) in una prospettiva di orientamento lifelong e lifewide e di una sinergia partecipata tra i due sistemi.

Il quarto Modulo, "*Il processo e gli attori*" definisce la dimensione strategica e didattica dell'orientamento, affronta la pluralità di attori coinvolti (docenti, tutor, famiglie e territorio) e approfondisce l'importanza e le strategie per sostenere la motivazione e il senso di autoefficacia degli studenti. Sul piano metodologico, viene chiarita la distinzione tra le attività specifiche di orientamento formativo (le 30 ore previste dalle Linee Guida) e la didattica orientativa, intesa come il contributo che le discipline apportano allo sviluppo del sé. Infine, viene proposto un modello operativo di progettazione strategica, finalizzato a strutturare interventi efficaci, a partire dai bisogni reali degli studenti.

Il quinto Modulo, "*Metodi, approcci e strumenti*" costituisce il "core" della dimensione metodologico-didattica. Centrale in questa sezione è la riflessione sul curricolo orientativo in verticale, inteso come progettazione in ottica territoriale che definisce, per ogni classe, grado e ordine di scuola, gli obiettivi in termini di

6 "Un orientamento così rinnovato concettualmente ha come temi guida da rivolgere ai soggetti in orientamento, bambini, ragazzi e adulti non tanto: *Cosa vorrai fare da grande o qual è la tua professione ideale?* ma *Di quali problemi intendi di occuparti, a quale missione per un futuro migliore intendi partecipare?*" (Soresi, 2020).

apprendimento di competenze, abilità e conoscenzeleggendole in modo progressivo. I contenuti di questo modulo offrono esempi concreti di metodologie quali project-based learning, orientamento narrativo, life design per accompagnare i docenti alla realizzazione di attività didattiche orientative, ma anche elementi base di progettazione, pianificazione e valutazione per pianificare in modo collegiale un curricolo orientativo in verticale.

Il sesto Modulo, "*Piattaforma UNICA digitale ed e-Portfolio*" accompagna i docenti alla conoscenza delle architetture digitali e dei dispositivi messi a disposizione dal Ministero, quali l'e-Portfolio e altri strumenti digitali finalizzati a documentare il percorso di crescita dello studente, con l'obiettivo non solo di istruire una conoscenza di carattere strumentale, ma di favorire un uso consapevole, pedagogico e riflessivo dei dispositivi da parte dei docenti e, per tramite loro, anche delle famiglie e degli studenti.

2.5 Impatto ed efficacia del corso base OrientaMenti

Il corso OrientaMenti base è stato replicato in 4 edizioni nelle tre annualità 2023/24, 2024/25 e 2025/26 per coprire il fabbisogno di formazione e la possibilità per i Dirigenti di assegnare gli incarichi presso tutti gli istituti scolastici di II grado del Paese.

A partire dalla terza edizione è stato introdotto un questionario di gradimento articolato in 11 item a risposta chiusa e due domande a testo libero per misurare l'impatto e la percezione di efficacia dell'offerta formativa proposta.

Dai questionari di gradimento emerge una elevata soddisfazione generale per i contenuti proposti (4,2/5), ma anche relativamente all'acquisizione di nuove conoscenze (4,4/5) e di nuove competenze (4,3/5) a sostegno della professionalità docente e, più nello specifico, per ricoprire il ruolo di tutor/orientatore. Parimenti, i docenti hanno apprezzato la qualità dei materiali didattici (4,3/5), l'operatività delle attività proposte (4,3/5), le competenze dei relatori (4,4/5) oltre alla durata e all'organizzazione complessiva delle videolezioni (4,2/5). Un elemento di parziale criticità viene espresso, invece, riguardo all'infrastruttura tecnica, ovvero all'usabilità della piattaforma (2,4/5).

In particolare, i Moduli con i contenuti maggiormente apprezzati dai docenti, in quanto ritenuti particolarmente "utili" per la formazione e per il ruolo di tutor, sono il Modulo 5 – Metodi approcci e strumenti (77% di preferenze) e il Modulo 6 – E-Portfolio e piattaforma UNICA (79%).

Interrogati sulle aree di maggiore bisogno di approfondimento i docenti hanno espresso richieste in merito alla didattica orientativa (55%), al supporto alla progettazione (45%), alle competenze orientative (36%) e all'uso della piattaforma ed e-Portfolio (42%).

L'indagine di carattere qualitativo è stata condotta su due domande facoltative a risposta aperta del questionario:

– *Quali altri argomenti/temi vorresti approfondire?*
– *Quali altre considerazioni e/o suggerimenti vorresti condividere?*

I campi a testo libero sono stati redatti complessivamente da oltre 8.000 docenti, un campione significativamente rappresentativo per poter cogliere la percezione complessiva del percorso. In generale, dai commenti emerge un'elevata soddisfazione per la qualità dei contenuti e una percezione di utilità per la crescita professionale. Viene inoltre apprezzata la visione di prospettiva dell'intero palinsesto, ovvero la presentazione di un'architettura sistemica dell'orientamento ed è particolarmente gradita la dimensione comunicativa, pur nei limiti di un corso in autoformazione. L'analisi dei riscontri pervenuti evidenzia un generale apprezzamento per il rigore metodologico e la chiarezza espositiva dei moduli formativi, nonché per l'elevata competenza dei relatori nell'affrontare tematiche di alta complessità. Per contro, a fronte di un riconoscimento del valore scientifico della proposta, emergono alcune criticità relative alla sostenibilità e all'applicabilità operativa dei modelli presentati, su due livelli: individuale e sistemico. Sul piano individuale, la percezione della professione docente appare segnata da una crescente complessità. Agli insegnanti è richiesto di operare non più esclusivamente sulla dimensione cognitiva, ma di integrare competenze emotive, sociali e relazionali; questo, da un lato, promuove una maggiore consapevolezza del proprio ruolo educativo, dall'altro, genera in alcuni un senso di inadeguatezza legato al timore di non possedere gli strumenti e le risorse professionali necessari per gestire compiti così sfidanti. Tale percezione di affaticamento trova un preciso riscontro a livello macro-sociologico nella "Quarta indagine sui docenti italiani" (Argentin, 2026), che fotografa una categoria professionale schiacciata tra la moltiplicazione degli impegni istituzionali e la gestione di contesti scolastici sempre più eterogenei. A livello di contesto, emerge con forza il tema dell'isolamento professionale. Sebbene l'orientamento sia teorizzato come un processo sistemico che dovrebbe coinvolgere l'intera comunità scolastica, i docenti segnalano spesso una discrepanza tra l'approccio integrato proposto e la realtà operativa dei propri istituti, lamentando un'azione frammentata, priva del necessario supporto strutturale e collettivo, e sul quale hanno la percezione di non potere incidere in modo significativo.

Tra le richieste di approfondimenti (3.702 risposte compilate nei questionari nelle due edizioni) emergono tre ambiti di bisogno:

1. il potenziamento della "dimensione operativa", quindi l'esigenza di ulteriori risorse, kit didattici, modelli operativi e "materiali pronti all'uso" per poter declinare le attività secondo una progettazione già definita;

2. un ampliamento della formazione in un duplice senso: approfondire ulteriori strumenti e metodologie per poter coinvolgere attivamente gli studenti, specie quelli con fragilità, ed estendere la formazione a tutti i docenti del consiglio di classe per poter progettare attività di orientamento curricolari;
3. una richiesta specifica di approfondimento della metodologia della didattica orientativa e di ulteriore supporto formativo per riconnettere la propria disciplina a obiettivi orientativi.

Tra i suggerimenti e le considerazioni (4.508 risposte compilate nei questionari nelle due edizioni) si possono ugualmente distinguere alcuni temi ricorrenti. Il supporto agli strumenti digitali: emergono preoccupazioni e suggerimenti sull'uso della "piattaforma UNICA", dell'"e-Portfolio" e sul supporto agli studenti e alle studentesse per la redazione del "Capolavoro". Le richieste spaziano dal semplice bisogno di semplificazione delle procedure alla richiesta di fornire linee guida operative per chiarire sia l'attuazione tecnica che la funzione pedagogica di tali strumenti. Un aspetto che rientra tra i "suggerimenti" veri e propri riguarda la richiesta di un accompagnamento formativo realizzato a lungo termine, con metodologie di "sportello" e assistenza costanti, funzionali a stabilizzare l'orientamento nel sistema scuola. In ultimo, il tema della transizione scuola-lavoro: si suggerisce di potenziare le connessioni tra scuola e mondo del lavoro e rafforzare la rete col territorio, per accompagnare la transizione al termine del percorso scolastico.

3. Il bilancio delle competenze di orientamento

3.1 Un dispositivo riflessivo per lo sviluppo professionale docente

Tutte le edizioni del corso base OrientaMenti hanno previsto la compilazione obbligatoria di un bilancio delle competenze di orientamento, concepito come strumento riflessivo a supporto dello sviluppo professionale docente. Questo strumento è un dispositivo pedagogico di auto-osservazione e autoriflessione che consente ai docenti di "mappare" le proprie competenze rispetto a un quadro condiviso di standard professionali, sostenendo processi di crescita continua e consapevole. Tale prospettiva trova conferma anche negli studi comparativi internazionali sui sistemi educativi, che evidenziano come, pur nelle differenze culturali e organizzative, le professionalità docenti più efficaci condividano alcuni elementi fondamentali: l'impegno verso gli studenti, la riflessività sulla pratica, la collaborazione tra colleghi e l'apprendimento continuo come leva di miglioramento professionale (Darling-Hammond, 2021).

In questo senso, il bilancio rappresenta anzitutto uno strumento per sviluppare consapevolezza rispetto al proprio agire educativo e didattico. Attraverso processi

di riflessione "nel corso dell'azione" e "sull'azione", i docenti sono chiamati a rileggere criticamente la propria esperienza professionale, trasformandola in occasione di apprendimento e innovazione. Come evidenziato da Striano (2006, cit. in Del Gobbo, 2021), progettare la propria professionalità significa superare logiche puramente esecutive o standardizzate, assumendo invece una postura attiva nei confronti del cambiamento educativo e organizzativo.

Su queste basi – e a partire dall'esperienza maturata da INDIRE nell'ambito dell'anno di formazione e prova dei docenti italiani (Pettenati et al., 2024; 2025) – è stato progettato un bilancio delle competenze specificamente dedicato alle dimensioni dell'orientamento. Lo strumento è stato concepito per accompagnare i docenti in formazione nella riflessione sulle competenze orientative fondamentali e sulle dimensioni professionali necessarie per sostenere in modo efficace i percorsi di crescita e progettazione degli studenti.

Il dispositivo[7], utilizzato per le prime due edizioni, è strutturato in 11 dimensioni articolate in 38 indicatori (si veda Appendice 1), formulati sotto forma di domande orientate all'auto-riflessione professionale. Queste aree tematiche sono pensate per restituire una visione ampia e integrata delle competenze richieste ai docenti per sostenere i processi di empowerment dei propri studenti e studentesse e per promuovere la cultura dell'orientamento nelle proprie istituzioni.

Le prime due dimensioni riguardano gli aspetti normativi e la familiarità con i quadri di riferimento nazionali ed europei (*Conoscenza del quadro normativo e delle linee guida sull'orientamento scolastico*, Domande 1-3), oltre la consapevolezza dei paradigmi teorici e culturali (*Conoscenza delle teorie e degli approcci dell'orientamento scolastico,* Domande 4-6). La terza dimensione invita i docenti a riflettere sulla *Conoscenza delle diverse fasi e processi dell'orientamento* (Domande 7-10) e in merito alla pianificazione degli obiettivi rispetto al target di studenti, alle strategie didattiche e alla metodologia specifica della didattica orientativa. La quarta dimensione (Domande 11-14) affronta gli aspetti più squisitamente metodologico-didattici indagando la *Capacità di pianificazione e organizzazione delle attività di orientamento*. La quinta e la sesta dimensione aprono la riflessione agli aspetti relazionali della professione, mediante la *Capacità di analisi delle competenze e delle attitudini degli studenti* (Domande 15-19) e la *Capacità di fornire consulenza e supporto personalizzato* (Domande 20-21). La settima e l'ottava ampliano l'aspetto relazionale al territorio, tramite la *Conoscenza delle risorse e delle opportunità nell'ambito dell'orientamento* (Domande 22-24) e a tutti gli stakeholder coinvolti nel processo di orientamento attraverso la *Capacità di gestione delle relazioni con gli studenti, le famiglie e gli attori istituzionali* (Domande 25-

7 Nato dalla collaborazione tra gruppo di progetto INDIRE OrientaMenti e il prof. Federico Batini, Università La Sapienza di Roma.

29). La nona dimensione riguarda la *Capacità di utilizzare strumenti tecnologici per l'orientamento* (Domande 30-32) con particolare riferimento all'uso dell'e-Portfolio. La decima dimensione si riferisce alla *Capacità di valutazione e monitoraggio dell'efficacia dell'orientamento* (Domande 33-35) e dunque alle ricadute riguardo alle azioni orientative intraprese, con particolare riguardo alla promozione dell'agentività dello studente, intesa come capacità di sviluppare consapevolezza, assumere decisioni e tradurre intenzioni e aspirazioni in azioni concrete e progettuali. L'ultima dimensione tocca l'aspetto della comunità scolastica osservando la *Capacità di lavoro in team e di collaborazione con altri tutor dell'orientamento* (Domande 36-38), nonché la disposizione all'aggiornamento continuo e allo sviluppo professionale permanente.

Il bilancio è stato implementato nell'ambiente online Scuola Futura sotto forma di questionario con scala Likert a cinque livelli, da 1 ("nessuna competenza") a 5 ("competenza eccellente"), al fine di favorire processi di autovalutazione graduale e riflessiva.

3.2 Tre stagioni di dati

3.2.1 La I edizione: l'avvio della riforma

L'uso del bilancio all'interno del Piano di formazione OrientaMenti costituisce un prezioso patrimonio di dati, utile a monitorare l'attuazione della riforma e stimare l'impatto e la diffusione della cultura dell'orientamento nel sistema nazionale.

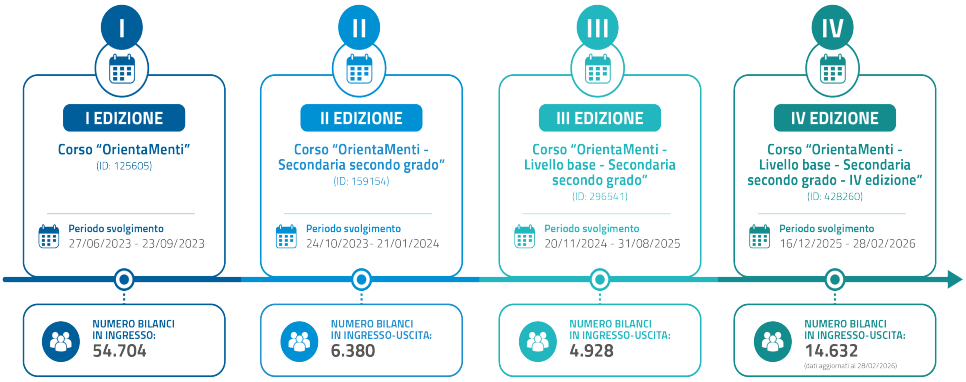


Figura 6. Dati relativi ai bilanci delle competenze compilati dai docenti nelle 4 edizioni dei percorsi di OrientaMenti base. La timeline mostra il periodo di svolgimento e il numero di bilanci redatti dai docenti per ciascuna edizione del corso OrientaMenti base (2023-2026)

La prima "stagione" è rappresentata dalla I edizione del corso OrientaMenti base, che comprende il numero più elevato di bilanci compilati (**54.704**). La rilevazione in entrata precede il percorso formativo, rappresentando una fotografia in chiave autovalutativa delle competenze possedute dai docenti al momento dell'avvio della riforma. I dati ci restituiscono per questa coorte di docenti una percezione di padronanza più marcata sulle competenze che attengono alla dimensione metodologico-relazionale, mostrando una spiccata fiducia nelle proprie capacità interpersonali soprattutto per quanto riguarda il lavoro in team: oltre l'85% dei docenti dichiara una «buona» o «eccellente» competenza nel lavorare in gruppo. Più dell'80% di insegnanti si autovaluta molto positivamente nello stabilire relazioni efficaci e nel comunicare in modo empatico con studenti e famiglie, posizionandosi a livello di padronanza "eccellente" nel 41,17% di casi. Allo stesso modo, i docenti si sentono sicuri riguardo al loro lavoro nel sostegno all'autonomia degli studenti.

Si evidenziano invece dimensioni di fragilità percepita laddove la professionalità deve tradursi in competenze tecniche specifiche e in conoscenza delle policy. I dati più bassi si registrano sulla conoscenza della normativa di riferimento: circa il 33% dei docenti nel 2023 dichiara "nessuna competenza" relativamente alla conoscenza di documenti europei in tema di orientamento e circa il 14% dichiara una mancata conoscenza delle Linee guida nazionali. La maggioranza dei docenti si attesta inoltre su una "competenza di base" riguardo alla *Capacità di utilizzare strumenti tecnologici per l'orientamento* e in particolare dell'e-Portfolio, sul quale vi è una diffusa non conoscenza: il 65,7% si posiziona tra "nessuna" competenza e livello "base". Questo dato, d'altronde, si può ritenere congruente con l'avvio del sistema, essendo l'e-Portfolio uno strumento di recente introduzione nel 2023 e le cui funzioni sono state rilasciate in maniera graduale.

Un altro aspetto critico nella percezione dei docenti riguarda la didattica orientativa (indicatore: "*Sai utilizzare la didattica orientativa per progettare con la tua disciplina?*"): oltre la metà dei docenti (il 55%) afferma di non conoscere o avere solo competenze "di base" su questa metodologia, pure già promossa dalla normativa delle decadi precedenti[8].

Per quanto concerne il supporto all'autonomia degli allievi, un dato interessante riguarda la capacità di monitorare l'agentività di studenti e studentesse. Su questa dimensione il 18% dichiara una competenza solo "di base" e il 3% "nessuna" competenza, tuttavia, il 36% di docenti si posiziona su una "buona competenza". Infine, il 52,3% di docenti si attesta tra "nessuna" competenza e

8 La didattica orientativa viene già introdotta dalla Direttiva Ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997 e formalizzata in una cornice teorica e metodologica con la Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009. Per approfondimenti si rimanda al Cap. 2.1 del presente volume che illustra nel dettaglio il processo normativo avvenuto in Italia.

competenza "di base" anche sulle domande relative all'esperienza di progettazione di attività di orientamento secondo una logica progressiva o, più ampiamente, in una programmazione in ottica verticale.

L'analisi complessiva dei dati delinea il profilo di docenti che si rendono disponibili a formarsi per ricoprire incarichi di tutor e orientatori, i quali, in risposta alle sollecitazioni sul tema dell'orientamento, si considera già attrezzata sulle dimensioni di relazione, collaborazione tra pari e, parzialmente, anche sul sostegno all'autonomia e ai percorsi di crescita degli studenti. Restituisce invece un quadro ancora allo stadio iniziale nella percezione di un orientamento sistemico, come quello proposto dalle Linee Guida. Il nuovo mandato istituzionale viene percepito come un insieme di istanze ancora non esplorate nel sistema italiano. A ciò si aggiunge una limitata consapevolezza del quadro regolatorio pregresso e una conoscenza ancora parziale di metodologie specifiche, con particolare riferimento alla didattica orientativa. Per questa coorte di docenti non è stato utilizzato un bilancio in uscita, introdotto a partire dalla seconda edizione.

3.2.2 La II edizione: verso la sostenibilità del sistema

La seconda edizione, realizzatasi a poca distanza dalla prima (ottobre 2023-gennaio 2024) è quella della "sostenibilità", dal momento che la maggior parte dei docenti che si forma è chiamato a ricoprire le funzioni di tutor dell'orientamento e docente orientatore per colmare mancanze dovute e pensionamenti o mobilità di docenti formati e incaricati nel precedente anno scolastico. Dal punto di vista dell'autovalutazione, i dati restituiscono una situazione di partenza molto simile ai livelli di padronanza registrati nella I edizione, anche se questa coorte di docenti dichiara un profilo di competenze percepito leggermente più basso rispetto alla precedente. Per la II edizione è possibile operare un confronto tra il momento di "entrata" nella formazione e il momento di "uscita" così da apprezzare la percezione di efficacia del percorso formativo. Gli esiti del bilancio compilato dai **6.380** docenti che hanno completato il corso, conferma una ricaduta molto positiva della formazione soprattutto su alcune dimensioni.

L'analisi dei punteggi medi per ciascun indicatore evidenzia come i maggiori incrementi nel confronto pre-post interessino prioritariamente le conoscenze teoriche, il quadro normativo e l'uso di strumenti digitali. In particolare, la crescita più consistente della competenza percepita si concentra sulle prime due dimensioni del bilancio: spiccano l'apprendimento dei documenti europei sull'orientamento (+1,46 punti) e la conoscenza delle Linee guida nazionali, incluso il ruolo del docente tutor (+1,37 punti). Parallelamente, si osserva una maggiore consapevolezza sia circa l'evoluzione storica dell'orientamento (+1,37 punti), sia nell'acquisizione di teorie, modelli e approcci metodologici (+1,33 punti). Un ulteriore avanzamento significativo riguarda i dispositivi digitali, in particolare la

familiarità d'uso dell'e-Portfolio (+1,56 punti) che registra il delta più elevato. Questi dati suggeriscono che l'azione formativa abbia inciso profondamente sulla percezione dei docenti, colmando lacune in ambiti tecnici e teorici. Tale evoluzione ha guidato oltre il 50% dei partecipanti da una competenza prevalentemente di base a una "buona padronanza"; inoltre, per le medesime dimensioni, si rileva un'espansione della quota di docenti con livello "eccellente", che in uscita riguarda il 7-10% dei partecipanti alla formazione.

Un secondo nucleo di competenze in crescita, sebbene con variazioni più moderate, riguarda la capacità di pianificazione e organizzazione delle attività. Con una tendenza omogenea e coerente, si consolida la percezione dei docenti sugli aspetti di progettazione e organizzazione delle attività orientative (+1,24 punti), declinate anche secondo una logica progressiva (+1,16 punti) e inserite in un quadro verticale (+1,11 punti). Incrementi analoghi si riscontrano nella consapevolezza legata alla metodologia della didattica orientativa (+1,19 punti). Il miglioramento in quest'area è di particolare rilievo, poiché riflette il passaggio da un concetto di orientamento puntiforme – concentrato su momenti episodici dedicati all'orientamento – a una visione di sistema integrata, mirata alla costruzione di un vero e proprio curricolo che richiede una progettazione consapevole e dedicata e il coinvolgimento delle discipline. Anche per questa famiglia di indicatori, i profili di uscita documentano il raggiungimento di una "buona" competenza per il 45-50% dei docenti, mentre una quota compresa tra il 6% e il 10% si percepisce a livello di eccellenza.

Mostrano una crescita meno marcata, invece, le dimensioni relative alla capacità di analizzare le competenze e le attitudini degli studenti e a prestare consulenza e supporto personalizzato, ambiti che registrano incrementi inferiori a 1 punto per tutti gli indicatori. Tale andamento trova una chiara spiegazione nei valori iniziali che – analogamente a quanto rilevato nella prima edizione – risultavano già particolarmente elevati (spesso superiori a 3,0). Ciò indica che i docenti si autopercepivano già fortemente competenti nelle aree a matrice relazionale, quali: incoraggiare talenti e potenzialità degli studenti a partire dalle loro motivazioni (+0,71 punti), valutare le competenze e le abilità mediante strumenti e attività appropriati (+0,60 punti) e offrire un supporto personalizzato per lo sviluppo del progetto di vita e di carriera degli studenti (+0,73 punti). In questi ambiti, a fronte di un delta di crescita più contenuto nel confronto pre-post, i profili finali si attestano su livelli assoluti molto alti: oltre la metà del campione raggiunge una "buona competenza", mentre una quota compresa tra il 15% e il 30% dichiara un'eccellente padronanza (picco registrato in particolare per l'item relativo alla capacità di facilitare la riflessione degli studenti su desideri e obiettivi).

Infine, l'area di massima competenza in assoluto coincide con la dimensione della gestione delle relazioni con gli studenti, le famiglie e gli attori istituzionali. In questo caso, pur a fronte dei delta di crescita più esigui (compresi tra +0,21 e

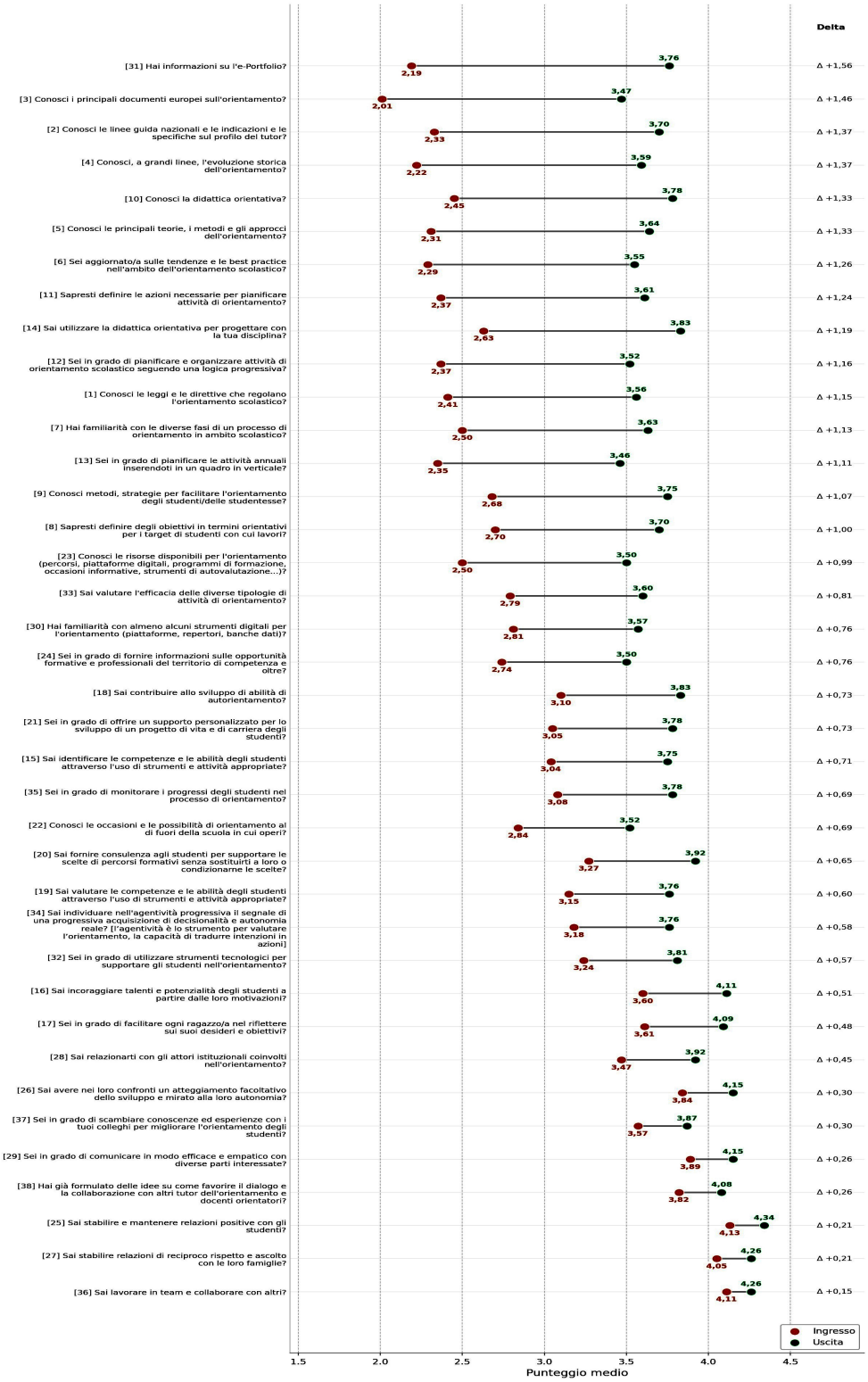


Figura 7. Bilancio delle competenze di orientamento – II edizione. Il grafico evidenzia la variazione degli indicatori del bilancio delle competenze tra la rilevazione in ingresso e in uscita, documentando gli effetti percepiti del percorso formativo sullo sviluppo professionale dei docenti partecipanti

+0,45 punti), i punteggi in uscita risultano i più alti dell'intera rilevazione. Gli insegnanti esprimono la percezione di una piena e matura padronanza delle dinamiche relazionali: il 46,9% si colloca al livello massimo (4 "eccellente") nella capacità di stabilire e mantenere relazioni positive con gli studenti; il 40,9% nel promuovere rapporti di reciproco rispetto e ascolto con i discenti e le loro famiglie; il 33% nel sostenere in modo mirato l'autonomia degli studenti; e il 34% nel comunicare efficacemente ed empaticamente con i diversi stakeholder coinvolti.

In conclusione, l'analisi delle variazioni tra le rilevazioni in ingresso e in uscita in questa seconda edizione conferma una solida tendenza positiva. Si constata, da un lato, una significativa contrazione delle risposte ascrivibili a "nessuna competenza" in tutte le macro-aree indagate; dall'altro, si delinea una chiara progressione verso il consolidamento di una "buona competenza" (livello 3) nelle dimensioni metodologiche, organizzative e valutative, accompagnata da una diffusa eccellenza (livello 4) nel versante relazionale.

3.2.3 La III edizione: la sostenibilità del sistema

Come per le rilevazioni precedenti, anche per la terza e la quarta edizione del corso OrientaMenti base è stato somministrato un bilancio delle competenze in ingresso e in uscita. Si tratta dello stesso strumento adottato nelle precedenti edizioni articolato in 11 macro-aree, ma rivisitato in direzione, da un lato, di una semplificazione delle domande (il numero di indicatori passa da 38 a 22); dall'altro, a un approfondimento di natura qualitativa, ottenuto attraverso l'integrazione di una domanda a risposta aperta e di un item a scelta multipla (si veda Appendice 2). La terza edizione riguarda **4.928** bilanci compilati in ingresso e in uscita nel periodo di formazione novembre 2024-agosto 2025.

Complessivamente, si rileva una tendenza in linea con le edizioni precedenti; in particolare, anche per questa coorte di docenti si conferma l'incremento più significativo nella percezione di padronanza delle competenze teoriche e normative, ambiti che muovevano da livelli iniziali particolarmente contenuti. La conoscenza dei documenti europei sull'orientamento rappresenta l'indicatore con la crescita più marcata in assoluto (+2,7 punti), seguita dalla conoscenza delle Linee guida nazionali e del ruolo del docente tutor (+1,86 punti) e dall'area relativa a teorie, metodi e approcci dell'orientamento (+1,80 punti). Un tratto distintivo di questo gruppo di indicatori risiede in un evidente avanzamento di livello: se in ingresso i partecipanti della terza edizione mostravano un'autopercezione modesta – con quote significative (pari al 20-30%) di risposte concentrate su "nessuna competenza" –, al termine del percorso oltre la metà dei docenti si autovaluta a livello di "buona competenza" e il 10% raggiunge addirittura la percezione di eccellenza. Si assiste, dunque, a una drastica contrazione delle risposte polarizzate sui livelli minimi a favore di una padronanza intermedia o avanzata;

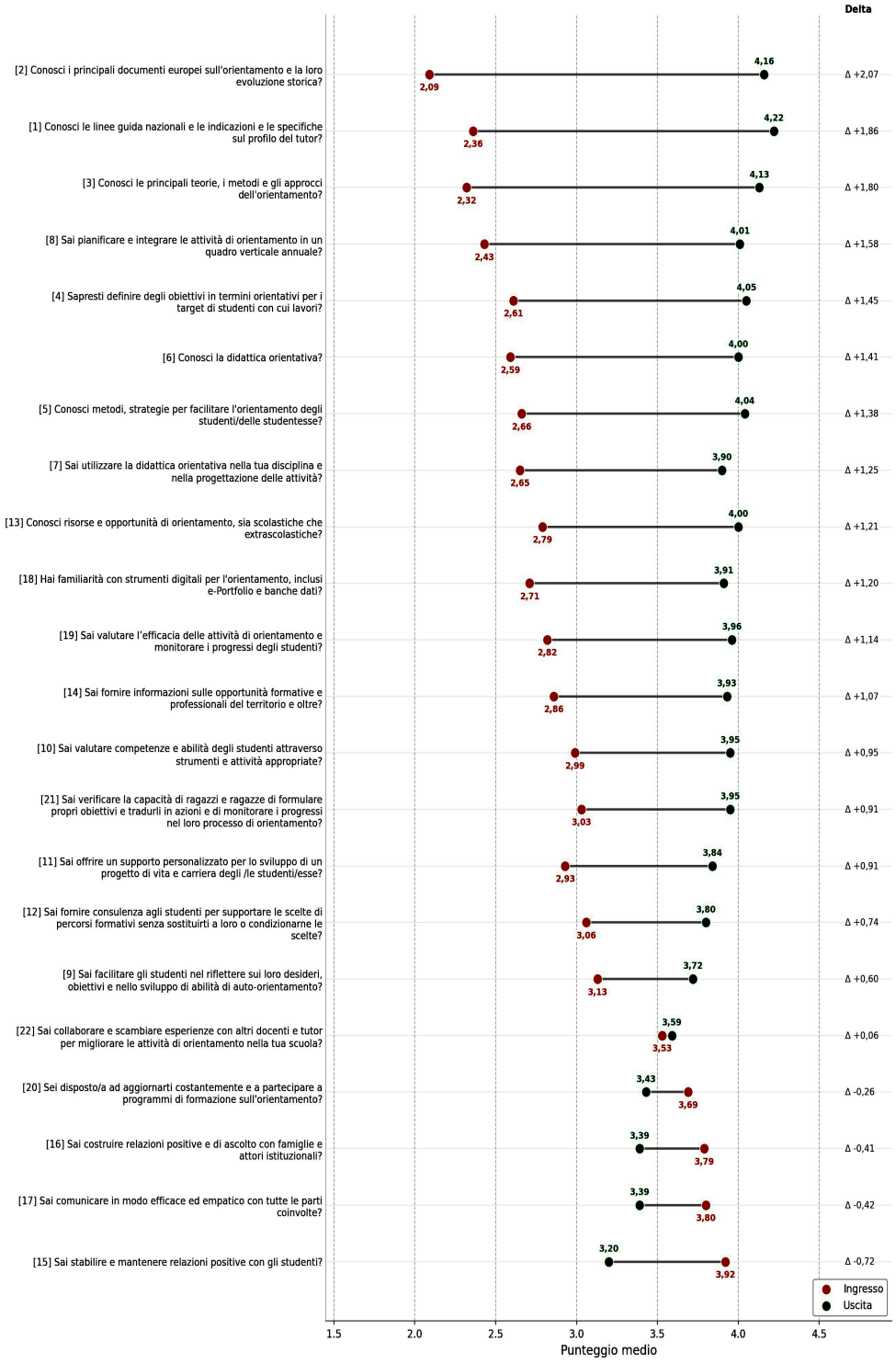


Figura 8. Bilancio delle competenze di orientamento – III edizione. La figura confronta i livelli di competenza dichiarati dai docenti in ingresso e in uscita dal percorso formativo, evidenziando le aree di maggiore crescita professionale connesse alle pratiche orientative

un incremento delle quote di eccellenza si rileva anche nelle aree relative alla conoscenza dei processi didattici e nella capacità di pianificazione e organizzazione delle attività orientative.

Infine, in coerenza con le passate edizioni, i valori di partenza della dimensione legata alla gestione delle relazioni con gli studenti, le famiglie e gli stakeholder istituzionali, risultano già elevati in partenza, con medie iniziali oscillanti tra 3,7 e 3,9. In questo caso, a fronte di un delta medio invariato o addirittura negativo tra pre e post, si verifica una ricomposizione delle distribuzioni percentuali: accanto a un nucleo solido di «buona competenza» (circa il 47% dei rispondenti), si registra infatti una marcata espansione del livello "eccellente", il quale passa dal 27% al 41% per la capacità di stabilire relazioni positive con gli studenti, e dal 21% al 35% sia per la promozione di rapporti di rispetto e ascolto con famiglie e attori istituzionali, sia per l'abilità di comunicare in modo efficace ed empatico con tutte le parti coinvolte.

3.2.4 IV edizione: verso una cultura più diffusa dell'orientamento

La quarta edizione investe un campione decisamente consistente che riguarda **14.632** bilanci delle competenze compilati nelle fasi di pre e post alla data del 28 febbraio 2026. Tale termine temporale coincideva con la scadenza propedeutica al conferimento degli incarichi di docente tutor e orientatore per l'anno scolastico 2025/2026[9]. Le evidenze confermano le stesse tendenze delineatisi nelle annualità precedenti, pur registrando un decremento nella percezione iniziale di efficacia da parte dei partecipanti: i docenti iscritti alla quarta edizione del corso OrientaMenti base manifestano infatti un livello di preparazione auto-percepita inferiore rispetto a tutte le edizioni precedenti. Sotto il profilo interpretativo, tale evidenza può essere ricondotta a due riflessioni. La prima potrebbe riflettere l'effetto selezione: se nelle prime tre edizioni l'accesso alla formazione era vincolato all'assunzione dell'incarico – portando forse i Dirigenti scolastici a individuare figure che possedevano già conoscenze preliminari nell'ambito dell'orientamento –, la quarta edizione ha raggiunto una platea "nuova", non più legata strettamente alla copertura del ruolo e interessata ad approfondire il tema dell'orientamento anche a seguito della progressiva attuazione nelle scuole di attività orientative. Una seconda ipotesi potrebbe riferirsi a un incremento dei livelli di consapevolezza: a tre anni dall'emanazione delle Linee Guida, è plausibile che il costrutto dell'orientamento abbia assunto, agli occhi dei docenti, una maggiore complessità concettuale. Ciò avrebbe indotto un'autovalutazione più rigorosa e realistica, volta a configurare

9 La IV edizione del corso OrientaMenti base – avviata con Nota MIM prot. n. 6548 del 12 dicembre 2025 – ha previsto una duplice conclusione: entro il 28 febbraio per poter ricevere l'incarico di tutor, entro il 30 giugno 2026 per tutti gli altri docenti.

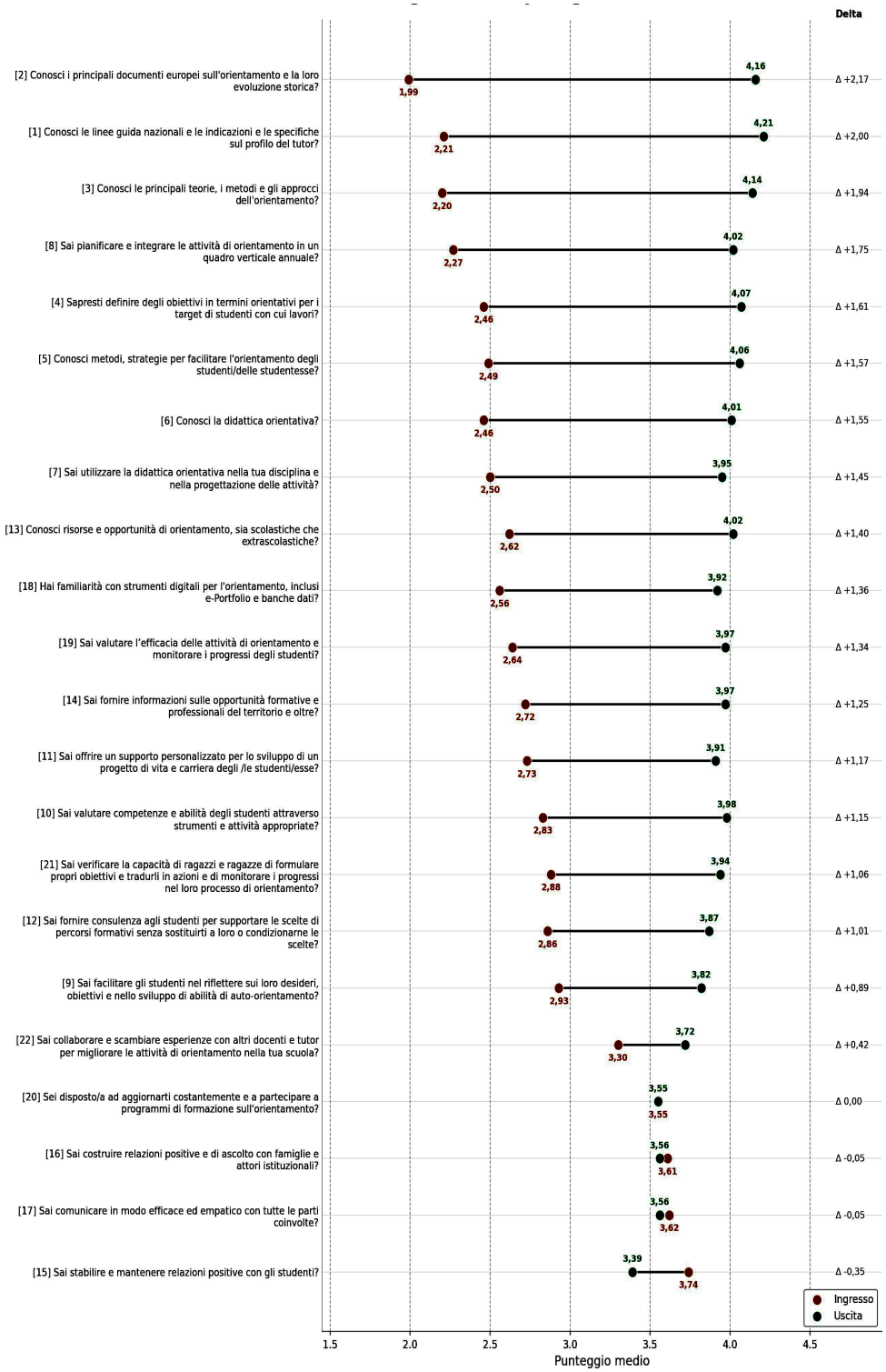


Figura 9. Bilancio delle competenze di orientamento – IV edizione. Il grafico evidenzia la variazione degli indicatori del bilancio delle competenze tra la rilevazione in ingresso e in uscita, documentando gli effetti percepiti del percorso formativo sullo sviluppo professionale dei docenti partecipanti

l'orientamento formativo come una pratica sistemica ancora da strutturare, superando la diffusa e pregressa percezione che lo riduceva a un insieme di attività «già parzialmente realizzate» nel contesto scolastico.

Anche per questa ampia coorte di docenti, l'avanzamento più significativo si concentra nell'ambito delle conoscenze normative e nei quadri di riferimento culturali. La dimensione dedicata alla conoscenza dei documenti europei sull'orientamento è quella che ha beneficiato maggiormente dell'azione formativa (+2,17), seguita dai modelli e approcci teorici (+1,94) e dal quadro normativo nazionale (+2). Questo andamento evidenzia come, ancora nell'anno scolastico 2025/26, la normativa necessiti di interventi di accompagnamento e formazione dedicata per poter essere integrata nelle pratiche didattiche dall'intero corpo docente. Rispetto alle edizioni precedenti, si registra invece un incremento più contenuto nell'area relativa all'utilizzo di strumenti tecnologici per l'orientamento (+1,20); un esito verosimilmente riconducibile a una più diffusa e progressiva familiarizzazione degli insegnanti con il dispositivo dell'e-Portfolio.

In linea con le rilevazioni passate, le dimensioni legate alla sfera umana e relazionale registrano un'autovalutazione in ingresso molto elevata (prossima al livello 3 su una scala di 4), mostrando di conseguenza un delta di crescita vicino allo zero o persino leggermente negativo. Anche in questo caso, tuttavia, in analogia con quanto riscontrato nella terza edizione, si assiste a una significativa ricomposizione interna delle distribuzioni percentuali: a fronte di una quota stabile di docenti (tra il 45% e il 55%) che mantiene una percezione di «buona competenza», si rileva una decisa espansione del livello di eccellenza, che passa dalla percezione in ingresso del 16-21% a una in uscita pari al 30-35% di docenti.

3.2.5 Rappresentazioni dei docenti e pratiche scolastiche

La rimodulazione del bilancio realizzata per la III e la IV edizione offre l'opportunità di avanzare delle prime riflessioni di carattere qualitativo, grazie all'introduzione di quesiti a risposta aperta e multipla.

Nello specifico, sono stati raccolti i testi compilati al termine del percorso formativo intorno all'item: *«Che cos'è per te l'orientamento?»*. È stata adottata una metodologia di analisi del contenuto mista (quali-quantitativa), supportata da tecnologie di Natural Language Processing (NLP) basate su modelli linguistici avanzati di Intelligenza Artificiale Generativa. Considerata l'ampiezza della popolazione totale si è proceduto a un campionamento casuale semplice di 100 testi per ciascuna coorte (III e IV edizione), ritenuto rappresentativo per l'estrazione dei trend qualitativi, dei pattern semantici e del *sentiment* generale. Dall'analisi del contenuto dei testi redatti dai docenti che hanno partecipato alla terza edizione del percorso formativo, sono emersi tre macro-temi prevalenti:

- **La conoscenza di sé:** l'orientamento viene configurato come un processo prettamente introspettivo, che ha per oggetto la scoperta dei punti di forza, dei talenti e delle passioni degli studenti. I lemmi a maggiore frequenza sono *Consapevolezza / Consapevole* (circa 48 occorrenze) e *Scelta / Scelte / Decisioni* (circa 42 occorrenze), questi ultimi non compaiono quasi mai in modo isolato, ma si presentano quasi sistematicamente associati alla qualifica di scelta «consapevole».
- **Il «progetto di vita» e la crescita longitudinale:** la pratica orientativa viene descritta dalla maggior parte dei docenti come un continuum educativo. I termini più ricorrenti in questa categoria sono *Futuro* e *Progetto di vita* (circa 28 occorrenze), che abbracciano un'idea di sviluppo e crescita a lungo termine.
- **Il ruolo del docente:** dai testi esaminati emerge una postura del docente declinata in termini di affiancamento, vicinanza e sostegno allo sviluppo delle competenze. La triade lessicale più frequente è rappresentata da *Aiuto / Supporto / Accompagnamento* (circa 41 occorrenze): l'insegnante si definisce come un facilitatore che cammina a fianco, non come un giudice o un dispensatore di risposte. In misura più contenuta, emerge anche la metafora della *Guida / Bussola* (circa 14 occorrenze), intesa come capacità di offrire coordinate e strumenti per sapersi muovere all'interno della complessità contemporanea.

Il campione di risposte dei partecipanti alla IV edizione ci restituisce una panoramica simile nella composizione dei tre accorpamenti, ma con alcune specificità. Resta infatti alta la frequenza della diade: *Consapevolezza / Autoconsapevolezza* (circa 42 volte), ma prevale il numero di occorrenze che assimilano l'orientamento ai lemmi: *Scelta / Scegliere / Decisioni* (circa 54 volte). Oltre alla visione di orientamento come un processo educativo continuo, emergono inoltre, per questo campione di docenti, termini complessi, quali: *Auto-orientamento / Autonomia / Metacognizione* (circa 12 occorrenze) e ricorrono più frequentemente i lemmi *Attitudini / Interessi / Passioni / Talenti* (circa 32 volte).

Complessivamente, i testi analizzati per entrambi i campioni restituiscono un diffuso senso di responsabilità etica ed educativa da parte dei docenti, oltre a un'attitudine positiva verso l'accompagnamento degli studenti nel loro sviluppo integrale. Inoltre, si riscontra un linguaggio comune che dimostra la tensione verso il paradigma formativo dell'orientamento. Pur nella variabilità delle diverse concezioni e nella permanenza della visione di scelta, emerge un costrutto di orientamento scolastico più complesso e volto a superare l'idea della transizione fine a se stessa, oltre a una concezione della funzione docente sempre più vicina all'affiancamento al percorso di crescita degli e delle studenti. Questo linguaggio condiviso può rappresentare il primo passo per trasformare la teoria in prassi educative sempre più orientative.

Il quesito a risposta multipla, invece, è stato inserito nel bilancio con l'obiettivo di mappare le pratiche effettivamente implementate all'interno delle istituzioni scolastiche. L'analisi si focalizza sulle opzioni di risposta associate all'item: *«Quali azioni ha intrapreso la tua scuola riguardo alle attività di orientamento dopo l'uscita delle Linee Guida?»*, per il quale venivano proposte domande a risposta chiusa e veniva esplicitamente richiesto di considerare esclusivamente le azioni routinarie e strutturate, escludendo eventi episodici o sporadici. Dal punto di vista metodologico, i dati di natura dicotomica sono stati sottoposti sia ad analisi descrittive per misurare la diffusione delle singole pratiche, sia ad analisi multivariate volte alla costruzione di indicatori sintetici e alla definizione di configurazioni tipologiche.

Le evidenze restituiscono un panorama nazionale variegato, all'interno del quale le macro-aree di attività si distribuiscono secondo tre livelli di frequenza, con variazioni minime tra le due coorti di docenti analizzate (III e IV edizione):

– Pratiche ad alta diffusione (punteggi superiori al 65%): le azioni maggiormente segnalate dai rispondenti riguardano l'orientamento formativo, gli incontri con le università e gli istituti di alta formazione, gli eventi di orientamento informativo, le attività di mentoring e tutoraggio tra pari e le collaborazioni con gli enti del territorio.
– Pratiche a media diffusione (punteggi tra il 45% e il 60%): in questa fascia intermedia si collocano l'utilizzo di strumenti digitali dedicati all'orientamento e la progettazione e implementazione di percorsi personalizzati.
– Pratiche a bassa diffusione (punteggi inferiori al 40%): risultano meno rappresentate le opzioni relative ad attività specifiche per alunni con Bisogni Educativi Speciali, l'organizzazione di saloni dell'orientamento scolastico e professionale e, infine, la costruzione di veri e propri curricoli verticali di orientamento.

Senza alcuna pretesa di classificazione esaustiva, è possibile ricondurre i dati a tre principali profili di integrazione dell'orientamento realizzati dalle scuole. Il primo modello di scuola si caratterizza per una pluralità di azioni che coprono l'intero spettro delle opzioni possibili. Il secondo descrive una scuola dotata di un 'nucleo stabile', in cui un set ricorrente di attività (principalmente: orientamento formativo, incontri con l'istruzione superiore e iniziative informative) costituisce l'ossatura dell'offerta. Il terzo modello, infine, circoscrive le attività di orientamento all'attivazione di iniziative specifiche e isolate. Il confronto tra le due edizioni non evidenzia differenze strutturali, confermando piuttosto una continuità nei modelli organizzativi, pur a fronte di limitate variazioni nella distribuzione interna dei profili (evidenziate in grassetto in tabella).

Attività	**Coorte docenti III edizione**	**Coorte docenti IV edizione**
Attività di orientamento formativo	79,42%	77,42%
Incontri con Università e Istituti di formazione superiore	78,63%	76,15%
Eventi di orientamento informativo	72,13%	71,62%
Collaborazioni con enti del territorio (aziende, enti locali, associazioni…)	71,42%	70,87%
Attività di mentoring e tutoraggio tra studenti	**72,05%**	**64,66%**
Uso di strumenti digitali per l'orientamento (piattaforme, app, ecc.)	57,95%	53,61%
Progettazione e implementazione di percorsi personalizzati di orientamento	45,59%	39,81%
Costruzione di un curricolo verticale di orientamento	37,63%	37,56%
Organizzazione di saloni di orientamento scolastico e professionale	**38,85%**	**36,51%**
Realizzazione di attività orientative specifiche per alunni con bisogni educativi	**39,84%**	**35,83%**
Altro	1,01%	0,97%

Tabella 1. Distribuzione delle scelte a risposta multipla dell'item "Quali azioni ha intrapreso la tua scuola riguardo alle attività di orientamento dopo l'uscita delle Linee Guida?" compilate all'interno del bilancio delle competenze dalle due coorti di docenti che hanno completato il percorso formativo della III e della IV edizione

Questo scenario evidenzia come l'integrazione delle pratiche orientative sul territorio nazionale da parte delle scuole sia ancora fortemente eterogenea. Si avverte, pertanto, la necessità di un approfondimento qualitativo ulteriore volto a indagare l'effettiva natura degli approcci all'orientamento da parte delle scuole. Da un lato, occorre verificare se la scelta di una pluralità di opzioni delineata nel primo profilo si traduca realmente in un approccio integrato e sistemico o se rimanga una semplice sommatoria di attività; dall'altro, è necessario valutare se l'attivazione di iniziative isolate coincida necessariamente con un minor impatto formativo. La transizione verso modelli autenticamente strutturati – pur testimoniata dall'attenzione verso la costruzione del curricolo verticale da parte del 30% dei casi in entrambe le edizioni – emerge dunque come un processo ancora in divenire.

3.3 Ricadute formative e direzioni future

L'analisi comparativa longitudinale tra le diverse edizioni evidenzia come le tendenze di miglioramento registrate nell'autopercezione dei docenti risultino pressoché sovrapponibili tra le rilevazioni condotte nelle diverse annualità 2023/24; 2024/25 e 2025/26, indipendentemente dal numero di insegnanti coinvolti. Inoltre, nonostante i diversi punti di partenza, tutte le edizioni convergono verso lo stesso livello medio-alto di uscita (tra «Media» e «Buona» competenza), compreso tra 3,79 e 3,88. Tale costanza suggerisce un'elevata scalabilità del modello formativo adottato e, al contempo, conferma che i bisogni formativi dei docenti sono omogenei su tutto il territorio nazionale.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la convergenza dei risultati tra i diversi domini indagati. I dati suggeriscono che le competenze non si sviluppano in modo isolato, bensì secondo un andamento coerente e integrato: le dimensioni metodologiche, relazionali, digitali e valutative mostrano una crescita simultanea e concorrente.

L'evidenza di maggiore rilievo, emersa con sistematica costanza in tutte le edizioni, risiede nell'incremento significativo delle conoscenze normative e dei quadri concettuali che governano le fasi e i processi di orientamento. Questo testimonia che nonostante l'orientamento sia da tempo promosso dalle politiche educative, la volontà di attuare un percorso di formazione indirizzato a tutti i docenti coinvolti direttamente nell'orientamento ha contribuito in modo sostanziale a sedimentare il quadro regolatorio, a uniformare i linguaggi e a innestare una rinnovata cultura dell'orientamento nel sistema scolastico.

Parallelamente, si è assistito a un consolidamento delle competenze metodologiche e strumentali, riscontrabile in particolare nell'appropriazione di dispositivi operativi quali l'e-Portfolio e in una declinazione più matura della didattica orientativa. Quest'ultima registra un incremento significativo in tutte le indagini e si conferma tra i temi più richiesti per ulteriori approfondimenti. Proprio la formazione sulla didattica orientativa, insieme all'orientamento disciplinare, appare come la chiave di volta per trasformare l'orientamento in una pratica costitutiva della scuola, capace di coniugare l'insegnamento disciplinare con la crescita personale.

I risultati mettono in luce aspetti interessanti riguardo alla formazione su larga scala. Da un lato, emerge con chiarezza il valore e l'efficacia di una formazione massiva: i percorsi si sono dimostrati uno strumento valido per colmare le lacune di partenza, diffondere maggiore consapevolezza e dotare il corpo docente di un linguaggio scientifico e metodologico comune. Dall'altro, si evidenzia la necessità di inaugurare una fase di accompagnamento diretto sul campo, indispensabile per tradurre la riforma in una reale trasformazione delle prassi scolastiche.

Un'ultima riflessione su cui interessa porre l'attenzione riguarda l'evidenza dei

dati in merito alle competenze relazionali. A differenza delle aree strumentali, i dati ci dimostrano che le competenze sociali e comunicative presentavano già in ingresso punteggi elevati. Questo dato suggerisce che l'empatia e l'ascolto siano percepiti dai docenti come elementi intrinseci alla propria identità professionale 'di base' e che la formazione non debba tanto insegnare la relazione in sé, quanto piuttosto fornire le cornici metodologiche necessarie per esercitarla in modo efficace. Tuttavia, questi dati meriterebbero un approfondimento qualitativo, tenuto conto di quanto proprio tale dimensione della professione docente sia fondamentale per promuovere attivamente un processo di sostegno alla fiducia, di *scaffolding* per sostenere l'autonomia e la crescita degli e delle studenti, quale è quello che si richiede all'orientamento formativo. Trattandosi di uno strumento di autovalutazione, il bilancio di competenze non può prescindere infatti da una componente di soggettività interpretativa, riflettendo la proiezione identitaria e la percezione auto-riferita del soggetto che si auto-osserva. Per poter indagare un quadro esaustivo e completo sullo "stato di salute" delle relazioni a scuola sarebbe infatti necessario operare una triangolazione dei dati che integri anche la voce degli altri attori della relazione, ovvero gli studenti e le studentesse.

In una ricerca condotta da Batini, Bonvecchi e Petrucci (2025) gli autori si sono proposti di integrare le opinioni degli studenti nelle pratiche educative al fine di migliorare la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento secondo la metodologia dello "Student voice"[10]. Il quadro descritto in esito alla ricerca – proprio in merito alle dimensioni di relazione, ascolto, empatia –, non è così positivo come quello descritto dai docenti:

> Alla domanda "Scegli tra queste la competenza che i tuoi insegnanti NON hanno", con opzioni di risposta predefinite, emerge un quadro impietoso: sono il 50% coloro, tra i rispondenti, che dichiarano i propri insegnanti manchevoli nell'area delle "competenze relazionali". Solo il 6%, al contrario, dichiara come critica l'area della "Conoscenza dei contenuti della disciplina". […] gli insegnanti vengono valutati positivamente [dagli studenti] in un'area circa la quale sono giudici incompetenti, mentre al contrario vengono valutati negativamente in un'area nella quale gli studenti sono testimoni attendibili (Batini et al., 2025, pp. 84-85)[11].

10 Lo "Student Voice" definisce un orientamento pedagogico che promuove il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi decisionali e valutativi della scuola. Inteso come metodo, esso trasforma lo studente da fruitore passivo a partner della comunità scolastica, capace di influenzare le pratiche d'insegnamento e le politiche d'istituto attraverso il dialogo e la ricerca partecipata (Lundy, 2007; Fielding, 2011).

11 La ricerca è stata condotta nell'ambito del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Perugia, secondo il metodo dello "Student as Researchers" (Fielding) e i dati raccolti hanno riguardato 717 studenti delle scuole secondarie di II grado.

Sebbene la vastità e l'importanza di tale tematica richiederebbe una trattazione specifica, preme osservare come questi dati – letti in sinergia con le evidenze nazionali e internazionali[12] che riportano elevati livelli di stress emotivo, ansia e malessere nella popolazione studentesca, in particolare adolescente – traccino un orizzonte imprescindibile per la ricerca educativa e le pratiche di orientamento future. Emerge, dunque, la necessità di dare maggiore spazio alla voce degli studenti, anche nella ricerca, adottando metodologie di indagine capaci di fornire evidenze che restituiscano un quadro fenomenologico quanto più esaustivo possibile. Senza un coinvolgimento attivo e paritario di tutti gli attori del sistema scolastico, risulta complesso analizzare, ipotizzare e valutare interventi realmente trasformativi volti a generare un benessere collettivo.

4. Allargamento, approfondimento e accompagnamento

4.1 Integrazione palinsesti formativi e allargamento coorte docenti

La seconda annualità dell'attuazione delle Linee Guida (a.s. 2024/25), che abbiamo definito di "allargamento, approfondimento e accompagnamento", ha coinciso con una fase di monitoraggio sul territorio, di documentazione e condivisione dei dati e di raccolta dei bisogni. Proprio sulla base dei bisogni formativi emersi dai territori, oltre che dagli esiti dei questionari e dalle indicazioni fornite dai docenti formati nella prima fase, sono stati realizzati due ulteriori palinsesti formativi dedicati a due target di docenti:

– docenti di scuola secondaria di II grado che avevano completato il corso OrientaMenti base;
– docenti di scuola secondaria di I grado.

12 La divergenza tra l'autovalutazione dei docenti e il vissuto degli studenti trova conferma nei principali report sistemici. Mentre l'OECD (2024) evidenzia un calo globale del senso di appartenenza scolastica, a livello nazionale il Rapporto BES (Istat, 2025) e l'indagine HBSC (ISS, 2026) documentano livelli crescenti di stress emotivo tra gli adolescenti italiani. Particolarmente indicativo è il dato di Save the Children (2025), secondo cui circa il 42% dei giovani cerca nell'intelligenza artificiale quel supporto emotivo che non percepisce come disponibile nel contesto scolastico. Save the Children (2025), Atlante dell'infanzia a rischio. Il tempo delle opportunità; Save the Children (2025), Dossier Back to School e Adolescenti & IA; ISS (2026), Indagine HBSC Italia (Health Behaviour in School-aged Children); ISTAT (2025), Rapporto BES: Il benessere equo e sostenibile in Itali; OECD (2024), PISA 2022 Results (Volume III): Students' Well-Being and Lives School; UN DESA (2025), World Youth Report: Youth Mental Health and Well-being.

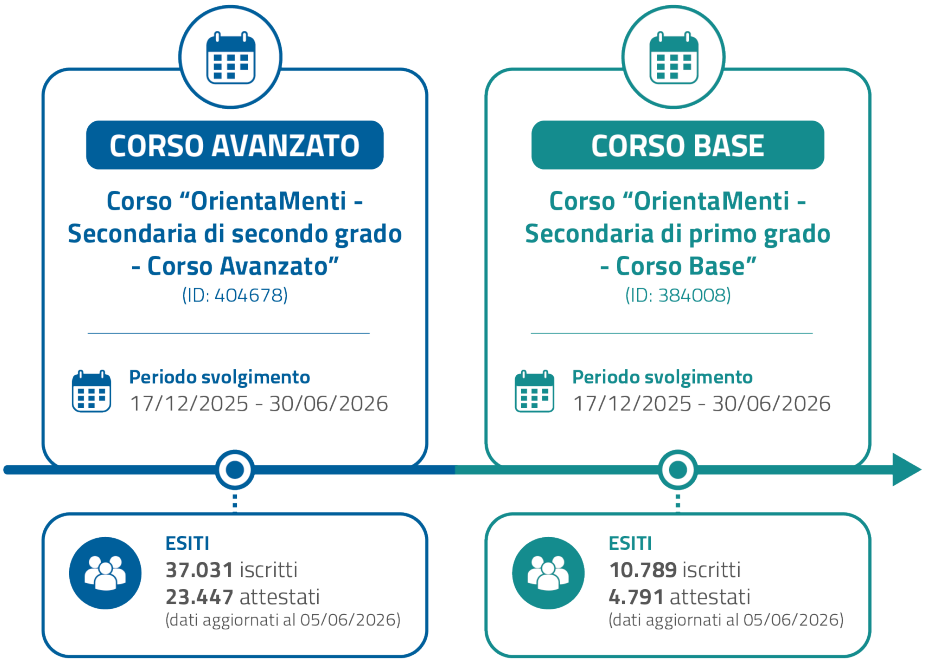


Figura 10. Evoluzione dell'offerta formativa OrientaMenti. La grafica rappresenta il progressivo ampliamento dell'offerta formativa, attraverso l'integrazione di palinsesti formativi di approfondimento e di estensione di destinatari

Il corso avanzato nasce dall'urgenza di rispondere a bisogni formativi specifici e a nuclei tematici rimasti esclusi o marginali nel corso base. L'obiettivo è duplice: da un lato, consolidare i contenuti già trattati; dall'altro, estendere la formazione ai docenti della scuola secondaria di I grado, chiamati a implementare i moduli di orientamento nel proprio ordine scolastico pur in assenza di una formazione omogenea a livello nazionale. In coerenza con questa strategia di ampliamento dell'offerta formativa, tramite la Nota prot. n. 6548 del 12 dicembre 2025 il Ministero ha reso il percorso accessibile non solo a chi intendeva ricoprire il ruolo di tutor o orientatore, ma a tutti i docenti della scuola secondaria di II grado interessati ad approfondire l'orientamento, distinguendo solo una differenza di data di completamento: entro il 28 febbraio 2026 per coloro interessati a candidarsi per il ruolo di tutor; il 30 giugno 2026 per i docenti solo interessati alla formazione.



Figura 11. Bisogni emersi dal monitoraggio del secondo anno di attuazione delle Linee Guida per l'orientamento. La figura sintetizza i principali bisogni formativi, organizzativi e metodologici espressi dai docenti coinvolti nell'attuazione della riforma, offrendo indicazioni utili per la progettazione delle successive azioni di accompagnamento

In questa fase sono emersi bisogni fondamentali sintetizzati nelle figura della piramide. a) Bisogni di base: rappresentano le fondamenta del sistema e riguardano la padronanza del quadro normativo, la corretta interpretazione della riforma e l'urgenza di una formazione estesa a tutto il personale, volta a riaffermare la collegialità del processo orientativo oltre la delega operativa ai soli docenti tutor. b) Bisogni strumentali: includono la richiesta di risorse operative e modelli applicativi validati, con un focus specifico sui repertori di buone pratiche e sul supporto tecnico-metodologico per l'utilizzo delle funzionalità della piattaforma UNICA. c) Bisogni speciali: riflettono l'esigenza di declinare l'orientamento in ottica inclusiva, approfondendo le strategie di accompagnamento per le fragilità, la disabilità e i contesti specifici, quali l'istruzione degli adulti (CPIA) e le sezioni carcerarie. d) Bisogni esistenziali: posti al vertice della piramide, riguardano la dimensione etica e identitaria della professione; i docenti interrogano la propria postura pedagogica e la responsabilità educativa del compito, valutando l'adeguatezza dei propri strumenti emotivi e culturali di fronte alla complessità del mandato ricevuto.



Figura 12. Corso OrientaMenti Avanzato per la scuola secondaria di secondo grado. Lo schema descrive l'articolazione dei Moduli e le principali aree tematiche del percorso avanzato del II ciclo, progettato per approfondire strumenti, metodologie e pratiche orientative

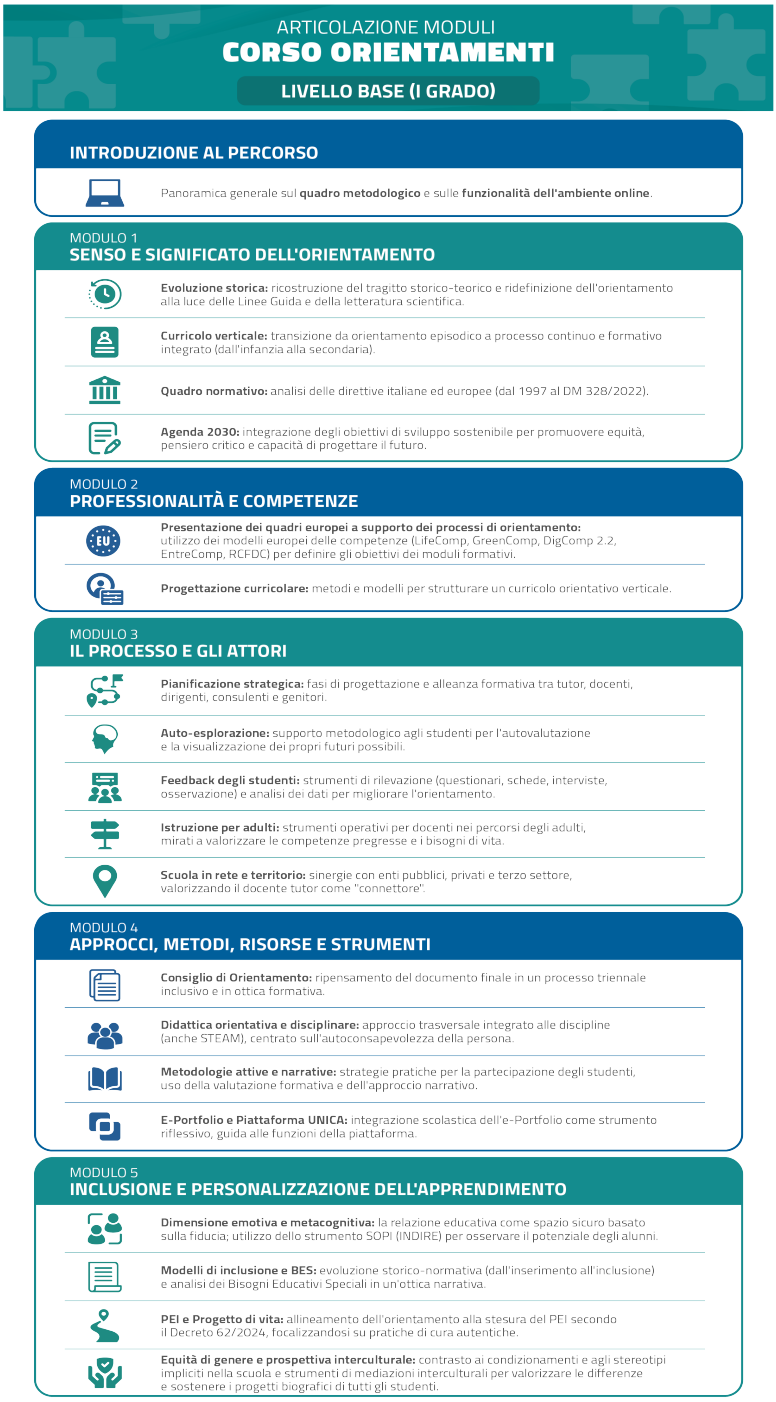


Figura 13. Corso OrientaMenti per la scuola secondaria di primo grado. La figura presenta l'articolazione dei Moduli del percorso formativo dedicato ai docenti del primo ciclo, sviluppato per sostenere la progettazione dei moduli orientativi previsti dalle Linee Guida

Il percorso formativo per entrambi i target di docenti è stato articolato in 5 Moduli che replicano intenzionalmente la struttura del corso base. Questo impianto "a spirale" (Bruner, 1964) mira a recuperare i nuclei fondanti del corso base (epistemologia, normativa, metodi, strumenti digitali) e riproporli nei corsi avanzati con una curvatura più specialistica, riflessiva e orientata alla pratica pedagogica.

Nello specifico, il corso avanzato per il secondo grado ha inteso colmare i nodi critici emersi durante la prima attuazione e illustrati nell'analisi qualitativa del questionario di gradimento somministrato alla prima coorte di docenti (Cfr. par. 2.5), fornendo ulteriori approfondimenti su metodi, approcci e strategie operative per sostenere attività di orientamento che pongano al centro i soggetti. È stato dedicato inoltre ampio spazio a lezioni dedicate alla didattica orientativa sia dal punto di vista metodologico-didattico (rispondendo alle domande *Cosa è? Come si realizza? Che rapporto ha con le discipline?*) sia proponendo percorsi specifici in ambito umanistico e scientifico. Un altro elemento di approfondimento ha riguardato l'integrazione sistemica dell'orientamento nel curricolo, perseguito attraverso proposte di sinergie progettuali tra dispositivi strutturali della scuola di secondo grado, quali i PCTO, ma anche una rilettura in chiave orientativa dell'Esame di Stato. A supporto della funzione strumentale, sono stati inoltre integrati contenuti specialistici dedicati alla figura del docente orientatore, che hanno proposto un metodo di riflessione sull'uso consapevole dei dati, anche all'interno di una visione globale ed evolutiva per orientare al futuro attraverso la lente dell'Agenda 2030, l'offerta di strumenti europei come l'Europass e Guide appositamente realizzate da ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile).

Per quanto concerne il corso base per i docenti di primo grado, trattandosi di una formazione base, sono rimasti stabili alcuni nuclei fondanti, quali i contenuti sul senso e il significato dell'orientamento, l'evoluzione dei modelli pedagogici e la conoscenza della normativa. Tuttavia, anche questo corso ha beneficiato delle esperienze apprese e dai bisogni emersi dalle edizioni precedenti consentendo fin da subito la realizzazione di un palinsesto completo. Anche per il I grado è stato affrontato in modo specifico il tema della didattica orientativa, la proposta di metodi e strategie di attività che favoriscano il protagonismo degli studenti e delle studentesse, nonché spunti operativi per la progettazione di un curricolo verticale e di collaborazione in rete e con il territorio. Naturalmente anche in questo caso i contenuti sono stati specificatamente calibrati sulle specificità del grado scolastico, con un'attenzione mirata al Consiglio orientativo, ai modelli di certificazione delle competenze e al legame tra orientamento e valutazione in chiave formativa.

Infine, un elemento comune a entrambi i percorsi è rappresentato da un modulo dedicato interamente al tema orientamento e inclusione. Viene qui proposta la visione di una scuola inclusiva, non come intervento episodico e destinato a "casi speciali", ma come una dimensione strutturale dell'agire pedagogico che in-

terroga l'intera comunità educante. L'attuale prospettiva di inclusione rappresenta un orizzonte in cui la scuola è chiamata a essere "di tutti e di ciascuno", spostando l'attenzione dai limiti del singolo alla trasformazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento. In questo scenario il bisogno viene inteso come una "spia-sentinella" di un funzionamento bio-psicosociale che richiede una mediazione didattica specifica. Orientare significa quindi adottare una postura di ascolto e cura che permetta di tradurre i bisogni in desideri e progettualità futura. L'orientamento diventa così un esercizio di personalizzazione, ovvero una strategia didattica volta a valorizzare le potenzialità di ogni studente. Questo approccio è particolarmente rilevante nelle dimensioni interculturali, dove l'orientamento deve contrastare il rischio di percorsi "guidati" o stereotipati per gli studenti provenienti da contesti migratori oppure percorsi differenziati per genere. Sostenere processi di *empowerment*, auto-efficacia e autodeterminazione significa fornire a ogni alunno gli strumenti per immaginarsi oltre le proprie contingenze presenti, rendendo la scelta del proprio progetto di vita un atto di autentica espressione di sé.

4.2 Accompagnamento ai territori

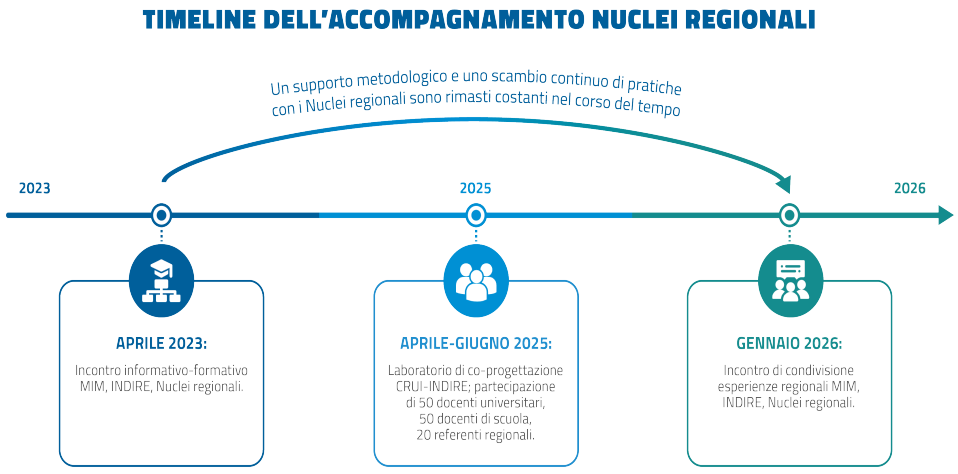


Figura 14. Azioni di accompagnamento ai Nuclei regionali di supporto. La timeline rappresenta le principali attività informative, formative e di coordinamento realizzate per sostenere il lavoro dei Nuclei regionali impegnati nell'attuazione della riforma

L'attuazione del piano nazionale di formazione si è avvalsa dell'indispensabile rete di collaborazione esistente sul territorio nazionale per il tramite dei Nuclei regionali per l'orientamento, istituiti presso gli Uffici Scolastici Regionali. Si tratta di una funzione "cerniera" che media le indicazioni nazionali del Ministero e la de-

clinazione specifiche delle singole istituzioni scolastiche. Dall'emanazione delle Linee Guida del dicembre 2022 si è avviata una collaborazione tra MIM-INDIRE e USR che si è tradotta non solo nella condivisione di procedure operative e comunicative, ma si è strutturata anche in incontri informativi-formativi di scambio e di arricchimento reciproco. Tale sinergia ha permesso di tracciare un'analisi dell'evoluzione della riforma dell'orientamento in Italia, restituendo una mappatura delle dinamiche di implementazione sul territorio nazionale.

Premessa l'eterogeneità tra le regioni, che restituisce una panoramica variegata dell'orientamento in risposta alle differenti realtà territoriali, si osservano diverse modalità di governance. Rimandando alla Seconda parte del presente volume per una visione dettagliata delle singole realtà regionali, si intende qui sottolineare alcuni aspetti del processo che, pur nella diversità delle esperienze, aiutano a descrivere e rileggere la transizione avvenuta nei tre anni di attuazione della riforma.

L'azione di sistema ha preso avvio nell'aprile 2023 con un incontro presso il Ministero tra referenti MIM, INDIRE, CTS di progetto e i Nuclei regionali per l'orientamento. In questa occasione si sono alternate sessioni plenarie e attività laboratoriali, le quali hanno consentito di mappare l'attuazione delle Linee Guida a livello nazionale e favorire lo scambio di buone pratiche territoriali. Da questo scambio è emersa una transizione da una prima fase puramente informativa – basata su webinar e supporto tecnico per la piattaforma UNICA – a una seconda fase più qualitativa, caratterizzata da conferenze di servizio e laboratori integrati anche nella formazione dei docenti neoassunti tramite le scuole polo.

In merito alla progettazione futura sono state individuate tre macro-aree prioritarie: lo sviluppo di una didattica orientativa in un'ottica di curricolo verticale che coinvolga attivamente il primo ciclo d'istruzione; l'investimento in uno sviluppo professionale capace di generare un cambiamento culturale profondo; e, infine, il rafforzamento della collaborazione inter-istituzionale per co-progettare reti stabili con Università, ITS e attori del territorio. Emerge in questa fase la necessità di focalizzarsi sul primo grado per prevenire precocemente la dispersione scolastica e l'urgenza di coinvolgere i Dirigenti scolastici affinché l'orientamento diventi parte dell'identità dell'istituto, evitando che la figura del tutor resti isolata o burocratizzata. Infine, appare cruciale garantire un raccordo sinergico con le altre azioni del PNRR, con le riforme in atto e con il tessuto produttivo, curando in particolare la transizione scuola-università attraverso un ascolto attivo e una progettazione condivisa.

In risposta alle esigenze emerse a livello territoriale, durante il secondo anno di attuazione delle Linee Guida (a.s. 2024/25), sono stati quindi programmati i corsi integrativi sopra descritti volti ad ampliare il numero di docenti formati, superare l'isolamento del tutor e offrire una formazione nazionale per i docenti di I grado (Cfr. Par. 4.1 del presente capitolo). Tra aprile e giugno 2025, si è svolto un laboratorio di co-progettazione INDIRE-CRUI che ha coinvolto docenti sco-

lastici e universitari, nonché referenti regionali, rispondendo all'obiettivo di consolidare il lavoro di rete a i due sistemi, promuovendo un linguaggio comune e costruendo una comunità professionale. Tale iniziativa è approfondita nel capitolo 3 di questo volume.

A gennaio 2026 si è tenuto un secondo incontro di carattere nazionale presso il Ministero per condividere le buone pratiche diffuse sul territorio, avviare procedure di monitoraggio condiviso, intercettare nuovi bisogni e progettare piste future.

Le testimonianze documentano diversi modelli di governance e costituzioni di reti: in Lombardia tramite la creazione di un Nucleo regionale di supporto e di un coordinamento dedicato all'orientamento; nelle Marche tramite il progetto "Reti territoriali per l'orientamento", volto a favorire il raccordo strategico con la nuova filiera tecnologico-professionale 4+2. Questa dimensione organizzativa si intreccia strettamente con la revisione dei modelli pedagogici e con lo sviluppo delle comunità professionali: l'Emilia-Romagna ha investito nella creazione di laboratori territoriali in presenza per potenziare il dialogo verticale e orizzontale tra i diversi cicli d'istruzione, mentre il Lazio ha orientato la propria azione verso l'integrazione strutturale di un curricolo verticale per l'orientamento all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Parallelamente alla ridefinizione dei curricoli, assume un ruolo centrale l'implementazione di percorsi di orientamento attivo e laboratoriale, esemplificati dall'esperienza della Campania con moduli di 30 ore annue focalizzati sulla connessione tra mondo del lavoro, università e innovazione tecnologica. In questa medesima direzione, il Veneto ha strutturato una rete di percorsi provinciali volti alla progettazione di moduli orientativi destinati a confluire in un catalogo regionale di buone pratiche, garantendo così la capitalizzazione e la trasferibilità delle esperienze maturate sul campo.

In sintesi, si conferma la visione di un sistema di orientamento che sta evolvendo nella scuola italiana da attività episodica a una riflessione più consapevole sulla sua funzione sistemica, reticolare e curricolare. Questa evoluzione appare sostenuta da una solida governance territoriale che vede gli Uffici Scolastici Regionali agire come 'cabine di regia' capaci di raccordare istituzioni, università e stakeholder in reti stabili e co-progettate. Tuttavia, affinché l'orientamento non venga percepito come un adempimento normativo o burocratico o come un elemento accessorio alla didattica quotidiana, resta la necessità di un accompagnamento continuo, un supporto stabile e duraturo nel tempo.

4.3 Un'offerta per tutti: OrientaMenti Live

Dal desiderio di contribuire alla diffusione di una cultura dell'orientamento più consapevole e partecipata, accanto al piano di formazione ministeriale rivolto ai docenti tutor e orientatori, nasce "OrientaMenti Live", un palinsesto formativo

ideato da INDIRE composto da otto talk show dedicati a tutti coloro che operano nei contesti scolastici, educativi e formativi.

Il format si caratterizza per un linguaggio diretto, accessibile e partecipativo: OrientaMenti Live si presenta infatti come un talk show registrato in studio, arricchito da tavolo centrale, green screen e grafiche digitali, capace di coniugare approfondimento scientifico e immediatezza comunicativa.

Ogni puntata, della durata di circa 50-60 minuti, è condotta da un moderatore che dialoga con docenti, ricercatori, professionisti, studenti e stakeholder del mondo dell'orientamento, presenti in studio o collegati da remoto. Ne deriva un prodotto editoriale autorevole ma divulgativo, in grado di affrontare temi complessi – come le competenze orientative, i percorsi ITS Academy o la filiera 4+2 – attraverso il ritmo e il coinvolgimento tipici del dibattito televisivo contemporaneo.

Le otto puntate, registrate e post-prodotte nel corso del 2025, sono disponibili sul canale YouTube di INDIRE e sul portale web di Rai Scuola – On demand & streaming, entrando così a far parte di un archivio multimediale di riferimento per scuole, famiglie e comunità educanti.



Figura 15. OrientaMenti Live. La figura illustra il palinsesto delle iniziative di approfondimento e confronto ad accesso libero, finalizzate a consolidare una cultura diffusa dell'orientamento nella comunità allargata e a promuovere la condivisione di pratiche e modelli operativi

4.3.1 I temi delle puntate

Le puntate di "OrientaMenti Live" affrontano il tema dell'orientamento da prospettive differenti ma complementari, mettendo in dialogo scuola, università, mondo del lavoro, istituzioni, studenti e territori. Ogni episodio approfondisce uno specifico nodo culturale, metodologico o organizzativo e offre strumenti di riflessione, pratiche e modelli operativi.

"**Orientamento e internazionalizzazione**". L'orientamento viene riletto alla luce dell'internazionalizzazione e del Programma Erasmus+, intesi non solo come mobilità, ma come leve per lo sviluppo di competenze trasversali, cittadinanza europea e pensiero critico, anche in relazione alle sfide poste dall'intelligenza artificiale.

"**30 ore che contano**" e "**30 ore che fanno la differenza**". Affrontano il tema dei moduli da 30 ore proponendo modelli operativi e metodologie didattiche. Le due puntate affrontano la sfida della progettazione dei moduli da due prospettive: quella della classe che ingaggia prioritariamente i docenti e la dimensione d'aula e quella della scuola, che presuppone una progettualità interna ed esterna alla comunità educante tutta.

"**Competenze orientative: quali sono, a cosa servono, come si insegnano?**". Affronta l'individuazione a delle competenze di auto-orientamento cui la scuola e l'università concorrono con una riflessione sui bias che ostacolano le competenze orientative e affrontano il tema emergente della Future Literacy, una nuova forma di "alfabetizzazione ai futuri" per interpretare e affrontare con responsabilità un mondo in continuo cambiamento.

"**Progettare futuro: scuola e università per un orientamento integrato e trasformativo**". Il dialogo tra scuola e università viene esplorato in chiave di co-progettazione e orientamento integrato. Tale sinergia mira a superare la frammentazione dei percorsi attraverso modelli di governance territoriale che coinvolgono Uffici Scolastici Regionali, università e reti di scuole.

"**Gli ITS Academy**" e "**4+2. Una filiera di buoni motivi**". Dedicato alla filiera professionalizzante e al ruolo degli ITS Academy come modello formativo utile a ridurre il mismatch tra domanda e offerta di lavoro, attraverso attività laboratoriali e una forte co-progettazione con il mondo delle imprese.

"**La voce degli studenti. Il punto sull'orientamento**". Uno spazio di autentico ascolto della voce dei protagonisti dell'orientamento. Gli ospiti – rappresentanti della Consulta provinciale degli studenti[13] – raccontano la propria esperienza,

13 La "Consulta Provinciale degli Studenti (CPS)" è un organismo istituzionale di rappresentanza studentesca su base provinciale, istituito dal Ministero dell'Istruzione. Composta da due studenti per ogni istituto secondario di secondo grado, eletti dai propri compagni, garantisce la partecipazione attiva, il confronto e la formulazione di proposte progettuali a livello territoriale.

mettendo in evidenza criticità, aspettative e proposte di miglioramento, e condividendo le proprie storie e il proprio percorso di crescita.

4.3.2 Impatto e partecipazione

L'iniziativa "OrientaMenti Live" ha dimostrato una notevole capacità di attrazione di interesse registrando, nel solo primo quadrimestre del 2026, un totale di 7.315 visualizzazioni e oltre 560 ore di tempo di visualizzazione complessivo. Il format si distingue per un'alta fidelizzazione del pubblico, come testimoniato da una durata media di visualizzazione di 4:36 minuti, valore significativo per contenuti di natura pedagogico-formativa. L'efficacia comunicativa del progetto è ulteriormente confermata dalle quasi 60.000 impressioni generate, segno di un forte interesse algoritmico e organico verso i temi trattati.

4.3.3 Analisi di interessi tematici

Analizzando la distribuzione dell'interesse per i singoli contributi, emerge come la dimensione internazionale e quella metodologica siano prioritari per gli utenti: il video dedicato a "Internazionalizzazione e orientamento" allo stato attuale ha registrato il tempo maggiore di visualizzazione, generando circa la metà dei nuovi iscritti alla playlist. Il Talk dedicato alle "Competenze orientative" ha registrato la durata media di visione più elevata (7:05 minuti). Questi dati dimostrano che i contenuti di approfondimento teorico-pratico riescono a mantenere elevata la soglia di attenzione dei docenti. A seguire l'interesse degli utenti si è incentrato sulla Voce degli studenti (oltre 600 visualizzazioni); i moduli di orientamento (oltre 500), la transizione scuola-università (oltre 400) e gli ITS Academy (quasi 400 visualizzazioni).

4.3.4 Canali di diffusione

La diffusione dei contenuti ha beneficiato di un ecosistema digitale integrato. Sebbene la fruizione avvenga prevalentemente su piattaforma YouTube, una quota rilevante del traffico è di natura esterna, veicolata da portali istituzionali e strumenti di collaborazione professionale. In particolare, il sito istituzionale di INDIRE e il portale del Ministero dell'Istruzione e del Merito figurano tra le principali sorgenti esterne di accesso. È interessante notare, inoltre, l'impatto dei canali di comunicazione diretta e professionale come WhatsApp (oltre 450 visualizzazioni tra l'app e la versione web) e LinkedIn, che confermano come il dibattito sull'orientamento si sviluppi oggi attraverso reti di condivisione orizzontale tra pari.

Bibliografia

Argentin G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario.* Bologna: Il Mulino.

Argentin G. (a cura di) (2026). *In costante divenire: insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani*. Bologna: Il Mulino.

Azzolini D., Barone C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: La partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia, 4*, 687-718.

Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.

Batini F., Bartolucci M. (2017). *Orientamento e competenze per il lifelong learning*. Milano: FrancoAngeli.

Batini F., Guglielmi D. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Batini F., Bonvecchi G., Petrucci L. (2025), La voce degli studenti nel processo educativo: un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti. *Ricerche pedagogiche,* Anno LVIII, n. 232-233, luglio dicembre 2024, pp. 75-93, https://www.researchgate.net/publication/387970246_La_voce_degli_studenti_nel_processo_educativo_un'indagine_sulle_competenze_relazionali_e_professionali_degli_insegnanti

Bruner J. S. (1964). *Dopo Dewey: Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando.

Checchi D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: Cosa conta davvero? *Ricercazione, 2*(2), 215-236.

Darling-Hammond L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education, 44*(3), 295-308. https://doi.org/10.1080/ 02619768. 2021.1919080

Dato D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 1*(1), 107-112. https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-16

Del Gobbo G., Frison D., Galeotti G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Di Muro G. (2025, June 17). *Il mismatch tra laurea e lavoro dal Rapporto AlmaLaurea 2025*. UniD Formazione. https://www.unidformazione.com/mismatch-disallineamento-formazione-universitaria-lavoro-rapporto-almalaurea-2025/

European Commission & Erasmus Magazine. (2026). *Degrees without jobs: Europe's growing education mismatch*. Erasmus Magazine. https://erasmag.eu/degrees-without-jobs-europes-growing-education-mismatch/

Fabbri D. (2018), *Apprendere dall'esperienza: Il docente riflessivo e la formazione degli adulti*. Roma: Carocci.

Frison D. (2024). *Teacher Well-being. Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Giusti S. (2015), *Il posto giusto per chi? Contro il consiglio orientativo*. Torino: Loescher La Ricerca. https://laricerca.loescher.it/il-posto-giusto-per-chi-contro-il-consiglio-orientativo/

Giusti S., (2024). *Una questione di consapevolezza*. Torino: Loescher La Ricerca. https://laricerca.loescher.it/giusti-una-questione-di-consapevolezza/

Knowles M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

INVALSI. (2025). *Rapporto INVALSI 2025. Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti*. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Legge 29 dicembre 2022, n. 197, art. 1, comma 555.

Lucangeli D. (2025). *La scuola che vorrei.* Trento: Erickson.

Manzella E. (2022). *Orientare alla Scelta. Evidenze empiriche sul ruolo degli insegnanti nella riproduzione delle diseguaglianze educative*. [Tesi di dottorato, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano].

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il pensiero riflessivo nell'adulto* (M. Traverso, Trad.). Milano: Raffaello Cortina.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2007). Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022, n. 328).

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). Individuazione dei tutor e docenti orientatori (D.M. 5 aprile 2023, n. 63).

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Nuovi modelli di certificazione delle competenze (D.M. n. 14/2024).

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Modello nazionale di consiglio di orientamento (D.M. n. 229/2024)

Mocetti S. (2007). *Intergenerational mobility and school choice* (Temi di discussione n. 624). Roma: Banca d'Italia.

Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di) (2022). *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti: Quale scuola vogliamo?* Milano: FrancoAngeli. https://boa.unimib.it/retrieve/587bd215-31be-452d-8995-c293905d3ee4/Passalacqua-2022-La%20Scuola%20come%20bene%20di%20tutti-VoR.pdf

Pettenati, M. C. (a cura di) (2022). *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi. Cronistoria di una ballata popolare* (Collana Ricerche INDIRE). Roma: Carocci.

Pettenati M. C., Tancredi A., Martinelli S. (2024). Il Nuovo Bilancio delle Competenze per Docenti Neoassunti: Un Dispositivo Flessibile Basato sugli Standard Professionali Minimi per l'Auto-valutazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 22(1).

Pettenati M. C., Tancredi A., Martinelli S., Miotti B., Ferrini A., Chiarantini M., Bei G., Calistri L. (2025, Febbraio). *A new teacher portfolio towards lifelong learning* [Contributo in conferenza]. ISYDE 2024 Italian Symposium on DIGITAL EDUCATION, Lifelong Digital Learning and Education: promoting flexibility, inclusion, critical thinking and international exchange, Pavia.

Ricchiardi P., Giusti S., Marchisio Conte M., Barana A., Sacchet M. (2024). La didattica orientativa. In G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Riva M. G. (2020). Orientamento: Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 37-50. https://doi.org/-10.14605/PD622003

Riva M. G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences & Society*, (1), 31-44. https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13781

Romito M. (2016). *Governare la scelta: L'orientamento scolastico tra equità e riproduzione sociale*. Milano: Guerini Scientifica.

Sanguino et al., MDPI. (2025). Bridging the education–employment gap in Europe: An AI-driven approach. *Societies, 6*(4), 143. https://www.mdpi.com/2673-4060/6/4/143

Savickas M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Soresi S. (2020), *L'orientamento può cambiare rotta? Può, rinnegando l'homo adaptus, oeconomicus e competens, promuovere l'homo prospectus, visionarius e sapiens?* https://www.sio-online.it/newsletter/lorientamento-puo-cambiare-rotta-puo-rinnegando-lhomo-adaptus-economicus-e-competens-promuovere-lhomo-prospectus-visionarius-e-sapiens/

Appendice 1

Bilancio delle competenze utilizzato nella I e II edizione del percorso OrientaMenti base per docenti di scuola secondaria di II grado (aa.ss. 2022/23-2023/24)

Conoscenza del quadro normativo e delle linee guida sull'orientamento scolastico	
Conosci le leggi e le direttive che regolano l'orientamento scolastico?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci le linee guida nazionali e le indicazioni e le specifiche sul profilo del tutor?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci i principali documenti europei sull'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza delle teorie e degli approcci dell'orientamento scolastico	
Conosci, a grandi linee, l'evoluzione storica dell'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci le principali teorie, i metodi e gli approcci dell'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei aggiornato/a sulle tendenze e le best practice nell'ambito dell'orientamento scolastico?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza delle diverse fasi e processi dell'orientamento	
Hai familiarità con le diverse fasi di un processo di orientamento in ambito scolastico?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sapresti definire degli obiettivi in termini orientativi per i target di studenti con cui lavori?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza

Conosci metodi, strategie per facilitare l'orientamento degli studenti/delle studentesse?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci la didattica orientativa?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza del quadro normativo e delle linee guida sull'orientamento scolastico	
Sapresti definire le azioni necessarie per pianificare attività di orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di pianificare e organizzare attività di orientamento scolastico seguendo una logica progressiva?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di pianificare le attività annuali inserendoti in un quadro in verticale?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai utilizzare la didattica orientativa per progettare con la tua disciplina?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di analisi delle competenze e delle attitudini degli studenti	
Sai identificare le competenze e le abilità degli studenti attraverso l'uso di strumenti e attività appropriate?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai incoraggiare talenti e potenzialità degli studenti a partire dalle loro motivazioni?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di facilitare ogni ragazzo/a nel riflettere sui suoi desideri e obiettivi?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai contribuire allo sviluppo di abilità di autorientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai valutare le competenze e le abilità degli studenti attraverso l'uso di strumenti e attività appropriate?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza

Capacità di fornire consulenza e supporto personalizzato	
Sai fornire consulenza agli studenti per supportare le scelte di percorsi formativi senza sostituirti a loro o condizionarne le scelte?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di offrire un supporto personalizzato per lo sviluppo di un progetto di vita e di carriera degli studenti?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza delle risorse e delle opportunità nell'ambito dell'orientamento	
Conosci le occasioni e le possibilità di orientamento al di fuori della scuola in cui operi?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci le risorse disponibili per l'orientamento (percorsi, piattaforme digitali, programmi di formazione, occasioni informative, strumenti di autovalutazione...)?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di fornire informazioni sulle opportunità formative e professionali del territorio di competenza e oltre?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di gestione delle relazioni con gli studenti, le famiglie e gli attori istituzionali	
Sai stabilire e mantenere relazioni positive con gli studenti?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai avere nei loro confronti un atteggiamento facoltativo dello sviluppo e mirato alla loro autonomia?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai stabilire relazioni di reciproco rispetto e ascolto con le loro famiglie?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai relazionarti con gli attori istituzionali coinvolti nell'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di comunicare in modo efficace e empatico con diverse parti interessate?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di utilizzare strumenti tecnologici per l'orientamento	
Hai familiarità con almeno alcuni strumenti digitali per l'orientamento (piattaforme, repertori, banche dati)?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza

Hai informazioni su l'e-Portfolio?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di utilizzare strumenti tecnologici per supportare gli studenti nell'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di valutazione e monitoraggio dell'efficacia dell'orientamento	
Sai valutare l'efficacia delle diverse tipologie di attività di orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai individuare nell'agentività progressiva il segnale di una progressiva acquisizione di decisionalità e autonomia reale? [l'agentività è lo strumento per valutare l'orientamento, la capacità di tradurre intenzioni in azioni]	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di monitorare i progressi degli studenti nel processo di orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di lavoro in team e di collaborazione con altri tutor dell'orientamento	
Sai lavorare in team e collaborare con altri?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei in grado di scambiare conoscenze ed esperienze con i tuoi colleghi per migliorare l'orientamento degli studenti?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Hai già formulato delle idee su come favorire il dialogo e la collaborazione con altri tutor dell'orientamento e docenti orientatori?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza

Appendice 2

Bilancio delle competenze utilizzato nella III e IV edizione del percorso OrientaMenti base per docenti di scuola secondaria di II grado (aa.ss. 2024/25-2025/26)

Che cos'è per te l'orientamento?	[domanda a risposta aperta]
Conoscenza del quadro normativo e delle linee guida sull'orientamento scolastico	
Conosci le linee guida nazionali e le indicazioni e le specifiche sul profilo del tutor?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci i principali documenti europei sull'orientamento e la loro evoluzione storica?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza delle teorie e degli approcci dell'orientamento scolastico	
Conosci le principali teorie, i metodi e gli approcci dell'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza delle diverse fasi e processi dell'orientamento	
Sapresti definire degli obiettivi in termini orientativi per i target di studenti con cui lavori?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci metodi, strategie per facilitare l'orientamento degli studenti/delle studentesse?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conosci la didattica orientativa?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di pianificazione e organizzazione delle attività di orientamento	
Sai utilizzare la didattica orientativa nella tua disciplina e nella progettazione delle attività?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai pianificare e integrare le attività di orientamento in un quadro verticale annuale?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza

Capacità di analisi delle competenze e delle attitudini degli studenti	
Sai facilitare gli studenti nel riflettere sui loro desideri, obiettivi e nello sviluppo di abilità di auto-orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai valutare competenze e abilità degli studenti attraverso strumenti e attività appropriate?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di fornire consulenza e supporto personalizzato	
Sai offrire un supporto personalizzato per lo sviluppo di un progetto di vita e carriera degli /le studenti/esse?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai fornire consulenza agli studenti per supportare le scelte di percorsi formativi senza sostituirti a loro o condizionarne le scelte?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Conoscenza delle risorse e delle opportunità nell'ambito dell'orientamento	
Conosci risorse e opportunità di orientamento, sia scolastiche che extrascolastiche?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai fornire informazioni sulle opportunità formative e professionali del territorio e oltre?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di gestione delle relazioni con gli studenti, le famiglie e gli attori istituzionali	
Sai stabilire e mantenere relazioni positive con gli studenti?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai costruire relazioni positive e di ascolto con famiglie e attori istituzionali?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai comunicare in modo efficace ed empatico con tutte le parti coinvolte?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di utilizzare strumenti tecnologici per l'orientamento	
Hai familiarità con strumenti digitali per l'orientamento, inclusi e-Portfolio e banche dati?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza

Capacità di valutazione e monitoraggio dell'efficacia dell'orientamento	
Sai valutare l'efficacia delle attività di orientamento e monitorare i progressi degli studenti?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sei disposto/a ad aggiornarti costantemente e a partecipare a programmi di formazione sull'orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Sai verificare la capacità di ragazzi e ragazze di formulare propri obiettivi e tradurli in azioni e di monitorare i progressi nel loro processo di orientamento?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Capacità di lavoro in team e di collaborazione con altri tutor dell'orientamento	
Sai collaborare e scambiare esperienze con altri docenti e tutor per migliorare le attività di orientamento nella tua scuola?	❑ Nessuna competenza ❑ Competenza di base ❑ Competenza media ❑ Buona competenza ❑ Eccellente competenza
Quali azioni ha intrapreso la tua scuola riguardo alle attività di orientamento dopo l'uscita delle Linee guida? (N.B. Fai riferimento ad azioni abitudinarie e strutturate, non ad eventi episodici o sporadici)	[Domanda a risposta multipla] ❑ Eventi di orientamento informativo ❑ Attività di orientamento formativo ❑ Incontri con Università e Istituti di formazione superiore ❑ Organizzazione di saloni di orientamento scolastico e professionale ❑ Costruzione di un curricolo verticale di orientamento ❑ Attività di mentoring e tutoraggio tra studenti ❑ Collaborazioni con enti del territorio (aziende, enti locali, associazioni) ❑ Uso di strumenti digitali per l'orientamento (*piattaforme, app, test online, risorse interattive, ...*) ❑ Progettazione e implementazione di percorsi personalizzati di orientamento per studenti (*colloqui individuali, piani personalizzati...*) ❑ Realizzazione di attività orientative specifiche per alunni con bisogni educativi speciali (BES) ❑ Altro_____

Capitolo II
L'orientamento formativo: costrutti chiave, competenze e architetture del curricolo

Federico Batini
Professore Ordinario Sapienza Università di Roma
Dina Guglielmi
Professoressa Ordinaria Alma Mater Studiorum Università di Bologna

1. Orientamento, didattica e didattica orientativa: per una definizione dei costrutti e dei concetti

Federico Batini, Dina Guglielmi

1.1 Tra soggetto e futuro

L'orientamento è sempre stato, in ogni epoca, una pratica di regolazione del rapporto tra individuo e futuro; tuttavia, il modo in cui questo rapporto viene concepito cambia radicalmente al mutare delle strutture sociali, economiche, culturali e istituzionali, che ridefiniscono di volta in volta le possibilità di scelta e le traiettorie di vita degli individui. In altre parole, prima ancora di divenire un campo di ricerca, un'area professionale o una funzione formalmente riconosciuta dei sistemi educativi, è stato a lungo una pratica sociale implicita di regolazione dei destini individuali. Per comprendere davvero la storia dei paradigmi dell'orientamento non basta, dunque, ricostruire la successione di teorie, metodi e strumenti; occorre interrogare i modi storicamente mutevoli attraverso cui le società hanno governato il rapporto tra i soggetti e il loro futuro.

Nelle società tradizionali l'orientamento coincide prevalentemente con la trasmissione di ruoli e con la conservazione dell'ordine; nella modernità industriale diventa progressivamente un problema di allocazione, selezione e gestione dei flussi tra scuola, lavoro e stratificazione sociale; solo più tardi, e mai in modo lineare né definitivo, si configura come processo di formazione del soggetto, delle sue capacità riflessive e della sua possibilità di progettare la propria vita entro contesti complessi, diseguali e mutevoli.

È soltanto con l'avvento della modernità industriale che questa compattezza comincia a incrinarsi. L'industrializzazione, l'urbanizzazione, le migrazioni, la differenziazione dei ruoli professionali, la progressiva trasformazione del lavoro e dei sistemi produttivi rompono la relativa stabilità delle società precedenti e fanno

emergere il bisogno di nuove forme di mediazione tra individui, scuola, lavoro e società. La famiglia da sola non basta più a governare i percorsi delle nuove generazioni; le appartenenze tradizionali non garantiscono più automaticamente l'inserimento sociale; il futuro si allunga, si diversifica, si fa meno prevedibile. Proprio in questo passaggio nasce l'orientamento moderno: non, inizialmente, come pratica di emancipazione, ma come risposta a un problema nuovo di collocazione razionale dei soggetti entro un mondo del lavoro più articolato e competitivo. La modernità non inaugura immediatamente la libertà di scelta; inaugura piuttosto la necessità di governare la scelta, di amministrare le transizioni, di rendere leggibile il rapporto tra differenze individuali e ruoli sociali. Proprio attorno alla scelta e alla legittimazione progressiva del ruolo di partecipazione e poi di autonomia del soggetto rispetto alle proprie scelte si potrebbe rileggere la storia dell'orientamento: interessante sarebbe anche definire la frequenza con cui, nel tempo, si è parlato di scelta, al singolare, per il soggetto (in termini di possibilità e/o in termini di esito auspicabile) o di scelte, al plurale (Batini, Giusti, a cura di, 2025). Le linee di demarcazione delle possibilità "legittime" sono un'altra interessante linea evolutiva rintracciabile per riconfigurare il rapporto tra soggetto e futuro.

In questa prospettiva, sarebbe possibile, almeno in linea teorica, leggere l'evoluzione dell'orientamento come il progressivo slittamento da dispositivi di riproduzione sociale a pratiche che, almeno nelle loro formulazioni più avanzate, ambiscono a sostenere l'autonomia, la progettualità e la possibilità di ciascuno e ad ampliarne le possibilità.

L'intera storia dell'orientamento può essere interpretata come un movimento lungo alcune polarità decisive: dalle organizzazioni al soggetto, dalla predeterminazione alla possibilità, dalla conservazione dell'ordine alla costruzione di autonomia, dalla destinazione alla progettualità, dalla selezione all'equità. Le diverse fasi dell'orientamento – diagnostico-attitudinale, caratterologico-affettiva, clinico-dinamica, maturativo-personale, funzionale-produttiva, fino all'emersione del paradigma formativo – possono essere considerati modi differenti di concepire l'umano, la società, il lavoro, la libertà e il futuro. Ogni paradigma orientativo incorpora infatti una precisa idea del soggetto: soggetto da misurare, da interpretare, da facilitare, da informare, da attivare. Ed è proprio nella trasformazione di questa idea di soggetto che si gioca la possibilità di leggere l'orientamento sia come un dispositivo di adattamento, ma soprattutto come processo formativo, situato storicamente e politicamente, che può contribuire a ridurre (o rafforzare) le disuguaglianze.

1.2 Un dispositivo adattivo e di conservazione

Nelle società preindustriali, a bassa mobilità sociale e con orizzonti di vita fortemente circoscritti, non esisteva ancora un "problema orientativo" nel senso moderno del termine. Il futuro dei giovani non era affidato a processi di scelta esplicita, ma risultava prevalentemente inscritto nella struttura sociale, economica e simbolica del mondo in cui nascevano. La famiglia, le corporazioni, le istituzioni religiose e, più in generale, le coalizioni dominanti, esercitavano una funzione orientante non tanto perché aiutassero a scegliere, quanto perché definivano in larga misura ciò che era possibile, legittimo, desiderabile o perfino pensabile. In questo quadro il destino individuale non si costruiva: si riceveva. La continuità "di padre in figlio" costituiva soltanto una regolarità economica, ma un principio culturale di organizzazione della vita sociale. Per lunghi tratti, l'orientamento ha così coinciso con un dispositivo direttivo e adattivo, orientato non alla realizzazione della persona, ma al mantenimento dell'ordine e alla trasmissione delle appartenenze.

In tale assetto, questa continuità rendeva molto limitata la libertà di scelta individuale. Le società tradizionali erano società nelle quali il ruolo sociale appariva relativamente predefinito e immutabile; la posizione occupata alla nascita delimitava fortemente le possibilità di lavoro, di ascesa, di istruzione, di autonomia. La Chiesa, accanto alla famiglia, svolgeva una funzione decisiva di legittimazione simbolica di questo ordine: prescriveva modelli di comportamento, forniva criteri di valore, stabiliva ciò che era buono e ciò che non lo era, e contribuiva ad associare l'accettazione della propria collocazione sociale a un orizzonte morale e salvifico. In questo senso, l'orientamento implicito delle società tradizionali si presentava come un dispositivo di conservazione prima ancora che di accompagnamento: non apriva scenari, ma confermava gerarchie; non costruiva possibilità, ma rendeva naturale la destinazione.

Le prime formulazioni sistematiche dell'orientamento nascono dentro una forte alleanza tra vocational guidance, vocational education, politiche pubbliche e organizzazione del lavoro. La storia internazionale dell'orientamento, specie quella statunitense, mostra con chiarezza come la *vocational guidance* si costituisca tra fine Ottocento e primo Novecento in risposta alle trasformazioni del mondo industriale, alle migrazioni, alle esigenze di costruzione di una forza lavoro efficiente e alla necessità di collegare scuola, formazione e occupazione. In questo quadro, il contributo di Frank Parsons (Parsons, 1909) è insieme fondativo e sintomatico: da un lato, egli cerca di dotare l'orientamento di una base razionale e di un metodo; dall'altro, la sua proposta resta ancora inscritta in una logica di allocazione che presuppone la possibilità di mettere in relazione, in modo ragionevole, le caratteristiche individuali e le opportunità di lavoro. Il celebre modello in tre passaggi (conoscenza di sé, conoscenza delle professioni, ragionamento sulla

loro relazione) segna così l'avvio di una storia nella quale il soggetto entra in scena, ma inizialmente come soggetto da valutare e collocare più che da formare alla possibilità. Quest'idea di Parsons relativa ai tre passaggi rimarrà centrale nella storia dell'orientamento per molti decenni e, nella vulgata, è presente ancora oggi.

1.3 Le fasi storiche in sintesi

L'industrializzazione, come già accennato nel primo paragrafo, rompe infatti l'ordine tradizionale, amplia e differenzia i ruoli professionali, rende meno sufficiente la famiglia come unica agenzia di trasmissione delle possibilità di lavoro e costringe le società a elaborare "tecniche" di distribuzione e regolazione dei destini individuali. È in questo passaggio che l'orientamento diventa progressivamente "questione pubblica" e, poco dopo, pratica professionale. Il suo punto di partenza storico va collocato nei Paesi industrialmente più avanzati, in particolare Stati Uniti, Inghilterra e Francia, ma la sua genealogia è inseparabile dai mutamenti del sistema produttivo, dalle migrazioni, dall'urbanizzazione e da una nuova idea del rapporto tra individuo, lavoro e futuro.

Possiamo far cominciare la storia dell'orientamento come area specifica di ricerca con la fase diagnostico-attitudinale si afferma all'inizio del Novecento e trova in Frank Parsons (1909) il riferimento simbolico e teorico più noto. Il modello è quello del *trait and factor approach*: analisi del sé, conoscenza delle professioni, relazione ragionata tra i due insiemi. Il suo presupposto è noto quanto storicamente decisivo: mettere "l'*uomo giusto al posto giusto*". In questo paradigma il soggetto compare, ma compare soprattutto come oggetto di rilevazione; ciò che conta è misurare le attitudini, identificare disposizioni considerate stabili, costruire una corrispondenza il più possibile efficace con le richieste occupazionali. Non è difficile riconoscere qui il nesso forte tra orientamento, produttività e ordine industriale: la finalità non è ancora il pieno sviluppo della persona, ma l'ottimizzazione del suo investimento nel sistema produttivo. Nella sua forma originaria, l'orientamento moderno nasce dunque dentro una logica di *matching*, di selezione razionale delle risorse umane e di adattamento alle esigenze organizzative. Non a caso, gli strumenti tipici di questa fase sono test attitudinali, prove psicotecniche, questionari e protocolli standardizzati.

Questa impostazione, tuttavia, viene progressivamente superata quando ci si accorge che la sola attitudine non basta: si apre allora la fase caratterologico-affettiva, che tra gli anni Trenta e Cinquanta sposta il focus dall'attitudine all'interesse, alle inclinazioni, alle dimensioni affettive e motivazionali del soggetto. L'oggetto diventa sia individuare ciò che una persona sa fare, ma anche ciò che la sostiene nel fare, ciò che le dà piacere, ciò che la muove. Si tratta di un passaggio tutt'altro che marginale, perché comincia a incrinare il primato dell'oggettivazione

psicotecnica e a introdurre una lettura più psicologica del rapporto fra persona e lavoro. Va comunque considerato che nessuna prospettiva viene mai completamente accantonata. Ad esempio, in questa fase si inserisce l'approccio psicometrico di John L. Holland, destinato a diventare uno dei modelli con grande continuità e diffusione nel tempo nell'ambito dell'orientamento professionale. La formulazione sistematica della sua teoria compare in particolare con The Psychology of Vocational Choice (1959), poi sviluppata nelle opere successive fino alla definizione del celebre modello RIASEC (Realistico, Investigativo, Artistico, Sociale, Intraprendente, Convenzionale). Holland parte dall'idea che sia possibile classificare sia le persone sia gli ambienti lavorativi secondo tipologie relativamente stabili e che il successo professionale dipenda dal grado di congruenza tra caratteristiche individuali e contesto occupazionale. L'obiettivo dell'orientamento, in questa prospettiva, consiste allora nell'individuare la migliore corrispondenza possibile tra profilo personale e ambiente lavorativo, assumendo che una maggiore compatibilità favorisca soddisfazione, stabilità e produttività. Pur introducendo una maggiore attenzione agli interessi, alle preferenze personali e alla dimensione motivazionale, la prospettiva di Holland rimane interno a una logica adattiva: il compito dell'orientamento continua a essere quello di ricondurre l'individuo verso l'ambiente più coerente con le sue caratteristiche, senza coinvolgere in modo sostanziale i vincoli sociali, culturali ed economici entro cui tali scelte prendono forma. Nonostante questi passaggi, la struttura profonda del paradigma non cambia ancora del tutto: l'orientamento resta prevalentemente nelle mani dello specialista; il soggetto continua a occupare una posizione piuttosto passiva; gli interessi vengono comunque rilevati attraverso test, inventari e strumenti standardizzati; il fine rimane ancora quello di combinare persone e occupazioni. Anche quando si fa più "psicologico", l'orientamento resta ancora largamente adattivo.

La fase clinico-dinamica, che si consolida nel secondo dopoguerra, segna un ulteriore slittamento: l'attenzione si sposta verso il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni profonde, i bisogni inconsci, le sue dinamiche interne. L'orientamento entra qui in una stagione fortemente influenzata dalla psicoanalisi e dalle psicologie dinamiche. Il colloquio clinico e i test proiettivi prendono progressivamente il posto dei soli strumenti psicometrici. La finalità diventa quella di individuare la professione capace di rispondere meglio ai bisogni più profondi dell'individuo, non soltanto a quelli del sistema economico. In questa fase il soggetto acquista senza dubbio spessore, ma non ancora protagonismo pieno: egli viene interpretato più che attivato. L'orientatore, spesso psicologo clinico, resta la figura deputata a leggere i significati nascosti dell'esperienza e a ricondurli a una scelta lavorativa o formativa adeguata. È una fase di ampliamento dell'orizzonte, ma non ancora di piena emancipazione del soggetto dal sapere esperto.

La vera soglia di trasformazione si incontra con la fase maturativo-personale,

legata soprattutto alla teoria dello sviluppo vocazionale di Donald Super (Super, 1957). Qui il soggetto è descritto come persona in sviluppo, attraversata da compiti evolutivi, da tappe di maturazione, da processi di costruzione del concetto di sé. Super descrive infatti la carriera come un percorso lungo l'arco della vita articolato in fasi principali: crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento e declino, all'interno delle quali l'individuo rielabora progressivamente la propria identità professionale in rapporto ai cambiamenti personali e contestuali. Con Super, l'orientamento smette progressivamente di essere una procedura di collocazione e diventa accompagnamento alla capacità di scegliere. È in questa fase che si afferma l'idea che la scelta è l'esito, assolutamente provvisorio, di un processo di maturazione, e che il compito dell'orientatore non è dire al soggetto che cosa deve fare, bensì facilitare la comprensione della sua problematica, accompagnarlo verso una maggiore consapevolezza, sostenerlo nello sviluppo dell'autonomia decisionale. Il Congresso UNESCO di Bratislava del 1970 cristallizza bene questa svolta, quando definisce l'orientamento come aiuto al soggetto affinché prenda coscienza di sé, progredisca nei propri studi e nella propria professione secondo le mutevoli esigenze della vita e contribuisca al tempo stesso al pieno sviluppo personale e al progresso della società. La formula è importante perché, pur dentro il lessico del tempo, contiene già in nuce il superamento dell'orientamento come puro dispositivo selettivo.

Gli anni Settanta e Ottanta aprono una stagione ambivalente. Da un lato si consolida una lettura del soggetto più attiva e processuale; dall'altro, soprattutto in Italia, l'orientamento viene spesso ricondotto a un modello funzionale-produttivo, centrato sul rapporto scuola-mondo del lavoro. Fenomeni come la crescita della disoccupazione giovanile, la necessità di raccordare percorsi scolastici e sbocchi professionali, la pressione delle trasformazioni economiche spingono verso un orientamento largamente informativo, volto a favorire il migliore inserimento nel sistema produttivo secondo una visione "localista": il soggetto deve mediare tra le proprie aspirazioni e le possibilità offerte dal territorio. Questa fase ha comunque un'importanza storica decisiva: rende visibile l'orientamento come questione pubblica, contribuisce alla costruzione di dispositivi di connessione tra scuola e lavoro e mette in evidenza i limiti di una scuola autoreferenziale e chiusa rispetto alle dinamiche sociali ed economiche. Tuttavia ha prodotto anche un limite forte: la riduzione dell'orientamento a informazione, a supporto alla transizione, a mediazione con il mercato, più attenta alle esigenze del sistema produttivo che alla formazione complessiva del soggetto. In questa fase si produce un evidente iato tra intenzione ed esito: l'orientamento informativo legato alle professioni emergenti, alle possibilità formative e occupazionali di un territorio riesce, nella migliore delle ipotesi, a rappresentare ciò che è vero oggi, ma la fine del secolo scorso coincide anche con una velocizzazione delle trasformazioni spiazzante: le informazioni ricevute diventano datate presto. In questo senso, l'orientamento fun-

zionale-produttivo ha rappresentato insieme un avanzamento e un arresto: avanzamento rispetto all'autoreferenzialità scolastica, arresto rispetto alla piena assunzione di una finalità educativa.

Il passaggio storico decisivo avviene quando, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, matura una doppia crisi. Da un lato, i modelli puramente psicologici mostrano di non bastare, perché le scelte non dipendono solo da tratti individuali ma da storie, contesti, appartenenze, opportunità, vincoli sociali. Dall'altro lato, la società stessa cambia: il lavoro si differenzia, le traiettorie diventano meno lineari, i sistemi educativi si espandono, la scelta smette di essere un episodio eccezionale e comincia a configurarsi come un compito ricorrente della vita moderna. È qui che lo sguardo sull'orientamento diventa progressivamente evolutivo, educativo e processuale. Detto del contributo di Super, volgiamo lo sguardo verso il mondo francofono, dove emergeva un'idea educativa di orientamento coeva alla fase maturativo personale (Leon, 1957) con la figura di Antoine Leon che segna un punto di svolta particolarmente rilevante, sul piano internazionale: se Donald Super rende progressivamente pensabile l'orientamento come processo di sviluppo vocazionale, Léon ne mette a fuoco il carattere pedagogico ed educativo. Con lui l'orientamento cessa di essere pensato come atto istantaneo di rilevazione di disposizioni relativamente stabili e diventa progressivamente un processo che coinvolge attivamente il soggetto nell'elaborazione dei propri progetti. Léon rompe infatti con lo schema fisso del reperimento di tratti, caratteri e capacità considerate immodificabili, sottolineando come disposizioni, competenze e possibilità del soggetto possano cambiare nel tempo; al contempo, allarga il fuoco oltre l'individuo isolato, insistendo sull'intreccio tra fattori personali, sociali, ambientali e familiari nella maturazione delle scelte formativo-professionali. In questa prospettiva, l'orientamento entra nell'orizzonte dell'educazione, accanto al fornire informazioni, occorre coinvolgere i giovani perché possano partecipare attivamente alla costruzione dei loro progetti e scegliere in modo più riflessivo e motivato. Resta ancora, nel suo pensiero, una componente adattativa, dal momento che la scelta viene educata anche in relazione alle esigenze della collettività; tuttavia, proprio in questa tensione si situa il valore storico di Léon: egli apre una soglia teorica nuova, dentro la quale l'orientamento inizia a essere pensato non più solo come diagnosi o collocazione, ma come processo educativo.

Oltre allo snodo fondamentale costituito dal Congresso, già richiamato, di Bratislava occorre ricordare l'approccio ADVP (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*, che nasce presso l'Università Laval del Québec nel 1974 (con Pelletier, Noiseaux e Bujold) e rappresenta uno dei contributi più importanti nello spostamento dell'orientamento verso una prospettiva educativa e processuale centrata sul soggetto. Il modello assume che il soggetto, prima di scegliere una direzione, debba attraversare quattro compiti evolutivi: esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione. A ciascun compito corrisponde l'attivazione

di specifiche forme di pensiero: creativo, categoriale, valutativo e implicativo. L'elemento innovativo dell'ADVP è che la scelta non è più una decisione puntuale né l'esito di un'indicazione, un consiglio, una diagnosi esterna, ma come esito di un processo di sviluppo cognitivo, emotivo e progettuale.

È in questo scenario che si affermano i modelli formativi di orientamento in senso proprio. Potremmo sintetizzare la traiettoria storica in tre grandi movimenti: dapprima adeguare la persona alla posizione lavorativa; poi guidarla a individuare desideri e bisogni per scegliere autonomamente; infine stimolare lo sviluppo di capacità di auto-orientamento da utilizzare in ogni momento della vita. Nello stesso schema cambia anche la figura del soggetto: dapprima non centrale, poi centrale ma non ancora attivamente coinvolto, infine centrale e attivo nel percorso di orientamento. Cambiano parallelamente strumenti e professionalità: dai test, al colloquio clinico, fino a strumenti sincretici, di gruppo, formativi, con una crescente ibridazione tra psicologia, pedagogia e scienze dell'educazione. È qui che l'orientamento si emancipa in modo più netto dalla funzione di semplice selezione o consulenza adattiva e si configura come processo educativo permanente.

A partire dagli anni Settanta e soprattutto tra anni Ottanta e Duemila, questa trasformazione si consolida. All'orientamento viene riconosciuto un valore in rapporto a molteplici transizioni (scuola-lavoro, università-lavoro, scuola-università, scuola-formazione, …), e soprattutto come un sostegno allo sviluppo di capacità di lettura di sé, del contesto, delle opportunità e dei vincoli; capacità da utilizzare lungo tutto l'arco della vita.

In questa direzione si collocano, tra gli altri, gli sviluppi teorici di Jean Guichard, che nell'ambito del paradigma del *Life Design* e della prospettiva costruttivista-narrativa (Savickas et al., 2009; Guichard, 2005) interpreta l'orientamento come processo continuo di costruzione del sé nei diversi contesti di vita. Al centro della sua proposta vi è l'idea che l'identità non sia un'entità stabile da "scoprire", ma un sistema dinamico di possibili sé (*possible selves*) che si costruisce attraverso le transizioni biografiche, le narrazioni personali e le interazioni con i contesti sociali, educativi e professionali. Quindi, orientare acquista il significato di sostenere la capacità del soggetto di dare forma e coerenza alla propria biografia.

L'orientamento è concepito sempre più come un processo di promozione del benessere e dello sviluppo sostenibile della persona, lungo tutto l'arco della vita (Di Fabio, 2014). L'attenzione si sposta quindi dalla corrispondenza tra individuo e lavoro alla qualità dei processi adattivi e generativi attraverso cui l'individuo costruisce la propria traiettoria professionale in condizioni di incertezza.

Parallelamente, sul panorama internazionale si afferma l'approccio del career self-management (CSM; King, 2004; Hirschi, Koen, 2021) richiamato anche nelle ultime linee guida italiane del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2022), il quale fa riferimento all'insieme di processi attraverso cui l'individuo

assume un ruolo attivo nella costruzione e nella regolazione della propria carriera.

In Italia si era sviluppato, dalla fine degli anni '90 del secolo scorso, il metodo dell'orientamento narrativo (Batini, Zaccaria, 2000), inizialmente centrato sul sistema educativo e di istruzione, che propone la "classe" come gruppo di riferimento per il percorso e utilizza le storie come "narrazioni guida", supportate da attività di scrittura autobiografica, riflessiva e attività di gruppo e mette al centro il lavoro sull'identità e sullo sviluppo di competenze orientative in una logica di empowerment.

Nel XXI secolo questa traiettoria si approfondisce ulteriormente attraverso modelli internazionali che, pur diversi, convergono su alcuni nuclei: centralità della persona, riflessività, costruzione di carriera e di progetto di vita, intenzionalità progettuale, *orientamento narrativo*, *life design*, *construction de soi*, *life meaning*. L'orientamento non può più essere inteso come atto episodico: esso si presenta ormai come educazione continua, processo di progressivo apprendimento, incremento di autonomia, potere, responsabilità, resilienza, capacità di orientarsi lungo tutto l'arco della vita.

In questi ultimi passaggi il quadro sociale assume un ruolo decisivo. Le società contemporanee sono più complesse, ma anche più mobili, incerte e differenziate, oltre che maggiormente esposte a fratture e disuguaglianze. Esse richiedono ai soggetti una continua capacità di interpretazione, ri-posizionamento, ri-progettazione della propria traiettoria di vita. Il futuro si configura come un intreccio continuo di transizioni formative, lavorative, relazionali ed esistenziali, che richiedono al soggetto una capacità permanente di auto-orientamento, ossia la competenza di monitorare attivamente la propria esperienza, interpretare i cambiamenti, prendere decisioni in condizioni di incertezza e riadattare in modo flessibile le proprie traiettorie di vita e di carriera.

L'orientamento deve allora essere pensato come qualcosa di più di un'educazione alla scelta, prima ancora come educazione alla progettualità, alla riflessività, all'autonomia, alla capacità di conoscersi e leggere se stessi e i contesti in modo dinamico. Qui la categoria del progetto di vita smette di essere una formula retorica e diventa il nome di una trasformazione antropologica e pedagogica del campo.

1.4 La specificità italiana per il sistema di istruzione

La specificità italiana si comprende bene proprio a partire da qui. Se in ambito internazionale la transizione da *vocational guidance* a *career guidance* e poi a *career development* si accompagna al progressivo ampliamento dei destinatari e alla diffusione di modelli centrati sul *lifespan* e sulla costruzione di carriera, con sottesi

accenti molto forti sull'idea di carriera e di sviluppo verso il "successo", in Italia l'orientamento trova la sua collocazione teoricamente più feconda nel momento in cui viene progressivamente riletto dentro il sistema di istruzione e, più precisamente, dentro il rapporto tra orientamento e finalità formative della scuola. In Italia, l'interesse per l'orientamento si manifesta relativamente tardi, con una configurazione inizialmente debole e frammentaria. Già nel 1947 Agostino Gemelli sosteneva la necessità di collocare l'orientamento nella scuola e metteva in guardia dal "costringere i giovani per una determinata via", in nome della libertà della persona; tuttavia è solo negli anni Cinquanta che l'orientamento assume una prima veste istituzionale, per esempio con il D.P.R. 18 dicembre 1954, n. 1512, che nello statuto dell'ENPI menziona servizi specializzati per l'orientamento professionale dei lavoratori. Nello stesso torno di anni i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica affrontano il tema con un impianto prevalentemente psicoattitudinale, segno del fatto che in Italia, più che altrove, questo paradigma rimane dominante a lungo, anche quando altrove se ne colgono già i limiti.

La lentezza italiana si comprende anche sullo sfondo della sua storia sociale e scolastica. L'industrializzazione giunge più tardi e in modo territorialmente diseguale: il sistema scolastico nazionale si struttura dentro il lungo sforzo di costruzione dell'unità del paese. La scuola è investita di una funzione di alfabetizzazione, nazionalizzazione e integrazione civile prima ancora che di attivazione di scelte. In questo quadro, l'orientamento non si sviluppa immediatamente come pratica educativa diffusa, ma resta a lungo legato a una logica di canalizzazione: aiutare a distribuire i soggetti nei percorsi ritenuti più congrui alla loro collocazione, alle loro attitudini, ai bisogni del sistema economico e sociale. Anche la stagione fascista, pur non essendo riducibile a una singola formula, contribuisce a rafforzare questo tratto: l'orientamento assume carattere prescrittivo, gerarchico, funzionale al disciplinamento e alla riproduzione dell'ordine, più che alla costruzione autonoma del progetto personale.

Nel secondo dopoguerra e poi, con maggiore chiarezza, dagli anni Sessanta in avanti, il quadro italiano si riallinea progressivamente alle trasformazioni internazionali: il soggetto entra con più forza nella scena teorica, si sviluppa il riferimento alla maturazione personale, alla scelta, all'autonomia, ma la traduzione pratica nel sistema scolastico rimane ancora incerta. Negli anni Settanta e Ottanta prevale in larga parte un orientamento funzionale-produttivo, teso a rafforzare il rapporto scuola-mondo del lavoro e ad agevolare il migliore inserimento dei giovani nel sistema produttivo. Questo orientamento è importante sul piano storico perché rende visibile il problema del raccordo tra formazione e lavoro, ma resta spesso centrato su interventi informativi, episodici, esterni alla didattica e più motivati dalle esigenze del mercato del lavoro che da una visione educativa complessiva.

La stagione degli anni Novanta è decisiva perché lì comincia a emergere chia-

ramente una duplice consapevolezza: che l'orientamento non può essere confinato alle sole fasi terminali dei percorsi e che la scuola non può limitarsi a fornire informazioni sulle opportunità esterne, ma deve concorrere alla formazione di soggetti capaci di riflettere, scegliere, progettare. In questa fase si parla spesso di modello scolastico-formativo, ma il punto teorico che qui interessa è un altro: non la costruzione di una categoria ibrida e contingente, bensì l'emersione del paradigma formativo dell'orientamento, che nella scuola trova la sua collocazione naturale perché si intreccia con la finalità stessa dell'istruzione.

L'evoluzione normativa, d'altronde, conferma questa attenzione: nel contesto di una stagione più ampia di riforme scolastiche – dalla legge 341/1990 sulla formazione universitaria degli insegnanti, alla legge 59/1997 sull'autonomia scolastica, alla legge 425/1997 sugli esami di Stato, fino al progetto di riordino dei cicli con la legge 30/2000 e poi alla legge 53/2003 – l'orientamento entra nel lessico della scuola come dimensione strutturale del processo educativo. Un documento decisivo è la Direttiva ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997, che costituisce una pietra miliare nella storia italiana dell'orientamento. Il suo articolo 1 afferma infatti che l'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, "costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia" e mira a formare e potenziare la capacità degli studenti di conoscere sé stessi, il proprio ambiente, i mutamenti culturali e socio-economici, affinché siano protagonisti di un personale progetto di vita.

Questo passaggio normativo è cruciale per almeno tre ragioni. Primo, perché supera esplicitamente l'idea dell'orientamento come intervento saltuario, marginale e prevalentemente informativo, rivolto solo a studenti prossimi a una scelta. Secondo, perché lo riconosce come attività curricolare, trasversale, intrinseca al processo di insegnamento e apprendimento. Terzo, perché lo colloca **precocemente** nel percorso scolastico, sin dalla scuola dell'infanzia, rendendo chiaro che l'orientamento non coincide con il momento della scelta finale, ma con una costruzione graduale del soggetto. La 487/1997, dunque, non introduce solo una nuova disposizione amministrativa: dà alla scuola italiana una cornice teorica coerente con il paradigma formativo e con l'idea di orientamento come processo educativo. La direttiva 487 non rimane isolata. È preceduta e accompagnata da un lavoro ministeriale significativo: il Progetto Orientamento del 1996, coordinato da Clotilde Pontecorvo, rappresenta la prima sperimentazione nazionale sulla didattica orientativa nella scuola secondaria di primo grado e porta alla pubblicazione di tre volumi dedicati rispettivamente alla formazione orientativa, ai modelli e strumenti, e alle valenze orientative delle discipline. Poco dopo, il progetto ORME (*Orientamento nella scuola materna ed elementare*), avviato nel dicembre 1997, estende l'attenzione alla scuola dell'infanzia e primaria e dichiara obiettivi che mostrano con grande chiarezza l'orizzonte pedagogico della stagione: orien-

tarsi nella progettazione del proprio futuro, partecipare agli ambienti di vita, apprendere lungo tutto l'arco della vita, sviluppare attitudine al lavoro e partecipazione democratica, prevenire l'esclusione sociale. Si tratta di un passaggio molto importante, perché mostra come la specificità italiana non consista solo nell'aver normato l'orientamento scolastico, ma nell'aver cominciato a pensarlo come parte della costruzione della cittadinanza, dell'apprendimento permanente e della crescita della persona.

Dopo il 1997, il quadro normativo si addensa progressivamente. Il volume *Orientarsi nell'orientamento* ricostruisce una vera e propria sequenza storica di riferimenti: circolari già negli anni 1994-1995, il d.p.r. 567/1996, la Direttiva 487/1997, il d.lgs. 112/1998, il d.p.r. 275/1999 sull'autonomia scolastica, la legge 53/2003, i successivi decreti attuativi del 2005, il d.lgs. 21 e 22 del 2008, le Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita del 2009, la nota MIUR del 19 febbraio 2014, fino alle più recenti Linee Guida del 2022. L'orientamento dunque viene messo al centro del sistema di istruzione da oltre venticinque anni con interventi progressivi, spesso discontinui nella realizzazione ma coerenti nella direzione: fare dell'orientamento una componente strutturale, integrata e progressiva del sistema di istruzione con al centro i soggetti in apprendimento. L'orientamento allora nella scuola non è un "servizio in entrata o in uscita", ma una questione centrale che investe la didattica, il curricolo, la continuità educativa, il rapporto con le famiglie e con il territorio.

Possiamo allora parlare di una normativa che procede con funzione spesso anticipatoria con una attuazione pratica fortemente altalenante.

1.5 Dirimere la confusione: orientamento, didattica orientativa...

Una volta emerso il paradigma formativo, diventa infatti possibile distinguere tra il livello delle azioni specificamente orientative e quello della funzione orientativa della didattica. La mancata distinzione tra questi due piani ha prodotto a lungo una notevole confusione teorica e organizzativa: da un lato, si è ridotto l'orientamento a un insieme di interventi puntuali – in entrata, in itinere, in uscita – spesso informativi o consulenziali; dall'altro, si è pensato talvolta che ogni buona didattica fosse già di per sé orientativa, senza bisogno di ulteriori precisazioni. In realtà, la prospettiva formativa consente di superare entrambe le semplificazioni.

La distinzione può essere formulata in modo semplice: l'orientamento agisce direttamente sul processo orientativo; la didattica orientativa agisce sul soggetto attraverso il curricolo e le discipline, concorrendo allo sviluppo delle condizioni che rendono possibile orientarsi. L'orientamento in senso proprio, cioè l'insieme delle azioni esplicitamente dedicate a sostenere il soggetto nella lettura di sé, nello sviluppo di competenze per l'autorientamento, nell'esplorazione delle possibilità,

nella gestione delle transizioni e nella costruzione del progetto di vita; dall'altro la didattica orientativa, vale a dire il contributo che l'insegnamento delle discipline può offrire allo sviluppo delle competenze orientative, tenendo insieme obiettivi di apprendimento disciplinari e obiettivi di sviluppo del soggetto. La mancata distinzione tra questi piani ha spesso prodotto, nelle scuole, o una delega dell'orientamento a momenti episodici, o la sua dissoluzione in una generica retorica della centralità dello studente.

La didattica orientativa si colloca su un altro piano. Non è un'attività aggiuntiva, né una parentesi che sospende il curricolo per "fare orientamento". È, più radicalmente, un approccio didattico che integra l'insegnamento delle discipline con lo sviluppo delle competenze orientative degli studenti: la didattica orientativa integra insegnamento disciplinare e sviluppo delle competenze orientative; non si limita alla trasmissione di contenuti, ma mira a promuovere autonomia e responsabilità, capacità di autovalutazione e riflessione critica, acquisizione di competenze trasversali utili ad affrontare le scelte future. Inoltre, essa organizza l'attività didattica a partire dalle esperienze degli studenti, supera la sola dimensione trasmissiva delle conoscenze, valorizza didattica laboratoriale, tempi e spazi flessibili e rende centrale il ruolo attivo dello studente e l'azione formativa del docente. Ciò significa che la didattica orientativa non agisce al posto dell'orientamento, ma opera integrandosi ad esso: mentre l'orientamento in senso proprio affronta direttamente il rapporto del soggetto con se stesso e con le competenze specifiche di orientamento, la didattica orientativa costruisce, dentro il curricolo, le condizioni culturali, cognitive, riflessive e relazionali che rendono possibile orientarsi. Per questo essa è trasversale, interdisciplinare e centrata sullo studente; si fonda su didattica attiva, cooperative learning, tutoring, compiti autentici e di realtà; richiede un'analisi epistemica delle discipline, cioè una domanda rigorosa su ciò che, dentro i saperi insegnati, possiede anche valore orientativo; e integra valutazione formativa e autovalutazione. In una parola, la didattica orientativa è la forma scolastica attraverso cui il paradigma formativo si traduce in pratica quotidiana e richiede l'esplicitazione del portato orientativo e l'intenzionalità docente.

In questo quadro, conviene distinguere ulteriormente tra didattica orientativa, orientamento disciplinare e orientamento alla disciplina, tre espressioni che vengono spesso sovrapposte ma che indicano piani differenti. L'orientamento disciplinare riguarda il portato orientativo delle singole discipline. Ogni disciplina, attraverso i propri contenuti, i propri metodi e le competenze-obiettivo che le sono proprie, può contribuire a fornire agli studenti strumenti per comprendere e interpretare la realtà, può contribuire a sviluppare competenze utili anche per il proprio orientamento, può aiutare a riconoscere inclinazioni e interessi, sviluppare consapevolezza delle proprie competenze e potenzialità. In questo senso, le discipline non sono soltanto veicoli di conoscenze, ma mezzi per aiutare gli studenti a orientarsi nella realtà e nel contesto sociale. Tuttavia le discipline astratte e sgan-

ciate dall'esperienza non sono "naturalmente orientative"; il loro portato orientativo va fatto emergere intenzionalmente.

La distinzione tra didattica orientativa e orientamento disciplinare è utile proprio qui. La prima è definita come approccio didattico e pedagogico integrato che sviluppa competenze orientative trasversali mentre persegue apprendimenti legati al curricolo; il secondo come utilizzo delle discipline per favorire lo sviluppo di abilità trasversali e far emergere il loro "portato" orientativo. Cambia dunque l'oggetto immediato dell'azione: nella didattica orientativa il docente è facilitatore del processo di orientamento attraverso metodologie attive; nell'orientamento disciplinare è guida nell'esplorazione delle discipline e nella traduzione del loro valore orientativo. La differenza è sottile ma decisiva: la didattica orientativa assume l'orientamento come dimensione trasversale della relazione educativa; l'orientamento disciplinare lavora più specificamente sul modo in cui una singola disciplina può concorrere allo sviluppo di competenze orientative. Infine l'orientamento alla disciplina, designa un ulteriore livello: quello in cui l'insegnante, attraverso la propria disciplina, contribuisce alla definizione degli interessi degli studenti e delle studentesse rispetto ai contenuti, ai linguaggi, ai campi di applicazione e alle possibili traiettorie di studio o professionali a essa connessi. Qui l'insegnamento disciplinare diventa mezzo per stimolare riflessione personale, acquisire maggiore consapevolezza riguardo al proprio percorso di studi e futuro professionale, collegare teoria e pratica mostrando come le conoscenze disciplinari si applichino in contesti reali. L'orientamento alla disciplina, dunque, non coincide con il semplice "far amare la materia", ma con l'aiutare lo studente a comprendere che cosa quella disciplina dice anche di lui, delle sue disposizioni, dei suoi possibili sviluppi.

1.6 Per una conclusione provvisoria

La successione dei paradigmi osservata ci ha mostrato che non siamo davanti a semplici modelli alternativi di intervento, bensì a differenti concezioni del rapporto tra soggetto, società e futuro. Lungo questa traiettoria l'orientamento si sposta da dispositivo di selezione e canalizzazione a dispositivo di responsabilizzazione e costruzione di possibilità.

Questo non significa che i paradigmi precedenti siano scomparsi: test, matching, informazione, consulenza continuano a riemergere, spesso in forma ibrida, dentro le pratiche contemporanee. Significa però che il quadro teorico oggi più coerente non può che essere quello del paradigma formativo, non come specializzazione scolastica dell'orientamento, ma come sua formulazione più adeguata alle condizioni della contemporaneità e a una concezione dell'orientamento che metta a fuoco anche la funzione di giustizia sociale che l'orientamento può assumere.

Solo da questo punto di arrivo diventa possibile, nella traduzione in azioni del discorso, distinguere con precisione i costrutti oggi necessari (orientamento, didattica orientativa, orientamento disciplinare, orientamento alla disciplina, consulenza orientativa, orientamento informativo) e comprendere in che modo, dentro il sistema di istruzione, il paradigma formativo trovi finalmente una sua possibilità di unificazione teorica e metodologica alla luce di uno sguardo che, per centrarsi davvero sui soggetti e sui gruppi ha bisogno di assumere uno sguardo in verticale. L'orientamento non può più essere pensato come una costellazione di interventi episodici, né come una sommatoria di moduli, né come una funzione collocata solo nei passaggi. La sua logica è necessariamente progressiva, continua, cumulativa e, per il sistema di istruzione, naturalmente verticale. Già lla Direttiva 487/1997 chiedeva alle scuole di inserire l'orientamento "organicamente nei curricoli di studio", valorizzando didattica orientativa e continuità educativa. Le Linee Guida 2022, definendo esplicitamente l'orientamento come formativo e collocandolo nel percorso apprenditivo di tutti gli otto anni delle secondarie, richiamano "giocoforza" l'idea di un curricolo orientativo in verticale costruito per obiettivi di apprendimento progressivi, inserito in modo strutturale nel sistema educativo e di istruzione

Bibliografia

Batini F., Zaccaria R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.

Di Fabio A. (2014). The new purposeful identitarian awareness for the twenty-first century: Valorize themselves in the Life Construction from youth to adulthood and late adulthood. In A. Di Fabio, J.-L. Bernaud (Eds.), *The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 157-168). Nova Science Publishers.

Guglielmini G., Batini F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento.* Bologna: Il Mulino.

Gemelli, A. (1947). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.

Guichard J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 111–124.

Hirschi A., Koen J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior, 126*, 103505.

Holland J. L. (1959). *The Psychology of Vocational Choice: A Theory of Personality Types and Model Environments*. Waltham, MA: Blaisdell.

King Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of vocational behavior, 65*(1), 112-133.

Léon A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Presses Universitaires de France.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Linee guida per l'orientamento permanente* (D.M. 328/2022).

Parsons F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Savickas M., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239–250.
Super D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper & Row.

2. Il curricolo di orientamento in verticale
Federico Batini

Se l'orientamento viene davvero assunto nella sua accezione formativa, la prima conseguenza teorica è che esso non può più essere pensato come un insieme di azioni separate, concentrate nei punti di passaggio o delegate a figure e dispositivi specializzati. L'orientamento, in un sistema educativo e di istruzione, o è progressivamente costruito dentro il tempo lungo della formazione, oppure resta inevitabilmente frammentato: un po' informazione, un po' accompagnamento, un po' consulenza, un po' accoglienza, un po' supporto alla scelta, senza che vi sia un reale filo conduttore capace di restituirgli unità di senso. È per questa ragione che il paradigma formativo dell'orientamento conduce quasi necessariamente all'idea di curricolo. Non si tratta di una soluzione organizzativa fra le altre, ma della traduzione scolastica più coerente di una concezione dell'orientamento come processo di apprendimento, di incremento di autonomia, di sviluppo di potere, responsabilità e capacità di progettazione lungo tutto l'arco della vita. In questa prospettiva, il curricolo orientativo in verticale non rappresenta un'aggiunta alla scuola, ma l'esplicitazione di una logica formativa che la scuola, se vuole essere fedele alla propria finalità, dovrebbe già assumere. Le stesse polemiche emerse con le Linee Guida del dicembre 2022 mostrano bene questo punto. Da un lato, il decreto 328/2022 ha avuto il merito di riportare l'orientamento al centro del dibattito e di introdurre in modo esplicito, per la prima volta nella secondaria, un monte ore curricolare definito di orientamento formativo. Dall'altro, proprio questa esplicitazione rischia di far apparire l'orientamento come una novità improvvisa o come una quota oraria da "aggiungere" a ciò che la scuola già fa, oscurando il fatto che la collocazione curricolare e la logica di processo formativo attribuite all'orientamento sono presenti, nelle politiche educative italiane, almeno dagli ultimi venticinque anni. Il punto decisivo non è semplicemente "inserire le 30 ore", ma dare loro senso dentro una architettura coerente, progressiva, verticale. La parola chiave, dunque, non è soltanto orientamento, ma curricolo: anzi, più precisamente, "curricolo di orientamento formativo verticale, dalla scuola dell'infanzia fino all'università".

2.1 Perché un curricolo verticale

Il curricolo verticale è la risposta pedagogicamente più solida a tre limiti strutturali che hanno a lungo caratterizzato l'orientamento scolastico. Il primo è la sua evenemenzialità: l'orientamento viene attivato quando "serve", cioè quando si avvicina una scelta formalmente ritenuto socialmente rilevante, come il passaggio tra

un grado e l'altro, l'uscita dal primo ciclo, l'accesso alla secondaria di secondo grado, l'università, il lavoro. Il secondo è la sua frammentazione: attività diverse, non sempre coordinate, spesso affidate all'iniziativa di singole scuole, docenti, territori o enti esterni, con una grande varietà di interpretazioni, sovrapposizioni e mancate risposte. Il terzo è la sua eteronomia: la tendenza a pensare l'orientamento come qualcosa che interviene "da fuori" rispetto al lavoro curricolare ordinario, anziché come dimensione intrinseca del processo formativo. La logica verticale supera questi limiti perché guarda alla centralità del soggetto e al suo attraversamento dei vari gradi dell'istruzione, traducendo l'orientamento in un percorso di apprendimenti e competenze progressivi, collocando peraltro lo sviluppo orientativo del soggetto in un contesto gruppale. Dire curricolo orientativo in verticale significa allora assumere che le competenze orientative non si improvvisano, non emergono magicamente nel momento in cui sono necessarie e, ovviamente, non sono semplicemente il prodotto di un buon consiglio o di un'adeguata informazione. Esse si costruiscono nel tempo, in modo graduale, progressivo e ricorsivo. Per questo il lavoro orientativo deve iniziare fin dall'infanzia e dalla primaria, là dove si formano fiducia, autostima, motivazione, prime forme di riflessività, rapporto con sé e con l'esperienza, riconoscimento di interessi e gusti, capacità di immaginarsi nel tempo. Le Linee Guida 2022 lo affermano con chiarezza, e qui si ribadisce: l'orientamento inizia sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno a conoscenza di sé e fiducia, autostima, impegno, motivazioni, riconoscimento delle proprie competenze e abilità e superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento.

2.2 Che cosa significa "in verticale"

La verticalità non coincide semplicemente con la somma di segmenti successivi. Un curricolo orientativo in verticale non è una lista di attività distribuite lungo gli anni, ma un itinerario intenzionale fondato su obiettivi di apprendimento orientativi coerenti e di graduale complessità. Costruire un curricolo orientativo in verticale significa definire, per ogni grado scolastico e per ogni classe, a partire dalla scuola dell'infanzia, quali sono gli obiettivi in termini di apprendimenti orientativi; significa chiarire, per ciascun obiettivo, quali pratiche, attività e percorsi concorrono al suo raggiungimento e chi ne è responsabile; significa considerare il territorio e coinvolgere tutti gli agenti attivi di questo percorso, con una particolare attenzione alla voce degli studenti stessi; significa infine riconoscere che un curricolo orientativo in verticale è "l'esplicitazione e l'esplosione di una logica formativa nell'orientamento". Significa anche precisare come a ciascun obiettivo di apprendimento orientativo si contribuisce con le azioni esplicitamente orientative e come concorre la didattica orientativa delle diverse aree disciplinari.

La verticalità, dunque, è anzitutto una logica di progressione. Essa implica che ogni grado scolastico contribuisca a costruire ciò che quello successivo potrà ulteriormente sviluppare, secondo una logica "a spirale" e "consequenziale al tempo stesso. Alcuni apprendimenti orientativi ricompaiono a livelli diversi, in forme diverse, con livelli di complessità diversi: qui si può parlare, a buon diritto, anche di una struttura in parte a spirale. Conoscersi, riflettere su di sé, dare nome ai propri interessi, leggere la realtà, riconoscere possibilità e vincoli, collegare apprendimenti e futuro, imparare a progettare, prendere decisioni, monitorarle, riorientarsi: sono tutti obiettivi che ritornano, ma non nello stesso modo. Tornano con densità e livelli di complessità crescenti, secondo il principio che l'orientamento non accompagna un'unica scelta, ma una continua costruzione del rapporto tra soggetto, mondo e futuro.

In questo senso il curricolo orientativo in verticale non aggiunge semplicemente continuità alla scuola: la costringe a pensarsi in termini di crescita progressiva del soggetto (e dei gruppi).

2.3 Il curricolo verticale come forma scolastica del paradigma formativo

Se il paradigma formativo dell'orientamento è definito dal passaggio da un orientamento che indica a un orientamento che sviluppa capacità di orientarsi, allora il curricolo in verticale ne è la più coerente traduzione scolastica. Non si tratta più di chiedersi soltanto "come aiutare a scegliere", ma "quali apprendimenti, quali esperienze, quali contesti, quali pratiche, quali dispositivi formativi rendono possibile, nel tempo, un soggetto capace di orientarsi". In questa prospettiva, il curricolo verticale è il luogo in cui l'orientamento smette di essere un'azione puntuale e diventa infrastruttura. Smette di essere reazione a problemi già emersi – dispersione, disadattamento, scelta errata, transizione critica – e diventa costruzione preventiva e generativa di risorse. Questo spiega anche perché il curricolo verticale venga collegato strettamente ai modelli formativi centrati sull'empowerment dei soggetti e a un'idea di orientamento come dispositivo sociale equitativo, teso non alla riproduzione della situazione esistente, ma alla promozione e allo sviluppo di ciascuno e ciascuna.

Assumere il curricolo orientativo in verticale significa, inoltre, prendere sul serio un'altra implicazione del paradigma formativo: il fatto che le competenze non siano "un prima" da scoprire ma un esito da costruire. Questo punto è importante anche per sottrarre il curricolo orientativo a ogni residuo di logica attitudinale. Se si assume che l'insegnamento contribuisca al definirsi degli studenti come soggetti, allora disposizioni, inclinazioni e merito non possono essere trattati solo come premesse, ma come risultati di un processo di apprendimento, di esperienza, di riconoscimento e di sviluppo che doti tutte e tutti degli strumenti ne-

cessari al loro conseguimento. Da questo punto di vista, il curricolo in verticale è anche una presa di posizione epistemologica: afferma che l'orientamento non è la semplice lettura o scoperta di una situazione già data, ma un lavoro educativo che costruisce condizioni di possibilità.

2.4 Curricolo, competenze orientative e competenze disciplinari

Uno dei meriti maggiori delle riflessioni più recenti è aver chiarito che il curricolo orientativo in verticale non va pensato contro le discipline, né accanto ad esse, ma dentro il loro insegnamento e nel loro rapporto con le attività orientative specifiche. Il curricolo verticale richiede di definire, in relazione ad ogni obiettivo, come contribuiscano le attività di orientamento e come concorrano le varie discipline per il tramite dela didattica orientativa.

La questione decisiva, allora, riguarda le competenze orientative. Il curricolo verticale non può essere costruito come semplice successione di temi, ma come progressione e ricorsività di apprendimenti orientativi in termini di abilità, conoscenze, competenze, atteggiamenti, processi riflessivi e decisionali, forme di consapevolezza e di agency. Il nodo della questione diventano proprio le competenze: un approccio per competenze mette al centro il soggetto, si focalizza sugli obiettivi di apprendimento da conseguire e cerca le azioni didattiche appropriate; al tempo stesso crea le condizioni perché ogni studente realizzi pienamente le proprie capacità. Per questo il curricolo verticale fissa obiettivi di apprendimento e traguardi di competenza per ogni annualità in un'ottica di sviluppo progressivo e continuo.

Le competenze orientative da assumere come oggetto di progressione non vanno ridotte alle capacità di scelta, ma comprendono, almeno, la conoscenza di sé e l'autoriflessione, la consapevolezza di valori, interessi, disposizioni e punti di forza, la capacità di lettura dei contesti e delle possibilità, il rapporto con il tempo e con il futuro, la capacità di formulare ipotesi, esplorare alternative, valutare conseguenze, chiedere aiuto, costruire alleanze, collegare apprendimenti e progetto di vita, monitorare le proprie traiettorie e riorientarsi, la capacità di immaginarsi al futuro in modo plurale. Tali competenze possono essere tradotte in pratiche diverse per area disciplinare e per ordine di scuola. Alcune delle competenze previste come obiettivi disciplinari hanno un'indubbia ricaduta sulle competenze orientative, occorre, tuttavia, esplicitare questo portato, renderlo consapevole, attivarlo.

Come già anticipato la continuità verticale non equivale a una linearità rigida. In un curricolo orientativo formativo alcuni nuclei ritornano, si approfondiscono, si rielaborano, si ricombinano. Da questo punto di vista, ha senso parlare di un curricolo in parte **a** spirale. Lo sviluppo dell'autoriflessione, della narrazione di

sé, della lettura del contesto, del rapporto tra desideri e possibilità, della progettualità, del metodo di studio, del controllo competente sulle scelte, non procede per semplici blocchi chiusi. Richiede piuttosto riprese successive, dentro contesti e compiti differenti. È la logica, appunto, della progressività non evenemenziale che supera l'orientamento come accompagnamento alla sola scelta e lo riconduce a una costruzione graduale del soggetto nei suoi rapporti con il sapere, con gli altri e con il futuro.

2.5 La struttura del curricolo: obiettivi, pratiche, responsabilità, monitoraggio

Come si costruisce, allora, un curricolo di orientamento formativo in verticale?

Ci sono alcuni passaggi essenziali.

Il primo è la definizione degli obiettivi di apprendimento orientativi per ogni ordine, grado e annualità, a partire dalla scuola dell'infanzia. Questo significa chiarire quali abilità e conoscenze orientative si intendono sviluppare progressivamente e quali competenze si vogliono mobilitare per orientarsi e riorientarsi lungo tutto l'arco della vita.

Il secondo passaggio è la pianificazione delle azioni didattiche, delle metodologie e degli ambienti di apprendimento coerenti con tali obiettivi. Una volta individuati i traguardi, occorre tradurli in pratiche: quali attività specificamente orientative? quale contributo delle discipline attraverso la didattica orientativa? quali compiti di realtà? quali laboratori? quali dispositivi di riflessione?

Il terzo passaggio è la definizione delle responsabilità. Il curricolo verticale non può essere il compito di un piccolo gruppo di docenti, né il patrimonio di un unico tutor. Tutto il collegio dei docenti, attraverso la mediazione dei dipartimenti disciplinari ha una responsabilità in verticale: tutti coinvolti, tutti responsabili del processo e dei relativi prodotti. In un istituto comprensivo, i diversi gradi di scuola sono strettamente connessi; nella secondaria di secondo grado, il curricolo deve tenere insieme biennio, triennio, percorso formativo e progetto di vita.

Il quarto passaggio è la costruzione di alleanze educative e territoriali. Il curricolo orientativo in verticale non è solo scolastico, ma territoriale. Va progettato coinvolgendo studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, università di riferimento, famiglie, e altri attori dell'ecosistema formativo e territoriale. Questo è un punto essenziale: la verticalità non è solo cronologica, ma anche sistemica. Solo conoscendo e condividendo obiettivi e attività con i gradi precedenti e successivi ciascuna istituzione può progettare adeguatamente la propria azione orientativa.

Uno dei rischi più forti di ogni discorso sul curricolo verticale è che esso resti una formulazione di principio. Un curricolo orientativo in verticale funziona solo se è sostenuto da una rete che adotti realmente una visione verticale dell'orientamento e ne riconosca il legame con la didattica orientativa. Per questo un approc-

cio di successo dovrebbe prevedere almeno cinque elementi: coprogettazione, monitoraggio, valutazione, autovalutazione, documentazione.

La coprogettazione è necessaria per evitare che il curricolo sia la somma di iniziative individuali o di compartimenti stagni tra ordini di scuola o discipline. Il monitoraggio è necessario per verificare se la progressione progettata trova effettiva attuazione. La valutazione e l'autovalutazione servono a restituire visibilità alle competenze orientative e a renderle oggetto di riflessione, non solo di intuizione implicita. La documentazione, infine, è ciò che permette al curricolo di diventare patrimonio condiviso, memoria istituzionale, dispositivo di continuità e miglioramento e, al tempo stesso, ove co-costruita con gli studenti è, essa stessa, dispositivo di sviluppo di competenze orientative.

2.6 Curricolo verticale, equità e pluralità dei futuri

Il curricolo orientativo in verticale è anche un dispositivo di equità. L'orientamento formativo va pensato come dispositivo sociale equitativo e il processo di costruzione di curricoli verticali richiede attenzione ai dispositivi di equità e inclusione, oltre che all'impegno per la ricchezza e varietà dell'offerta orientativa di un territorio, affinché ciascuno abbia occasioni plurali di sviluppare le proprie capacità di auto-orientamento. Questo significa che il curricolo non serve soltanto a rendere più ordinata la progettazione, ma a contrastare la riproduzione delle disuguaglianze, l'orientamento implicito dei destini, le anticipazioni riduttive e la canalizzazione differenziale dei soggetti in base alla loro origine sociale, culturale o di genere.

Un curricolo verticale è, in questo senso, la condizione per sottrarre l'orientamento alla casualità, all'occasionalità e alla discrezionalità. Dove non c'è curricolo, l'orientamento rischia di dipendere troppo dalle risorse individuali delle famiglie, dalle reti informali, dall'iniziativa di singoli insegnanti, dai contesti territoriali più o meno ricchi. Dove invece il curricolo viene costruito in verticale, le opportunità orientative smettono di essere un privilegio e diventano, almeno potenzialmente, un diritto distribuito nel tempo scolastico.

Conclusione

Il curricolo di orientamento formativo in verticale non rappresenta il coronamento burocratico delle recenti riforme, ma la loro verifica pedagogica più seria. Se l'orientamento è davvero processo formativo, se inizia dall'infanzia, se è responsabilità di tutti gli ordini di scuola, se si alimenta della didattica orientativa e delle attività specificamente orientative, se deve contrastare la visione evene-

menziale e accompagnare la crescita della persona lungo il tempo della scuola, allora non basta organizzare moduli: occorre costruire un percorso condiviso, progressivo, coerente, documentato. In questa prospettiva, il curricolo verticale diventa il luogo in cui la scuola smette di limitarsi a preparare a una scelta e comincia a formare soggetti capaci di orientarsi, ri-orientarsi e progettare il proprio rapporto con il mondo. Non è, dunque, un capitolo ulteriore dell'orientamento scolastico; è la forma più coerente che l'orientamento formativo può assumere nel sistema di istruzione.

3. Le competenze al centro del processo orientativo
Dina Guglielmi

3.1 Quali bisogni e quali competenze orientative?

Le *Linee guida per l'orientamento*, adottate con il D.M. 328/2022, attribuiscono un ruolo centrale alle competenze orientative, considerate fondamentali nel percorso formativo degli studenti. Esse non riguardano soltanto la scelta del futuro scolastico o professionale, ma coinvolgono dimensioni più ampie, quali la conoscenza di sé, l'autonomia, la capacità progettuale e la gestione consapevole delle transizioni. Il documento sottolinea, infatti, come le competenze orientative costituiscano una componente essenziale dell'orientamento permanente, poiché consentono agli studenti di costruire progressivamente il proprio progetto di vita e di affrontare con maggiore consapevolezza le scelte formative e lavorative lungo tutto l'arco della vita (Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'orientamento*, D.M. 328/2022).

Nonostante l'ampio consenso, sia nella ricerca scientifica sia a livello internazionale, circa la loro importanza, permangono ancora significative ambiguità nella definizione delle competenze orientative, nell'individuazione delle loro diverse tipologie e nella comprensione di come, da chi e in quali contesti esse debbano essere sviluppate. Per questo motivo, nei paragrafi seguenti si cercherà di ricostruirne alcuni principali sviluppi teorici e operativi, soffermandosi sulle sovrapposizioni tra i diversi modelli e sui nuovi approcci oggi disponibili, ai quali anche la scuola sta progressivamente guardando.

Nel contesto italiano, a partire dagli anni Duemila, le **competenze orientative** sono state definite come l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per affrontare efficacemente compiti orientativi specifici (Pomben, Guglielmi, 2000). Si tratta di risorse che l'individuo mobilita nei momenti di transizione formativa e professionale e che sostengono il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita (Pombeni, Guglielmi, 2001). Il modello proposto da Pombeni distingue tre tipologie di competenze. Le competenze di base, che favoriscono un atteggiamento attivo nei confronti delle transizioni e riguardano la capacità di comprendere le regole di funzionamento dei contesti sociali e organizzativi, di interagire in modo adeguato con adulti e pari nei diversi ruoli, di portare a termine gli impegni verificandone i risultati, di sviluppare abilità di problem solving, di pianificare obiettivi e di assumersi responsabilità nel loro conseguimento. Le competenze di monitoraggio, legate alla capacità di riflettere criticamente sulle proprie esperienze e prevenire eventuali difficoltà che fanno invece riferimento alla capacità di comprendere le regole e le richieste dell'istituzione scolastica, di adattare il proprio metodo di studio alle nuove esigenze di lavoro e

di acquisire criteri per verificare in modo consapevole l'andamento del proprio inserimento nei contesti formativi e professionali. Infine, le competenze di sviluppo, che riguardano invece la capacità di progettare il proprio futuro, definire obiettivi e investire nel proprio percorso personale e professionale, si tratta della capacità di definire obiettivi personali e professionali e di investire in modo intenzionale energie e risorse per la realizzazione dei propri progetti, sostenendo così processi di crescita e progettualità lungo l'arco della vita.

Su questo modello sono stati costruiti anche strumenti operativi, come la sezione "Individua i tuoi punti di forza" del percorso *AlmaOriéntati* di AlmaLaurea, validato nel contesto italiano (Guglielmi et al., 2014). Il modello è stato inoltre ripreso da Marostica (2019), collegandolo alla distinzione tra **competenze orientative generali e specifiche**. Le competenze orientative generali, intese come metodo e mentalità orientativa, che consentono alla persona di gestire consapevolmente il proprio percorso di crescita e di scelta. Esse rappresentano la base necessaria per lo sviluppo delle competenze orientative specifiche e vengono acquisite progressivamente durante l'età evolutiva, grazie al contributo della scuola, della famiglia e delle altre agenzie educative e formative. Le competenze specifiche, invece, sono legate alla gestione di compiti di monitoraggio e sviluppo progettuale, finalizzate ad affrontare e risolvere compiti definiti e contestualizzati, connessi alle scelte formative e professionali dell'individuo. Esse operano all'interno di specifiche sfere di vita e risultano funzionali al superamento di esigenze contingenti e alla costruzione di progetti personali. Il loro sviluppo è strettamente legato a interventi intenzionali di orientamento, progettati e condotti da figure professionali competenti.

Un contributo teorico particolarmente utile per orientare gli interventi scolastici è rappresentato dal modello delle competenze di carriera elaborato da DeFillippi e Arthur (1994) e successivamente approfondito da Akkermans e colleghi (2013). Gli autori identificano tre dimensioni fondamentali per l'autogestione della carriera, essenziali per affrontare la fluidità e la dinamicità del mercato del lavoro contemporaneo: il *knowing-why* (sapere il perché), ossia la consapevolezza dei propri interessi, valori e motivazioni, fondamentale per definire obiettivi di carriera coerenti e costruire un'identità professionale stabile; il *knowing-how* (sapere come), che comprende le competenze professionali trasferibili e tecniche indispensabili per operare in contesti organizzativi dinamici; e il *knowing-whom* (sapere con chi), ossia la capacità di costruire una rete di contatti sociali utile a ottenere supporto e creare nuove opportunità, fattore cruciale nei processi decisionali e di definizione degli obiettivi formativo-professionali.

Questo schema teorico trova un'applicazione pratica nel panorama italiano in strumenti di orientamento scolastico come OrientaGame, la piattaforma di autovalutazione gratuita sviluppata da Unioncamere-Excelsiorienta e rivolta a studentesse e studenti delle scuole secondarie, che articola il percorso di

autovalutazione in tre aree corrispondenti alle dimensioni di knowing-why, knowing-whom e knowing-how, restituendo un output personalizzato utile ad aumentare la consapevolezza di sé e a orientarsi di fronte alle scelte formative e professionali.

A un livello più ampio, questi filoni si inseriscono nel più generale approccio del **career self-management** (CSM), introdotto da King (2004) e successivamente integrato da Hirschi e Koen (2021), che descrive l'insieme di processi attraverso cui l'individuo assume un ruolo attivo nella costruzione e nella regolazione della propria carriera. Sulla base del lavoro di Hirschi e Koen (2021), il CSM può essere articolato in alcune dimensioni comportamentali fondamentali e tra loro interconnesse: la *career exploration*, intesa come esplorazione attiva del sé e dell'ambiente professionale che consente di raccogliere informazioni e costruire consapevolezza delle proprie possibilità; la *career planning*, ovvero la capacità di tradurre le informazioni raccolte in obiettivi e piani d'azione concreti, flessibili e progressivamente aggiornabili; lo *skill development*, che include il potenziamento continuo di risorse personali utili ad aumentare la propria adattabilità nel mercato del lavoro; e infine la ricerca del supporto sociale (*networking e seeking social support*), ossia la capacità di attivare e utilizzare reti sociali e professionali come risorsa strategica nei processi decisionali e di transizione.

Un'evoluzione più recente di questo filone è rappresentata dall'approccio della **gestione della carriera nell'arco dell'intera vita** (whole-life career self-management; Hirschi, Zacher, Shockley, 2022), secondo cui la gestione della carriera implica l'integrazione tra lavoro, formazione, vita privata e benessere, richiedendo competenze di autoregolazione e progettazione che attraversano simultaneamente tutte le sfere di esperienza del soggetto.

Se l'obiettivo, oggi, è fare orientamento scolastico in modo efficace – per accompagnare nelle transizioni, ma soprattutto per fornire agli studenti strumenti utili anche nelle future snodi di carriera che incontreranno – l'ottica del career self-management dovrebbe permeare sempre più gli interventi educativi, diventando una lente trasversale con cui progettare le pratiche orientative.

3.2 Dalle competenze orientative alle competenze chiave

Nel quadro delle recenti riforme dell'orientamento, infine, le competenze orientative sembrano emergere, sotto molti aspetti, come una declinazione operativa delle *competenze chiave europee*, più che come un insieme autonomo di competenze separate. Le *competenze chiave* per l'apprendimento permanente, definite dalla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018, costituiscono infatti un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che ogni cittadino dovrebbe sviluppare lungo tutto l'arco della vita. Il modello europeo individua otto aree di

competenza: alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria; digitale; personale, sociale e capacità di imparare a imparare; cittadinanza; imprenditoriale; consapevolezza ed espressione culturale. Esse rappresentano i traguardi fondamentali dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.

Dato che le più recenti politiche per l'orientamento sembrano riconoscere in modo sempre più esplicito che orientarsi significa attivare, in modo integrato, capacità di analisi, riflessione critica, autovalutazione, progettazione e decisione consapevole, tali dimensioni risultano ampiamente sovrapponibili a quelle comprese nelle competenze chiave europee, in particolare nella competenza personale e sociale, nella capacità di imparare a imparare, nella competenza imprenditoriale e in quella di cittadinanza.

Questa convergenza trova riscontro anche nei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze, introdotti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nel 2024. Tali modelli mirano a garantire maggiore continuità tra i diversi segmenti del percorso scolastico e a valorizzare il profilo complessivo dello studente, superando una visione centrata esclusivamente sugli apprendimenti disciplinari. In questa prospettiva, la certificazione assume anche una funzione orientativa, in quanto consente di rendere visibili e documentabili competenze trasversali rilevanti per la costruzione del proprio percorso formativo e professionale.

La stessa impostazione è rintracciabile anche nelle *Linee guida per l'orientamento* del 2022, e la successiva introduzione dei moduli curricolari di orientamento e l'e-Portfolio. Attraverso questi strumenti, l'orientamento viene concepito come un processo continuo di riflessione e attribuzione di significato alle esperienze vissute. L'obiettivo non è soltanto supportare gli studenti nelle scelte scolastiche e professionali, ma favorire la progressiva consapevolezza delle competenze maturate e la capacità di integrarle nella costruzione del proprio progetto di vita.

Per concludere, i diversi contributi convergono nel riconoscere le competenze orientative come un elemento centrale nei processi di orientamento. Esse possono essere intese, da un lato, come risorse già disponibili negli individui che sono in grado di gestire efficacemente le transizioni formative e professionali e di compiere scelte consapevoli; dall'altro, come esiti perseguibili attraverso specifiche azioni educative e orientative, sia nell'ambito della didattica orientativa sia mediante interventi mirati di supporto alla scelta. Da questa duplice prospettiva deriva la possibilità di considerare l'eventuale carenza di tali competenze come un bisogno orientativo specifico, rispetto al quale progettare azioni orientative e di accompagnamento.

Restano tuttavia ancora aperte diverse questioni relative alle modalità con cui queste competenze si integrano con gli altri sistemi di competenze e alle strategie più efficaci per promuoverle in modo sistematico all'interno dei contesti educativi, che negli ultimi anni hanno beneficiato di numerosi finanziamenti e progettualità

dedicate, anche grazie al PNRR. Tra gli interrogativi ancora irrisolti vi è, ad esempio, se il legame tra competenze chiave e competenze orientative, oggi sempre più evidente sul piano concettuale e operativo, sia effettivamente riconosciuto e valorizzato nella pratica scolastica quotidiana, nel linguaggio utilizzato, nelle metodologie didattiche adottate, nelle azioni specificamente dedicate all'orientamento e nelle comunicazioni rivolte alle famiglie. Un'ulteriore questione riguarda le connessioni e le possibili sovrapposizioni tra le competenze orientative e altri framework di competenze, che saranno descritti nel prossimo paragrafo e che trovano, o potrebbero trovare, spazio all'interno della scuola per il loro sviluppo, anche attraverso interventi mirati. In assenza di tali riflessioni e delle relative risposte, il rischio è quello di riproporre interventi analoghi finalizzati allo sviluppo delle medesime competenze negli studenti, senza però giungere a una crescita organica e completa dell'insieme di risorse necessarie per gestire in modo autonomo il proprio percorso formativo e professionale. Tali risorse, come evidenziato in precedenza, costituiscono il nucleo centrale del processo orientativo.

3.2.1 LifeComp e GreenComp

L'attenzione alle competenze che possono essere definite orientative, al di là dell'accezione più specifica descritta nel paragrafo precedente, richiede di chiarire anche il ruolo dei principali framework europei oggi utilizzati per descrivere le competenze personali, trasversali e di cittadinanza.

Pur non essendo stati elaborati specificamente come modelli per l'orientamento, essi descrivono competenze come la consapevolezza di sé, la capacità riflessiva, l'adattabilità, la collaborazione, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento che risultano fondamentali anche per la capacità di orientarsi nei percorsi formativi, professionali e personali. In questo senso, i processi educativi e gli interventi che la scuola promuove per favorire la maturazione di tali competenze assumono indirettamente anche un rilevante valore orientativo, poiché contribuiscono allo sviluppo della capacità degli studenti di leggere i contesti, progettare il proprio percorso e affrontare in modo consapevole le transizioni.

Il framework **LifeComp** (Sala et al., 2020), sviluppato dal Joint Research Centre della Commissione Europea, propone una sistematizzazione delle competenze personali, sociali e di apprendimento considerate fondamentali per affrontare le sfide della vita contemporanea. Il modello organizza tali competenze in tre grandi aree, ciascuna articolata in specifiche sotto-competenze definite sia sul piano concettuale sia su quello operativo. La prima è l'area personale, che comprende l'autoregolazione, intesa come capacità di gestire emozioni, comportamenti e obiettivi; la flessibilità, legata all'adattamento ai cambiamenti e ai contesti complessi; e il benessere, riferito alla cura di sé e al mantenimento di un equilibrio personale.

La seconda è l'area sociale, che include empatia, comunicazione e collaborazione, considerate essenziali per costruire relazioni positive, lavorare con gli altri e partecipare in modo responsabile alla vita sociale.

La terza area riguarda invece l'"imparare a imparare" e comprende il growth mindset, cioè la convinzione che le proprie capacità possano svilupparsi attraverso l'impegno e l'esperienza; il pensiero critico, necessario per analizzare informazioni e situazioni in modo riflessivo; e la gestione dell'apprendimento, collegata alla capacità di pianificare, monitorare e orientare il proprio percorso di apprendimento.

Nel suo insieme, LifeComp propone quindi una prospettiva integrata che fornisce quindi una base solida per l'orientamento perché collega la progettualità personale alla capacità di riflettere, regolare le emozioni, collaborare e apprendere in contesti mutevoli.

Se l'obiettivo è approfondire il tema delle competenze orientative all'interno del processo di orientamento, preparazione alle scelte e alla cittadinanza attiva il LifeComp può essere integrato almeno con alcune competenze chiave del framework europeo **GreenComp** (Bianchi et al., 2022), sviluppato dalla Commissione Europea per descrivere le competenze di sostenibilità. Alcune competenze di GreenComp colmano una lacuna di LifeComp, in particolare rispetto alla capacità, attualmente molto rilevante, di orientarsi in scenari futuri incerti e complessi. La competenza più rilevante in questo senso è la futures literacy, definita da Miller (2018) come la capacità di immaginare, valutare e utilizzare molteplici futuri come strumento per comprendere e agire nel presente. GreenComp colloca questa competenza tra quelle fondamentali per affrontare problemi complessi in modo responsabile, sottolineando che l'incapacità di pensare il futuro in modo plurale costituisce essa stessa una forma di vulnerabilità. Questa competenza assume un ruolo particolarmente significativo nell'ambito dell'orientamento *future-conscious*, poiché permette agli studenti di esplorare scenari alternativi, mettere in discussione assunzioni implicite e sviluppare un maggiore senso di agency rispetto ai futuri possibili.

3.3 Competenze trasversali o soft skills?

Si chiude questo excursus sulle competenze con valore orientativo con un'altra tipologia largamente oggetto di formazione negli ultimi anni: le competenze trasversali o soft skills. La crescente enfasi posta sulle soft skills nella scuola secondaria di secondo grado, così come nell'istruzione superiore e nei percorsi di inserimento lavorativo, riflette l'assunto secondo cui tali competenze contribuiscano al successo formativo, all'occupabilità e alla performance professionale (Dolce et al., 2020), sebbene le evidenze empiriche disponibili risultino ancora in parte contrastanti. Nella letteratura internazionale, il termine **competenze trasversali** (o *soft skills*) ri-

manda a un insieme eterogeneo di abilità non tecniche che facilitano l'adattamento, la collaborazione e la gestione della complessità. Sono comunemente definite come abilità intra- e interpersonali che vanno oltre le conoscenze tecniche e l'intelligenza generale, e che possono influenzare la performance individuale sia nei contesti educativi sia in quelli lavorativi. Nonostante la varietà di definizioni presenti in letteratura, esiste un ampio consenso nel considerare le soft skills come competenze prevalentemente socio-emotive, trasversali ai contesti, modellate sia da disposizioni individuali sia da fattori contestuali, e rilevanti per lo sviluppo personale, l'inclusione e il raggiungimento degli obiettivi (Marin-Zapata et al., 2022).

Una delle tassonomie più consolidate e aggiornate è quella proposta da Van Laar et al. (2017), che integra 21st-century skills e digital skills in sette categorie: Information skills, Communication skills, Collaboration skills, Critical thinking skills, Creativity skills, Problem-solving skills, Responsibility skills (inclusi etica, autonomia, cittadinanza digitale).

Qualunque tassonomia si decida di adottare, negli ultimi anni gli interventi finalizzati allo sviluppo delle soft skills, siano essi esplicitamente etichettati come azioni di orientamento oppure no, sono cresciuti in modo significativo. Ancora una volta, tali interventi possono essere integrati (o possono sovrapporsi) nel più ampio tema degli interventi orientativi che mirano a sviluppare competenze orientative, poiché mettono in relazione competenze cognitive, sociali e digitali all'interno di una prospettiva di gestione attiva delle situazioni, delle scelte e delle transizioni.

La tabella seguente offre una possibile esemplificazione della traduzione operativa di tali competenze nell'ambito delle azioni orientative, richiamando la necessità di un approccio sistemico alla progettazione e alla gestione degli interventi. Tale prospettiva appare infatti indispensabile per sostenere lo sviluppo integrale delle competenze orientative (nche quando esse sono ricomprese in altri percorsi progettuali o non vengono esplicitamente identificate come tali) e favorirne una maturazione articolata e coerente.

Categoria (Van Laar et al., 2017)	**Descrizione**	**Esempi operativi nell'orientamento**
Information skills	Ricerca, valutazione e gestione delle informazioni	Analizzare fonti su percorsi formativi e professioni
Communication skills	Espressione chiara, ascolto, mediazione	Presentare il proprio progetto formativo/professionale
Collaboration skills	Lavoro di gruppo, negoziazione, co-costruzione	Attività cooperative nei percorsi FSL
Critical thinking skills	Analisi, valutazione, giudizio	Valutare scenari futuri e assunzioni implicite
Creativity skills	Ideazione, immaginazione, innovazione	Costruzione di scenari futuri alternativi

Problem-solving skills	Affrontare situazioni complesse e incerte	Gestione di ostacoli nelle scelte formative
Responsibility skills	Etica, autonomia, cittadinanza digitale	Decisioni consapevoli e sostenibili nel proprio percorso

Tabella 2. Esempi di traduzioni operative in chiave orientativa delle soft skill

3.4 Verso un orientamento "Future-Conscious"

Molte delle classificazioni proposte fino a questo punto, anche se si differenziano per framework teorici ed etichette utilizzate, condividono un'ampia area di sovrapposizione riconducibile alla loro rilevanza orientativa. Per questo motivo, la parte conclusiva del capitolo sarà dedicata ad approfondire la **dimensione del futuro**: un elemento cardine dell'orientamento che, pur essendo implicitamente presente in molti dei modelli discussi, non sempre trova un'adeguata valorizzazione nelle pratiche e nelle azioni orientative.

Il dibattito contemporaneo sull'orientamento è infatti attraversato in modo sempre più pervasivo dal riferimento al "futuro": i sistemi formativi sono chiamati a preparare le nuove generazioni a scenari in rapida trasformazione, a coltivare competenze "per i lavori che ancora non esistono" e a contribuire alla costruzione di società sostenibili. Anche il quadro normativo italiano, già richiamato, ribadisce questa centralità, introducendo il principio della didattica orientativa come processo permanente finalizzato alla "costruzione in itinere del personale progetto di vita".

Tuttavia, come osservano Rasa (2025) e Facer (2021), l'evocazione del futuro nei discorsi educativi rimane spesso retorica, generando una problematica vaghezza che rischia di tradursi in pratiche orientative incoerenti o inefficaci. Riconoscere la pluralità dei modi in cui il futuro entra in educazione diventa quindi una premessa per progettare interventi di orientamento capaci di rispondere alla complessità del presente.

Rasa (2025) propone una tassonomia che distingue quattro orientamenti educativi rispetto al futuro. Il primo, **Education in the future**, riguarda i futuri dell'educazione stessa, ovvero come scuola e università cambieranno in risposta a megatrend quali digitalizzazione, intelligenza artificiale e crisi climatica. Il secondo, **Education to adapt to the future**, si concentra sulla preparazione degli studenti a condizioni proiettate o incerte, ed è il terreno classico delle 21st century skills, delle digital literacies e delle competenze per i "lavori del futuro" (Scott, 2015; Van Laar et al., 2017): è qui che si possono collocare la maggior parte dei modelli oggi utilizzati nei dispositivi di orientamento, inclusi, ad esempio quelli applicati nei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro (FSL), nuova denominazione assunta dagli ex PCTO a seguito del DL 127/2025 (MIM, 2025). Il terzo orien-

tamento, **Education to change the future**, sposta lo sguardo dall'adattamento all'agency: gli studenti sono visti come attori che costruiscono attivamente il futuro, in particolare in relazione ai temi della sostenibilità, della giustizia sociale e del cambiamento socio-tecnico (Holfelder, 2019; Rasa, 2023). Tale lettura risulta peraltro coerente con le diverse formulazioni e richiami alle competenze orientative presenti nelle riforme dell'orientamento richiamate nel primo paragrafo. Il quarto orientamento, **Education about the future**, introduce la futures literacy come oggetto esplicito di apprendimento, ovvero la capacità di immaginare, valutare e utilizzare scenari futuri molteplici per pensare diversamente il presente (Miller, 2018; Poli, 2021). Come anticipato il framework europeo GreenComp colloca la futures literacy tra le competenze chiave per la sostenibilità (Bianchi et al., 2022), aprendo una connessione diretta con i quadri di policy comunitaria. Tuttavia, sul piano delle pratiche educative e orientative nei sistemi di istruzione, questo passaggio appare ancora in una fase iniziale di attuazione.

Anche Facer (2021), nel paper di sfondo per il rapporto UNESCO "**Reimagining Our Futures Together**", propone nove principi etici che possono ispirare le pratiche educative e orientative, in riferimento al futuro: riflessività e molteplicità, trasparenza, attenzione al "decadimento" delle pratiche obsolete, riparazione, indagine intergenerazionale, emergenza e osservazione, organizzazione della speranza, limiti alla speculazione patologica, cura della temporalità specifica dell'educazione. Tali principi forniscono un'ossatura per evitare il rischio, segnalato dall'autrice, che il discorso sulle "competenze del futuro" diventi strumento di adattamento passivo al futuro.

3.5 Quali ricadute per la scuola?

Le numerose tassonomie presentate fino a questo punto, pur offrendo letture preziose e complementari, portano con sé il rischio di generare confusione, soprattutto quando si tratta di tradurle in pratiche operative nei contesti scolastici. Proprio per questo, nella progettazione di qualsiasi intervento di orientamento è essenziale partire da un quadro di riferimento chiaro, che definisca innanzitutto quali competenze si intende sviluppare (in termini di obiettivi) prima ancora di interrogarsi sui metodi e sugli strumenti da adottare. Questa esigenza di chiarezza, tuttavia, deve fare i conti con una complessità ulteriore: le competenze orientative sono un insieme in costante evoluzione, che "invecchia" rapidamente di fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro e della società. Ne consegue che l'orientamento non può essere concepito come un insieme di pratiche consolidate una volta per tutte, ma va inteso come un campo di intervento da aggiornare in modo continuo, in dialogo costante con le cornici teoriche e normative più recenti.

Attualmente, si possono individuare tre direzioni innovative per i servizi e le pratiche di orientamento, considerando le riflessioni convergenti da tutte le cornici teoriche illustrate finora.

In primo luogo, integrare la **futures literacy** accanto alle tradizionali competenze orientative, spostando l'attenzione dal "quali competenze servono per il futuro" al "come pensiamo, immaginiamo e usiamo i futuri" nelle scelte formative e professionali, in coerenza con i framework europei LifeComp (Sala et al., 2020) e GreenComp (Bianchi et al., 2022).

In secondo luogo, riequilibrare le pratiche oggi prevalentemente "adattive" con momenti dedicati all'agency trasformativa, in cui ragazze e ragazzi siano riconosciuti come future-makers in grado di problematizzare gli scenari proposti, anziché solo prepararvisi (Facer, 2016; Rasa et al., 2023): questo è assimilabile allo spirito con cui sono stati aperti spazi dall'investimento PNRR 1.6 sull'orientamento attivo nella transizione scuola-università (MUR, 2022).

In terzo luogo, applicare i nove principi etici di Facer (2021) come griglia riflessiva per la progettazione delle attività di orientamento: chi sta producendo le immagini di futuro che proponiamo? Quali futuri stiamo implicitamente legittimando o escludendo? Le condizioni di sicurezza, equità e qualità dell'esperienza educativa sono garantite? Tali domande, qualificano l'orientamento come pratica di preparazione a futuro, ma anche di costruzione consapevole e equa di futuri possibili.

A titolo esemplificativo di seguito si mostra un esempio di integrazione tra la tassonomia di Rasa (2025) con la mappa di Facer (2021) e con un'applicazione concrete al lavoro di orientamento scolastico (Formazione Scuola-Lavoro, ex PCTO) e di formazione alle scuole, mostrando come ciascun orientamento generi domande critiche e implicazioni operative differenti.

Orientamento (Rasa, 2025)	Focus	Possibile applicazione nelle pratiche di orientamento	Domanda critica	Corrispondenza in Facer (2021)
Education IN the future	Come cambieranno scuola e università (AI, digitalizzazione, sostenibilità)	Nel FSL: progettare attività che integrano riflessione sull'AI e sui futuri dell'istruzione superiore	Quali assunzioni sul futuro dell'università stiamo trasmettendo? Quali interessi servono?	Educational Futures
Education to ADAPT to the future	21st century / future / digital skills; preparazione a futuri proiettati	Moduli sulle competenze trasversali	Quando proponiamo agli studenti di sviluppare le 'competenze del futuro', a quali futuri ci stiamo riferendo, e chi li ha immaginati?	Education as preparation (modo adattivo)

Orientamento (Rasa, 2025)	Focus	Possibile applicazione nelle pratiche di orientamento	Domanda critica	Corrispondenza in Facer (2021)
Education to CHANGE the future	Agency, sostenibilità, trasformazione socio-tecnica, giustizia; competenze auto-orientative (MIUR, 2019)	Introdurre laboratori in cui studenti analizzano criticamente gli scenari (lavoro, clima, AI) e identificano spazi di azione	Quali cambiamenti stiamo presupponendo come desiderabili?	Education as preparation (modo agentico)
Education ABOUT the future	Futures literacy: immaginare, valutare e usare futuri molteplici	Direzione innovativa: scenario thinking, immagini del futuro, analisi delle assunzioni anticipatorie	Esistono modi "corretti" di pensare il futuro? Stiamo ascoltando i futuri immaginati dagli studenti?	Education about futures

Tabella 3. I quattro orientamenti di Rasa (2025) e implicazioni per le pratiche di orientamento. La tabella sintetizza i principali orientamenti teorici individuati da Rasa, evidenziandone caratteristiche, finalità educative e possibili implicazioni per la progettazione di percorsi orientativi nei contesti scolastici.
Fonte: elaborazione degli autori su Rasa (2025)

3.6 Conclusioni

Il percorso tracciato in questo capitolo restituisce un quadro dell'orientamento scolastico molto più articolato rispetto alla sola trasmissione di informazioni su percorsi di studio e professioni. Dai modelli internazionali sulle competenze di carriera fino ai modelli italiani di competenze orientative elaborati nell'ambito del sistema nazionale di orientamento, passando per l'approccio del career self-management, emerge un filo conduttore comune: orientare significa, sempre più, sostenere ragazze e ragazzi nello sviluppo di una capacità di autogestione attiva e continuativa della propria carriera, che si estende ben oltre la scelta scolastica e si proietta lungo l'intero arco della vita, integrando lavoro, formazione, benessere e sfera personale.

Questa pluralità di tassonomie, se da un lato rischia di generare frammentazione e disorientamento per chi opera quotidianamente nelle scuole, dall'altro consegna alle insegnanti uno strumento operativo generativo: la possibilità di scegliere, tra i diversi framework disponibili, quello più adatto al proprio contesto e ai propri studenti, abbandonando la logica del "laboratorio di orientamento standard" in funzione di una vera personalizzazione degli interventi orientativi.

Proprio in questa prospettiva si inserisce la dimensione del futuro, che attraversa in modo sempre più centrale il dibattito contemporaneo sull'orientamento e che i framework europei sulle competenze, come quelli dedicati alle competenze per la vita e alle competenze per la sostenibilità, indicano ormai come parte inte-

grante della formazione delle nuove generazioni. Si tratta di sostenere i cittadini e le cittadine del futuro a sviluppare una vera e propria competenza di lettura e immaginazione del futuro, una capacità di riflettere consapevolmente su come i futuri vengono pensati, raccontati e costruiti, così da poterli affrontare non solo come destinatari passivi, ma come protagonisti attivi delle proprie scelte e transizioni.

Per chi si occupa concretamente di orientamento a scuola, tali riflessioni hanno un impatto operativo diretto: nella progettazione di qualsiasi intervento, dal colloquio individuale al modulo di classe, vale la pena chiedersi sia *quali informazioni fornire*; sia *quali competenze si mira sviluppare*; sia *quale consapevolezza rispetto al futuro* si sta implicitamente proponendo agli studenti; sia *quale disponibilità ad aggiornare* nel tempo gli strumenti e gli approcci utilizzati. È in questo spazio, privo di "ricette pronte", che l'orientamento scolastico può davvero diventare una pratica trasversale e permanente, utile agli studenti e alle studentesse per orientarsi lungo tutto il corso della propria vita.

Bibliografia

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286

Dolce V., Emanuel F., Cisi M., Ghislieri C. (2020). The soft skills of accounting graduates: Perceptions versus expectations. *Accounting Education*, *29*(1), 57-76.
https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937

Facer K. (2016). Using the future in education: Creating space for openness, hope and novelty. In H. E. Lees, N. Noddings (Eds.), *The Palgrave international handbook of alternative education* (pp. 63–78). London: Palgrave Macmillan.

Facer K. (2021). *Futures in education: Towards an ethical practice* [Background paper for the UNESCO Futures of Education report]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org-/ark:/48223/pf0000375792

Guglielmi D., Pombeni M. L. (2001). Career counseling e competenze per lo sviluppo della carriera. *Risorsa uomo. Fascicolo 1/2, 2001*, 1000-1003.

Hirschi A., Koen J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior, 126*, 103505. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505

Hirschi A., Zacher H., Shockley K. M. (2022). Whole-life career self-management: A conceptual framework. *Journal of Career Development*, *49*(2), 344-362. https://doi.org/10.1177/0894845320957729

Holfelder A.-K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science, 14*(4), 943–952. https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z

King Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of vocational behavior, 65*(1), 112-133. https://doi.org/10.1016/S0001-8791-(03)00052-6

Marin-Zapata S. I., Román-Calderón J. P., Robledo-Ardila C., Jaramillo-Serna M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of managerial science*, *16*(4), 969-1000. https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9

Marostica F. (2019). Le competenze orientative 3. *Scuola7*, 156. https://www.scuola7.it-/2019/156/le-competenze-orientative-3/

Miller R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. London: Routledge.

Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2022). *Linee guida per l'orientamento* [Allegato al Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328]. https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2025). *Decreto-Legge 9 settembre 2025, n. 127, convertito con Legge 30 ottobre 2025, n. 164 – Ridenominazione dei PCTO in Formazione Scuola-Lavoro (FSL)*. Gazzetta Ufficiale, 5 novembre 2025.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2019). *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* [Allegato al Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774]. https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento

Ministero dell'Università e della Ricerca [MUR]. (2022). *Decreto Ministeriale 25 settembre 2022, n. 934 – Orientamento attivo nella transizione scuola-università* [PNRR Missione 4, Componente 1, Investimento 1.6]. https://www.mur.gov.it/

Poli R. (2021). The challenges of futures literacy. *Futures, 132*, 102800. https://doi.org-/10.1016/j.futures.2021.102800

Pombeni M. L., Guglielmi D. (2000). Competenze trasversali: Strumenti di misura e metodologie di intervento. In M. L. Pombeni (a cura di), *Disagio scolastico: Strumenti di osservazione e di intervento*. Cesena: Il Ponte Vecchio.

Rasa T. (2023). *Futurising science education: Technology, agency and scientific literacy* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9368-1

Rasa T. (2025). Education and the future: Four orientations. *European Journal of Education, 60*(1), e12884. https://doi.org/10.1111/ejed.12884

Rasa T., Lavonen J., Laherto A. (2023). Agency and transformative potential of technology in students' images of the future: Futures thinking as critical scientific literacy. *Science & Education, 32*, 1145–1169. https://doi.org/10.1007/s11191-023-00432-9

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967

Scott C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* (UNESCO Education Research and Foresight Working Papers No. 14). UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Van Laar E., van Deursen A. J. A. M., van Dijk J. A. G. M., de Haan J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577–588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.0-3.010

Capitolo III
Sinergie istituzionali per l'orientamento: il laboratorio di co-progettazione CRUI-INDIRE*

Maria Grazia Riva
Professoressa Ordinaria Università degli Studi Milano-Bicocca
Maria Chiara Pettenati
Dirigente di ricerca INDIRE
Sara Martinelli
Ricercatrice INDIRE
Anna Tancredi
Consulente INDIRE, Esperta di formazione



Figura 16. Nuvola di parole elaborata dai partecipanti al laboratorio CRUI–INDIRE. La visualizzazione restituisce i concetti maggiormente associati all'orientamento dai partecipanti al percorso di co-progettazione, evidenziando la centralità delle dimensioni della consapevolezza, della progettualità e della collaborazione tra istituzioni educative

1. Introduzione: l'orientamento come responsabilità sistemica condivisa

Le riforme promosse nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) hanno ridefinito in modo significativo il ruolo dell'orientamento all'interno del sistema educativo e formativo italiano. In particolare, il D.M. 328/2022

* Alla realizzazione del Laboratorio CRUI-INDIRE documentato nel presente capitolo hanno contribuito: **Per CRUI**: Maria Grazia Riva, Daniela Dato, Rossella Marzullo, Ersilia Menesini, Emanuela Ingusci, Massimiliano Badino, Rosita De Luigi. **Per INDIRE**: Maria Chiara Pettenati, Sara Martinelli, Anna Tancredi, Assunta Gambale, Annalisa Gaglione, Antonella Scarfò, Enza Fierimonte, Roberto Manna, Micol Chiarantini e Gianmarco Bei. **Con la collaborazione di esperti da Università e Scuola:** Federico Batini, Dina Guglielmi, Chiara Brescianini, Francesca Oggionni, Simone Giusti, Severo Cardone, Miriam Bassi.

per il sistema scolastico e il D.M. 934/2022 per la formazione universitaria hanno contribuito a superare una concezione episodica e informativa dell'orientamento, riconoscendone la natura di processo continuo, trasversale e centrato sullo sviluppo della persona lungo tutto l'arco della vita.

In questa prospettiva, l'orientamento non si configura più esclusivamente come supporto alla scelta scolastica o professionale, ma come dispositivo educativo volto a promuovere consapevolezza di sé, capacità riflessive, competenze trasversali e progettualità personale e professionale. Ne deriva la necessità di ripensare il rapporto tra scuola e università non come semplice successione di segmenti formativi distinti, ma come sistema educativo integrato, capace di accompagnare studenti e studentesse nei processi di transizione, crescita e costruzione del proprio progetto di vita.

In altre sezioni di questo volume è stato approfondito il processo di attuazione del D.M. 328/2022, mettendo in evidenza le trasformazioni introdotte nelle scuole attraverso i vari dispositivi, approcci, modelli, governance e figure professionali dedicate. Parallelamente, il D.M. 934/2022 ha sollecitato il sistema universitario a ripensare profondamente le proprie pratiche di orientamento, superando logiche informative o promozionali per costruire percorsi maggiormente centrati sulla persona, sulla partecipazione attiva degli studenti e sul raccordo tra formazione, sviluppo personale e prospettive professionali. In tale quadro, l'orientamento universitario è chiamato a presidiare l'intero percorso dello studente: dalla fase di avvicinamento alla scelta accademica fino all'accompagnamento in itinere e alla transizione verso il mondo del lavoro e della cittadinanza attiva.

Proprio l'emergere di una visione più ampia e sistemica dell'orientamento (Loiodice, Dato, 2015; Soresi, Nota, 2020) ha reso evidente la necessità di rafforzare il dialogo tra istituzioni, promuovendo linguaggi condivisi, pratiche collaborative e forme di progettazione congiunta tra scuola, università e attori territoriali.

È all'interno di questa cornice che prende forma l'iniziativa sperimentale promossa congiuntamente da CRUI e INDIRE nell'ambito del piano OrientaMenti: un laboratorio di co-progettazione rivolto a docenti della scuola e dell'università e a referenti territoriali per l'orientamento, finalizzato non soltanto ad approfondire temi e modelli orientativi, ma soprattutto a sperimentare concretamente forme di collaborazione interistituzionale.

Più che configurarsi come un tradizionale percorso formativo trasmissivo, il laboratorio CRUI-INDIRE è stato concepito come un dispositivo metodologico e pedagogico orientato a sostenere processi di apprendimento riflessivo, di co-costruzione di significati e di sviluppo di una cultura comune dell'orientamento. In questa prospettiva, la co-progettazione non ha rappresentato soltanto l'oggetto del percorso, ma anche il suo principale metodo di lavoro, attraverso una struttura laboratoriale fondata sul dialogo tra esperienze, sulla riflessività professionale e sulla costruzione condivisa di strumenti e visioni.

2. La progettazione del laboratorio: architettura pedagogica e dispositivo di co-progettazione

Il laboratorio CRUI-INDIRE è stato progettato come un dispositivo sperimentale di accompagnamento metodologico e pedagogico rivolto a docenti della scuola, dell'università e a referenti territoriali impegnati nei processi di orientamento. L'iniziativa nasceva dalla consapevolezza che la costruzione di un sistema integrato di orientamento richiedesse non soltanto l'attivazione di nuove misure organizzative o normative, ma anche la creazione di spazi professionali condivisi nei quali fosse possibile mettere in dialogo linguaggi, culture istituzionali, rappresentazioni e pratiche differenti.

Il laboratorio non è stato concepito come un tradizionale percorso di aggiornamento centrato prevalentemente sulla trasmissione di contenuti, ma come uno spazio riflessivo, collaborativo e generativo, coerente con i presupposti dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991) e della comunità di pratica (Wenger, 1998). La co-progettazione ha costituito il principio organizzatore del percorso, orientando sia la struttura delle attività sia le modalità di interazione tra i partecipanti.

L'architettura complessiva del laboratorio è stata costruita secondo una logica progressiva e ricorsiva, riconducibile al ciclo dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984): ciascun incontro ha contribuito ad alimentare un processo continuo di elaborazione condivisa, nel quale gli elementi teorici introdotti nelle sessioni plenarie venivano progressivamente ripresi, discussi, reinterpretati e tradotti operativamente nelle attività di gruppo. Il percorso si è così sviluppato attraverso un'alternanza strutturata di momenti di problematizzazione teorica, attività narrative e riflessive, confronto tra esperienze professionali e progressiva costruzione di ipotesi progettuali condivise.

2.1 Finalità e impianto del laboratorio

L'iniziativa formativa CRUI-INDIRE si configurava come un laboratorio "leggero", ma intenzionalmente strutturato, fondato sull'idea che la qualità dei processi collaborativi non dipenda tanto dalla rigidità dei dispositivi organizzativi quanto dalla possibilità di costruire contesti professionali aperti, dialogici e orientati alla riflessività. Tale scelta appare coerente con una concezione della formazione adulta centrata sull'esperienza, sul coinvolgimento attivo dei partecipanti e sul riconoscimento del loro ruolo di professionisti esperti (Knowles, Holton, Swanson, 2016; Mezirow, 2003; Schön, 2016 e 2024; Argyris, Schön, 1998).



Figura 17. Architettura del laboratorio di co-progettazione CRUI–INDIRE.
Lo schema rappresenta la struttura organizzativa e relazionale del laboratorio, mettendo in evidenza il raccordo tra università, scuola, ricerca e territorio nei processi di orientamento

L'obiettivo era di accompagnare i partecipanti in un'esperienza concreta di confronto e co-progettazione interistituzionale.

Il laboratorio si rivolgeva a professionisti già direttamente coinvolti nei processi di orientamento: docenti tutor e orientatori della scuola secondaria, docenti universitari e delegati universitari all'orientamento, referenti dei nuclei regionali impegnati nell'accompagnamento delle riforme sui territori. La partecipazione avveniva su base volontaria e attraverso candidatura individuale, elemento che ha

contribuito a rafforzare il carattere motivazionale e partecipativo dell'esperienza. Ai partecipanti è stato inoltre richiesto un impegno personale e continuativo lungo l'intero ciclo degli incontri, richiamando la logica del patto formativo (Best, 1984; Dato, 2014, 2019)[1] come condizione per sostenere la continuità della partecipazione e la qualità del confronto.

L'impianto metodologico del percorso si fondava su alcuni principi cardine. In primo luogo, va ricordato il riconoscimento dell'esperienza professionale dei partecipanti come risorsa epistemica centrale del laboratorio: le pratiche, le criticità, le rappresentazioni implicite e le esperienze pregresse costituivano infatti il punto di partenza del lavoro riflessivo e progettuale, in continuità con la prospettiva del cosiddetto "professionista riflessivo" (Schön, 1993; Striano, Melacarne, Oliverio, 2018). In secondo luogo, è stata valorizzata la scelta di costruire gruppi di lavoro eterogenei e sostanzialmente stabili lungo tutto il percorso, favorendo la progressiva costruzione di fiducia, reciprocità e riconoscimento tra professionalità differenti. Infine, l'alternanza strutturata tra plenarie teoriche e attività laboratoriali operative consentiva di mantenere costantemente intrecciati il piano concettuale e quello esperienziale, evitando la separazione tra riflessione teorica e pratiche professionali.

Ciascun incontro prevedeva infatti una sessione plenaria iniziale dedicata all'introduzione di modelli teorici, categorie interpretative e nuclei problematici relativi ai temi dell'orientamento, seguita da attività laboratoriali in piccoli gruppi finalizzate alla rielaborazione critica delle esperienze professionali, all'analisi di pratiche concrete e alla produzione condivisa di riflessioni e proposte progettuali. Le sessioni di gruppo non erano pensate come semplici spazi di discussione libera, ma come veri e propri laboratori guidati, scanditi da consegne operative progressive orientate alla produzione di artefatti riflessivi, mappe concettuali, analisi comparative e ipotesi di intervento condivise. In questo senso, il laboratorio ha inteso promuovere non solo acquisizione di conoscenze, ma anche processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Formenti, 2017), sostenendo la revisione critica delle rappresentazioni implicite sull'orientamento e sulle relazioni tra scuola e università.

2.2 La co-conduzione CRUI-INDIRE come dispositivo di integrazione tra sistemi

Uno degli elementi qualificanti del laboratorio CRUI-INDIRE è stato rappresentato dalla scelta di una co-conduzione sistematica del percorso, affidata con-

1 Si vedano ad esempio i contributi presenti in EPALE – Piattaforma elettronica per l'Apprendimento permanente in Europa, https://epale.ec.europa.eu/it



Figura 18. Struttura metodologica del laboratorio e articolazione delle attività.
La figura descrive le fasi operative del percorso di co-progettazione e le principali attività sviluppate dai gruppi di lavoro nell'ambito del laboratorio

giuntamente a referenti ed esperti provenienti dal mondo universitario e da INDIRE. Tale configurazione non ha costituito soltanto una soluzione organizzativa, ma una precisa scelta metodologica ed epistemologica coerente con l'impianto complessivo dell'iniziativa.

La collaborazione tra sistemi educativi differenti, infatti, non è stata assunta esclusivamente come oggetto di riflessione teorica o finalità dichiarata del laboratorio, ma è stata concretamente incarnata nella struttura stessa del dispositivo formativo. La governance condivisa del percorso ha consentito di rendere visibile e praticabile quel dialogo interistituzionale che il laboratorio intendeva promuovere sul piano pedagogico e progettuale.

La struttura del laboratorio rispecchiava dunque la prospettiva dell'apprendimento espansivo (Engeström, 1987; Sannino, Daniels, Gutiérrez, 2009), secondo cui l'innovazione emerge dall'interazione tra sistemi diversi e dalla possibilità di costruire nuovi oggetti condivisi di attività. Il confronto tra scuola, università e livelli territoriali di governance dell'orientamento ha infatti favorito la costruzione di uno "spazio terzo" di riflessione comune, nel quale pratiche e rappresentazioni consolidate potevano essere rilette criticamente e rinegoziate attraverso il dialogo professionale.

La stessa organizzazione dei gruppi di lavoro rispondeva a questa logica integrativa. I partecipanti venivano distribuiti in gruppi misti mantenuti continuativamente lungo tutto il percorso, per generare un contesto di apprendimento collaborativo nel quale le differenze tra sistemi costituivano una risorsa generativa per la riflessione e la progettazione.

Anche la scansione metodologica degli incontri rifletteva questa impostazione. I modelli e le categorie introdotte nelle plenarie – dai modelli dell'orientamento alle competenze orientative, dalla didattica orientativa alla progettazione integrata – venivano successivamente riprese e rielaborate nelle attività di gruppo attraverso consegne operative progressive, orientate alla rilettura critica delle pratiche professionali e alla costruzione condivisa di proposte progettuali.

In questo senso, la co-conduzione CRUI-INDIRE ha svolto una funzione performativa: il laboratorio non si limitava a parlare di integrazione tra scuola e università, ma la metteva concretamente in atto attraverso il proprio assetto organizzativo, metodologico e relazionale. La collaborazione interistituzionale diventava così esperienza vissuta e praticata, oltre che oggetto di riflessione teorica.

2.3 Il laboratorio come dispositivo riflessivo, narrativo e trasformativo

La struttura delle attività laboratoriali ha attribuito centralità all'esperienza dei partecipanti, intesa non soltanto come bagaglio professionale pregresso, ma come risorsa epistemica da interrogare, rileggere e rielaborare collettivamente. Tale impostazione si colloca in continuità con i principi dell'andragogia (Knowles, 1984) e con la prospettiva del "professionista riflessivo" (Schön, 1993; Striano, Melacarne, Fabbri, 2008; Striano, Melacarne, Oliviero, 2018), secondo cui l'apprendimento professionale si sviluppa attraverso processi di riflessione sull'esperienza e sulle pratiche concrete.

Le attività dei gruppi di lavoro erano infatti costruite a partire da dispositivi narrativi e riflessivi progressivi: scrittura per parole chiave, racconto di esperienze professionali, confronto dialogico, analisi critica di pratiche orientative, esplicitazione di intenzionalità pedagogiche e identificazione dei modelli teorici implicitamente sottesi alle attività realizzate. In numerosi momenti del percorso, ai

partecipanti veniva richiesto di partire da esperienze realmente vissute per interrogarsi sugli obiettivi perseguiti, sulle metodologie utilizzate, sulle criticità emerse e sui significati attribuiti alle pratiche di orientamento.

Il lavoro non si limitava quindi alla descrizione delle attività svolte, ma mirava a rendere visibili le "teorie implicite" e le posture professionali sottese alle pratiche orientative, favorendo processi di consapevolezza e di rielaborazione critica. In questo senso, il laboratorio ha assunto anche la funzione di dispositivo di emersione del "curricolo implicito" dell'orientamento, ovvero di quell'insieme di credenze, intenzionalità e rappresentazioni che orientano spesso implicitamente l'azione educativa.

La dimensione narrativa ha rappresentato un ulteriore elemento centrale del percorso. In coerenza con l'approccio dell'orientamento narrativo (Batini, 2005; Batini, Del Sarto, 2007; Batini, Giusti, 2008) e con la prospettiva del pensiero riflessivo (Mortari, 2003), le attività proposte hanno valorizzato la narrazione professionale come strumento di costruzione di senso, di riconoscimento reciproco e di apprendimento trasformativo. Il racconto delle esperienze non aveva una funzione meramente testimoniale, ma costituiva il punto di partenza per processi di analisi, comparazione e reinterpretazione collettiva delle pratiche.

Le sessioni laboratoriali non erano configurate come semplici spazi conversazionali, ma come contesti guidati di produzione riflessiva e progettuale. Le consegne operative erano infatti strutturate in modo progressivo e intenzionale, orientando i partecipanti verso la costruzione di artefatti intermedi – mappe concettuali, parole chiave, analisi comparative, riflessioni condivise – che costituivano progressivamente il patrimonio comune del gruppo e preparavano il lavoro di coprogettazione finale. La funzione dei moderatori dei gruppi in co-conduzione garantiva che questo processo fosse opportunamente guidato all'interno di ciascun sotto-gruppo di lavoro.

2.4 La progressione pedagogica dei cinque incontri: dalla riflessione sui modelli alla coprogettazione

L'articolazione del laboratorio in cinque incontri tematici rispondeva a una precisa progressione pedagogica finalizzata a sostenere un processo graduale di costruzione condivisa di significati e di strumenti per l'orientamento. L'intero percorso è stato infatti progettato secondo una logica accrescitiva e ricorsiva: ciascun incontro introduceva nuclei concettuali e dispositivi operativi che venivano successivamente ripresi, rielaborati e integrati negli incontri successivi, accompagnando i partecipanti da una fase iniziale di esplicitazione delle rappresentazioni implicite fino alla costruzione condivisa di proposte progettuali concrete.

Le sessioni plenarie svolgevano una funzione di problematizzazione teorica e



Figura 19. Principi metodologici del laboratorio CRUI–INDIRE. Lo schema sintetizza gli assunti pedagogici e organizzativi che hanno guidato il percorso, con particolare riferimento alla partecipazione, alla riflessività e alla costruzione condivisa delle pratiche orientative

costruzione di cornici interpretative comuni. Attraverso contributi provenienti da studiosi ed esperti appartenenti a differenti ambiti disciplinari e istituzionali, venivano introdotti modelli teorici, categorie concettuali e prospettive pedagogiche successivamente riutilizzate nei lavori di gruppo come strumenti di lettura e di reinterpretazione delle pratiche professionali. Le attività laboratoriali, invece, avevano una funzione prevalentemente operativa e riflessiva: i partecipanti erano chiamati a lavorare su esperienze concrete, a esplicitare intenzionalità pedagogiche, a confrontare modelli e a produrre progressivamente ipotesi condivise di intervento.

Il primo incontro, dedicato ai modelli e alle culture dell'orientamento, ha rappresentato una fase iniziale di decostruzione e di analisi critica delle rappresentazioni implicite presenti nei diversi contesti educativi. Le plenarie hanno introdotto i principali modelli teorici dell'orientamento – psico-attitudinale, informativo, funzionalistico e formativo – evidenziando il progressivo passaggio verso una concezione dell'orientamento come processo continuo di educazione e di auto-orientamento. Nei gruppi di lavoro, i partecipanti sono stati invitati a partire da esperienze concrete di orientamento vissute nei propri contesti professionali, ricostruendone obiettivi, modalità operative e intenzionalità implicite, per poi rein-

terpretarle alla luce dei modelli teorici discussi nella plenaria. Il lavoro ha così favorito una prima esplicitazione delle "teorie implicite" sottese alle pratiche orientative.

Il secondo incontro si è focalizzato sul ruolo della scuola e dell'università nei processi di orientamento, approfondendo il tema della corresponsabilità educativa e della necessità di costruire continuità tra sistemi formativi differenti. Le sessioni plenarie hanno affrontato il tema dell'orientamento come processo sistemico e integrato, analizzando dispositivi, strumenti e responsabilità attribuiti ai diversi livelli istituzionali, anche alla luce delle recenti riforme normative. Le attività laboratoriali hanno invece guidato i partecipanti nell'analisi critica di esperienze collaborative scuola-università già realizzate, interrogandosi sulle condizioni di efficacia delle collaborazioni, sulle criticità incontrate, sulle modalità di co-progettazione e sul grado di continuità costruito tra le istituzioni coinvolte. Il focus si spostava così dalla riflessione sui modelli all'analisi delle condizioni organizzative, formative, relazionali e progettuali necessarie per costruire forme autentiche di integrazione tra sistemi.

Il terzo incontro, dedicato alle competenze orientative trasversali, ha approfondito il tema delle competenze necessarie sia agli studenti sia ai professionisti dell'orientamento. Le plenarie hanno introdotto il quadro teorico delle Career Management Skills (CMS), il tema della motivazione, dell'autoregolazione e delle competenze trasversali come dimensioni fondamentali per la costruzione del progetto personale e professionale. Nei gruppi di lavoro, i partecipanti sono stati invitati a riflettere sulle competenze orientative richieste ai professionisti impegnati nell'accompagnamento degli studenti, identificando competenze già sviluppate, competenze da consolidare e bisogni formativi emergenti.

Il quarto incontro ha affrontato il tema della didattica orientativa e della funzione orientativa delle discipline. Le plenarie hanno proposto una riflessione approfondita sulla distinzione tra didattica orientativa, orientamento disciplinare e orientamento alle discipline, evidenziando il ruolo della didattica attiva, della riflessività e del curricolo verticale nei processi di orientamento. Le attività di gruppo hanno guidato i partecipanti nell'analisi di esperienze didattiche concrete, chiedendo di esplicitare finalità orientative, metodologie, competenze promosse e modalità di integrazione tra contenuti disciplinari e sviluppo delle competenze orientative. In questa fase il laboratorio si configurava come spazio di analisi epistemica delle pratiche didattiche, finalizzato a rendere maggiormente consapevoli e intenzionali le dimensioni orientative già presenti nell'azione educativa.

L'ultimo incontro ha rappresentato il momento di sintesi e maturazione dell'intero percorso. Dopo una plenaria dedicata ai temi della progettazione e della co-progettazione nei contesti scuola-università, i partecipanti sono stati chiamati a elaborare concretamente una proposta condivisa di attività orientativa attraverso una scheda strutturata di co-progettazione scuola-università.

Incontro	Focus teorico-metodologico (sessione plenaria)	Attività laboratoriali	Output/artefatti prodotti dai gruppi
1. Culture e modelli di orientamento	Analisi dei principali modelli dell'orientamento e passaggio verso una concezione formativa e continua dell'orientamento	Ricostruzione e analisi critica di esperienze orientative concrete alla luce dei modelli teorici discussi	Esplicitazione di rappresentazioni implicite, parole chiave, analisi di pratiche e modelli orientativi sottesi
2. Ruolo della scuola e dell'università	Orientamento come responsabilità sistemica condivisa e corresponsabilità educativa tra istituzioni	Analisi di esperienze collaborative scuola-università, riflessione su criticità, continuità e condizioni di efficacia	Mappatura di criticità e potenzialità collaborative, riflessioni sui modelli di governance e integrazione
3. Competenze orientative trasversali	Career Management Skills, competenze trasversali, motivazione e autoregolazione	Riflessione sulle competenze orientative richieste ai professionisti dell'orientamento	Identificazione di competenze possedute, bisogni formativi e competenze da sviluppare
4. Didattica orientativa e funzione orientativa delle discipline	Relazione tra discipline, didattica attiva e sviluppo delle competenze orientative	Analisi di pratiche didattiche orientative e delle loro intenzionalità pedagogiche	Analisi epistemica delle pratiche didattiche, individuazione di metodologie e competenze promosse
5. Co-progettazione di attività orientative	Progettazione integrata scuola-università e costruzione condivisa di interventi orientativi	Elaborazione collaborativa di proposte progettuali attraverso una scheda strutturata di co-progettazione	Produzione della scheda di co-progettazione scuola-università come artefatto metodologico condiviso

Tabella 4. Progressione pedagogica e operativa del laboratorio CRUI-INDIRE. La tabella descrive l'articolazione dei 5 incontri dettagliando il focus teorico e metodologico delle sessioni plenarie, le attività laboratoriali e gli artefatti realizzati dai gruppi di lavoro

2.5 La scheda di co-progettazione come artefatto metodologico e dispositivo di mediazione

L'elaborazione condivisa della scheda di co-progettazione scuola-università ha rappresentato il punto di convergenza dell'intero percorso laboratoriale e uno degli elementi metodologicamente più significativi dell'esperienza CRUI-INDIRE (Tab. 4).

La struttura della scheda richiedeva ai gruppi di lavoro di confrontarsi in modo esplicito con molteplici dimensioni della progettazione orientativa: analisi dei bisogni, definizione degli obiettivi istituzionali e formativi condivisi, individuazione delle competenze orientative da promuovere, identificazione degli stakeholder coinvolti, scelta delle metodologie didattiche, articolazione di tempi e spazi, definizione delle modalità di valutazione dell'efficacia e riflessione sui modelli orientativi utilizzati.

Particolarmente significativa appare la natura ricorsiva della scheda, costruita in modo tale da richiamare esplicitamente i nuclei concettuali affrontati nel corso del laboratorio. Alcune sezioni rinviavano direttamente alle riflessioni elaborate negli incontri precedenti: la definizione degli obiettivi richiedeva di riprendere il confronto sui ruoli e le responsabilità delle istituzioni educative sviluppato nel secondo incontro; l'individuazione degli obiettivi formativi condivisi richiamava il lavoro sulle competenze orientative trasversali affrontato nel terzo incontro; la scelta delle metodologie didattiche e delle azioni progettuali rinviava alle riflessioni sulla didattica orientativa e sull'orientamento disciplinare sviluppate nel quarto incontro.

La produzione condivisa della scheda di co-progettazione rappresenta uno degli elementi più originali del laboratorio. Essa ha infatti funzionato come artefatto metodologico e "oggetto di confine" (*boundary object*) (Akkerman, Bakker, 2011), capace di sostenere il dialogo tra sistemi differenti attraverso la costruzione di un linguaggio progettuale comune. La scheda non costituiva semplicemente un format organizzativo, ma un dispositivo di mediazione tra culture professionali differenti, nel quale scuola e università erano chiamate a negoziare obiettivi, significati, metodologie e responsabilità condivise all'interno di una prospettiva integrata dell'orientamento: una vera e propria sintesi metodologica del percorso.

VOCE	DESCRIZIONE
Partecipanti – scuola	
Partecipanti – UUSSRR	
Partecipanti Università	
Tipologia di intervento (Es. PCTO, Modulo di 30, Open Day, POT, PLS, …)	
Titolo del percorso	
Durata	
Destinatari [studenti/esse]	
Analisi dei bisogni È la rilevazione puntuale dei bisogni e delle aspettative che hanno gli studenti su un determinato tema o obiettivo. L'analisi viene costruita sulla base degli obiettivi generali individuati nella co-progettazione.	

Obiettivi delle istituzioni Durante la lezione #2 (11 aprile) abbiamo lavorato sui ruoli dell'Università e della Scuola. Questi elementi costituiscono la "cornice" entro la quale operare la co-progettazione nel rispetto dei ruoli e dei compiti assegnati. **Quali obiettivi hai scelto e perché?**	Esempi: – Predisporre un curricolo formativo unitario e verticale che realizzi azioni di orientamento; – Insegnare il valore orientativo delle singole discipline; – Erogare servizi di orientamento, attività di tutoraggio e accompagnamento; – Azioni di didattica orientativa, per accompagnare lo studente nelle scelte nel ciclo di studi, monitorare il suo percorso e sostenere la transizione alla formazione e al lavoro; – Azioni di informazione orientativa; – Educazione all'auto-orientamento per sviluppare competenze strategiche di orientamento e gestione del proprio progetto formativo-professionale. – …. – Conoscere il contesto della formazione superiore; – Fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale; – Autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze; – Consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale; – Conoscere i settori del lavoro, gli sbocchi occupazionali possibili nonché i lavori futuri sostenibili e inclusivi. – ….
Obiettivi formativi condivisi Durante la lezione #3 (9 maggio) abbiamo lavorato sulle competenze orientative. Scegliete una delle competenze obiettivo e pensate a quali potrebbero essere le azioni didattiche condivise che possono contribuire a svilupparle. **Quali obiettivi hai scelto e perché?**	
Stakeholder da coinvolgere Sono istituzioni, enti, associazioni, gruppi di persone che è rilevante coinvolgere. **Chi hai scelto e perché?**	
Azioni **Quali azioni hai scelto e perché?**	
Metodi Didattici **Quali metodi hai scelto e perché?**	Esempi: – Laboratori esperienziali; – Lavoro in piccoli gruppi misti scuola-università. – …
Tempi **Quale articolazione temporale hai previsto e perché?**	
Spazi e ambienti **Quali spazi hai scelto e perché?**	
Modalità di valutazione dell'efficacia dell'intervento **Quali modelli di valutazione hai scelto e perché?**	Esempi: – Autovalutazione e valutazione tra pari; – Condivisione del prodotto finale co-progettato; – Feedback degli studenti. – … – …

Risorse necessarie/disponibili Sono le risorse umane e strumentali che ogni istituzione può mettere a disposizione. È utile individuarle e rilevare da chi provengono. **Quali risorse hai individuato e perché?**	
Modelli di orientamento utilizzati Nella lezione #1 del 4 aprile abbiamo illustrato diversi modelli di orientamento. **Quali sono quelli che ritieni di avere utilizzato in maniera prevalente e perché?**	

Tabella 5. Scheda di co-progettazione orientamento Scuola-Università. Artefatto finale dell'incontro conclusivo del laboratorio, questo strumento guida i docenti di scuola e università nella co-progettazione di percorsi condivisi, definendone target, competenze e metodologie. La sua struttura guidata agevola la pianificazione e il monitoraggio delle attività, garantendo un approccio pedagogico coerente e integrato

3. Il laboratorio come spazio di apprendimento interistituzionale

L'esperienza laboratoriale CRUI-INDIRE si è configurata come uno spazio di apprendimento interistituzionale nel quale scuola, università e referenti territoriali hanno potuto confrontarsi non solo su modelli e pratiche di orientamento, ma anche sulle rispettive culture professionali, favorendo processi di riflessività condivisa e apprendimento reciproco. Il lavoro in gruppi eterogenei e stabili, unito a una metodologia fondata sull'alternanza tra approfondimento teorico, narrazione dell'esperienza, riflessione collaborativa e produzione progettuale, ha consentito ai partecipanti di superare logiche autoreferenziali, riconoscere criticità e bisogni comuni e costruire progressivamente una visione più sistemica e integrata dell'orientamento. In questa prospettiva, le differenze tra linguaggi, approcci e pratiche sono diventate risorse generative per il confronto e la co-progettazione, trasformando il laboratorio in uno spazio di "*boundary crossing*" (Engeström, 1987), capace di sostenere la costruzione di significati, responsabilità e pratiche condivise tra sistemi educativi differenti.

Per comprendere più approfonditamente la natura dei processi attivati e l'impatto percepito dai partecipanti, al termine del percorso è stato somministrato un questionario di monitoraggio finalizzato a rilevare il grado di partecipazione, la percezione dell'efficacia metodologica, gli apprendimenti maturati e le prospettive future di collaborazione interistituzionale. Le evidenze quantitative e qualitative emerse dalla rilevazione consentono di analizzare non soltanto il gradimento dell'esperienza, ma soprattutto le trasformazioni professionali e relazionali attivate dal dispositivo laboratoriale.

3.1 Partecipazione, coinvolgimento e continuità

I dati relativi alla partecipazione evidenziano un elevato livello di coinvolgimento e continuità nella frequenza del percorso formativo. Tra i rispondenti al questionario finale, il 49% ha preso parte all'intero ciclo di incontri, mentre un ulteriore 31% ha partecipato a quattro incontri su cinque. Complessivamente, circa l'80% dei partecipanti ha quindi seguito il laboratorio in modo continuativo, nonostante la partecipazione avvenisse su base volontaria e richiedesse un impegno personale costante lungo l'intero percorso.

Tale dato appare particolarmente significativo se letto alla luce della struttura laboratoriale proposta. La continuità della partecipazione sembra infatti riflettere non soltanto l'interesse verso i contenuti affrontati, ma anche il progressivo consolidarsi di uno spazio percepito come significativo sul piano professionale, relazionale e riflessivo. La continuità del confronto nei gruppi di lavoro e l'alternanza tra momenti teorici, confronto dialogico e attività collaborative hanno probabilmente contribuito alla costruzione di dinamiche di coinvolgimento riconducibili a una vera e propria comunità di pratica interistituzionale.

Le risposte qualitative raccolte confermano questa percezione di continuità e appartenenza progressivamente costruita nel corso del laboratorio. Alcuni partecipanti descrivono infatti il percorso come uno spazio "coinvolgente", "stimolante", "partecipativo" e "collaborativo", evidenziando il valore attribuito alla possibilità di confrontarsi in modo continuativo con professionisti appartenenti a contesti differenti. La nuvola di parole (si veda Figura 1), elaborata a partire dagli aggettivi utilizzati dai partecipanti per descrivere il laboratorio, restituisce efficacemente questa dimensione esperienziale, mettendo in evidenza termini quali "coinvolgente", "stimolante", "innovativo", "riflessivo" e "interdisciplinare".

Particolarmente rilevante appare inoltre la percezione del laboratorio come spazio di confronto professionale autentico e non competitivo, nel quale le differenze tra sistemi educativi differenti sono state vissute come occasione di apprendimento reciproco piuttosto che come elemento di separazione. In questo senso, la partecipazione continuativa sembra rappresentare non soltanto un indicatore quantitativo di adesione al percorso, ma anche un segnale della capacità del dispositivo (Ferrante, 2017; Zecca, 2016; Baldacci, 2004) laboratoriale di generare riconoscimento reciproco, fiducia e motivazione professionale.

3.2 Trasformazione delle rappresentazioni professionali

Uno degli aspetti più significativi emersi dalle rilevazioni riguarda l'impatto del laboratorio sulle rappresentazioni professionali dei partecipanti e sul modo di concepire l'orientamento nei rispettivi contesti istituzionali. Le evidenze qualita-

tive mostrano infatti come il percorso abbia favorito processi di riflessione critica e rilettura delle pratiche professionali, coerentemente con l'impianto metodologico del laboratorio e con l'obiettivo di promuovere forme di apprendimento trasformativo.

In numerosi contributi emerge il superamento di una concezione dell'orientamento prevalentemente informativa, episodica o legata ai momenti di transizione, a favore di una visione più ampia, sistemica e continuativa. Il confronto tra scuola, università e referenti territoriali sembra aver contribuito a rafforzare l'idea dell'orientamento come processo educativo diffuso e condiviso, che attraversa longitudinalmente i percorsi formativi e coinvolge differenti attori istituzionali.

Una partecipante, ad esempio, sottolinea come il laboratorio abbia rafforzato la consapevolezza che:

> «[L'orientamento] deve essere un percorso che parte fin dai più piccoli, deve essere di accompagnamento e va reso continuativo in termini di persone, strumenti e modalità.»

Particolarmente ricorrente appare inoltre il riferimento alla possibilità di "dare nome" a pratiche e approcci già presenti, seppur in forma implicita, nell'esperienza professionale dei partecipanti. Il laboratorio sembra aver favorito processi di sistematizzazione e maggiore consapevolezza teorico-metodologica delle pratiche orientative già agite nei diversi contesti educativi:

> «Sono riuscita a dare un "nome" a ciò che ho sempre fatto. Penso ora di poter orientare in modo più consapevole.»

Questa dimensione di riconoscimento e rilettura critica delle pratiche pregresse appare particolarmente coerente con la struttura dove le attività di gruppo hanno consentito ai partecipanti di confrontare le proprie pratiche con modelli teorici, categorie interpretative e prospettive pedagogiche differenti, favorendo processi di esplicitazione delle rappresentazioni implicite sottese all'azione educativa.

In diversi casi emerge anche una volontà di ripensamento delle pratiche professionali consolidate. Alcuni partecipanti evidenziano infatti come il laboratorio abbia rappresentato un'occasione per interrogarsi criticamente sulle modalità abitualmente adottate nei propri contesti di lavoro:

> «Avere "ispessito" alcuni statuti e modelli è stato motivo non solo di interesse, ma anche di ripensamento di alcune pratiche che vorrei modificare dal prossimo anno.»

Le testimonianze raccolte mostrano inoltre l'importanza attribuita alla dimensione interistituzionale del confronto. Il dialogo continuativo tra professionisti appartenenti a sistemi differenti sembra aver favorito una maggiore comprensione reciproca dei rispettivi ruoli e delle rispettive responsabilità educative nei processi di orientamento e transizione:

> «Il laboratorio mi ha consentito di inquadrare le azioni in una prospettiva scuola-università.»

Accanto alla trasformazione delle rappresentazioni professionali emerge infine una significativa valorizzazione della dimensione relazionale del percorso. In più casi il laboratorio viene descritto come uno spazio di confronto autentico e non giudicante, nel quale la condivisione delle difficoltà professionali ha favorito senso di appartenenza e riconoscimento reciproco:

> «Ho compreso meglio alcuni aspetti e soprattutto mi sono sentita confortata nello scoprire che in fondo abbiamo tutti difficoltà simili. Mi sono sentita meno sola.»

Nel complesso, le evidenze qualitative suggeriscono che il laboratorio abbia agito non soltanto sul piano dell'acquisizione di strumenti concettuali e metodologici, ma anche su quello della ridefinizione delle posture professionali e della costruzione di una cultura condivisa.

3.3 Il valore della metodologia laboratoriale

Un elemento particolarmente apprezzato dai partecipanti riguarda la metodologia laboratoriale adottata nel percorso. Il 73% dei rispondenti la considera infatti "molto" o "estremamente" efficace, attribuendo valore soprattutto alla possibilità di alternare momenti teorici, confronto dialogico e attività collaborative in piccoli gruppi eterogenei.

Le evidenze qualitative mostrano come il setting laboratoriale abbia favorito forme di partecipazione attiva e apprendimento reciproco difficilmente realizzabili in contesti esclusivamente trasmissivi.

Numerosi contributi sottolineano il valore attribuito al lavoro in piccoli gruppi, considerato uno spazio privilegiato di approfondimento, ascolto e co-costruzione di significati:

> «Il lavoro in piccoli gruppi è stato illuminante.»
> «I piccoli gruppi hanno permesso di dialogare in modo approfondito e di conoscersi meglio.»

Particolarmente apprezzata è risultata anche l'alternanza tra plenarie teoriche e attività operative, percepita come elemento capace di sostenere la rielaborazione immediata dei contenuti e la loro traduzione in riflessione professionale e progettazione concreta:

> «L'alternanza ha permesso di mettere in pratica le conoscenze acquisite nella prima parte.»
> «La parte teorica è formativa, di sintesi e funzionale ai lavori di gruppo.»

La metodologia adottata sembra inoltre aver favorito una maggiore integrazione tra livelli teorici ed esperienziali. Le plenarie non venivano percepite come momenti separati o astratti rispetto alle attività laboratoriali, ma come occasioni di costruzione di cornici interpretative immediatamente riutilizzabili nelle consegne operative. Allo stesso tempo, le attività di gruppo consentivano di rileggere criticamente le pratiche professionali alla luce dei modelli teorici discussi collettivamente, sostenendo processi di maggiore consapevolezza metodologica.

Anche la pluralità dei profili coinvolti – docenti scolastici, docenti universitari e referenti territoriali – emerge nelle testimonianze come uno degli elementi di maggiore valore del percorso:

> «Ho trovato estremamente utile il confronto con colleghi con background diversi dal mio.»

In questa prospettiva, la metodologia laboratoriale ha contribuito a trasformare il setting formativo in uno spazio di mediazione tra culture professionali differenti.

Accanto agli elementi di forte apprezzamento, i partecipanti hanno inoltre evidenziato alcune possibili piste di miglioramento, tra cui la necessità di dedicare maggiore tempo alle attività di co-progettazione operativa, rafforzare ulteriormente il collegamento tra teoria e pratica attraverso esempi concreti e garantire modalità di conduzione dei gruppi che favoriscano una partecipazione ancora più equilibrata di tutti i componenti. Tali indicazioni appaiono coerenti con la volontà, espressa da molti partecipanti, di rendere il laboratorio uno spazio sempre più orientato alla costruzione condivisa di strumenti e pratiche trasferibili nei diversi contesti territoriali.

3.4 Prospettive future e potenziale generativo del modello

Le indicazioni emerse rispetto alle prospettive future confermano il valore generativo attribuito dai partecipanti all'esperienza laboratoriale. Le risposte raccolte mostrano infatti una diffusa volontà di dare continuità alle relazioni professionali



Figura 20. Principi metodologici del laboratorio CRUI–INDIRE. Lo schema sintetizza gli assunti pedagogici e organizzativi che hanno guidato il percorso, con particolare riferimento alla partecipazione, alla riflessività e alla costruzione condivisa delle pratiche orientative

e agli spazi di confronto attivati durante il percorso, trasformando l'esperienza formativa in una pratica stabile di collaborazione interistituzionale.

Il 37% dei rispondenti esprime il desiderio di prendere parte a un gruppo di lavoro interistituzionale permanente dedicato ai temi dell'orientamento, mentre il 34% dichiara l'intenzione di proseguire il lavoro all'interno della propria istituzione, valorizzando e disseminando quanto appreso nel corso del laboratorio. Tali evidenze suggeriscono che il percorso non sia stato percepito come esperienza episodica o autoreferenziale, ma come possibile nucleo generativo di una rete professionale più ampia, orientata alla costruzione condivisa di pratiche, strumenti e linguaggi comuni.

Le risposte aperte restituiscono con particolare chiarezza questa esigenza di continuità e consolidamento delle relazioni professionali costruite nel corso del laboratorio:

> «Non voglio che resti un'esperienza isolata.»
> «Vorrei continuare in un gruppo stabile, per progettare insieme.»
> «Costruire una comunità nazionale di buone pratiche.»
> «Dare continuità alle connessioni nate in questo corso.»

Particolarmente significativa appare la richiesta, espressa da numerosi partecipanti, di rafforzare ulteriormente la dimensione operativa e progettuale del percorso. Le prospettive future delineate nelle risposte qualitative fanno infatti riferimento alla possibilità di attivare gruppi territoriali permanenti di co-progettazione, consolidare reti di collaborazione scuola-università e sviluppare repertori condivisi di strumenti, pratiche e dispositivi orientativi trasferibili nei diversi contesti educativi.

Le evidenze raccolte suggeriscono che il potenziale del modello CRUI-INDIRE possa essere inteso come possibile infrastruttura collaborativa replicabile e adattabile nei territori. Particolarmente interessante appare il fatto che alcuni elementi metodologici del laboratorio abbiano iniziato a generare successive sperimentazioni territoriali, ispirate all'esperienza CRUI-INDIRE. In diversi contesti regionali sono infatti emerse iniziative che riprendono alcuni dei principi fondanti del percorso: co-progettazione interistituzionale, gruppi stabili di lavoro, integrazione tra formazione e progettazione operativa, costruzione di comunità di pratica territoriali e attenzione alla continuità verticale dei percorsi di orientamento.

Tra queste esperienze si colloca, ad esempio, l'intenzione progettuale promossa dall'USR Umbria in collaborazione con INDIRE e università del territorio, finalizzata alla costruzione condivisa di curricoli verticali dell'orientamento dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Il progetto prevede infatti la costituzione di gruppi stabili di progettazione all'interno delle scuole, attività di formazione congiunta, incontri territoriali di "gemellaggio" tra istituti e la costruzione di repository condivisi di pratiche e materiali, esplicitamente

orientati alla creazione di una comunità di pratica regionale permanente sull'orientamento.

Analogamente, il progetto "Orizzonti Futuri" – promosso dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese in collaborazione con LIUC e DISAL – riprende alcuni elementi caratterizzanti del modello laboratoriale sperimentato nel percorso CRUI-INDIRE, tra cui il coinvolgimento congiunto di scuola, università e territorio, l'utilizzo di focus group iniziali per la rilevazione partecipata dei bisogni e la successiva attivazione di laboratori di co-progettazione, orientati allo sviluppo di percorsi PCTO e attività di didattica orientativa.

In entrambe le esperienze emerge in modo evidente il tentativo di sviluppare dispositivi territoriali permanenti di collaborazione, co-progettazione e accompagnamento educativo. Particolarmente significativa appare la ripresa di alcuni elementi metodologici centrali del laboratorio CRUI-INDIRE: la valorizzazione dei gruppi eterogenei e stabili, l'intreccio tra formazione e progettazione operativa, l'utilizzo di metodologie laboratoriali attive e la costruzione condivisa di strumenti e curricoli orientativi.

Nel complesso, i dati quantitativi e qualitativi e alcuni segnali di follow-up raccolti dal territorio confermano l'efficacia del modello laboratoriale nel promuovere coinvolgimento professionale, riflessività condivisa e dialogo tra sistemi differenti.

Il laboratorio CRUI-INDIRE sembra configurarsi dunque, al contempo, come un'esperienza formativa efficace e come una possibile pratica di governance collaborativa dell'orientamento, capace di sostenere la costruzione di reti professionali e di linguaggi condivisi tra scuola, università e territori.

4. Conclusioni: verso una cultura collaborativa dell'orientamento

L'esperienza del laboratorio CRUI-INDIRE evidenzia come i processi di innovazione introdotti dalle recenti riforme dell'orientamento richiedano anche la costruzione di spazi condivisi di riflessione, confronto e progettazione tra i diversi attori del sistema educativo e formativo.

Nel corso del percorso, il confronto continuativo tra scuola, università e referenti territoriali ha reso evidente come l'orientamento possa costituire un terreno privilegiato per sviluppare pratiche collaborative e costruire maggiore continuità tra segmenti formativi tradizionalmente separati. Il laboratorio ha infatti favorito l'emersione di bisogni comuni, la rilettura critica delle pratiche professionali e la progressiva costruzione di linguaggi condivisi, contribuendo a rafforzare una visione dell'orientamento come processo educativo sistemico, continuo e corresponsabile.

Uno degli elementi maggiormente significativi dell'esperienza appare la capa-

cità del dispositivo laboratoriale di integrare dimensioni differenti – riflessività professionale, apprendimento collaborativo, confronto interistituzionale e progettazione operativa – all'interno di un percorso coerente e progressivo. La co-progettazione ha funzionato come leva di apprendimento reciproco e di mediazione tra culture professionali differenti.

Particolarmente rilevante, in tal senso, è risultata la produzione condivisa della scheda di co-progettazione scuola-università, che ha consentito di tradurre il confronto teorico e metodologico in un esercizio concreto di negoziazione progettuale tra sistemi differenti. L'elaborazione collaborativa di un artefatto comune ha reso visibile la possibilità di costruire pratiche orientative integrate fondate su obiettivi condivisi, linguaggi comuni e responsabilità educative reciproche.

Le evidenze emerse dal monitoraggio mostrano inoltre come il valore del laboratorio non sia stato percepito esclusivamente rispetto al piano dell'acquisizione di conoscenze o strumenti operativi ma, anche, rispetto alla possibilità di costruire relazioni professionali stabili e spazi di confronto riconosciuti come significativi dai partecipanti. La richiesta diffusa di dare continuità all'esperienza attraverso gruppi permanenti di lavoro e reti collaborative territoriali suggerisce, infatti, che il laboratorio abbia attivato dinamiche capaci di superare la dimensione episodica della formazione, orientandosi verso la costruzione di comunità professionali interistituzionali.

Il modello CRUI-INDIRE sembra offrire alcuni elementi di particolare interesse per lo sviluppo futuro delle politiche e delle pratiche di orientamento: la centralità della co-conduzione tra sistemi differenti; il valore di dispositivi laboratoriali riflessivi e partecipativi; l'importanza della stabilità relazionale dei gruppi di lavoro; la funzione degli artefatti progettuali condivisi come strumenti di mediazione tra culture professionali differenti.

Più in generale, l'esperienza suggerisce come la costruzione di un sistema integrato di orientamento richieda non soltanto coordinamento istituzionale, ma anche tempi, spazi e dispositivi capaci di sostenere processi di apprendimento reciproco e progettazione condivisa tra i diversi attori coinvolti. In questo senso, il laboratorio CRUI-INDIRE sembra profilarsi come una possibile pratica di governance collaborativa dell'orientamento, orientata non alla semplice armonizzazione di interventi separati, ma alla costruzione progressiva di una cultura comune dell'accompagnamento educativo e formativo lungo tutto l'arco della vita.

Bibliografia

Akkerman S. F., Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.

Argyris C., Schön D.A. (2005). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini.

Baldacci M. (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
Batini F., Del Sarto G. (2007). *Narrazione e orientamento*. Trento: Erickson.
Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
Engeström Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Knowles M. S. (1984). *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing.
Knowles M.S., Holton III E., Swanson R.A. (2008). *Quando l'adulto impara*Milano: FrancoAngeli.
Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Loiodice I., Dato D. (2015). *Orientare per formare* (Quaderni di Metis, 3). Bari: Progedit.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory.* Cambridge University Press.
Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Soresi S., Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione*. Brescia: Scholè.
Wenger E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione.* Milano: FrancoAngeli.

Seconda parte
Accompagnare la riforma: strategie e modelli dai Nuclei regionali di supporto

Capitolo IV
Dall'analisi delle esperienze regionali alla costruzione di un sistema di orientamento

Nel quadro della riforma dell'orientamento delineata dalle Linee Guida del 2022, l'azione delle istituzioni scolastiche è sostenuta e accompagnata a livello territoriale attraverso specifici dispositivi di coordinamento. In particolare, al fine di garantire un'attuazione efficace, coerente e monitorata degli interventi, presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono costituiti appositi Nuclei di supporto, con funzioni di accompagnamento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche. I Nuclei operano in stretta connessione con il Ministero e con gli Uffici scolastici regionali, contribuendo alla diffusione delle linee di indirizzo, al sostegno delle scuole nella progettazione e realizzazione dei moduli di orientamento, nonché al coordinamento delle iniziative formative rivolte al personale docente. In una prospettiva sistemica, essi rappresentano un presidio territoriale fondamentale per la costruzione di un orientamento non più episodico, ma strutturato, continuo e integrato con il contesto socio-educativo e produttivo. Le esperienze regionali presentate in questo capitolo si collocano all'interno di tale cornice, offrendo una lettura articolata delle modalità con cui, nei diversi territori, i Nuclei e le reti istituzionali hanno interpretato e sostenuto l'attuazione della riforma, valorizzando specificità locali, modelli organizzativi e pratiche emergenti.

Nel quadro delle Linee guida, l'orientamento può essere letto non come un insieme di azioni isolate, ma come un sistema di relazioni tra livelli istituzionali, scuole e territori. In questa prospettiva, utile è il riferimento agli approcci di *system thinking* applicati alle sfide sociali, come proposto da David Peter Stroh (2014), che invitano a osservare non solo gli elementi del sistema, ma soprattutto le connessioni che li rendono efficaci.

Le Linee guida e gli strumenti nazionali alimentano l'azione delle scuole, che si traduce in pratiche didattiche orientative, nello sviluppo di competenze negli studenti e, in prospettiva, in una aumentata padronanza del proprio progetto di vita e quindi nella riduzione della dispersione scolastica.

All'interno di questo sistema, i Nuclei regionali di supporto agiscono come

elemento di connessione tra livello nazionale e contesti locali, accompagnando le scuole, favorendo il coordinamento territoriale e sostenendo l'implementazione delle azioni previste. In termini sistemici, rappresentano un punto di leva che contribuisce a rendere il sistema più coerente, continuo e capace di adattarsi alle specificità dei territori.

Le esperienze regionali presentate in questo capitolo possono essere lette proprio alla luce di questa struttura: non come interventi isolati, ma come diverse modalità attraverso cui il sistema dell'orientamento prende forma e si sviluppa nei contesti locali.

I contributi raccolti in questa sezione curati dagli Nuclei regionali per l'orientamento testimoniano, nella loro eterogeneità, l'impegno delle istituzioni nel tradurre le indicazioni normative in percorsi aderenti alle specificità dei territori, contribuendo a definire quell'orientamento formativo che identifica come un modello pedagogico indispensabile per la crescita della persona (Biagioli, 2023).

L'impianto della raccolta restituisce dunque un'immagine coerente dell'impegno istituzionale in tutto il Paese; in questo mosaico, ogni regione apporta un contributo significativo, concorrendo a delineare una visione d'insieme che intende superare la frammentarietà delle singole esperienze locali. Questo approccio riflette la necessità di "orientarsi nell'orientamento" attraverso una mappatura critica che permetta di convergere verso un modello di sistema più integrato e condiviso (Guglielmini, Batini, 2024).

Le esperienze regionali raccolte nel volume sono state ricondotte ad alcune aree tematiche, intese non come categorie rigide, ma come chiavi interpretative utili a leggere le diverse modalità con cui i territori stanno traducendo le Linee guida in pratiche, modelli organizzativi e azioni formative.

I contributi riferiti ai Modelli di governance e alle reti territoriali evidenziano la capacità degli Uffici scolastici regionali e dei Nuclei di supporto di costruire forme di coordinamento tra scuole, enti locali, università, ITS, servizi e realtà produttive, promuovendo un orientamento inteso come responsabilità condivisa e sistema territoriale integrato.

L'area del Monitoraggio raccoglie invece le esperienze finalizzate a osservare l'attuazione della riforma, rilevare bisogni, analizzare dati e accompagnare le scuole attraverso processi di valutazione e miglioramento continuo. In questa prospettiva, il monitoraggio non assume una funzione meramente amministrativa, ma diventa strumento di apprendimento organizzativo e di supporto alle decisioni.

Con Didattica orientativa si intendono quelle esperienze che pongono al centro la dimensione pedagogica dell'orientamento, valorizzando il ruolo delle discipline, dei curricoli verticali e delle pratiche didattiche come strumenti per sviluppare consapevolezza di sé, capacità progettuale e competenze orientative negli studenti.

L'area dedicata alle Metodologie Innovative comprende i contributi che sperimentano approcci didattici attivi e trasformativi – come laboratori narrativi, pratiche STEAM, service learning, peer tutoring, strumenti digitali e intelligenza artificiale – capaci di ampliare le possibilità di apprendimento e di coinvolgimento degli studenti.

La categoria Innovazione e Inclusione raccoglie le esperienze in cui l'orientamento assume una funzione di equità educativa, contrasto alla dispersione e valorizzazione delle differenze, soprattutto nei territori più fragili o esposti a povertà educativa. In tali contributi, l'orientamento si configura come leva per sostenere i progetti di vita degli studenti e promuovere empowerment personale e sociale.

Infine, l'area Organizzazione e Trasformazione della Scuola comprende le riflessioni relative all'impatto strutturale della riforma sulle istituzioni scolastiche: dall'introduzione delle nuove figure di sistema alla revisione dei curricoli, fino alla ridefinizione delle pratiche collegiali e dei modelli organizzativi interni. In questa prospettiva, l'orientamento emerge come fattore di cambiamento dell'identità stessa della scuola.



Figura 21. Legenda Aree tematiche per la classificazione delle esperienze regionali di orientamento. La figura sintetizza il sistema di classificazione adottato per l'analisi dei contributi regionali, articolato nelle aree: Modelli di reti territoriali, Monitoraggio, Didattica orientativa, Metodologie innovative, Innovazione e inclusione e Organizzazione e trasformazione della scuola. La tassonomia consente di leggere in chiave comparativa le diverse strategie regionali di accompagnamento alla riforma

Abruzzo. Proposta per un Curricolo verticale orientativo smart

Antonella Calcagni, Gabriella Liberatore, Caterina D'Ortona, Cesare Dari Salisburgo, Wanda Pennelli



Il contesto

In Abruzzo, per iniziativa dell'Ufficio Scolastico Regionale, il Nucleo di Supporto per l'orientamento e l'Équipe Formativa Territoriale[1] hanno supportato le scuole nell'attuazione delle Linee guida per l'orientamento (DM 328/2022) attraverso una serie di incontri formativi aperti a tutto il personale scolastico. È stato sviluppato e proposto un curricolo orientativo verticale e mostrato l'uso di strumenti digitali combinati con l'intelligenza artificiale generativa per facilitare la progettazione di unità di apprendimento orientative. Le Linee guida per l'orientamento, emanate con Decreto n. 328 del 22 dicembre 2022 del Ministro dell'Istruzione e del Merito con lo scopo di attuare la riforma dell'orientamento delineata nel PNRR, nascono con l'obiettivo di: rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, contrastare la dispersione scolastica e favorire l'accesso all'istruzione terziaria. Frutto di un lavoro pluriennale durato più di 15 anni, le linee guida hanno previsto per l'a.s. 2023-24, tra l'altro, l'introduzione delle figure dei docenti tutor e del docente orientatore e di percorsi curricolari. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, in collaborazione con INDIRE, ha organizzato un corso di formazione[2] rivolto ai docenti tutor ed ai docenti orientatori. Inoltre, sempre allo scopo di supportare le istituzioni scolastiche nell'applicazione della riforma, il Ministero ha richiesto agli UUSSRR di costituire al proprio interno dei nuclei di supporto per l'orientamento.

Rilevazione dei bisogni

In Abruzzo, il Nucleo, costituito dal Direttore Generale, da Dirigenti tecnici, da Dirigenti Scolastici in quiescenza e da docenti comandati, ha ravvisato la necessità,

1 Equipe formativa Abruzzo https://www.eftabruzzo.it/2023/11/22/pnrr-rigenerare-la-didttica-per-la-scuola-del-futuro/

2 MOOC OrientaMenti - INDIRE -Scuola Futura ID 125605.

già a partire dalla sua costituzione ad inizio a.s. 2023-24, di avviare azioni specifiche di supporto presso le istituzioni scolastiche, in quanto la piena attuazione della riforma richiede una formazione sull'orientamento non confinata al solo gruppo dei tutor ed orientatori, ma allargata all'intera comunità scolastica. Infatti, le prime ed informali interlocuzioni del Nucleo con le scuole hanno evidenziato la presenza di notevoli difficoltà nella costruzione dei percorsi orientativi di 30 ore, dovute sia alla mancanza di una formazione diffusa tra i membri dei consigli di classe nella progettazione degli stessi, sia all'assenza di un quadro sinottico di riferimento che faciliti la progettazione dei moduli formativi. Sulla base di tali osservazioni, il Nucleo di supporto e l'Équipe Formativa Territoriale per l'Abruzzo hanno organizzato e realizzato, nel corso dell'a.s. 2023-24, un percorso di formazione rivolto a Dirigenti Scolastici e docenti, con due obiettivi: fornire uno schema per lo sviluppo di un curricolo verticale orientativo che fungesse da linea guida per la progettazione dei percorsi di 30 ore e dotare i consigli di classe degli strumenti digitali utili a facilitare il loro lavoro.

Azioni a supporto dell'orientamento

La regione Abruzzo conta 190 istituzioni statali dislocate omogeneamente sulle quattro province, di cui 71 secondarie di secondo grado, direttamente coinvolte nella prima fase della riforma dell'orientamento. Nel corso dell'a.s. 2023-24, l'Ufficio Scolastico Regionale, con propria nota, ha richiesto alle istituzioni scolastiche i nominativi ed i contatti di tutti i docenti tutor ed orientatori nominati. La mappatura, completa negli istituti di secondo grado, è stata arricchita nel corso dell'anno scolastico con i contatti dei referenti per l'orientamento presenti negli istituti comprensivi creando un canale diretto di comunicazione con le figure che si occupano dell'orientamento in tutte le istituzioni scolastiche statali abruzzesi.L 'Ufficio Scolastico ha inoltre partecipato a diversi incontri con i referenti per l'orientamento dei tre Atenei abruzzesi con l'obiettivo di raccordare le azioni sull'orientamento messe in campo dalle Università e dall'Ufficio Scolastico Regionale.

Sulla base di una iniziale interlocuzione con le scuole, il Nucleo di supporto ha rilevato i seguenti bisogni, organizzando nell'a.s.2023-24 un percorso di formazione rivolto a Dirigenti Scolastici[3] e docenti[4], con due obiettivi:

3 Corso su Scuola Futura a cura del Nucleo regionale Abruzzo, Orientamento: progettare e organizzare i moduli orientativi utilizzando strumenti digitali - Ed. 1, Ed 2 - EFT Abruzzo - Scuola Futura ID 176434-5.

4 Corso su Scuola Futura a cura USR Abruzzo, Orientamento Formativo: idee e strumenti – Ed. AQ, Ed. CH, Ed. PE, Ed. TE - EFT Abruzzo - Scuola Futura ID 230001-2-3-4.

– migliorare le abilità e le competenze di tutti i docenti del consiglio di classe per la progettazione di Unità didattiche orientative;
– promuovere nei docenti le abilità atte a creare e implementare un curricolo verticale, anche con l'ausilio di strumenti digitali e tecnologie innovative, che supportino lo sviluppo progressivo delle competenze orientative degli studenti, a partire dalla scuola secondaria di primo grado, al fine di prepararli a fare scelte consapevoli riguardo al loro futuro.

Predisposizione di un curricolo orientativo

Per offrire una risposta alle esigenze rilevate, il Nucleo di supporto ha sviluppato una bozza di curricolo orientativo, sotto forma di foglio di calcolo Excel[5], composto da UDA declinate in corrispondenti risultati di apprendimento e progettato con un approccio integrato, con una struttura verticale e di natura interdisciplinare.

Il curricolo definisce i risultati per ciascun anno scolastico, dal primo della secondaria di I grado, fino all'ultimo della secondaria di II. Le competenze orientative sono declinate con un livello di progressiva complessità e dettaglio. Il documento prevede attività pratiche come progetti individuali e compiti di realtà che favoriscono l'apprendimento esperienziale. Nel curricolo sono declinati altresì i nuclei tematici, le competenze orientative, le metodologie, gli approcci ed è possibile specificare le attività funzionali all'UDA: PCTO, Campus e attività con Atenei (15 ore annue) e incontri con le realtà produttive. Il documento include riferimenti alle 8 competenze chiave europee per l'apprendimento permanente e alle competenze trasversali contenute nei framework europei LifeComp, GreenComp, DigComp2.2 ed EntreComp. Inoltre, nel Curricolo è possibile indicare le metodologie didattiche innovative che meglio si adattano alle tipologie di UDA proposte. In ciascuna UDA sono integrati strumenti e metodi di valutazione delle competenze, inclusi diari di bordo e griglie di valutazione per le soft skills. Infine, per ogni unità sono specificati i ruoli dei docenti, dei tutor e degli orientatori nell'implementazione delle attività. Sono infine suggeriti anche gli strumenti di valutazione e autovalutazione in funzione orientativa e vi è, inoltre, la possibilità di articolare l'UDA con metodologia CLIL in lingua Inglese negli ultimi due anni del percorso orientativo (4° e 5° anno).

Sviluppata la bozza di curricolo, il Nucleo di supporto per l'orientamento, in collaborazione con L'Equipe Formativa Territoriale, ha progettato e realizzato una

5 Progettazione di un curricolo orientativo a cura del Nucleo regionale Abruzzo (https://drive.google.com/file/d/13k8F5onTkIuI_zuxmWxE-7W_q3DkXsTQ/view).

serie di interventi formativi in modalità blended, per un totale di 6 corsi e 24 ore di formazione certificata sulla piattaforma Scuola Futura, che hanno visto la partecipazione della quasi totalità delle figure coinvolte, circa il 90%, per un totale di 1.186 persone formate (896 docenti tutor, 290 tra Dirigenti Scolastici e docenti orientatori).

Gli incontri formativi sono stati avviati in occasione dell'evento in presenza USR Abruzzo Lab "PNRR: rigenerare la Did@ttica per la scuola del futuro", organizzato dall'USR Abruzzo, dall'Équipe Formativa Territoriale e dal Polo Formativo "i-Te@ch" dell'I.I.S. "Volta" di Pescara, nelle giornate 1 e 2 dicembre 2023, al quale hanno partecipato circa mille tra Dirigenti Scolastici, Animatori Digitali docenti tutor, docenti orientatori, referenti per l'orientamento e referenti per l'internazionalizzazione. Nel corso degli incontri sono stati presentati gli obiettivi prefissati, i risultati raggiunti ed i progressi maturati. È stato illustrato il funzionamento del file Excel per il curricolo, evidenziando le caratteristiche chiave e le modalità d'uso a scuola è stato dato spazio alle criticità emerse per comprendere a fondo le sfide del momento. In generale, è emersa una condivisa difficoltà, da parte dei collegi dei docenti delle scuole secondarie di secondo grado, nella progettazione di percorsi di didattica orientativa interdisciplinare. Nel primo anno di attuazione della riforma (a.s. 2023/2024) molti collegi non sono riusciti a sviluppare un percorso modulare orientativo, anche a causa del fatto che la normativa è stata implementata successivamente all'approvazione dei PTOF. Di conseguenza, numerose istituzioni scolastiche si sono limitate a progettare gli interventi nel triennio includendo le ore di PCTO, gli open day e i percorsi di 15 ore proposti dagli Atenei. Nei successivi incontri online, sono state fornite indicazioni aggiornate sull'uso della piattaforma UNICA e delle sue nuove funzionalità di portfolio, con esempi concreti di "Capolavoro". È stato anche dimostrato come gli strumenti digitali possano essere utilizzati per valutare l'impatto del curricolo verticale sulle competenze orientative degli studenti, mostrando il loro potenziale per monitorare i progressi. È stato successivamente mostrato l'uso dell'intelligenza artificiale per sviluppare l'unità di apprendimento progettata attraverso il curricolo proposto, aprendo nuove possibilità per personalizzare e migliorare ulteriormente l'approccio didattico. Infine, una parte significativa delle risorse assegnate alle istituzioni scolastiche dal DM 66/2023 è stata utilizzata per attivare percorsi di formazione dei docenti sull'orientamento e sull'uso pedagogico dell'intelligenza artificiale, in coerenza con le più recenti iniziative nazionali – tra cui il DM 219 dell'11 novembre 2025[6] – dedicate alla formazione del personale scolastico sull'IA.

6 DM 219/2025: "Destinazione delle risorse alle istituzioni scolastiche per la realizzazione di progetti di formazione sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale nelle scuole, in attuazione della linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di

Esempio di utilizzo dell'intelligenza artificiale per la costruzione delle UDA orientative

Come accennato, il foglio di calcolo del curricolo permette di costruire un'ampia gamma di percorsi di apprendimento. Per strutturare una UDA in inglese per un quarto anno è possibile procedere come segue:

- *Nucleo tematico*: Giornalismo & Fake news;
- *Attività dell'UDA e discipline coinvolte*: realizzazione di un semplice sito online come repository degli articoli analizzati;
- *Discipline interessate*: Italiano, Inglese, Informatica, discipline professionalizzanti;
- *Competenze orientative*: saper interpretare le regole del contesto organizzativo;
- *Risultato di apprendimento*: fornire una valutazione critica di articoli giornalistici, utilizzando specifici criteri o definendoli;
- *Competenze chiave*: Comunicazione nelle lingue straniere e nella lingua madre;
- *Competenze collegate ai framework europei*: Pensiero critico (GreenComp e LifeComp); Valutare le idee (EntreComp); Imparare ad imparare (LifeComp);
- *Approcci e strumenti*: peer tutoring, attività di gruppo;
- *Valutazione*: rubrica di valutazione, peer evaluation.

Questo esempio mostra come le opzioni del foglio di calcolo consentano di definire percorsi personalizzati e mirati. Come già anticipato, il curricolo è stato sviluppato anche in una versione ottimizzata per generare prompt da inserire in piattaforme di intelligenza artificiale generativa al fine di ottenere una declinazione dell'UDA più aderente alle diverse necessità. Questa versione permette ai docenti di adattare facilmente il curricolo alle specifiche esigenze degli studenti, selezionando dal menù a tendina un insieme di opzioni per ogni campo. Ogni scelta effettuata contribuisce alla creazione di un percorso didattico su misura, in cui l'IA supporta ma non sostituisce il docente, rispondendo alle diverse competenze e interessi degli studenti[7].

ripresa e resilienza", https://www.mim.gov.it/documents/20182/10323380/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000219.11-11-2025.pdf/f53d92c1-159e-90f1-e5db-aec493d06626?version=1.0&t=1767776103549

7 Esemplificazione prompt per progettazione UDA di didattica orientativa con il supporto dell'IA: UDA prodotta da una piattaforma AI sulla base delle indicazioni riferite all'esempio https://drive.google.com/file/d/1cUNf1nIcgsWd-80hYvI127sJ4GsW3J62/view?usp=drive_link

Prospettive future

L'Ufficio Scolastico regionale si propone di realizzare azioni formative indirizzate ai docenti della scuola secondaria di I grado, con attenzione alla qualità progettuale e alla coerenza con le indicazioni nazionali; parallelamente monitora costantemente le attività delle scuole abruzzesi sull'orientamento, al fine di garantire uniformità, efficacia e miglioramento continuo delle azioni intraprese sul territorio regionale.

Basilicata. RiformaOrienta: scelte e azioni delle scuole lucane

Leonarda Rosaria Santeramo, Maria Datena, Riccardo Lopes
Giuseppe Martoccia, Anna Daniela Rosa, Mariapina Sileo



Il contesto

La Basilicata è caratterizzata da una bassa densità di popolazione e da una rete infrastrutturale limitata. Il conseguente isolamento, in alcuni casi, influenza l'accesso alle risorse educative. Nel primo anno di attuazione della riforma dell'orientamento, in ottica di esplorazione dell'impatto derivante e della efficacia attesa, è stato ritenuto fondamentale scandagliare le principali scelte organizzative adottate dalle istituzioni scolastiche autonome nell'implementazione di alcuni degli snodi innovativi introdotti. Tale approccio ha inteso promuovere un miglioramento continuo, esaminando le opportunità e le sfide emerse durante la fase iniziale di attuazione. La rilevazione regionale è stata articolata in due sezioni: la prima ha analizzato l'attivazione della figura del docente tutor; la seconda ha esaminato lo sviluppo dei moduli di orientamento, integrati nel curriculum, per un totale di 30 ore, destinati alle classi III, IV e V della scuola secondaria di II grado. Le 43 scuole statali di II grado lucane hanno partecipato alla rilevazione (15 provincia di Matera e 28 provincia di Potenza)[1].

Analisi dei dati di monitoraggio

Docente tutor – Partecipazione al percorso di formazione INDIRE

L'attività formativa sull'orientamento scolastico, promossa da INDIRE per il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ha avuto un inizio significativo nel giugno 2023. In Basilicata 677 docenti della scuola secondaria di II grado hanno partecipato a tale formazione, pari al 21% del corpo docente regionale, superando di gran lunga il target minimo di 395 docenti stabilito dal DM n. 63/2023 (Allegato B). La partecipazione elevata riflette un forte interesse del corpo docente della regione verso le questioni legate all'orientamento scolastico, sia in termini di com-

1 Non è stato possibile raccogliere i dati dell'unica scuola secondaria paritaria della regione, in quanto non ha aderito alla rilevazione.

prensione del nuovo concetto di orientamento, come definito dalla riforma e dalle correlate Linee guida (DM n. 328/2022), sia in riferimento alle applicazioni derivanti.

Docenti tutor attivati

Preso atto delle risorse finanziarie dedicate all'attivazione del docente tutor per l'a.s. 2023/2024, previste dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per ogni istituzione scolastica, ogni Collegio dei Docenti ha provveduto a stabilire il numero di tutor da attivare, tenuto conto dell'abbinamento di tale profilo ai gruppi di alunni delle classi III, IV, V costituiti. Il totale dei docenti tutor attivati in Basilicata è risultato di 480 unità (173 provincia di Matera e 307 provincia di Potenza).

Criteri per individuazione dei docenti tutor

Indicando i riferimenti della delibera del Collegio dei Docenti, le scuole hanno dato conferma del coinvolgimento decisionale dell'organo collegiale nella configurazione della proposta di orientamento. I Collegi dei Docenti delle scuole secondarie di II grado hanno identificato diverse priorità nella selezione dei docenti tutor: il 38,24% ha privilegiato l'esperienza pregressa nel settore dell'orientamento; il 37,24% ha dato importanza alla disponibilità a ricoprire il ruolo per almeno tre anni; il 29,18% ha considerato rilevante l'anzianità di servizio. Le pregresse esperienze nella mappatura dei fabbisogni e nella gestione di progetti di orientamento hanno contato di più nella provincia di Potenza (15,15%) e meno in quella di Matera (12%), mentre esperienze maturate in merito a misure specifiche di prevenzione e riduzione della dispersione scolastica hanno contato di più nella provincia di Matera (17%) e meno in quella di Potenza (16,16%).

Rapporto medio docente tutor/studenti assegnati

Nell'a.s. 2023/2024 i Collegi dei Docenti delle scuole secondarie di II grado hanno attivato un rapporto medio di 1 docente tutor per 33 studenti, in base alle risorse assegnate. In alcuni casi, il rapporto è salito a 1/48, mentre in altri è sceso a 1/15, in quest'ultimo probabilmente per la ridotta popolazione scolastica presente. La disponibilità economica ha influenzato la formazione dei gruppi di studenti, che si è, comunque, mantenuta entro i limiti (30-50 studenti per tutor) indicati dalla normativa.

Docenti orientatori attivati

Il docente orientatore formato da INDIRE è stato nominato da tutti gli istituti scolastici che hanno riconosciuto fondamentale la collaborazione tra docenti tutor e docente orientatore, nel quadro di una sinergia attivata fra il primo che fornisce alternative di studio o lavoro e il secondo che si concentra sulla personalizzazione

dell'apprendimento per valorizzare i talenti degli studenti. A tal fine, in tutte le istituzioni scolastiche sono stati organizzati incontri regolari di raccordo, utilizzando piattaforme online per facilitare il coordinamento e lo scambio di informazioni.

Raccordo fra docenti tutor e Consigli di Classe – Cadenze, modalità, strumenti

Tutti gli istituti scolastici hanno riconosciuto cruciale la collaborazione tra docenti tutor e Consigli di Classe, al fine di personalizzare l'apprendimento e valorizzare le risorse di ogni studente. Hanno, infatti, optato per un coordinamento regolare durante i Consigli di Classe, con incontri dedicati, o tramite il Coordinatore di classe, utilizzando anche piattaforme online. La particolare attenzione rivolta alle cadenze e alle modalità del coordinamento attuato soprattutto durante i Consigli o affidato ad incontri ad hoc o alla mediazione del Coordinatore di classe ha confermato la consapevolezza da parte delle istituzioni scolastiche della necessità di attivare un approccio globale e trasversale alle singole discipline.

Metodologie

Approccio didattico orientativo

La maggior parte delle scuole (39 su 43) ha dichiarato di utilizzare abitualmente la didattica orientativa, che aiuta gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Nella quasi totalità delle istituzioni scolastiche risulta radicata, quindi, la contezza che ogni percorso tutoriale di accompagnamento deve essere integrato da un approccio didattico orientativo, intendendo con ciò un punto di vista educativo e formativo specifico, che ha la finalità di aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie attitudini, delle proprie capacità, per il tramite di ogni intervento didattico e di ogni disciplina insegnata, che diventano fortemente orientativi a condizione che si agisca con intenzionalità, in un percorso di progettazione dell'ambiente di apprendimento, in cui trova spazio anche l'autovalutazione.

Declinazione dell'approccio didattico orientativo

La maggior parte delle scuole ha fatto riferimento all'attuazione dell'approccio didattico orientativo attraverso metodologie attive (apprendimento cooperativo; classe capovolta), che pongono lo studente al centro e ne promuovono autonomia e creatività. Più contenuto è risultato il ricorso all'indagine curricolare orientativa, a causa delle difficoltà riscontrate nell'identificare elementi disciplinari orientanti. Tutte le istituzioni scolastiche hanno riconosciuto l'importanza di concepire le discipline non solo come trasmissione di nozioni, ma anche come strumenti per esplorare e comprendere la realtà, sviluppando il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi.

Iniziative di aggiornamento e formazione sulla didattica orientativa

Nell'a.s. 2023/2024, 16 istituzioni scolastiche hanno avviato percorsi di aggiornamento per tutto il Collegio dei Docenti sull'approccio didattico orientativo, al fine di potenziare le conoscenze e le competenze dei docenti, avvertendo l'esigenza di sviluppare in modo ampio e organico l'orientamento quale processo evolutivo, continuo e graduale, con cui ogni soggetto è aiutato con strumenti ed opportunità di diversa natura a conoscere sé stesso e il mondo che lo circonda con senso critico e costruttivo. Le rimanenti 27 scuole non hanno attivato tali percorsi, preferendo calendarizzare diversamente la formazione, in attesa delle misure previste nell'ambito delle Priorità Strategiche Nazionali.

Docente tutor – Punti di forza

Nella maggior parte delle istituzioni scolastiche la figura del docente tutor è stata principalmente riconosciuta come un supporto per la crescita della consapevolezza e della motivazione degli studenti. Tuttavia, è stata meno percepita come sostegno alla transizione educativa. Nonostante un maggiore coinvolgimento delle famiglie, la maggior parte delle scuole non ha rilevato un significativo aumento dell'interazione scuola-famiglia nell'ambito dell'orientamento.

Docente tutor – Punti di criticità e possibilità di miglioramento

Nella prima fase di attuazione della riforma, 8 scuole hanno dichiarato di non aver riscontrato problemi con l'attivazione del docente tutor. Tuttavia, 7 scuole hanno segnalato difficoltà con la piattaforma UNICA, mentre 6 hanno evidenziato criticità legate al numero insufficiente di docenti tutor e alla loro formazione. In altre 6 scuole, la mancata coincidenza tra docente tutor e docente di classe ha creato problemi per la limitata conoscenza degli studenti. Inoltre, 7 scuole hanno evidenziato la necessità di maggiore chiarezza nei ruoli e nei compiti per evitare sovrapposizioni. Anche problemi di programmazione, coordinamento e collaborazione sono stati segnalati da alcune scuole, riflettendo la complessità organizzativa del contesto scolastico.

Progettazione dei moduli di orientamento

Moduli di orientamento in orario curriculare 30 ore

In prevalenza, le istituzioni scolastiche hanno dichiarato che i moduli di orientamento sono stati progettati in autonomia. In alcuni casi sono stati definiti in collaborazione con ITS Academy, università e, meno frequentemente, con enti locali e servizi per l'impiego. Solo una minoranza delle istituzioni scolastiche ha fatto ricorso a consulenti esterni. È emersa la tendenza delle istituzioni scolastiche a praticare una progettazione di tipo integrato, che assicura pluralità di apporti, flessibilità, adattamento.

Documentazione dei moduli

Le istituzioni scolastiche hanno dichiarato di aver ampiamente documentato i moduli di orientamento nei loro documenti strategici per garantire piena visibilità e trasparenza. I moduli sono stati inclusi anche nelle programmazioni educativo-didattiche e, per la maggior parte, annotati nel registro elettronico, visibile a studenti e famiglie. Alcune scuole hanno anche aggiunto i moduli al portfolio digitale degli studenti e al curriculum, per supportare scelte consapevoli e facilitare l'accesso al mondo del lavoro.

Circa il loro sviluppo, la maggior parte delle istituzioni scolastiche ha segnalato che i moduli di orientamento in orario curriculare si sono svolti secondo un calendario non prefissato ma condiviso in itinere con gli studenti, all'insegna della flessibilità organizzativa prevista dall'autonomia scolastica. In misura più ridotta, il loro sviluppo è stato collocato in ore settimanali prestabilite. La maggior parte delle scuole ha integrato i moduli di orientamento nei PCTO e in altre attività orientative curricolari ed extracurricolari, anche in collaborazione con aziende e università. Tale integrazione ha inteso evitare interventi frammentari, a favore di una armonizzazione delle attività formative, rendendo l'orientamento parte integrata e personalizzata del curricolo scolastico. Nella fase di attuazione dei moduli di orientamento, le istituzioni scolastiche hanno dichiarato di aver formato gruppi di studenti con caratteristiche sociopsicologiche e culturali simili e con analoghe esigenze informative e orientative, preferendo l'omogeneità anagrafica, anche se appartenenti a classi diverse. Solo raramente hanno organizzato gruppi con studenti di classi diverse non parallele.

Nella realizzazione dei moduli di orientamento, le istituzioni scolastiche hanno dichiarato di aver principalmente utilizzato esperti esterni, risorse online, app, piattaforme e strumenti specifici come software e quaderni. Sebbene abbiano progettato i moduli in autonomia, hanno cercato supporto esterno per la loro più efficace attuazione, sfruttando una vasta gamma di servizi e proposte disponibili.

Per monitorare e verificare i moduli di orientamento, le istituzioni scolastiche hanno usato principalmente registri delle presenze, diari di bordo, report finali. Alcune hanno utilizzano rubriche di valutazione e modalità specifiche per rilevare la soddisfazione di studenti e famiglie. Contenuto è risultato il ricorso ad incontri periodici con le famiglie, in funzione di monitoraggio e verifica, probabilmente in considerazione degli impegni lavorativi dei genitori.

Moduli di orientamento – Punti di forza

Relativamente ai punti di forza rilevati nella fase di prima attuazione della riforma, in analogia con quanto evidenziato per il docente tutor, nella maggior parte delle istituzioni scolastiche l'attivazione dei moduli di orientamento è stata riconosciuta quale dispositivo di supporto alla crescita della consapevolezza

personale degli studenti, ma anche come un incentivo alla loro motivazione. In misura più contenuta è stata interpretata come sostegno alla transizione educativa.

Moduli di orientamento – Punti di criticità e possibilità di miglioramento

Nella fase iniziale di attuazione della riforma, la maggior parte delle scuole non ha riscontrato problemi con i moduli di orientamento, sebbene alcune abbiano avuto difficoltà con la piattaforma UNICA e l'organizzazione delle attività. Fra le reali possibilità di miglioramento alcune istituzioni scolastiche hanno indicato l'ampliamento delle partnership; il potenziamento della formazione dei docenti sui temi dell'orientamento e sull'approccio didattico orientativo; la sistematicità dell'orientamento come percorso informativo e formativo. A partire da esperienze già compiute e da competenze consulenziali e orientative già consolidate, sono identificate reali possibilità di miglioramento nell'approccio unitario del Consiglio di Classe e nella didattica orientativa.

Calabria. Costruire sentieri per il futuro: l'orientamento come leva di equità e giustizia sociale

Loredana Giannicola, Patrizia Belcastro, Rossella Lombardo

INNOVAZIONE
E INCLUSIONE

Il contesto

Il tema dell'orientamento ha assunto una maggiore rilevanza a seguito dell'emanazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. n. 328 del 22/12/2022) che ha aperto la strada alla nascita di due nuove figure di sistema: quella del docente orientatore (punto 10.2 delle Linee guida) e quella del docente tutor (punto 11.2 delle Linee guida) trasformando il processo da attività occasionale normalmente ridotta all'informazione per la scelta della scuola e/o dell'università ad attività organizzata, intenzionale e sistematica per accompagnare tutto il percorso scolastico. In questo nuovo scenario, l'orientamento si configura come una dimensione consustanziale del processo formativo che obbliga l'attività organizzativa e didattica della scuola a dare particolare attenzione alla sequenza di azioni plurali che compongono l'orientamento, per costruire le condizioni necessarie e fondamentali per promuovere nei giovani l'attitudine a saper interpretare, comprendere e selezionare le informazioni significative e funzionali al personale progetto di crescita. Non si tratta, dunque, di avviare procedure di selezione e allocare risorse umane nel mercato del lavoro, ma di fornire ai giovani una cassetta ben dotata di tutte quelle attrezzature cognitive ed emotive per accendere nuove energie proiettate al cambiamento e al modellamento degli scenari secondo itinerari inusitati dando corpo e sostanza ai personali progetti di vita.

A livello regionale l'orientamento si configura come la chiave per affrontare temi assolutamente rilevanti per i principi di equità e giustizia nel campo della formazione, ovvero la dispersione e l'insuccesso scolastico che raggiungono percentuali significative ai fini delle ricadute dell'azione formativa della scuola. La Calabria, infatti, è attraversata da condizioni antropo-sociali che trasformano la povertà educativa in una dimensione strutturale che rende vischioso il processo di sviluppo economico. Il depauperamento del territorio produce forti spinte verso lo spopolamento, soprattutto delle aree interne, con la perdita di importanti opportunità di miglioramento della popolazione ed evidenti ripercussioni sul futuro delle giovani generazioni costrette a scrivere altrove la propria traiettoria esistenziale. In questo contesto ad alto tasso di criticità esistono, tuttavia, importanti

realtà economiche e culturali sia a nord che a sud della Regione, che stanno assumendo grande rilevanza a livello nazionale e non solo. L'Università della Calabria, ad esempio, con l'area di ricerca di informatica e degli studi scientifici, l'Università della Magna Graecia con le aree di ricerca giuridica e medica e l'Università Mediterranea con la sua proiezione nel bacino del Mare Nostrum, costituiscono opportunità di crescita e di sviluppo qualificate. La questione fondamentale, che assume contorni sociali ed investe la responsabilità di tutti gli attori diversamente coinvolti nella formazione, è rappresentata dalla concreta difficoltà di trattenere i giovani in Calabria assicurando loro: a) un'offerta formativa inclusiva ed adeguata ai tempi; b) il raccordo scuola-mondo delle imprese che attraverso il PCTO possa far emergere le potenzialità di sviluppo lavorativo per i giovani; c) un modello culturale finalizzato a promuovere lo sviluppo endogeno del territorio come opportunità per garantire alle giovani generazioni un progetto di vita personale e sociale dentro il proprio tessuto esistenziale.

L'orientamento come strumento strategico per la mobilità culturale e lavorativa delle nuove generazioni

Le politiche scolastiche notoriamente hanno lo scopo di intercettare le traiettorie dello sviluppo economico, sociale e culturale dei tempi e intervenire con azioni che impattano i processi formativi per interconnettere i tempi della storia con la domanda di formazione che proviene dalle giovani generazioni. Ignorare i flussi culturali che stanno modificando gli stili di vita delle popolazioni, comprese le dinamiche sociali del linguaggio digitale, significherebbe segnare una cesura profonda tra la realtà e la scuola. Le Linee guida ministeriali sull'orientamento intendono fornire alla scuola e ai processi formativi nuovi paradigmi entro cui contestualizzare il curricolo scolastico sfruttando al massimo le opportunità fornite dall'autonomia didattica ed organizzativa. L'orientamento, infatti, nasce dall'esigenza di consentire ai giovani di raggiungere il successo formativo e la realizzazione nel mondo del lavoro, usufruendo di tutte le opportunità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in una prospettiva che vede il lavoro come un diritto compatibile con le occasioni di formazione di cui ciascuno usufruisce nel corso della propria esistenza e con la capacità di ognuno di vivere il progetto di vita come un'impresa che trova nella mobilitazione delle personali risorse e nella combinazione delle competenze acquisite le fondamenta per la realizzazione personale e l'ampliamento degli spazi di libertà.

Nella società della conoscenza, attraversata dalla forza trasformatrice del digitale e da un mutamento radicale nell'approccio al lavoro, alle relazioni, alla dimensione dell'esercizio di cittadinanza, l'orientamento assume una crescente centralità a partire dai primi anni del processo di scolarizzazione.

In questo scenario, l'orientamento nella scuola, da intendersi come processo di conoscenza delle disposizioni cognitive ed emotive di ciascuno per creare le condizioni di empowerment e mobilitare le risorse personali per generare spazi che siano valorizzanti, appare come una risposta strategica all'insuccesso scolastico. L'orientamento scolastico va affrontato pertanto come un tema della comunità scolastica la cui organizzazione richiede la consapevolezza di tutto il Collegio dei Docenti e degli organismi che nella scuola opera. L'autonomia scolastica, in questo caso, rappresenta una risorsa che garantisce la possibilità di un'organizzazione flessibile che superi il modello del curricolo disciplinare, per sperimentare e implementare spazi e tempi alternativi entro cui coltivare competenze orientative, rivalutare la relazione educativa come incontro narrativo tra esperienze di vita e realizzare una continuità verticale e orizzontale fondamentale per fornire ai giovani gli strumenti per costruire una propria identità sociale e professionale.

Superare la visione riduzionistica dell'orientamento come guida alle scelte dopo i diversi cicli di scuola, è essenziale per implementare un'azione globale distribuita durante l'intero processo di formazione, all'interno del quale laboratori di empowerment fondati sulla riflessività e la costruzione di relazioni orizzontali (peer tutoring, mentoring) e relazioni verticali tra insegnanti/alunni restituiscano senso e valore ai percorsi di apprendimento. Lo stesso PCTO, inserito nel sistema dell'orientamento, costituisce un'occasione di scoperta del mondo del lavoro e dei suoi sistemi organizzativi oltre che del tessuto economico del proprio territorio e guida gli studenti e le studentesse nella elaborazione di criteri interpretativi degli scenari socio-economici per la personale mobilità, in un mondo contraddistinto dall'incertezza, dalla flessibilità, dalla velocità e dalla fluidità del tempo e dello spazio.

L'orientamento nel sistema scolastico calabrese

Le scuole calabresi sono 360, distribuite su tutto il territorio regionale nelle cinque province. La ripartizione delle scuole sul territorio vede la provincia di Cosenza con 134 Istituti, segue la provincia di Reggio Calabria con 91 scuole, la provincia di Catanzaro conta 66 Istituti, la provincia di Crotone 37 e chiude la provincia di Vibo Valentia con 32 Istituzioni scolastiche. Complessivamente, i tutor dell'orientamento e docenti orientatori formati sono stati complessivamente 1.510 così articolati per provincia: 536 a Cosenza; 447 a Reggio Calabria; 257 a Catanzaro; 139 a Crotone; 136 a Vibo Valentia.

In Calabria l'orientamento di cui alle Linee Ministeriali si inserisce all'interno di percorsi che in molti istituti erano già previsti, sebbene tutti riconducibili ad azioni di accoglienza e informazione rispetto all'offerta formativa del territorio.

Analizzando, a livello regionale, le proposte attivate dalle scuole, emergono alcune esperienze che meritano di essere menzionate per le importanti ricadute su tutto il percorso di formazione degli studenti. Le esperienze di seguito descritte si concentrano negli Istituti scolastici dei centri maggiori, in particolare nella provincia di Cosenza:

a) *Laboratori di empowerment*: finalizzati a promuovere negli studenti e nelle studentesse autostima, capacità di valorizzazione le proprie attitudini e il proprio talento; apprendere a capitalizzare le esperienze formali e informali; imparare a gestire le proprie emozioni; coltivare competenze orientative generali finalizzate ad acquisire (M.L. Pombeni) un metodo orientativo. L'aspetto interessante è dato dalla presenza in questi laboratori anche della figura dello psicologo, oltre a quella del tutor orientatore.
b) *Laboratori di narrazione:* ispirati ad una metodologia della ricerca sociale sono stati finalizzati alla riflessività come momento propedeutico per raccontare se stessi e farsi raccontare caricando di nuovi e inediti significati l'esperienza. Il gruppo si è configurato come l'antidoto per superare le difficoltà e imparare ad organizzare il proprio percorso di studio. La narrazione è la chiave per poter dar voce alle proprie personali aspirazioni e a costruire un rapporto tra il sé e gli obiettivi da raggiungere, superando nel gruppo anche la chiusura cognitiva ed emotiva.
c) *Laboratori per la personalizzazione degli apprendimenti*: finalizzati a definire con gli studenti e le famiglie percorsi di studio concordati sia nei contenuti che nei tempi. La modularizzazione degli apprendimenti con una chiarezza degli obiettivi, dei contenuti e dei tempi e l'accompagnamento (peer tutoring, mentoring) sostiene nello studio lo/la studente/ssa che si trova in difficoltà o registra ritardi nel proprio percorso.
d) *Laboratori di autovalutazione*: finalizzati a ripensare i processi di valutazione e autovalutazione; questi laboratori sono stati realizzati mediante un'alternanza di attività individuali con il tutor e attività in gruppo, dove gli/le studenti/sse hanno imparato a costruire, mediante la riflessione, l'e-Portfolio, il Curriculum e a dare una definizione più concreta al Capolavoro.

Campania. Orientamento: buone pratiche e azioni delle scuole

Barbara Barbieri, Anna De Paola, Paola Di Natale, Anna Maria Di Nocera
Domenica Di Sorbo, Maristella Dorotea Rita Fulgione, Stefania Montesano
Angela Orabona



Il contesto

Nel più ampio quadro normativo in materia di orientamento, le Linee guida emanate con il DM 328/2022, in coerenza con le esigenze del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), hanno fornito una cornice di riferimento imprescindibile, una base solida su cui costruire un sistema di orientamento efficace, capace di rispondere alle sfide contemporanee e di preparare i giovani a diventare cittadini attivi e consapevoli nel contesto sociale ed economico attuale, sottolineando la necessità di un approccio sistemico e personalizzato. In questa cornice si inseriscono le azioni dell'Ufficio scolastico regionale per la Campania. Il nucleo regionale di supporto, negli anni scolastici 2022/2023 e 2023/2024, a seguito di una approfondita riflessione interna e con le scuole, ha progettato una strategia basata su diversi interventi, a partire dai seguenti assunti fondamentali:

- la funzione strategica dell'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo;
- il valore educativo dell'orientamento e del riorientamento nella valorizzazione dei talenti, a sostegno della motivazione degli studenti nella progettazione di percorsi di vita consapevoli;
- il significato dell'orientamento formativo come sviluppo delle competenze attraverso una didattica innovativa e realmente orientativa;
- il ruolo strategico dell'orientamento nel curricolo delle istituzioni scolastiche, nell'offerta formativa e nelle pratiche educative e didattiche realizzate.

Vengono qui illustrate alcune tra le esperienze più significative realizzate dall'USR per la Campania: il progetto "ORIENTAlife", nato prima dell'emanazione delle nuove "Linee guida" ma che da queste ha tratto efficace stimolo e nuove prospettive; un monitoraggio delle azioni realizzate dalle scuole della regione; una riflessione sui dati contenuti nell'area "Continuità e orientamento" dei RAV e sui principali interventi introdotti.

Il progetto "ORIENTAlife"

A partire dall'a.s. 2022/2023 è stato avviato il progetto "ORIENTAlife – La scuola orienta per la vita" in partenariato con la Regione Campania, Sviluppo Lavoro Italia (ex ANPAL Servizi), INAIL Campania e Confindustria Campania. Alla prima edizione hanno aderito circa 400 scuole secondarie di I e II grado della Regione, con la partecipazione di circa 1500 docenti e oltre 5500 studenti; oggi gli interventi coinvolgono circa 580 Istituzioni scolastiche, circa 2500 docenti e oltre 30.000 studenti.

In linea con quanto disposto dalle nuove "Linee guida" di cui al DM. 22 dicembre 2022, n. 328, la mission è quella di fornire un contributo al corretto svolgimento del processo di crescita della personalità e alla costruzione di un progetto di vita da parte degli studenti, nella misura in cui questi elementi sono organicamente inseriti in una didattica che si possa qualificare come orientativa. Inoltre, si è lavorato sulla sinergia e la collaborazione tra vari soggetti, portando nella situazione d'aula le opportunità formative previste dalla normativa vigente, dai PCTO all'apprendistato, dagli IeFP agli ITS, fino alle attività proposte dai vari atenei campani, per incrementare le conoscenze degli studenti sui trend del mercato del lavoro e le professionalità più richieste e le figure imprenditoriali emergenti. In tale chiave, l'orientamento si qualifica come un processo che coniuga, in una dinamica efficace, la dimensione informativa, necessaria per fare scelte coerenti, ed una propriamente educativa, che accompagna la persona ad approfondire la conoscenza di sé, delle proprie caratteristiche psicologiche, cognitive e di relazione, delle proprie inclinazioni e dei propri talenti.

"ORIENTAlife" si articola nelle seguenti fasi:

a) implementazione di un percorso di ricerca-azione rivolto ai docenti delle scuole secondarie di I e II grado (referente per l'orientamento, referente e/o funzione strumentale PCTO). La fase di formazione, della durata complessiva di 27 ore, affronta i seguenti temi principali:
   – metodologie didattiche innovative (Gamification, Inquiry Based Learning, Tinkering, Debate, MLTV, IA, Service Learning etc.);
   – didattica orientativa;
   – didattica orientativa e PCTO;
   – progettazione e valutazione per competenze.
b) attivazione di un laboratorio di 30 ore annue rivolto agli alunni della scuola secondaria di I grado e di tre laboratori rivolti agli studenti delle scuole secondarie di II grado sui seguenti temi:
   – raccordo con il mondo del lavoro e delle professioni;
   – raccordo con le Università e con la formazione terziaria non accademica;
   – didattica orientativa.

Ai docenti coinvolti nella formazione è stato proposto un questionario al fine di ottenere un feedback sulla percezione di efficacia delle attività proposte. Il 94,0% dei docenti ritiene che l'iniziativa abbia pienamente soddisfatto le proprie aspettative, mentre il 90,2% dichiara un significativo incremento delle competenze professionali. Anche sul piano dell'innovazione, l'89,1% dei partecipanti valuta molto positivamente le metodologie didattiche adottate. Infine, l'impatto sugli studenti è evidente: tra il 52,0% e l'86,3% dei docenti ha riscontrato un netto miglioramento nel dialogo educativo grazie ai percorsi proposti).

Il monitoraggio sulle azioni per l'orientamento

Al termine del 2023/2024, l'Ufficio ha promosso un monitoraggio delle attività di orientamento realizzate dalle Istituzioni scolastiche in applicazione delle "Linee guida" di cui al D.M. n. 328/2022. Alle scuole si è lasciata libertà circa la partecipazione: un primo dato significativo è rappresentato dal fatto che comunque esse hanno risposto alla sollecitazione in percentuale molto significativa, pari all'83% per gli istituti del primo ciclo e al 91% per quelli del secondo. Il format predisposto dal nucleo regionale comprendeva 11 item per le scuole secondarie di I grado e 18 per quelle secondarie di II grado, formulati al fine di rilevare i dati necessari ad indagare lo stato dell'arte delle attività previste al punto 7 delle Linee guida, relativo ai moduli curricolari di orientamento. Inoltre, è stato previsto il coinvolgimento del docente orientatore. Dall'esame degli esiti è risultato che tutte le Istituzioni scolastiche hanno dato avvio al processo di riforma del sistema di orientamento, con l'individuazione di docenti tutor e del docente orientatore, in via preliminare specificamente formati a cura di INDIRE. I moduli di orientamento formativo sono stati realizzati prevalentemente in orario curricolare nelle scuole del I ciclo e nel biennio del II ciclo, con una percentuale pari rispettivamente al 59% e al 57%, benché le Linee guida offrissero per tali classi la possibilità di attivarli anche in orario extracurricolare. In questa prima fase, invece, le secondarie di II grado hanno optato, nel 39% dei casi, per una modalità mista, cioè per lo svolgimento di attività in orario sia curricolare, sia extracurricolare. In entrambi gli ordini di scuola si registra una percentuale al di sopra del 50% di studenti individuati per i gruppi affidati ad un tutor, in genere formati al massimo da 30 unità. Il 90% delle Istituzioni scolastiche si è inoltre avvalsa della flessibilità per la gestione delle attività.

Meritano attenzione gli esiti relativi al punto 7.6 delle Linee guida, che evidenzia l'opportunità di realizzare, per la progettazione dei moduli e la loro erogazione, collaborazioni "che valorizzino l'orientamento come processo condiviso, reticolare, co-progettato con il territorio". Le scuole del I ciclo hanno promosso accordi con agenzie formative ed associazioni del territorio nella percentuale del

71%, poco distante da quella delle scuole secondarie di secondo grado, pari al 79%. Queste ultime, nella percentuale del 50%, hanno avviato, ma anche valorizzato ed ampliato, collaborazioni con altri soggetti, pubblici e privati: dopo le Università (79%), si colloca l'USR Campania (54%), e sono apprezzabili gli esiti relativi alla cooperazione con gli enti locali (43%), gli ordini professionali (39%) e gli enti del terzo settore (37%). Ancora, appaiono diffusi nella pratica i moduli integrati con le attività di orientamento promosse da Università, AFAM, IFTS, che raggiungono una percentuale pari all'87%, e quelli integrati con le azioni orientative degli ITS Academy, che vedono un riscontro in percentuale pari al 61%. Quanto alla relazione tra moduli e Percorsi per le Competenze trasversali e l'Orientamento, dalla rilevazione è emerso che il 74% degli Istituti ha integrato le 30 ore previste dalle "Linee guida" nei PCTO per un monte ore tra il 20 e il 50%, che rappresenta il 57% delle ore complessive previste.

Un elemento rilevante di riflessione è rappresentato dalla percezione dell'efficacia dell'azione del docente orientatore. Per entrambi gli ordini di scuola, si registra una elevatissima percentuale di consenso (il 90% circa) circa l'instaurazione di una "comunicazione efficace ed empatica con gli studenti", mentre è basso il riscontro relativo all'interazione con le famiglie e al loro coinvolgimento: ha infatti risposto positivamente a questo item il 43% degli istituti del I ciclo, il 56% di quelli del II ciclo. Dal monitoraggio è emerso inoltre che i docenti dei Consigli di Classe sono stati sempre pienamente coinvolti nelle attività e hanno collaborato in modo attivo in una percentuale di poco inferiore al 30%. È proprio in questa ottica che assumono un ruolo strategico i docenti tutor e l'orientatore per stimolare i colleghi ad assumere l'approccio orientativo come pilastro del curricolo e della didattica. Il 50% delle scuole che hanno partecipato alla rilevazione ha sottolineato l'esigenza di una formazione ad ampio raggio, che interessi l'intero corpo docente, privilegiando i temi afferenti alla didattica orientativa e alle metodologie didattiche attive e motivanti.

L'analisi delle azioni di orientamento realizzate da un campione di scuole in ambito RAV

Il nucleo di supporto regionale ha condotto, parallelamente al monitoraggio realizzato, un'indagine conoscitiva sui Rapporti di Autovalutazione di un campione di Istituzioni scolastiche della Campania, focalizzata sui dati e sulle informazioni contenuti nell'area "Continuità e Orientamento", ed in modo più specifico nella sotto-sezione 3.4.b, rubricata "Attività di orientamento", del RAV per verificare quali azioni siano state poste in essere tra quelle indicate nel format del Rapporto.

L'indagine ha avuto avvio con la costruzione di un campione ragionato rappresentativo delle 967 scuole campane operanti nell'anno scolastico 2023/2024. Si è concordato di optare per un campione su più strati (provincia, Istituti com-

prensivi, I.I.S.S, Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali), per un totale di 143 scuole, tale da assicurare una copertura del 14,78% rispetto alle già menzionate 967; i 143 Istituti scolastici sono stati materialmente individuati mediante routine di estrazione dal totale delle scuole, basata su procedura random ed applicata a ciascuno dei cluster individuati. Gli esiti della rilevazione condotta sono stati aggregati in due gruppi, corrispondenti rispettivamente alle scuole del I e del II ciclo, e tabulati con l'elaborazione di grafici, che evidenziano, in percentuale, le diverse attività realizzate a favore degli studenti a sostegno delle loro scelte future.

Per quanto riguarda il I ciclo, va sottolineato anzitutto che è significativa, pari al 67%, la percentuale delle scuole campionate che hanno dichiarato di aver predisposto un modulo articolato di "consiglio orientativo" per gli alunni delle classi terze della scuola secondaria di I grado. Si tratta, come previsto dal D.P.R. n. 362/1966, di un'indicazione ragionata rispetto al percorso da intraprendere a conclusione del primo ciclo di istruzione; essa va motivata con un parere non vincolante, ma se espressa in modo ponderato da dei "professionisti dell'educazione" può rappresentare uno strumento prezioso per accompagnare un ragazzo di 13-14 anni alla scelta responsabile del successivo indirizzo di studi , che è il primo mattone di un progetto di vita in costruzione. Non a caso il consiglio viene esplicitamente citato dalle nuove "Linee guida", al punto 9. Altrettanto rilevante è la percentuale (67%) relativa alla realizzazione di percorsi di orientamento per la comprensione del sé e delle proprie inclinazioni organizzati con professionalità interne alla scuola, mentre modesti sono gli esiti riferiti alla collaborazione con soggetti esterni, quali consulenti o psicologi (28%). Inoltre, appaiono consolidate le prassi relative agli incontri per la presentazione agli studenti dei diversi indirizzi di studio delle scuole secondarie di II grado del territorio (69%), nonché l'organizzazione di incontri individuali con docenti referenti per l'orientamento, per ricevere supporto circa la scelta del percorso da intraprendere (55%). Inferiori al 50% sono le percentuali riferite ai restanti indicatori previsti nel RAV, fatta eccezione per l'utilizzo di strumenti per l'orientamento: in questo caso ha dichiarato di avvalersene il 51% delle scuole ma senza indicare di quali strumenti si tratti. Per le scuole del II ciclo, la percentuale maggiormente significativa, pari all'80%, è relativa all'indicatore "Presentazione ad alunni/studenti dei diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado/corsi di studi universitari e post diploma". Si tratta di una prassi ampiamente consolidata che, però, rischia di privilegiare la dimensione informativa dell'orientamento, certamente utile ma non efficace se non è inserita in una serie di linee di intervento che accompagnino il giovane nella costruzione critica delle proprie scelte e nella consapevole progettazione del proprio futuro. Superano il 50% i riscontri positivi circa l'organizzazione di incontri individuali di alunni/studenti con i docenti referenti per l'orientamento e di attività di orientamento al territorio e alle realtà produttive e professionali, che fanno registrare una percentuale pari al 56%. Si rivelano inferiori i risultati che afferiscono

all'utilizzo di strumenti per l'orientamento (54% delle scuole campionate), all'attivazione di percorsi per la comprensione di sé e delle proprie inclinazioni (46%), alla collaborazione con soggetti esterni (48%). In quest'ultimo ambito appare necessario sollecitare e supportare le scuoleperché attivino sinergie territoriali ed interistituzionali come rimarcato nelle "Linee guida". In egual modo, sarebbe opportuno promuovere una diffusione più capillare delle prassi relative alle attività di monitoraggio degli esiti degli alunni nel successivo segmento scolastico (34%), quale risorsa preziosa per autovalutarsi ed individuare azioni più efficaci (Allegato n. 6).

Prospettive di sviluppo

Due delle esperienze presentate in questa sede si riferiscono ad attività di rilevazione e di monitoraggio: si è infatti ritenuto che fosse necessario prima conoscere in modo approfondito le azioni realizzate dalle scuole per poter poi intervenire in modo mirato, con iniziative tese a valorizzare i punti di forza e a superare quelli di debolezza. Molti Istituti hanno incontrato, nella prima fase di applicazione delle "Linee guida", difficoltà ad organizzare un piano di orientamento ben calibrato, a progettare moduli efficaci, soprattutto a coinvolgere tutta la comunità professionale. In tale chiave, il nucleo focalizzerà le sue prossime iniziative su alcuni punti chiave:

- il raccordo tra I e II ciclo, che potrebbe essere sostanziato nella stesura di un curricolo "di transizione", utile anche a prevenire e contrastare fenomeni di disaffezione, scarsa motivazione, dispersione;
- il potenziamento del protagonismo degli studenti, che almeno nella secondaria di II grado dovrebbero diventare parte attiva nella stessa predisposizione dei moduli;
- la rilettura dei saperi ed il ripensamento dell'architettura curricolare; la messa a punto di percorsi flessibili, situati, adeguati al "profilo di intelligenze" e alle potenzialità di ciascuno;
- le modalità per sollecitare richieste e proposte da parte delle famiglie.

Infine, come segnalato nei questionari proposti alle scuole, occorre puntare su una formazione sistematica dei docenti, perché si diffondano in modo capillare metodologie attive, che si pongano come obiettivo quello di modulare l'azione di insegnamento sull'apprendere a diventare.

Emilia-Romagna. Risorse per l'orientamento e orientamento come risorsa di transizione per l'età adulta

Giovanni Desco, Chiara Brescianini[1]



Il contesto

Le scuole dell'Emilia-Romagna beneficiano del vantaggio di operare in un contesto territoriale caratterizzato da un diffuso "capitale sociale", che si traduce in elevato numero di soggetti, pubblici e privati, disponibili a co-progettare con le scuole molteplici attività (di arricchimento dell'offerta formativa, percorsi PCTO, attività di orientamento etc).

Risorse per l'orientamento: le competenze trasversali

Dato il contesto territoriale, questo Ufficio ha colto l'occasione delle Linee Guida PCTO (D.M. n. 774-2019) per suggerire a tutte le scuole secondarie di secondo grado (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali) modalità per arricchire e ulteriormente qualificare la propria offerta formativa, avvalendosi in modo sempre più strutturato dei soggetti presenti nel territorio quali veri e propri "partner educativi". È stato quindi progettato un percorso formativo durato due anni scolastici (2020/21 e 2021/22), articolato in una fase regionale, finalizzata alla formazione di docenti tutor e in una successiva fase di ambito territoriale, a carattere laboratoriale, che si è avvalsa in veste di tutor dei docenti formati nella fase regionale. Complessivamente sono stati realizzati nell'intero percorso 19 Laboratori territoriali, coordinati ciascuno da un docente tutor formato, che hanno coinvolto complessivamente circa 250 docenti. Mentre nella prima annualità (2020/21) obiettivo della formazione è stata la condivisione di un "modello" generale di progettazione e valutazione dei PCTO, il secondo segmento formativo (2021/22), ha inteso approfondire modalità e possibili strumenti a supporto della progettazione e valutazione dei PCTO con specifico riferimento alle competenze trasversali, in quanto comuni a tutti gli ordini e indirizzi di studio. Sviluppare CT è

1 Giovanni Desco è autore dei paragrafi 1 e 2 e Chiara Brescianini è autrice del paragrafo 3.

fondamentale nel percorso di crescita dei giovani in quanto consente loro di auto-orientarsi nelle scelte personali/di studio/professionali. A tal fine, è necessario supportarli nel ri-conoscerne l'utilità in molteplici contesti (di vita, scolastico, etc.) e per consentire loro di autovalutarsi sulla propria capacità di attivarle. Il costrutto delle CT, tuttavia, non si presenta immediatamente chiaro né in termini di natura e funzione, né riguardo al "posizionamento" all'interno dei processi educativi. Se da un lato le competenze trasversali non sono ascrivibili in toto, né in esclusiva, ad alcuna singola disciplina, dall'altro gli effetti della loro dotazione in capo agli studenti sono immediatamente visibili ai due livelli di i) risultato individuale di apprendimento e ii) dinamiche del gruppo classe. Le carenze di capacità afferenti a tali competenze pesano infatti sul rendimento dell'alunno, della classe e sul clima sociale del contesto di apprendimento collettivo, così come sul raggiungimento della "maturità", nel senso ampio del concetto. Per questa ragione, nell'ambito dell'iniziativa formativa summenzionata sono state elaborate delle schede di rappresentazione[2] delle 33 capacità in cui la Raccomandazione UE 2018 declina le 4 CT, finalizzate a rendere tali competenze riconoscibili, agibili e valutabili, sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Non si tratta di schede elaborate solo per la progettazione di PCTO, ma anche per ulteriori contesti e situazioni d'uso. Le schede, da intendersi come tracce di lavoro, sono state redatte con diverse possibilità di uso: analisi dei fabbisogni di sviluppo delle CT, supporto alla progettazione dei PCTO, informazione e attivazione cognitiva degli studenti, nonché come risorsa di auto-valutazione. Realizzate quindi prima dell'emanazione delle LL.GG. Orientamento (DM 328/2022), sono tuttavia evidenti le connessioni anche con quanto previsto in esse sia in tema di auto-valutazione dello studente sia di sviluppo di competenze auto-orientative.

Ogni scheda è redatta nella logica dell'esempio di seguito riportato, secondo una progressione "dal contesto generale di vita" al "contesto scolastico", fino allo specifico del Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento.

2 Le 33 schede sono consultabili al seguente indirizzo https://www.istruzioneer.gov.it/formazione-pcto-materiali/schede-supporto-pcto/

Gli aspetti chiave	***Capacità "..." (replicato per ciascuna delle 33 capacità associate alle 4 CT)***
Pensando alla vita, potremmo definirla come:	La sezione è rivolta a fornire una sintetica definizione operativa della capacità, accompagnata da uno o più esempi relativi a situazioni extrascolastica individuale/di gruppo ove: – la capacità è una risorsa chiave per agire e manifestare identità; – la mancanza di capacità concorre a generare un problema di azione o di rappresentazione personale.
A **scuola**, questa capacità ti aiuta a:	Sulla base della definizione operativa, la sezione propone uno o più esempi relativi all'importanza della capacità per: – raggiungere un risultato scolastico (al di là del PCTO); – assumere corretti ed efficaci comportamenti sociali verso gli insegnanti ed i compagni; – affrontare una situazione scolastica critica.
A **scuola**, non disporre in modo adeguato di questa capacità ti espone a:	La sezione propone uno o più esempi relativi ai problemi che l'insufficiente possesso della capacità possono dare in termini di: – situazioni scolastiche non affrontate in modo adeguato; – comportamenti sociali in contesto scolastico non adeguati.
Nel **PCTO**, questa capacità può servirti a:	Passando dalla generalità dell'esperienza scolastica allo specifico del PCTO, la sezione propone uno o più esempi relativi all'importanza della capacità per: – eseguire compiti non conosciuti, da apprendere; – eseguire in contesto lavorativo compiti appresi in contesto scolastico – assumere comportamenti attesi dal soggetto ospitante.
Per sviluppare questa capacità, a **scuola** e nel **PCTO**, può esserti utile:	Questa sezione propone elementi di riflessione sullo sviluppo della capacità, in termini di: – "procedura" ed esempi di azioni e comportamenti da intraprendere; – esempi a supporto della attivazione di processi di riconoscimento del contesto e di rielaborazione dell'esperienza; – esempio a supporto della lettura autoriflessiva dell'esperienza.
Per autovalutare il possesso di questa capacità, guardando alla **vita**, alla **scuola** ed al **PCTO**, può essere utile:	La sezione propone elementi di riflessione sulla autovalutazione della capacità, con riferimento a contesti di vita, scuola e PCTO.
Per rappresentare l'esercizio di questa capacità in **PCTO** può esserti utile:	In questa sezione sono proposti elementi di riflessione sulle modalità di rappresentazione dell'esperienza PCTO a fini di esposizione riflessiva di quanto svolto, a supporto della valutazione delle competenze trasversali da parte degli insegnanti.
E infine… se questa capacità ti ha interessato, puoi guardare anche ...	In ragione della natura complessa delle Competenze Trasversali, la sezione conclusiva propone il rimando ad altre capacità, simili o complementari, supportando il pensiero relazionale e l'esplorazione autonoma e incentivando l'ampliarsi della riflessione sulle CT.

Tabella 6. Esempio di scheda di supporto per l'osservazione delle competenze trasversali. La tabella propone un dispositivo di osservazione finalizzato a sostenere la valutazione delle competenze trasversali nei percorsi scolastici e nei PCTO, mettendo in relazione situazioni osservabili, comportamenti attesi, processi di sviluppo e pratiche di autovalutazione dello studente.
Fonte: elaborazione del Nucleo regionale Emilia-Romagna

La scelta redazionale è stata quella di proporre:

– in apertura, una pluralità di situazioni-tipo facilmente riconoscibili, di natura sia positiva ("possedere la capacità aiuta a…"), sia negativa ("non disporre in modo adeguato della capacità espone a …");
– a seguire, indicazioni essenziali sui comportamenti da tenere per sviluppare la capacità in oggetto e per (auto)valutarne il possesso;
– a chiudere, in ragione della natura sistemica dell'approccio seguito, il riferimento ad altre schede di capacità, correlate per processi cognitivi di acquisizione e/o rilevanza nell'ottenimento di positivi esiti di apprendimento e comportamento.

UDA nel biennio professionale: orientarsi al triennio e alle sfide del territorio

Una seconda risorsa utile per il perseguimento delle finalità previste dalle LL.GG. Orientamento è stata elaborata nell'ambito delle attività di accompagnamento USR E-R al riordino dell'Istruzione Professionale definito dal D.lgs. 61/2017. Questo Ufficio ha proposto, a partire dall'a.s. 2018/19, iniziative formative a carattere laboratoriale rivolte a tutti gli Istituti Professionali della regione, distinte per i vari indirizzi di studio. La formazione regionale dell'a.s. 2023/24, in un'ottica complementare all'emanazione delle Linee Guida Orientamento, si è incentrata sulla progettazione di Unità di apprendimento per il primo biennio degli istituti professionali, volte alla realizzazione di percorsi didattici in grado di rendere gli studenti protagonisti consapevoli di sé, del loro processo di apprendimento e soggetti attivi nella co-costruzione del percorso formativo stesso. Le Unità di apprendimento interdisciplinari così elaborate, costituiscono uno strumento didattico atto a promuovere una didattica orientativa e, come tale, possono essere valorizzate nell'ambito dei moduli di orientamento previsti dal punto 7 delle Linee Guida. Tali UDA[3] sono altresì collegabili alle attività di personalizzazione previste per il biennio in quanto si caratterizzano per:

– la promozione delle competenze trasversali (soft skills) utili all'orientamento, unitamente alle competenze di area generale e di indirizzo, mediante esperienze di apprendimento significative (compiti di realtà);
– la proposta di attività didattiche che valorizzino i talenti degli studenti, li pongano di fronte a scelte da compiere e li orientino verso la scelta del percorso formativo del triennio;

3 Le 11 UDA per il primo biennio degli Istituti Professionali finalizzate all'orientamento per la scelta del triennio di indirizzo, progettate nell'ambito della formazione summenzionata, sono consultabili al seguente indirizzo: https://www.istruzioneer.gov.it/nuovi-ip_aggiornato/formazione-sulla-nuova-istruzione-professionale-in-e-r/la-nuova-ip-uda/

– l'adozione di momenti e strumenti di riflessione, autovalutazione e autoesplorazione da parte dello studente (diario di bordo o autobiografia cognitiva, da sintetizzare poi nel PFI/e-Portfolio);
– l'elaborazione di un prodotto/servizio, utile a destinatari reali o simulati, che possa rappresentare il "capolavoro" dello studente, da documentare nel PFI/E-Portfolio.

L'orientamento come risorsa di transizione per l'età adulta: l'inclusione degli studenti con disabilità

Per quanto riguarda gli studenti con disabilità certificata ex Lege 104/92, i numeri delle scuole emiliano-romagnole sono rilevanti e in costante aumento. Si richiamano al riguardo i dati di avvio anno scolastico 2023/2024[4] che forniscono un aumento di quasi mille studenti da un anno all'altro, a fronte di una decrescita del numero di studenti complessivi. (Si suggerisce altresì presa visione della pubblicazione "Alunni certificati ai sensi della Legge 104/92, art. 3 nelle Istituzioni Scolastiche dell'Emilia-Romagna). Venti anni di dati"[5] che confermano l'importante trend di aumento del numero di studenti con disabilità certificata e la necessità di fornire supporto alle scuole sia in termini quantitativi (risorse di sostegno) sia in termini qualitativi (formazione del personale, attività di supporto e consulenza anche attraverso le scuole sedi di Centro territoriale di supporto, diffusione e acquisto di sussidi dedicati e allestimento di ambienti di apprendimento, definizione di modalità di collaborazione con l'associazionismo e le istituzioni per finalità specifiche, rapporti con la sanità etc.).

	2002/03	**2021/22**	**incremento %**
Infanzia	482	1.028	113,3%
Primaria	2.748	7.422	170,1%
I grado	2.654	5.098	92,1%
II grado	2.124	6.565	209,1%

Tabella 7. Incremento degli alunni certificati per grado scolastico (2002–2022). La tabella evidenzia l'evoluzione della popolazione scolastica con disabilità certificata nelle scuole dell'Emilia-Romagna, mettendo a confronto i dati relativi agli anni scolastici 2002/03 e 2021/22 e restituendo l'incremento percentuale registrato nei diversi ordini di scuola.
Fonte: elaborazione su dati Nucleo regionale Emilia-Romagna

4 Cfr. Fact sheet avvio 2023/2024 "Studenti e student disabili": https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2023/09/2023-2-fsheet-studenti.pdf
5 Alunni certificati L.104/92 art.3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna. 20 anni di dati (13 ottobre 2022) https://www.istruzioneer.gov.it/2022/10/13/alunni-certificati-l-104-92-art-3-scuole-delle-milia-romagna-20-anni-di-dati/

Situazione di partenza (Analisi dei bisogni, contesto, impegno già in essere sul tema, etc.)

In considerazione della delicatezza e dei numeri poc'anzi rappresentati questo Ufficio, pur nella consapevolezza della difficoltà di portare a sintesi con un solo termine, "disabilità", la molteplicità di storie, esperienze e percorsi umani e scolastici di ciascuno studente, ha ritenuto indispensabile focalizzare l'intervento in tema di orientamento alla scelta dei percorsi scolastici, anche al fine di arginare fenomeni, diffusi in tutta Italia, di scelta quasi di "default" verso scuole di II grado ad indirizzo professionale o tecnico, ben note per le capacità ricettive e di accoglienza e tradizionalmente considerate più "semplici", pertanto identificate da docenti, studenti e famiglie come percorsi quasi obbligati a conclusione delle scuole "medie", a discapito dell'indirizzo liceale. In tal senso sin dal 2000, appena introdotto l'obbligo scolastico alle "superiori", l'Ufficio Scolastico Regionale – anche per il tramite degli Uffici di ambito territoriale – ha intrapreso iniziative di formazione e accompagnamento indicativamente ad avvio dell'anno scolastico di riferimento delle classi 3° di scuola secondaria di I grado per sostenere i docenti nella definizione del cosiddetto consiglio orientativo di classe 3° e di favorire il confronto e lo scambio con i docenti di scuola secondaria di II grado. Dagli anni 2000 in poi, infatti, soprattutto determinati indirizzi liceali hanno visto in Emilia-Romagna una maggiore apertura all'inclusione degli studenti con disabilità, con particolare riferimento alle situazioni in cui il percorso era caratterizzato da differenziazione, pertanto senza conseguimento di diploma, ma dove la stessa "anima" caratterizzante l'indirizzo della scuola (moda, sociale, classico, artistico, etc.) ha favorito un'accoglienza potenziale da parte dei compagni di classe e una possibile correlazione con le materie di studio e con attività condivise con il gruppo classe, anche laddove dichiaratamente differenziate. A fianco della scelta di orientamento delle scuole cd. "superiori", si affianca l'ardua sfida della transizione all'uscita dalle scuole secondarie di II grado e all'età adulta con la necessità di correlare il conseguimento del diploma ovvero dell'attestato di frequenza da parte dello studente disabile con un'effettiva possibilità di prosecuzione nel mondo del lavoro ovvero dello studio, nonostante le difficoltà, soprattutto in ambito lavorativo, a realizzare l'attuale impianto normativo della legge 68/99 "Collocamento mirato per disabili" che impegna le aziende di un certa dimensione ad avere nel proprio organico un determinato numero di lavoratori disabili. In tal senso il ruolo di una scuola che guarda al futuro quale quella emiliano-romagnola non ha potuto avere altra destinazione che un impegno concreto e fattivo nei confronti dell'attività realizzata con il ricettivo mondo imprenditoriale del territorio, con particolare riferimento ad azioni dedicate in seno all'attività di PCTO e alla costruzione di percorsi interistituzionali anche con il mondo accademico.

Antesignano sul tema è stato il progetto dei "300 giorni"[6] realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna con la Fondazione Agnelli che ha messo a punto un'analisi mirata dedicata agli studenti con spettro autistico in tema di transizione all'età adulta, proponendosi come percorso sperimentale e formativo, originale e nuovo, volto a verificare l'efficacia e l'applicabilità di strumenti e modalità di intervento in ambito scolastico per valutare e incrementare l'autonomia di adolescenti frequentanti le scuole secondarie di II grado dell'Emilia-Romagna, mediante un protocollo valutativo e un percorso formativo destinati agli insegnanti di sostegno partecipanti su base TTAP – (Teach Transition Assessment Profile) con risultati significativi.

Nel gennaio 2022, l'Ufficio Scolastico Regionale +per l'Emilia-Romagna ha condiviso un protocollo di collaborazione triennale con l'Agenzia Regionale per il lavoro ER[7] con l'obiettivo di attuare interventi rivolti agli studenti con disabilità dell'ultimo anno di scuola secondaria di II grado, così da fornire loro elementi conoscitivi utili alla progressiva definizione del progetto di vita. Il protocollo ha impegnato i firmatari nel fornire supporto agli istituti scolastici nell'organizzazione di Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, favorendo la realizzazione di interventi e percorsi a carattere orientativo e multidisciplinare, volti all'analisi delle attitudini, delle aspettative e delle potenzialità per il rafforzamento dell'autonomia individuale degli studenti con disabilità, al fine di creare le condizioni per i successivi percorsi di transizione dalla scuola alla dimensione lavorativa e la predisposizione dei progetti di vita. Per la realizzazione delle finalità condivise ci si è avvalsi della collaborazione tra Uffici di collocamento mirato, istituiti presso gli Uffici di collocamento provinciali e istituti scolastici di istruzione secondaria di II grado interessati a progettare interventi personalizzati per gli studenti con disabilità dell'ultimo anno di corso che ne fanno richiesta. Tali interventi, attivando una serie di strumenti utili a valutare le persone nelle loro capacità lavorative, sono stati pensati per aumentare le competenze professionali e trasversali con percorsi formativi dedicati riguardo la conoscenza del mercato

6 "Progetto dei 300 giorni" rivolto agli alunni con diagnosi di autismo nati nel 1996 https://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2012/10/30/progetto-dei-300-giorni-rivolto-agli-alunni-con-diagnosi-di-autismo-nati-nel-1996/index.html
PROGRAMMA EDUCATION FGA WORKING PAPER N. 54 (01/2015) "Il progetto dei 300 giorni. Gli esiti della ricerca scaturita dalla sperimentazione" a cura di Giuseppe Maurizio Arduino (Centro Autismo e Sindrome di Asperger, ASL CN1, Mondovì); Alessandro Monteverdi (Fondazione Giovanni Agnelli); Alice Scavarda (Università di Torino) https://www.-fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Arduino__Monteverdi_e_Scavarda__-Il_progetto_dei_300_giorni_FGA_WP54.pdf

7 Protocollo di collaborazione tra Agenzia Regionale per il Lavoro e Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2022/01/PROTOCOLLO-di-COLLABORAZIONE-ARL-USR.pdf

del lavoro e delle opportunità occupazionali del territorio, dei servizi per il lavoro erogati dalle strutture pubbliche e private accreditate e dei relativi canali di accesso, anche telematici, delle tipologie di contratti di lavoro ivi compreso l'apprendistato, delle opportunità formative connesse ai tirocini extracurriculari. Il collocamento mirato delle persone con disabilità presuppone l'impiego di una serie di strumenti tecnici e di supporto che permettano di valutare adeguatamente le persone nelle loro capacità lavorative e di inserirle appropriatamente. La presa in carico dello studente in uscita dagli Uffici di collocamento mirato è prevista dal Fondo regionale disabili, istituito con la Legge regionale 17 del 2005 e sostenuto dalla Regione Emilia-Romagna[8] per favorire la transizione dei giovani, certificati ai sensi della L. 104/92, dai percorsi educativi e formativi verso il lavoro, attraverso interventi di orientamento e/o professionalizzante, personalizzati e flessibili. Gli avvisi emanati dalla Regione dal 2016 al 2020 hanno previsto azioni rivolte sia agli studenti frequentanti gli ultimi anni del proprio percorso formativo e educativo, individuati dalle istituzioni scolastiche, sia a giovani che hanno da poco terminato il proprio percorso di istruzione o di istruzione/formazione professionale, individuati dai Servizi Socio-Sanitari cui sono in carico. Tramite il Fondo disabili, oltre a progetti di orientamento al lavoro in uscita dai percorsi scolastici, agli studenti è fornita consulenza per l'autovalutazione e la stesura di bilanci di competenze, oltre alla possibilità di svolgere tirocini formativi ed esperienze di transizione al lavoro.

In conclusione, l'attività intrapresa deve essere pienamente ricompresa nel Piano Educativo Individualizzato, proiettandosi al progetto di vita già richiamato nella legge 328/00 immaginando e prefigurando lo studente disabile in contesti differenti da quello scolastico e familiare.

8 Fondo regionale per l'occupazione delle persone con disabilità https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/inclusione/fondo-regionale-disabili#autotoc-item-autotoc-0

Liguria. Verso il monitoraggio e la valutazione di impatto dell'orientamento: aspetti di un processo partecipato tra I e II ciclo

Graziella Arazzi, Marina Orselli



Il contesto

Nonostante la Regione Liguria ospiti da decenni il Salone Orientamenti, organizzato dall'amministrazione regionale – assessorato alla Formazione, i processi di orientamento appaiono spesso delineati e realizzati in modo astratto e comunque decontestualizzato sia dalle scuole del I ciclo sia dalle scuole del II ciclo. È quanto emerge dalla lettura dei Rapporti di Autovalutazione (RAV) delle istituzioni scolastiche. Quarto segmento indagato nell'area "Processi 3A – Pratiche educative e didattiche", l'orientamento è analizzato in genere con scarse annotazioni, segnalando indirettamente una limitata valorizzazione delle dinamiche orientative come obiettivo di processo, in grado di permettere il raggiungimento di traguardi relativi alle priorità definite nel RAV.

A evidenziare la problematica è stato il "Tavolo di valutazione partecipata a distanza sui temi dell'autovalutazione", attivo dall'anno scolastico 2022/23, con la regia multilivello dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria e dell'Istituto comprensivo IC Pegli, scuola polo di coordinamento per la progettazione e l'erogazione di attività formative a livello regionale. La descrizione dei punti di forza e di debolezza delle pratiche orientative viene condotta in modo per lo più generico e povero di dettagli, senza comparazione con i dati che caratterizzano l'area Nord Ovest e il Paese Italia. Paradossalmente, per converso, il giudizio che le scuole si autoassegnano per il settore "Continuità e Orientamento" risulta su un valore di scala molto elevato. Le discrasie del processo autovalutativo rispecchiano la marginalità di percorsi e di riflessioni sull'orientamento nei vari segmenti scolastici, manifestando aspetti critici nella scuola secondaria di I grado e nel I biennio della secondaria di II grado.

Verso un ripensamento del paradigma orientativo: il contributo della ricerca tra pari

A indicare i punti di sofferenza del paradigma orientativo più diffuso (assenza di strategie che conducano lo studente all'autoriflessione, alla pianificazione di rela-

zioni con soggetti e territorio, a processi decisionali autonomi, a forme di attribuzione di senso agli scenari di vita dentro e fuori la scuola) è stato un "Gruppo di lavoro tra pari sull'orientamento", sorto all'interno delle iniziative di progettazione partecipata sull'autovalutazione, con l'obiettivo di censire pratiche, elaborare modelli e generare prospettive di reti territoriali, a partire dal DM n. 328/2022. Tale contesto, con dimensione regionale, ha coinvolto – su adesione volontaria – docenti referenti/tutor per l'orientamento nella scuola secondaria di I grado e nel primo biennio della secondaria di II grado ma anche – in modo più esteso e allargato - insegnanti dei consigli di classe di appartenenza dei tutor.

Composto in prevalenza da insegnanti di istituti comprensivi liguri (56 docenti) ma anche da insegnanti di istituzioni scolastiche del II ciclo/primo biennio (31 docenti operanti negli istituti di istruzione secondaria di II grado e 11 attivi nei licei), per un totale di 98 partecipanti, il gruppo di ricerca/sperimentazione, coordinato da USR Liguria e da figure di staff di IC Pegli, all'interno di una progettualità in itinere (al momento configurata in distinte fasi: a) nei primi esiti del percorso, illustrato nel webinar regionale del 5 giugno 2024; b) all'interno di Area Tematica tematici, calendarizzati fino alla primavera 2025), ha finora focalizzato le seguenti piste di riflessione:

1. verificare se i docenti dei gradi di istruzione non supportati da formazione specifica e da canali di finanziamento coinvolti – ovvero docenti della scuola secondaria di I grado e del primo biennio della secondaria di II grado – avessero compreso e si stessero mobilitando per un orientamento non limitato a guidare le scelte degli allievi nei vari snodi formativi ma esplicitato da tre assi prioritari: curricolo verticale, progetto di vita, definizione di strategie per l'acquisizione di competenze orientative.
2. Intercettare contesti in cui docenti e famiglie – nell'attuazione di una sorta di alleanza educativa – avevano definito l'orientamento all'interno di una dimensione di rete.
3. Predisporre itinerari per portare l'orientamento a configurarsi come percorso dotato di senso all'interno di una comunità scolastica, spesso indirizzata quasi completamente all'adempimento burocratico.
4. Costruire un sistema proattivo di orientamento, superando la dimensione del singolo progetto per la definizione di un assetto di rete.

Obiettivi di ricerca e sviluppo per un sistema orientativo integrato

Il tavolo di formazione e riflessione tra pari ha definito la priorità dei seguenti obiettivi, coincidenti con specifiche fasi di lavoro:

1. Rilevare strategie per curricoli orientativi verticali, collaborazione scuola-famiglia-territorio e sviluppo di competenze orientative negli studenti.
2. Analizzare i modelli di orientamento per identificare quello adottato dalla scuola.
3. Definire nuovi indicatori per la sezione "Continuità e orientamento" del RAV.
4. Promuovere una riflessione condivisa sull'orientamento tra tutti i docenti.
5. Costruire una regia di rete per garantire equità e ridurre le disuguaglianze nei processi orientativi.

Il piano d'azione ha valorizzato il contributo di docenti esperti e interessati al tema, promuovendo modalità di confronto tra pari per analizzare pratiche orientative nei diversi contesti scolastici, evitando un approccio meramente applicativo delle Linee Guida e tenendo conto di risorse, vincoli e opportunità.

Quadri teorici e prospettive metodologiche per l'orientamento

La letteratura scientifica sull'orientamento è stata esplorata nei seguenti segmenti:

– curricolo verticale;
– didattica orientativa;
– orientamento narrativo;
– orientamento e obiettivi dell'Agenda 2030.

Per quanto riguarda il modello prevalente di ricerca, cui si è riferito l'intero processo, è senz'altro possibile rintracciarlo nel paradigma costruttivista. In tale orizzonte, al centro dell'attenzione è risultato ciò che i portatori di interesse hanno definito "sistema di efficace orientamento" con l'obiettivo di individuare, nell'applicazione delle Linee Guida, gli elementi più efficaci sia per gli studenti sia per i docenti.

Nel corso del processo, è stato evidenziato come la realtà dell'orientamento sia più ricca di quella che anima agli impianti normativi.

In riferimento alla valutazione di impatto, il gruppo ha adottato una prospettiva che distingue tra output (azioni realizzate, come attività e laboratori, con un uso ancora non diffuso dell'e-Portfolio), outcome (cambiamenti nei comportamenti degli studenti e nell'organizzazione scolastica) e impatto (effetti complessivi, attesi e inattesi, sul sistema).

Infine, in linea con quanto previsto dalle Linee Guida, è emersa la necessità di rafforzare pratiche condivise di monitoraggio e valutazione anche a livello regionale.

Integrazione con i processi di autovalutazione e il ruolo dei NIV

L'esperienza del tavolo si è raccordata con l'analisi dei Nuclei Interni di Valutazione (NIV) delle scuole coinvolte. I 98 docenti, in collaborazione con alcuni membri dei NIV, hanno svolto un'esercitazione finalizzata a verificare eventuali mutamenti nei punti di forza e di debolezza dell'area *"Continuità e orientamento"* del RAV, a seguito dell'introduzione delle Linee Guida.

I risultati mostrano, nei livelli più bassi, lievi miglioramenti legati soprattutto al rafforzamento delle collaborazioni con territorio e famiglie e alla loro integrazione nell'offerta formativa. Nei livelli più alti, invece, le scuole confermano i punteggi già attribuiti, evidenziando il contributo dei tutor dell'orientamento nel potenziare percorsi di continuità e momenti di riflessione degli studenti in chiave orientativa.

Percorso di ricerca, formazione e confronto tra pari

Il tavolo ha progressivamente costruito uno spazio di confronto e scambio formativo. Nel primo semestre 2024 si sono svolti incontri online dedicati all'analisi delle pratiche orientative e alla riflessione condivisa. Tra settembre e novembre 2024, in modalità asincrona, i partecipanti hanno approfondito casi, documenti e contributi scientifici, restituendo gli esiti al gruppo.

Da dicembre 2024, il lavoro si è concentrato sull'analisi dei risultati del monitoraggio nazionale MIM, con particolare attenzione agli indicatori emersi e alla costruzione di modelli e strategie per un orientamento innovativo.

Un raccordo significativo ha riguardato i docenti neoassunti e alcuni membri dei NIV, coinvolti in attività di formazione e ricerca, anche attraverso seminari dedicati alle prove INVALSI e alla progettazione didattica orientativa.

Esiti della prima annualità: criticità e rappresentazioni dell'orientamento

Dagli esiti del questionario online, somministrato ai 98 partecipanti (57,1% provenienti da Istituti Comprensivi; 31,6% da Istituti di Istruzione Superiore e 11,2% da Licei), emergono due aspetti contrastanti: da un lato una cauta apertura al paradigma formativo dell'orientamento; dall'altro una lacunosa conoscenza del curricolo verticale per l'orientamento e della dimensione del progetto di vita. Permangono incertezze nel definire le competenze che i docenti tutor e orientatori devono possedere e non sempre è rappresentato l'accompagnamento dell'insegnante nei processi di auto-orientamento dello studente. Prevale ancora una vi-

sione stereotipata che distingue tra orientamento in ingresso e in uscita, mentre le attività informative non risultano sempre concertate con il territorio.

Colpisce inoltre che in una quota significativa di scuole la formazione sull'orientamento non sia inserita nell'area "Organizzazione" del PTOF, facendo emergere alcune criticità: dimensione settoriale dell'orientamento, mancato collegamento tra moduli per studenti e formazione docenti, burocratizzazione nell'applicazione del D.M. n. 328/2022, prevalenza di un approccio informativo e scarsa integrazione con i processi di autovalutazione e con i piani di miglioramento, oltre all'assenza di strategie di rendicontazione.

Prevale l'enfasi sul successo formativo, mentre resta marginale il valore di rischio, errore e fallimento nei processi di auto-orientamento. L'attenzione al "benessere cognitivo ed emotivo" sembra tuttavia aprire alla prospettiva di un orientamento continuo. Rimane invece limitata la centralità della personalizzazione e della progettazione didattica, così come l'utilizzo dell'e-Portfolio, percepito in modo ancora non pienamente integrato nel sistema orientativo.

Tra gli obiettivi assegnati alla formazione emergono: promuovere la continuità educativa, metodologica e didattica tra i diversi ordini di scuola; sviluppare e consolidare un curricolo verticale; rafforzare le competenze di tutoraggio e orientamento dei docenti; favorire la collaborazione tra scuola, famiglie e territorio; rendere i docenti più consapevoli del valore orientativo delle attività didattiche. Permane tuttavia una visione lineare dell'orientamento, centrata sulla prevenzione dell'insuccesso scolastico, più che su un processo continuo e sistemico.

Dai Area Tematica group emerge inoltre che l'orientamento si concentra prevalentemente sulle fasi di scelta, mentre risulta ancora parziale l'adozione di un approccio olistico. I docenti mostrano attenzione alla pianificazione di azioni per raggiungere obiettivi, ma minore apertura alla collaborazione con università e territorio e alla costruzione di percorsi integrati.

Tra gli strumenti e le strategie utilizzate prevalgono questionari, momenti di riflessione, attività laboratoriali, incontri con esperti e collaborazioni tra scuole, mentre risulta minoritaria l'attività di mentoring tra pari e poco sviluppata la costruzione di reti tra studenti e tra istituzioni scolastiche di diverso grado. Limitata appare anche l'integrazione tra scuola ed extrascuola.

Sviluppi della seconda annualità: progettazione condivisa e nuovi indicatori

Nella seconda annualità del progetto emerge un maggiore livello di approfondimento, come evidenziano alcune emergenze in 2 focus group condotti nel periodo ottobre-dicembre 2024:

- Individuazione di indicatori nuovi nell'autovalutazione della sezione "Continuità e orientamento" del RAV, volti ad analizzare: l'efficacia dei consigli orientativi attraverso le esperienze positive degli studenti (sia in caso di adesione che di scostamento dai suggerimenti della scuola); la capacità di adattamento degli ex alunni; le eventuali criticità e conflitti che hanno ostacolano i percorsi; le strategie proattive e le lezioni apprese da docenti e studenti; la tipologia di raccordi tra dirigenti scolastici, in vista della progettazione e valutazione di attività orientative in verticale; esempi di orientamento creativo e trasformativo nel contesto sociale; la presenza di reti per l'attivazione di competenze orientative (logiche, euristiche, critiche, ermeneutiche).
- Elaborazione della progettazione partecipata dell'orientamento tra I e II ciclo, in rete con enti del territorio e famiglie (mentoring sistemico) e declinata nella formazione degli attori coinvolti per quanto riguarda i seguenti aspetti: rischi; fallimenti; opzioni altre rispetto alla prima scelta; narrazioni professionali; testimonianze di riorientamento sociale e culturale; sviluppo di una cultura organizzativa a doppio binario (scuola-territorio) che formi autovalutandosi e conducendo ogni membro della comunità a rafforzare il potenziale di autoorientamento.

In sintesi, il percorso ha prodotto un miglioramento della riflessione sul tema da parte di dirigenti e docenti, un approfondimento dei moduli orientativi nei PTOF, lo sviluppo di percorsi di formazione innovativa (peer to peer, mentoring, visiting), un rafforzamento della comunicazione scuola-famiglia-territorio e il coinvolgimento di diversi attori locali. È inoltre emersa l'ipotesi di una rete interambito su "Valutazione, orientamento e piani di miglioramento", con avvio previsto dall'a.s. 2025/2026.

Verso un orientamento sistemico: complessità, rischio e coevoluzione

Nelle fasi del lavoro svolto tra gennaio e febbraio 2025 si nota il radicamento di un percorso di lettura/interpretazione più affinata dell'orientamento. Tutti i partecipanti al tavolo concordano sul seguente punto di vista: per orientare, riorientare, auto-orientarsi occorre dedicare tempo e spazio al cammino tra prospettive e occasioni formative differenti; si delinea un itinerario in più direzioni, con sguardi a sorprendenti scenari di studio e di lavoro. Non esiste un orientamento scolastico che sia scisso dall'orientamento informale nel contesto sociale. I docenti denotano posizioni unanimi sul fatto che orientare significa condurre l'allievo a:

– fronteggiare l'eterogeneità degli ambienti di vita;
– prefigurare cambiamenti inattesi di situazioni, contesti dentro e fuori la scuola;
– intercettare come i nostri comportamenti e le riflessioni del singolo individuo siano frutto di dinamiche di reti implicite o inespresse, in cui nel momento in cui si agisce si assiste contemporaneamente all'intervento di altri partner dichiarati o non esplicitati della struttura.

Per oltre il 70% dei partecipanti il DM n. 328/2022 può essere funzionalmente declinato solo se si comprende che occorre riformulare la complessità dell'orientamento, connotato dall'assunzione del rischio e dalla flessibilità nel mettersi in gioco per allievi, docenti, famiglie e territorio, in un percorso che realizza la coevoluzione di tutti i soggetti coinvolti, da chi apprende a chi insegna. Orientarsi e orientare significa anche sviluppare straordinarie capacità di immaginari scenari, oltre la stereotipia di categorie e definizioni. Per la maggioranza dei docenti partecipanti al tavolo di ricerca e discussione, la possibilità di operare sulla piattaforma unica (unica.istruzione.gov.it) sostiene e agevola la proiezione degli studenti in scenari multiformi. La personalizzazione dei percorsi interseca agire dell'allievo e dello studente, in un itinerario che chiama in gioco: certificazione delle competenze (DM 14/2024); esplicitazione dei livelli di competenza da parte dell'allievo; monitoraggio e documentazione del percorso, a cura dei professionisti della scuola. Per specificare tale contesto, i partecipanti all'indagine hanno utilizzato e declinato la prospettiva di Martha C. Nussbaum (2000) Filosofa politica che nella dimensione della cura ha rinvenuto la cifra della nostra epoca. Nussbaum suggerisce che il migliore orientamento è quello che conduce l'allievo a scoprire la fragilità del bene e a misurarsi con la precarietà della virtù e il carattere effimero di qualsiasi organizzazione sociale. Talenti e fragilità vengono alimentati da percorsi discontinui, incrociando istituzioni differenti (scuola e accademia, laboratori teorici e osservatori delle professioni). All'interno di questo scenario, gli studenti vengono guidati a percepire la propria formazione, connettendo la conoscenza di sé e la sperimentazione delle relazioni all'acquisizione dei saperi, all'esplorazione di vincoli e opportunità di sviluppo, nel dialogo costante tra competenze cognitive e non cognitive. Apertura all'inedito, resistenza alle difficoltà, assunzione di responsabilità, visione strategica, argomentazione che rimette in circolo quadri di realtà, consuetudine al *problem setting* prima ancora che al *problem solving* rappresentano peculiarità di un'azione orientativa che conduce lo studente a illuminare e guidare le reti territoriali in cui opera. Centrale per i tutor dell'orientamento – all'interno di una organizzazione che valuta e si autovaluta – è condurre l'allievo a:

– sperimentare l'appartenenza a più mondi e il transito costante tra un universo e l'altro;
– integrare prospettive d'azione;

– interpretare situazioni di vita, di studio e di lavoro con le risorse di cui si dispone in una particolare fase dell'esistenza.

Ricadute emergenti: apprendimenti inattesi e trasformazioni organizzative

Il gruppo di lavoro ha restituito esiti non previsti in fase iniziale. I 98 docenti hanno contribuito alla progettazione di laboratori per neoassunti, offrendo indicazioni e visioni sull'orientamento.

È emersa inoltre una più chiara percezione della differenza tra i modelli di orientamento precedenti (2009-2014) e il quadro introdotto dal DM n. 328/2022, orientato a una prospettiva più personalizzata, olistica e globale.

Tra gli altri effetti si rilevano il confronto tra i moduli di orientamento presenti nei PTOF delle scuole coinvolte e la riorganizzazione dei NIV, con il coinvolgimento di docenti partecipanti alla ricerca.

Il percorso si è avvalso dell'analisi della letteratura scientifica sul tema dell'orientamento, esaminata dai 98 docenti, individualmente e in coppia, sotto la guida dello staff dell'IC Pegli e la supervisione di USR Liguria.

Lombardia. Il Documento regionale per l'orientamento della Scuola lombarda

Claudia Casavola[1]

MODELLI DI GOVERNANCE, RETI TERRITORIALI

Il contesto

La riforma strutturale dell'orientamento, i cui contenuti principali sono delineati nelle Linee guida per l'orientamento, è stata sin da subito supportata dall'USR per la Lombardia attraverso la costituzione di un Coordinamento regionale per orientamento scolastico che coinvolge, oltre a Regione Lombardia, ANCI, UPL, CRUL, Confindustria Lombardia, Confcommercio, Confagricoltura, Confartigianato, Sviluppo Lavoro Italia, rete ITS della Lombardia e altre realtà strategiche per il sistema d'orientamento lombardo (Fondazione Cariplo, Fondazione Bracco, Istituto lombardo Accademia delle Scienze e delle Lettere, Museo della Scienza e Tecnologia "Leonardo da Vinci" di Milano, – Principia SpA – Fondazione Triulza ETS).

Al momento dell'analisi, il Coordinamento sta lavorando per creare un sistema regionale di orientamento contraddistinto da efficace circolazione di informazioni, condivisione delle iniziative e delle finalità e costruzione di opportunità esperienziali comuni. Nello specifico, le finalità del Coordinamento sono: favorire e sostenere progettazioni e programmazioni integrate, anche pluriennali, delle iniziative destinate alle scuole; fornire alle istituzioni scolastiche gli strumenti utili per la gestione delle molteplici offerte formative del territorio; garantire un sistema informativo organico e coerente con i tempi della programmazione e progettazione scolastica in ordine alle aree d'intervento dell'orientamento; promuovere l'incontro tra le figure di sistema dell'orientamento previste nelle scuole ed i molteplici servizi territoriali; incentivare la costruzione di un sistema aggiornato ed integrato di dati finalizzato alla promozione di efficaci politiche regionali dell'orientamento scolastico; attivare periodici monitoraggi in ordine alle azioni svolte nelle scuole, al fine di valorizzare le esperienze più efficaci e intervenire con strategie di supporto mirate, ove necessario; garantire a tutte le scuole le stesse opportunità e l'idoneo sostegno in merito alle iniziative sull'orientamento per il

1 Al presente contributo hanno contribuito anche: Luciana Volta, Simona Chinelli, Renato Rovetta, Maria Grazia Demaria.

tramite dei Coordinamenti provinciali incardinati presso gli Uffici di Ambito Territoriale.

Il "Documento regionale" per la progettazione territoriale

Uno dei primi risultati del lavoro del Coordinamento è la redazione dal 2023, all'inizio di ogni anno scolastico, di un aggiornato "Documento regionale per l'orientamento"[2]. Si tratta di un dispositivo documentale che raccoglie informazioni utili in merito al contributo offerto dagli Uffici di Ambito Territoriale nella definizione di opportunità formative territoriali e le iniziative dedicate all'orientamento destinate alle scuole e alle famiglie, promosse dai Soggetti che costituiscono il Coordinamento regionale. Un Documento aperto, che continuerà ad essere aggiornato e che va ad integrare i contenuti della piattaforma UNICA ad un livello territoriale più capillare, come richiesto dalle stesse Linee guida per l'orientamento, fungendo da ponte tra le scuole e le realtà del proprio contesto. La pubblicazione

> intende inoltre dare evidenza e valorizzare le sinergie, le collaborazioni, le coprogettazioni tra diversi Soggetti che attraverso il Coordinamento regionale stanno lavorando nell'ottica di una efficace razionalizzazione e sistematizzazione dell'ampio panorama dell'offerta nella nostra regione. Con questa finalità, si è individuata una serie di descrittori per le singole iniziative raccolte che, oltre a fornire un maggiore dettaglio delle attività, guidino gli interessati alla valutazione della proposta rispetto alle loro specifiche esigenze ed aspettative: accanto a descrittori organizzativi, sono stati introdotti indicatori rispetto alle metodologie adottate, alle competenze degli studenti che vengono sviluppate, ai punti di contatto con P.C.T.O. ed educazione civica.

La maggior parte delle iniziative proposte nel Documento risponde all'esigenza di una traduzione operativa delle più recenti indicazioni normative e delle diverse linee d'investimento del PNRR.

La piattaforma Web Ap Lab Lab per l'orientamento professionale

Tra le molteplici proposte illustrate nel Documento regionale, molte delle quali forniscono anche strumenti permanenti per una formazione finalizzata all'orien-

2 https://www.mim.gov.it/web/usr-lombardia/orientamento

tamento scolastico, si evidenzia la Web Ap Lab Lab[3], una piattaforma di orientamento professionale promossa da Regione Lombardia, in collaborazione con USR Lombardia, la Rete ITS Academy, Sviluppo Lavoro Italia e associazioni di impresa come Confindustria, Assolombarda, Unioncamere Lombardia, Confcommercio, Confartigianato, attraverso la quale "gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado e dei percorsi di istruzione e formazione professionale potranno iscriversi, con il supporto del docente, a un ventaglio di opportunità aziendali in linea con le proprie attitudini e i propri interessi. Anche le famiglie potranno partecipare, dato il loro peso nelle scelte formative e lavorative dei ragazzi. I docenti orientatori e formatori potranno usare lo strumento per organizzare le Job Experience per classi, monitorare i singoli studenti e promuovere l'applicativo".

Regia operativa e alleanze territoriali: l'azione di accompagnamento del Nucleo regionale

La costruzione di un sistema regionale dedicato all'orientamento passa anche attraverso la definizione di Accordi interistituzionali mirati, utili per garantire alle scuole partner funzionali alla costruzione di moduli formativi che favoriscano l'orientamento[4]. Nella strategia regionale di attuazione delle Linee guida per l'orientamento si inserisce anche la costituzione di un Nucleo regionale di supporto alle scuole – in Lombardia composto dai referenti dell'orientamento dell'USR Lombardia, degli Uffici di Ambito territoriale oltre che dal gruppo di supporto regionale al PNRR – che interviene sui seguenti piani: informativa alle scuole; indicazione degli spazi informativi e dei canali di supporto tecnico/amministrativo del Ministero; raccolta delle esigenze/soluzioni delle scuole della Lombardia; supporto alla progettazione; diffusione di pratiche comuni; rilevazione delle problematiche più urgenti; raccordo con il Ministero ed elaborazione di strategie ed interventi mirati; supporto al Ministero nel monitoraggio delle procedure; avanzamento delle procedure sulla piattaforma UNICA[5].

La finalità dell'operazione di coordinamento di cui sopra è ben sintetizzata nell'introduzione della I edizione del Documento nella quale si legge che

3 https://lablab.regione.lombardia.it/

4 Una pagina del sito dell'USR per la Lombardia è dedicata ai protocolli: https://www.mim.gov.it/web/usr-lombardia/comunicazioni?p_p_id=1_WAR_miurmulticategoriesnavigator100SNAPSHOT&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_r_p_categoryIds=9088274

5 Per approfondimenti si rimanda alla consultazione delle pagine dedicate del sito web dell'USR per la Lombardia: https://www.mim.gov.it/web/usr-lombardia/riforma-sistema-orientamento https://www.mim.gov.it/web/usr-lombardia/orientamento

Tutti gli 'insegnamenti' e gli 'insegnanti' dovrebbero essere coinvolti nella costruzione di una Scuola che metta al centro la sua vocazione orientativa, nella quale i formatori si dovrebbe muovere con sicurezza, grazie a competenze e a conoscenze adeguate, dando un contributo all'affermazione di tale vocazione, a partire, ad esempio, dal sapere progettare tenendo presenti "gli ambienti esterni.

Marche. Orientarsi ai Futuri

Rita Scocchera, Gabriella Verrucci



Il contesto

Se nel 1989 potevamo cullarci nella convinzione di essere giunti al punto culminante dell'evoluzione sociale e politica e di poter contemplare di lassù la fine della storia, la caduta del muro di Berlino e le convulsioni dei decenni successivi ci hanno chiamato a un brusco risveglio. La storia ha ripreso la sua corsa, ai ritmi sempre più serrati dettati dall'evoluzione tecnologica, e ci sospinge verso un futuro che richiede grandi costi in termini adattivi, costi sempre più elevati con il 'progredire' della civilizzazione, fino al freudiano "disagio della civiltà". In virtù dell'avvento della tecnologia a base scientifica, la storia umana è infatti entrata in una nuova età. Come scriveva Aurelio Peccei (Peccei, 2014):

Attualmente sistemi interconnessi di sistemi e sottosistemi umani e naturali, differenti per quanto possano esserlo in differenti regioni, interagiscono tutti direttamente o indirettamente fra loro e a tutti gli effetti pratici costituiscono una rete che copre l'intero pianeta. Qualsiasi disfunzione o rottura d'equilibrio in uno di essi tende a propagarsi agli altri, a volte con effetti epidemici[1].

Quanto più l'uomo sostituisce le proprie leggi alle leggi della natura, tanto più gli sono necessarie la comprensione della irriducibile complessità del reale e la capacità di rappresentarsi i possibili effetti a lungo termine delle sue azioni e delle sue scelte, poiché, come scrive Gregory Bateson[2] (Bateson, 1976), "la carenza di saggezza sistemica è sempre punita". La saggezza sistemica è anche il presupposto di uno sviluppo sostenibile, e immaginare il cambiamento esplorando futuri alternativi è appunto una delle competenze che UNECE, la Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite, ha proposto nel 2011 attraverso il progetto "A Rounder Sense of Purpose", che postula negli educatori la capacità di utilizzare "ways of imagining a range of futures as a source of inspiration". Questa nuova era della storia richiede pertanto una nuova capacità di cogliere i segni, di intendere dove la storia inclina, di esplorare le immagini personali e collettive di futuro, insediandoci saldamente nella nostra ecologia, serve, dunque, un'educazione con-

1 A. Peccei, *La qualità umana*, Roma, 2014, p. 2014.
2 G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, 1976, p. 449.

scia dei suoi scopi, che valga ad evitare che l'uomo perda il controllo sull'ambiente che egli stesso ha costruito.

Future literacy: l'alfabetizzazione ai futuri

Le forme tradizionali di alfabetizzazione – leggere scrivere e far di conto – rimangono fondamentali per assicurare agli individui gli strumenti essenziali del loro sviluppo e il successo adattivo, ma nel XXI secolo non sono più sufficienti: orientarsi nelle società complesse, investite da cambiamenti improvvisi e radicali, richiede un terzo livello di alfabetizzazione. In questo senso la Futures Literacy rientra a buon diritto nel novero delle *capabilities*. Riproponiamo a questo proposito la pregnante definizione di Riel Miller[3] (Miller, 2018): "a futures literate person has acquired the skills needed to decide why and how to use their imagination to introduce non-existent future into the present". La Futures Literacy - riconosciuta dalla Commissione europea nel 2022 come GreenComp – è la nuova competenza che dobbiamo acquisire. Essa si riferisce alla capacità di usare attivamente il futuro nel presente: di fronte all'inedito, all'inatteso, il passato non può più costituire il serbatoio a cui attingere le informazioni poste a base delle nostre scelte; pertanto, la decisione deve essere informata al futuro, assunta sulla base della capacità di distinguere tra futuri possibili, plausibili, probabili e preferibili. Come scrive Roberto Poli, già Cattedra UNESCO sui sistemi anticipanti: "In nessun caso si tratta di «conoscere il futuro»; si tratta, piuttosto, di permettere a persone, organizzazioni e comunità di compiere scelte esplicite tra diversi futuri possibili" (Poli, 2019). Tale capacità, come quella di scrivere, leggere e far di conto, deciderà del destino dell'umanità, anche perché la diversità di approccio ai futuri ci rende più resilienti. A seguito dell'emanazione da parte del Ministero dell'istruzione e del merito del Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, con cui si approvano le Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU, l'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche tenuto conto della necessità di potenziare la dimensione orientativa della scuola secondaria di I grado, così come previsto dalle Linee guida, ha proposto un percorso di formazione sulla didattica orientativa attraverso il pensiero anticipante. Il percorso ha trovato la sua collocazione all'interno del Piano Nazionale Formazione Docenti

3 R. Miller, Sensing and making-sense of Futures Literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF) in R. Miller, *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Paris: UNESCO; London and New York: Routledge, 2018, p.15.

2022/2023, alla luce delle indicazioni ministeriali in cui si richiamava la necessità di potenziare il sistema della governance della formazione in servizio, con l'obiettivo di migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti e delle studentesse e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso diverse strategie, tra le quali quella di "favorire e supportare azioni formative in tema di orientamento per i docenti dei diversi gradi di scuola, per innalzare l'efficacia e la qualità di una didattica orientativa e promuovere la costruzione di reti di collaborazione tra le comunità scolastiche e le risorse dei territori".

Il Piano regionale, all'interno del quale si è sviluppato il percorso in oggetto, era strutturato come segue. A garanzia della qualità dei percorsi, la progettazione e la realizzazione delle attività sono state in generale affidate ai dipartimenti universitari e a questo fine le scuole polo di ambito territoriale hanno trasferito alla scuola polo regionale una quota delle risorse vincolate alla realizzazione delle priorità nazionali determinata in misura proporzionale al numero delle istituzioni scolastiche afferenti. Al bando emanato dalla scuola polo regionale ha prontamente risposto l'agenzia formativa Skopìa, start up dell'Università di Trento. La platea dei destinatari era determinata ex ante: le istituzioni scolastiche sono state infatti invitate a designare come referenti per i percorsi formativi previsti nel Piano regionale altrettanti docenti disponibili a candidarsi come destinatari di un aggiornamento qualificato e a impegnarsi come responsabili di successive attività di disseminazione nei contesti professionali di appartenenza. L'assunzione di ruoli di coordinamento e disseminazione è stata incentivata nelle forme e nei modi previsti dal contratto collettivo nazionale e dalla vigente normativa, nonché dalla possibilità di conseguire un riconoscimento di competenza (nella forma di un Digital Open Badge rilasciato dalle istituzioni accademiche nella loro qualità di enti certificatori) che in nuce prefigura una prospettiva di sviluppo e di articolazione di carriera alternativi all'assunzione di ruoli di staff.

Insegnare il Futuro: La didattica orientativa attraverso i sistemi anticipanti

Il Piano regionale intendeva altresì coniugare la formazione 'strategica', specificamente rivolta a figure di sistema, con le istanze di formazione generale espresse dai docenti. A questo fine, mentre i laboratori erano riservati ai docenti referenti, i moduli formativi sono stati aperti a tutti i docenti interessati: la partecipazione ai singoli moduli, che ciascuno ha potuto comporre in un portfolio in ragione del percorso di sviluppo professionale personalmente intrapreso, è stata attestata dall'ente formatore. Le videoregistrazioni delle lezioni sono inoltre archiviate in un catalogo di risorse didattiche liberamente accessibile a tutto il personale in modalità asincrona. Il percorso di formazione sulla didattica orientativa attraverso il pensiero anticipante ha coinvolto 89 docenti referenti, in rappresentanza di

oltre i due terzi degli istituti comprensivi della regione, e 24 docenti aderenti. Esso è stato articolato in una prima parte teorica, che si è sviluppata in un ciclo di sei webinar di due ore ciascuno, aperti a tutti gli insegnanti della regione, e in una parte laboratoriale di due incontri di tre ore ciascuno, riservata ai docenti referenti designati dalle scuole.

Il percorso è stato progettato e condotto da Roberto Poli, professore di Previsione Sociale della Facoltà degli Studi di Trento e prima Cattedra Unesco sui Sistemi Anticipanti, dal dott. Francesco Brunori, esperto in Studi internazionali e specializzato in Previsione sociale e dalla professoressa Giovanna Lo Grasso, docente e formatrice, professionista di Previsione Strategica. All'interno dei laboratori i docenti referenti, divisi in due gruppi, hanno potuto praticare, sotto la guida degli esperti, gli esercizi esplorativi tipici degli Studi di Futuro, come la Ruota dei Futuri e il Delta dei Futuri, utilizzando la piattaforma open source Mural[4]. Caratteristica dei suddetti esercizi è stata un'elevata componente innovativa.

Esercizi di futuro

La "Ruota dei Futuri" è un esercizio esplorativo tipico degli Studi di Futuro, che muove dal presente verso il futuro, per sviluppare le differenti direzioni e i trend di sviluppo di diversi eventi. Esso permette di considerare anche le diverse interconnessioni che possono crearsi tra i fattori identificati e quindi di avere un quadro articolato e ricco delle molteplici implicazioni. L'esercizio comincia con la scelta di un evento fittizio, posto al centro della Ruota: i partecipanti all'esercizio sono chiamati a valutarne le conseguenze in diversi ambiti. Sulla base delle riflessioni condivise nell'ambito dei moduli formativi, gli esperti e i docenti referenti hanno postulato tre possibili eventi: rinnovamento didattico e soft skills; curricolo integrato dalla Futures Literacy; classi miste ed aperte.

Si è stabilita una finestra temporale per i diversi livelli della Ruota. All'interno del primo cerchio sono stati collocati gli impatti sul breve periodo, ovvero1-5 anni. Nel secondo cerchio, invece, si sono sviluppate le conseguenze sul lungo periodo, cercando di identificare gli effetti degli impatti primari a 5-10 anni. Attraverso le attività di riflessione e il confronto all'interno dei gruppi, i partecipanti hanno potuto sperimentare come il cambiamento in un settore possa influenzare i cambiamenti in altri settori; questa modalità di pensiero "a cascata", inoltre, ha permesso di sviluppare diversi livelli di implicazioni e ha portato alla definizione di una mappa concettuale, un quadro utile delle interrelazioni che il cambiamento, scelto come tema e posto al centro, potrebbe avere sul medio lungo periodo in diversi ambiti di interesse.

4 Visual Collaboration Suite, https://www.mural.co/

Nel secondo esercizio, il "Delta dei Futuri" si è riflettuto, invece, sui futuri desiderabili e su quelli probabili, focalizzando l'attenzione sul valore di entrambi. I docenti hanno apprezzato molto i laboratori, rendendosi protagonisti di un lavoro condiviso che li ha condotti a sperimentare nella pratica gli effetti dell'assunzione di una prospettiva temporale dinamica e ad allenare il pensiero prospettico, competenze fondamentali nei sistemi educativi delle società complesse. I docenti hanno messo più volte in evidenza la novità delle tematiche oggetto del percorso di formazione e il modo innovativo di condurre i laboratori attraverso piattaforme digitali, anche in vista di un utilizzo in classe.

L'Ufficio Scolastico Regionale, al fine di conoscere il gradimento e l'efficacia del percorso formativo sulla didattica orientativa, ha analizzato i questionari che i docenti referenti hanno compilato sulla piattaforma SOFIA. Dall'analisi dei questionari di percezione compilati, invero circoscritti al 42% dei partecipanti, emerge un quadro sicuramente positivo: infatti, per l'84% dei rispondenti l'attività formativa è stata scelta perché coerente con le priorità individuate nel PTOF/RAV/PDM e per il 74% il percorso formativo è stato caratterizzato da un giusto bilanciamento tra teoria e pratica. Il livello di competenza dei formatori è stato giudicato alto dall'89% dei docenti, mentre per il 100% dei docenti essenziali sono stati i momenti laboratoriali, di ricerca- azione e di simulazione fra docenti.

Il questionario era suddiviso in sei sezioni:

1. Qualità dei contenuti
2. Qualità del coinvolgimento
3. Qualità della trasferibilità e della diffusione
4. Qualità dell'impatto
5. Qualità metodologica
6. Valutazione di sintesi.

Le risposte alle domande più significative di ciascuna delle sei sessioni trovano esposizione nelle elaborazioni qui di seguito.

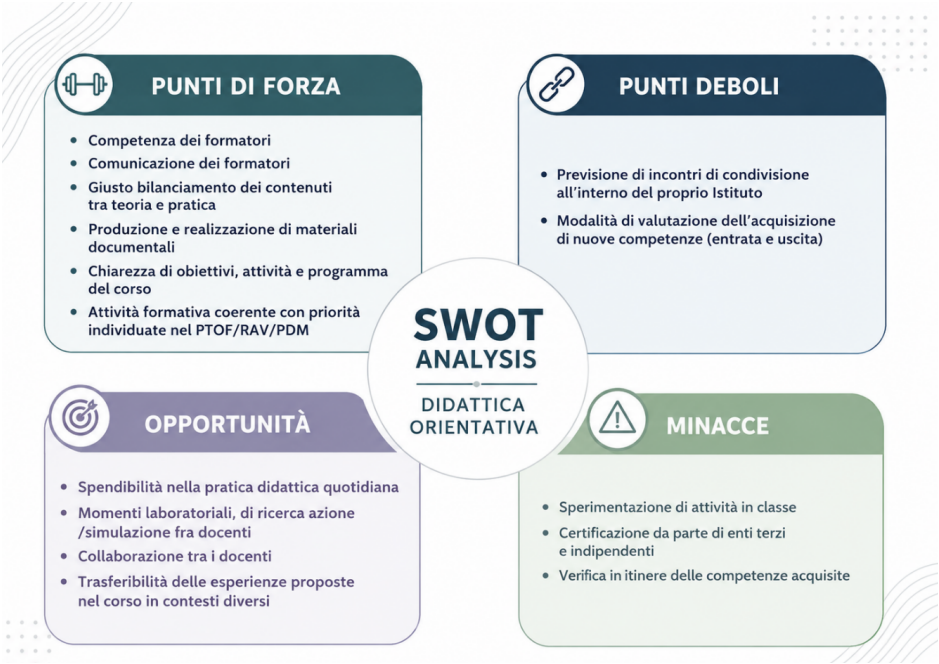


Figura 22. Analisi SWOT della didattica orientativa.
L'immagine sintetizza i risultati dei questionari di percezione compilati dai docenti sulla piattaforma SOFIA, evidenziando i fattori interni ed esterni del percorso formativo. Il diagramma mette a sistema i punti di forza e le opportunità emersi dai laboratori con i punti deboli e le minacce da monitorare in vista della trasferibilità delle competenze in classe.
Fonte: elaborazione dati questionari a cura del Nucleo regionale Marche

Dall'analisi si evince come i punti di forza del percorso formativo siano stati individuati principalmente nella competenza e nelle modalità di comunicazione dei formatori, nonché nella struttura dei contenuti, nella produzione dei materiali, nella chiarezza del programma formativo e nella coerenza del percorso di formazione con le priorità individuate nel PTOF/RAV/PDM. I suddetti punti di forza dovrebbero contribuire al miglioramento dei punti deboli e alla riduzione delle minacce, con l'obiettivo di trasformarle in opportunità.

A tal fine, l'Ufficio Scolastico Regionale ha definito una serie di misure di accompagnamento, fra cui segnaliamo il Convegno "Alfabetizzare al Futuro"[5], che aveva l'obiettivo di presentare le tematiche innovative che sono state oggetto del percorso formativo e, contestualmente, gli strumenti e i criteri utili per una efficace attività di disseminazione. È stata poi istituita una Rete Regionale di scuole secondarie di I grado aderenti alla sperimentazione regionale coordinata dall'Uf-

5 Convegno "Alfabetizzare al Futuro": https://www.mim.gov.it/web/miur-usr-marche/orientamento

ficio Scolastico Regionale per le Marche con la supervisione scientifica di Skopìa[6] e che potrà costituire il presupposto di ulteriori studi e ricerche, ai fini di una estensione a livello nazionale. Questo circuito di scuole accreditate per la realizzazione dei Laboratori di futuro all'interno delle classi può accogliere e condividere percorsi di avvicinamento a un modo più critico e creativo di pensare il proprio futuro e quello della società in generale. La Rete supporta, inoltre, una formazione permanente dei docenti sul "futuro" come strumento didattico, che permetterà loro di acquisire livelli diversi di competenze, attestati da altrettante certificazioni. Spetterà loro il compito di promuovere negli studenti la "capacità di aspirare" come apertura di possibilità, esplorando i modi in cui le cose possono cambiare e gestendo livelli progressivamente elevati di incertezza, che rappresentano altrettanti spazi di scelta e di intervento, in un mondo che non è interamente prestabilito e prevedibile. Gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione saranno impegnati nella disseminazione all'interno delle proprie comunità professionali.

Desideriamo concludere questo contributo con le illuminanti parole di Roberto Poli[7] (Poli, 2019):

> Se ammettiamo l'eventualità di inattese, radicali novità, il compito dell'educatore non può limitarsi a preparare i giovani a un futuro predeterminato, che l'educatore ha già immaginato e conosciuto. Al contrario, il suo compito sarà quello di creare ed esplorare nuovi spazi di azione nel presente. La tesi ontologica del futuro come luogo di radicali novità trasforma la sfida educativa, costruendo il presente come il luogo in cui sperimentare la novità, ciò che al momento non-è-ancora-possibile.

6 Rete Skopìa: https://www.skopia-anticipation.it/blog/scuola-futuri-e-sostenibilita-alfabetizzare-le-nuove-generazioni-ai-futuri/

7 R. Poli, *Lavorare con il futuro*, Milano, 2019, p. 128.

Sardegna. Le linee guida per l'orientamento scolastico nella scuola secondaria di primo grado: criticità e opportunità

Fabio Cocco

METODOLOGIE INNOVATIVE

Il contesto. Uno sguardo d'insieme sulla scuola secondaria di primo grado

La scuola secondaria di primo grado, nel quadro del percorso scolastico dai 6 ai 18 anni, evidenzia un livello di criticità maggiore rispetto agli altri ordini[1]. Le cause rimontano alla correlazione di più fattori, a partire dal modello organizzativo, passando per il curricolo disciplinare, fino alla condizione emotiva di studenti e docenti, giusto per fare riferimento all'ultima indagine della Fondazione Agnelli[2]. La consistenza e il peso dei divari territoriali certificati da INVALSI[3], seppur in lieve miglioramento rispetto al 2021, sugli esiti di apprendimento degli alunni e delle alunne della scuola secondaria di primo grado, offrono ulteriori spunti di riflessione[4], anche riferendosi alla complessità del segmento d'istruzione, sulla cui attuale utilità ed efficacia non mancano interpretazioni opposte[5].

Per quanto nel tempo siano stati promulgati diversi atti normativi di modifica – Legge 30/2000 a parte[6] – il triennio di collegamento tra scuola primaria e secondaria di secondo grado nella sostanza è rimasto strutturalmente immutato dal 1962 ad oggi, pur cambiando dicitura con Legge 53/2003[7]. A parte gli interventi

1 Camera dei deputati, Servizio Studi XIX Legislatura, *La scuola secondaria di primo grado*, 12 gennaio 2026, https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1493348.pdf?_-1777888982536

2 Fondazione Agnelli, *Rapporto scuola media 2021*. Studenti, https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/studenti/

3 INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2023-24. I risultati in breve delle prove INVALSI 2024* RILEVAZIONI NAZIONALI DEGLI APPRENDIMENTI 2023-24.

4 In particolare, per le differenze tra aree geografiche del Paese, con un Mezzogiorno (isole incluse) in ritardo rispetto al centro-nord, cfr. Sintesi primi risultati prove INVALSI 2024.

5 Cfr. sul tema C. Cornoldi, G. Israel (2015), *Abolire la scuola media*, Il Mulino, testo che presenta due posizioni contrapposte ma sostanzialmente convergenti nel far emergere le criticità del percorso triennale istituito con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

6 La legge 10 febbraio 2000, n. 30 nota come Riforma Berlinguer, elimina la scuola media che viene assorbita per il primo anno nel ciclo primario e per i successivi due nel secondario. Com'è noto la legge 30/2000 sarà di fatto svuotata con la c.d. Riforma Moratti.

7 L'istituzione della scuola media unica risale alla Legge 31 dicembre 1962, n. 1859; la Legge 16

sopra citati destinati in modo specifico al segmento scolastico intermedio d'istruzione, occorre rammentare altre due azioni di sistema che hanno interessato nel complesso l'ordinamento scolastico italiano, compresa dunque la scuola secondaria di primo grado: le linee guida sulla certificazione delle competenze del 2017 e – soprattutto – le recenti (2022) linee guida sull'orientamento.

Date le premesse sopra descritte e dinanzi a un panorama sociale e educativo in continuo cambiamento, quali sono le criticità e le opportunità da considerare nella progettazione del modulo per l'orientamento nella scuola secondaria di primo grado?

Il modulo di 30 ore per l'orientamento nel tempo scuola della secondaria di primo grado

La "giornata tipo" nella scuola secondaria di primo grado è connotata dal susseguirsi delle discipline che, talvolta per necessità organizzative, tal altra per altre motivazioni, si alternano, giustapponendosi non di rado in modo a volte casuale; tale situazione può determinare a livello di quadro orario una frammentazione dei saperi i cui esiti non si rivelano sempre efficaci sul piano dei traguardi di apprendimento degli alunni[8].

Tra le 13 discipline impartite, 5 (Italiano storia e geografia e matematica e scienze) rappresentano da sole più della metà del tempo scuola pari a 16 ore su 30; le altre 8 (le c.d. educazioni, le discipline linguistiche e l'IRC) si svolgono in media per due ore per un totale di 14[9].

È del tutto chiaro che le/i docenti che stanno più tempo in classe (su tutti lettere per 10 ore, poi a seguire matematica e scienze per 6) hanno più agio nella pianificazione della programmazione educativa e didattica, anche grazie alla possibilità di avere una visione meno settoriale degli altri insegnamenti. Al contrario

giugno 1977, n. 348, riordina l'assetto orario della scuola media e interviene sulla dicitura delle discipline impartite; la Legge 4 agosto 1977, n. 517 dà il volto definitivo alla scuola italiana in chiave di integrazione e inclusività delle disabilità; la Legge 53 del 2003, art. 2, comma 1 lettera f), inserisce la ex scuola media come scuola secondaria di primo grado nel primo ciclo di istruzione.

8 Numerosi studi hanno evidenziato i potenziali effetti negativi della frammentazione dell'orario scolastico. Ad esempio, ricerche condotte in diversi paesi hanno mostrato come le scuole che adottano orari più flessibili e che prevedono lezioni di durata maggiore ottengano risultati migliori in termini di apprendimento degli studenti. Cfr: J. Hattie (2009)., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge; P.A. Kirschner, J. Sweller, R.E. Clark (2006), "Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching", *Educational Psychologist*, 41(2), 2 75-86.

9 Le materie attualmente impartite sono: italiano, storia, geografia, matematica, scienze, inglese, seconda lingua comunitaria, ed. civica, ed. tecnica, ed. fisica, arte, musica, IRC o materia alternativa.

le/i docenti delle altre discipline (arte, tecnologia, educazione fisica), delle discipline linguistiche (inglese e francese/spagnolo/tedesco) o dell'IRC, nella ristrettezza del tempo del quale possono disporre alla settimana in ciascuna classe, condizionati come sono dalla necessità di rispettare la programmazione didattica, hanno oggettivamente uno spazio operativo inferiore per proporre tematiche alternative ai contenuti disciplinari[10].

A ciò si aggiunga anche il peso delle caratteristiche professionali della/del docente, le cui inclinazioni, interessi, e competenze relazionali e didattiche svolgono un ruolo decisivo nel percorso di apprendimento e nella realizzazione di interventi efficaci[11].

Il quadro che si delinea non rappresenta un terreno ideale sul quale costruire le fondamenta di una coerente realizzazione del modulo per l'orientamento, la cui applicazione può facilmente cadere nell'adempimento di una routine poco condivisa. Un esempio su tutti è rappresentato dalla reintroduzione della disciplina *educazione civica* il cui insegnamento si potrebbe tradurre (e ridurre) talvolta in una attività erogata per un dato tempo (1 ora o 2 a quadrimestre di norma) da ciascun docente all'interno delle proprie ore curricolari, nell'ambito della programmazione del Consiglio di Classe[12].

Alla luce di questa prospettiva, dunque, non è del tutto peregrino immaginare che anche il modulo di orientamento nella scuola secondaria di primo grado possa finire con l'essere adattato alla gestione di una o due lezioni tematiche all'interno della programmazione collegiale del Consiglio di classe del modulo di 30 ore, possibilmente confidando sul maggior peso orario sui docenti di lettere e matematica.

Data questa premessa esistono alternative operative capaci di creare la base organizzativa per favorire di moduli per l'orientamento realmente ed effettivamente aderenti alle finalità indicate nelle linee guida?[13]

Gli strumenti: la quota di flessibilità del 20% del curricolo

Gli elementi per inserire il modulo di orientamento all'interno della struttura oraria della scuola secondaria di primo grado, sono già presenti: da un punto di vista

10 Sulla frammentazione del tempo scuola cfr. Chipa S., Orlandini L. (2018), in Pedagogia più didattica, volume 4, n°2 ottobre 2018.

11 Sul tema cfr. https://neoassunti.indire.it/assets/il_teacher_portfolio.pdf

12 Il D.M. 183/2024 riprende, limitatamente alle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, la Legge 20 agosto 2019, n. 92, concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Sul tema cfr. l'articolo de Il Foglio di Giovanni Belardelli del 26 febbraio 2022.

13 Cfr., in particolare il paragrafo 7.4 delle linee guida per l'orientamento, p. 4.

organizzativo si tratta della quota di autonomia del 20%, vale a dire quella porzione di orario curricolare che il Collegio Docenti, sulla base di criteri preordinati, può destinare alla diversificazione e attualizzazione dell'offerta formativa[14]; da un punto di vista metodologico, occorre inquadrare le linee guida per l'orientamento a partire dall'approccio che si delinea tramite l'utilizzo consapevole delle linee guida per la certificazione delle competenze[15].

Pur esistendo i riferimenti sui quali mettere a terra il percorso di orientamento scolastico, quel che occorre costruire, salvo eccezioni, è il terreno di posizionamento del modulo di 30 ore rispetto all'idea o visione di scuola che rivela la comunità scolastica della scuola secondaria di primo grado (a partire dal Dirigente Scolastico per finire con il corpo docente e non docente).

La chiave di volta dell'intera architettura progettuale è rappresentata dalla misura con cui si è capaci (a livello di DS, Collegio docenti, singolo docente) di superare un approccio centrato sulle discipline, in favore dell'attenzione prioritaria ai bisogni degli e delle alunne.

In buona sostanza: per uscire dai pericoli potenziali della staticità in cui permane la scuola secondaria di primo grado, occorre rivoluzionare il paradigma interpretativo capovolgendo l'approccio a cominciare dal corpo docente.

Dal dire al fare: il quando e il come del modulo di orientamento

Senza entrare nella formulazione di una o più ipotesi di progettazione, per le quali sono presenti valide proposte[16], l'organizzazione del modulo di orientamento di 30 ore (o più) nella scuola secondaria di primo grado, può essere declinata su due opzioni:

1. in orario curricolare: attraverso lo sviluppo di blocchi orari di 2/3 ore ciascuno, distribuiti su diversi giorni della settimana. Tale modalità è applicabile sia ad

14 Nota prot. 721 del 22 giugno 2006 e D.M. 47 del 13 giugno 2006. Sul tema cfr. Cocco, F., (2020), L'autonomia scolastica in funzione dell'inclusione. Tempo/Spazio Scuola e Didattica, pp. 51-71 in AA.VV., *Educare, istruire, includere. I processi di costruzione di un'autonomia scolastica inclusiva*, Arcadia.

15 Nella definizione dell'EQF (European Qualifications Framework – Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli), le competenze "*indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale*", cfr. il documento tecnico allegato al Decreto ministeriale n. 139 del 2007.

16 L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado | Dino Cristanini, Dario Nicoli e Renato Rovetta Trasmesso in live streaming il 16 novembre 2023 a cura di Rizzoli Education, registrazione disponibile al link https://www.youtube.com/watch?v=WKY8xws38GE

interventi progettati per singole classi, sia ad attività proposte per gruppi di classi differenti.
2. In orario extracurricolare: mediante la riduzione dell'unità oraria di lezione di una quota prestabilita di minuti, finalizzata a costituire il monte orario necessario (30 ore o più). Il pacchetto orario così recuperato può essere impiegato con diverse modalità: il sabato (per le scuole che adottano la settimana corta), tramite prolungamenti pomeridiani in alcuni giorni della settimana, oppure in periodi variabili in coincidenza con eventi o progetti specifici.

Questa struttura oraria e organizzativa deve essere preceduta da una specifica attività formativa del personale della scuola secondaria di primo grado che faccia da leva per orientare le e i docenti verso un punto di osservazione diametralmente opposto a quello centrato sui contenuti (e quindi su chi e come e cosa quei contenuti si prodiga di far conoscere) da quella a cui abitualmente sono relegati o naturalmente portati (e non necessariamente si tratta in una di *comfort zone*) al di là delle discipline impartite.

Il docente disciplinare nel proporsi tutor e/o orientatore deve e può far ricorso non tanto a una dotazione di tecniche e metodologie didattiche ma attingere dal paradigma proposto dalle linee guida per l'orientamento come punto di partenza usando i contenuti disciplinari come strumento e non soltanto come parte dell'obiettivo di conoscenza da misurare rispetto a ciascun alunno/a[17].

L'azione combinata tra le linee guida per l'orientamento e le linee guida per la certificazione delle competenze, rappresentano la bussola per delineare gli obiettivi, i contenuti e soprattutto i criteri di valutazione, aspetto quest'ultimo discriminante dell'attuazione delle linee guida per l'orientamento nella misura in cui esse sono funzionali al raggiungimento dei bisogni dell'alunno/a e se la postura del docente sarà capace di sollecitare un processo autovalutativo.

Conclusioni

Il tema dell'orientamento nella scuola secondaria di primo grado apre scenari e prospettive del tutto nuove. Rispetto ad essi risulta fondamentale la posizione che assume la comunità educante interna al mondo scolastico, a cominciare da chi dirige per finire con chi insegna.

Occorre dunque una complessiva rilettura del punto di partenza nella realiz-

17 G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024 (ed. digit.: 2024, doi: 10.978.8815/411648, Capitolo quinto: *La didattica orientativa*, pp. 117-146, doi capitolo: 10.1401/9788815411648/c5).

zazione di percorsi, siano essi di apprendimento e/o di orientamento, che abbiano come priorità l'individuazione dei bisogni formativi degli alunni e delle alunne; a parte le regole entro le quali si svolge la quotidianità didattica e gli strumenti normativi ed operativi attualmente disponibili, per costruire quei percorsi, in quali tempi e quali possibilità vi sono per prefigurare il cambio di passo necessario per rendere realmente le linee guida per l'orientamento il punto di ripartenza della scuola secondaria di primo grado?

Sicilia. Le azioni a supporto del processo di riforma dell'orientamento: un modello di Governance regionale

Ornella Campo, Giorgio Cavadi



Il contesto

L'USR Sicilia opera in un contesto caratterizzato da un elevato indice di dispersione scolastica esplicita ed implicita. Dai dati più recenti pubblicati sul sito dell'USR Sicilia sul fenomeno della dispersione[1], emerge che il rapporto causa/effetto è correlato a una molteplicità di fattori multidimensionali che spaziano dagli andamenti demografici della regione ai forti divari di tipo sociale, economico, infrastrutturale e culturale tra le sue diverse zone geografiche, ulteriormente acuiti dall'emergenza sanitaria causata dalla pandemia del 2020. In questo scenario vanno inquadrate le dinamiche che caratterizzano il sistema regionale di istruzione.

La complessità del fenomeno emerge anche dai dati relativi alla dispersione scolastica esplicita, che in Sicilia continua a mantenersi su valori superiori o comunque in linea con le medie nazionali, nei momenti più critici dei percorsi di transizione scolastica, in particolare nel passaggio tra il primo e il secondo ciclo di istruzione. Le analisi del Servizio statistico del Ministero dell'Istruzione e del Merito evidenziano significative differenze territoriali interne alla regione, confermando la presenza di condizioni di fragilità distribuite in modo disomogeneo tra le diverse province siciliane.

A questo quadro si aggiunge il dato relativo agli *Early Leavers from Education and Training* (ELET), che in Sicilia raggiunge il 19,4%, a fronte del 13,1% nazionale[2], indicando una persistente difficoltà nel garantire continuità e successo nei percorsi formativi dei giovani. Parallelamente, anche la dispersione implicita assume dimensioni rilevanti: una quota significativa di studenti consegue infatti il titolo di studio senza aver raggiunto livelli adeguati di competenza, come evidenziato dai recenti dati INVALSI sugli apprendimenti in italiano, matematica e inglese.

1 Dossier "La dispersione scolastica in Sicilia. Monitoraggio dato a.s. 2022/2023" reperibile sul sito USR Sicilia https://www.usr.sicilia.it/category/aree-tematiche/iniziative-per-le-scuole/dispersione-scolastica-e-disagio/monitoraggi-dispersione-scolastica/

2 Dati Eurostat 2021.

Per accompagnare l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento in un contesto territoriale complesso e caratterizzato da forti fragilità educative, l'USR Sicilia ha costituito un Nucleo regionale di supporto con funzioni di coordinamento, accompagnamento e sviluppo delle azioni orientative nelle scuole. Il Nucleo ha operato come struttura di raccordo tra livello ministeriale, istituzioni scolastiche e territori, sostenendo le scuole nella costruzione del curricolo verticale orientativo, nella progettazione delle attività formative e nella definizione di modelli condivisi di didattica orientativa. Particolare attenzione è stata dedicata alla transizione tra i diversi segmenti del sistema educativo e al rafforzamento delle relazioni tra scuola, università e contesto territoriale.

La costituzione del Nucleo è stata preceduta, a partire da febbraio 2023, da un articolato percorso di formazione rivolto a dirigenti scolastici e docenti, centrato sulle competenze socio-emotive e sull'orientamento scolastico, realizzato in collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo di Torino[3]. Tale percorso ha rappresentato una delle prime azioni strategiche per la costruzione di una comunità professionale regionale capace di sostenere il nuovo paradigma dell'orientamento formativo.

I docenti e i dirigenti partecipanti sono stati inseriti in un albo regionale di formatori a cui le scuole polo per la formazione di ambito, utilizzando i fondi del PNFD, potessero attingere per l'attuazione di percorsi formativi rivolti ai docenti delle scuole del primo del secondo ciclo in tutto il territorio regionale con la modalita della "formazione a cascata". Tra aprile e settembre del 2023, in ambito regionale, sono stati costituiti circa 35 team di formatori da assegnare a ciascuna scuola polo con il coinvolgimento di 60 docenti circa e 25 dirigenti. Il Nucleo di supporto regionale ha curato la predisposizione della fase progettuale dei percorsi formativi da replicare nelle scuole polo della regione, con incontri preparatori con i team dei formatori, sistematizzazione del materiale di studio e organizzazione delle giornate di formazione. Sono stati realizzati 52 corsi di formazione a cascata dal titolo "Competenze socio-emotive e orientamento scolastico in 22 scuole polo su 29. Alla formazione, che ha coinvolto 59 formatori (23 primaria, 23 I ciclo e 27 II ciclo) e 29 DS, hanno partecipato 1543 docenti dei tre ordini di scuola, (primaria 479, I grado 454, II grado 610). I materiali sono rinvenibili sul sito dell'I.C. Terzo di Milazzo che è stato individuato dall'USR come scuola coordinatrice a livello regionale. Le iniziative messe in campo hanno permesso una diffusione a livello regionale del nuovo paradigma dell'orientamento formativo.

Parallelamente, il Nucleo regionale ha avviato una serie di azioni di accompagnamento che hanno coinvolto dirigenti e docenti in seminari informativi/for-

3 Relatori il prof. Andrea Maccarini (Università degli Studi di Padova) e il prof. Federico Batini (Università La Sapienza di Roma).

mativi di diffusione di modelli per la costruzione del curricolo verticale orientativo declinato in obiettivi di apprendimento orientativo da perseguire; attività e i percorsi formativi da delineare per raggiungerli; integrazioni con le altre occasioni e attività offerte dal territorio e le diverse professionalità in una prospettiva territoriale.

L'approccio metodologico

L'approccio metodologico basato sul modello dell'orientamento centrato sugli studenti e sulle studentesse, sulla logica formativa dell'orientamento, sulla piena integrazione con il curricolo a livello di classe e di istituto, valorizza la progressività e verticalità del curricolo. Il modello di riferimento considerato rimanda al paradigma dell'orientamento formativo, alla teoria del "Life design" e ai metodi al suo interno esplicitati, secondo gli studi di Federico Batini (2015). In particolare, si sta cercando di approfondire l'importanza della didattica orientativa nella consapevolezza che le discipline (e i docenti) non sono chiamate a curvarsi ad una presunta eterogenesi dei fini, ad impegnarsi in un "di più", ma a generare un "oltre" di significato e di attribuzione di senso. Va privilegiato un modello formativo di orientamento che può funzionare come un campo di raccordo pedagogico, nel quale far convergere conoscenze e concettualizzazioni proprie di materie scolastiche forti, indirizzandole verso determinate finalità formative.

La proposta metodologica elaborata dall'USR Sicilia per la costruzione del curricolo orientativo si fonda sull'idea che l'orientamento non rappresenti un segmento aggiuntivo del curricolo né un intervento sovrapposto alle pratiche già esistenti. Al contrario, essa valorizza la dimensione formativa delle discipline e il loro potenziale orientativo, promuovendo una rilettura dell'esperienza scolastica come spazio di costruzione progressiva dell'autonomia, della consapevolezza e della capacità di scelta degli studenti.

In questa prospettiva, il curricolo orientativo non nasce da una logica di integrazione burocratica, ma dalla necessità di costruire esperienze culturali significative, capaci di sostenere gli studenti nello sviluppo di un progetto di vita personale e sociale, orientato alla partecipazione consapevole e responsabile alla vita collettiva.

Nel momento in cui al centro del processo di educare alla scelta si pone l'individuo che si deve orientare e non più l'esperto orientatore, l'azione didattica viene strettamente messa in rapporto al problema della crescita globale della persona e della sua formazione permanente.

Questo "nuovo sguardo" implica un ripensamento delle discipline in una dimensione orientativa, con la sollecitazione ad operare anche luce di "nuovi" interrogativi:

- *Come la "mia materia" può contribuire a formare una persona capace di controllare attivamente la propria vita ogni volta che si perseguono, allo stesso tempo, obiettivi di natura disciplinare (o trasversale) e obiettivi di tipo orientativo?*
- *Quali abilità, competenze, conoscenze, argomenti possono facilitare lo sviluppo di competenze di auto-orientamento?*
- *Come posso contribuire col mio stile di insegnamento a formare un soggetto non solo capace di auto-orientarsi, ma di rispondere al bisogno di controllo attivo e (alla percezione dello stesso) sulla propria vita e sulle proprie scelte?*

La proposta dell'USR Sicilia per la costruzione del curricolo verticale orientativo

Il percorso di lavoro avviato dal Nucleo regionale di supporto per l'orientamento è stato prioritariamente rivolto a supportare le scuole del I e del II ciclo nell'individuazione degli aspetti caratterizzanti il curricolo verticale orientativo e nella predisposizione di un modello da proporre alle comunità professionali e da personalizzare nei diversi contesti in cui operano le istituzioni scolastiche autonome. Queste scelte nascono dall'esigenza di evitare che la costruzione del curricolo orientativo venga considerata un adempimento meramente dichiarato, piuttosto che una reinterpretazione del senso dell'agire didattico. Lo studio dei materiali messi a disposizione durante i percorsi formativi ha permesso di individuare, per ogni grado e ordine di scuola, partendo dai territori e dalla scuola dell'infanzia, gli obiettivi orientativi in termini di apprendimento che possono ripetersi nei vari ordini scuola ma evitando il ripetersi di stessi contenuti e attività. Ciò che si intende affermare è la definizione di una progressione in verticale degli obiettivi orientativi affinché siano conosciuti dai gradi precedenti e successivi, siano condivisi e corrispondano ad azioni e attività concrete in cui ogni volta è chiara la responsabilità del chi- fa-che cosa.

Il modello di curricolo verticale orientativo elaborato dal gruppo di ricerca e proposto alle scuole siciliane si sviluppa nella prospettiva di una didattica orientativa strutturale e continuativa, non limitata a interventi episodici o a singole azioni progettuali. L'obiettivo è sostenere, lungo l'intero percorso scolastico, lo sviluppo di competenze orientative che consentano agli studenti di costruire progressivamente consapevolezza di sé, capacità di scelta e progettualità personale.

A partire da questa impostazione, sono state individuate cinque macroaree tra loro integrate, considerate strategiche per lo sviluppo dei processi di auto-orientamento:

- AUTONOMIA
  sviluppo dell'autoefficacia, della resilienza, dell'autostima, della motivazione e della capacità di giudizio critico;

– CONOSCENZA DI SÉ E DELL'ALTRO
  consapevolezza dei propri interessi, valori, punti di forza, limiti, competenze e attitudini; capacità di autovalutazione e costruzione dell'identità personale e culturale;
– CONSAPEVOLEZZA EMOZIONALE
  riconoscimento e valorizzazione della dimensione affettiva e relazionale, sviluppo delle capacità di immaginazione, progettazione e scelta;
– CONOSCENZA DELLA REALTÀ
  comprensione dei contesti sociali, culturali e professionali, capacità di reperire informazioni e interpretare la complessità della realtà;
– SVILUPPO DELLE CAPACITÀ DI FRONTEGGIAMENTO (*coping*)
  gestione dello stress, delle emozioni negative e dei conflitti, sviluppo di strategie per affrontare problemi, transizioni e processi decisionali.

Definiti i traguardi di competenza, in coerenza con le Indicazioni Nazionali per il primo e il secondo ciclo di istruzione e con le competenze chiave europee richiamate dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018, è stato elaborato un format operativo per ciascuna macroarea, contenente obiettivi orientativi progressivi, percorsi disciplinari e interdisciplinari e proposte di attività adattabili ai diversi contesti scolastici. Le tabelle che seguono presentano, a titolo esemplificativo, alcuni schemi di lavoro sviluppati nell'ambito del percorso di ricerca.

TRAGUARDO DI COMPETENZA sviluppare la capacità di costruire un progetto di vita inteso come processo dinamico capace di adattarsi alle necessità dei soggetti in apprendimento che mutano nelle diverse fasi della vita, garantendo continuità nei processi.	
COMPETENZE CHIAVE EUROPEE:	– competenza alfabetica funzionale; – competenza multilinguistica; – competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; – competenza digitale; – competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; – competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; – competenza imprenditoriale; – competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Tabella 8. Traguardi di competenza del curricolo verticale orientativo. La tabella presenta i traguardi di competenza associati alle principali macroaree dello sviluppo orientativo, individuando le competenze chiave europee e gli obiettivi formativi che sostengono la costruzione del progetto di vita e l'esercizio di una cittadinanza consapevole.
Fonte: elaborazione del Nucleo regionale Sicilia

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE: digitale, in materia di consapevolezza e espressione culturali				
LIVELLO SCOLASTICO	**OBIETTIVI ORIENTATIVI**	**PERCORSI DISCIPLINARI / INTERDISCIPLINARI** (discipline coinvolte)	**ATTIVITÀ DISCIPLINARI / INTERDISCIPLINARI**	**TEMPI DI ATTUAZIONE CURRICULARI /EXTRACURRICULARI**
Fine classe I secondaria di I grado	Conoscere i principali enti, istituti, agenzia di supporto per la ricerca attiva del lavoro e i servizi per l'impiego. Conoscere il terzo settore e le sue articolazioni; Conoscere la struttura economica del territorio	Incontri con enti del terzo settore Laboratorio studenti-genitori sulle normative che regolano istruzione e lavoro	…	
Fine classe II secondaria di I grado	Conoscere i possibili percorsi della scuola secondaria di II grado	Partecipazione a giornate di presentazione delle scuole Corsi di discipline caratterizzanti percorsi di studio a cura dei docenti del II grado		
Fine classe III secondaria di I grado				
Fine classe I secondaria di II grado				
Fine classe II secondaria di II grado				

Tabella 9. Conoscenza della realtà: obiettivi orientativi, percorsi disciplinari e attività. La tabella mette in relazione obiettivi orientativi, competenze chiave europee, attività interdisciplinari e percorsi didattici finalizzati allo sviluppo della capacità di interpretare la complessità dei contesti sociali, culturali e professionali. Fonte: *elaborazione del Nucleo regionale Sicilia*.

Conclusioni

In questo momento le scuole autonome si stanno confrontando con la definizione di una strategia complessiva che – mantenendo al centro come denominatore comune la didattica orientativa – conduca le comunità professionali all'organizzazione dei moduli formativi per l'orientamento di 30 ore in coerenza con la

prospettiva progressiva e verticale del curricolo orientativo coniugando differenti risorse ed opportunità formative: PCTO, fondi e azioni del PNRR, interventi e azioni proposte dal MUR, certificazione delle competenze, e-Portfolio, con il coinvolgimento sia dei docenti tutor che di tutte le componenti scolastiche. Alla luce di questo quadro in continua evoluzione, i compiti del Nucleo regionale, per questa seconda annualità, si concentreranno sulla formazione delle figure di sistema – con particolare riferimento alle scuole del I grado – sull'accompagnamento delle reti di scuole che stanno realizzando percorsi comuni di didattica orientativa e sulle potenzialità della piattaforma UNICA vero strumento "dialogante" finalizzato alla formazione personalizzata dello studente.

In ordine alla misurazione e percezione delle ricadute potrà essere utile fare riferimento almeno a due aree del RAV, non solamente utilizzando gli indicatori, ma anche le domande guida delle due Aree: quella dei "Risultati a distanza" (negli ESITI)[4] e quella "Orientamento" (nei PROCESSI PRATICHE EDUCATIVE E DIDATTICHE)[5], considerato che la lettura dei risultati a distanza degli studenti nel ciclo successivo, può essere d'ausilio alla comunità professionale per ristrutturare le pratiche organizzative e didattiche della scuola e rendere sempre più efficace lo sviluppo del curricolo orientativo d'istituto; così come può fornire elementi utili al miglioramento riflettere e avviare percorsi di autovalutazione nell'area dei processi "Continuità e Orientamento.

4 Nell'area "Risultati a distanza" si indicano i risultati di apprendimento raggiunti nei percorsi di studio successivi e i risultati nelle prove standardizzate nazionali conseguiti nei gradi scolastici successivi, la prosecuzione degli studi o l'inserimento nel mondo del lavoro degli studenti in uscita dalla scuola. L'azione efficace della scuola consiste nell'aver contribuito alla prosecuzione degli studi e a buoni risultati degli studenti negli studi successivi o all'inserimento degli studenti nel mondo del lavoro. Indicazioni per la compilazione del RAV 2022, p. 18, INVALSI.

5 Nell'area "Continuità e orientamento" si fa riferimento alla continuità dei percorsi scolastici, all'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti e all'acquisizione delle competenze trasversali e per l'orientamento. L'area è articolata in tre sotto-aree: Continuità, Orientamento, Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Nella sotto-area "Orientamento" si fa riferimento alle azioni intraprese dalla scuola per orientare gli studenti alla conoscenza di sé e alla scelta degli indirizzi di studio successivi e – per le scuole del secondo ciclo – all'orientamento al lavoro e alle professioni. [Solo per le scuole del II ciclo] Nella sotto-area "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" si fa riferimento alle azioni intraprese dalla scuola per arricchire la formazione degli studenti con percorsi finalizzati all'acquisizione di competenze trasversali e per l'orientamento scolastico e lavorativo. Ivi, p. 34.

Umbria. Riforma del Sistema dell'Orientamento al via... cosa cambia per gli studenti, per i docenti e per le scuole?

Maria Rita Pitoni, Giancarlo Cencetti, Lisa Baldella
Elisabetta Croccolino, Federico Picchiarelli



Il contesto

Con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza M4C1I1.4, è stata avviata un'importante riforma del sistema di Orientamento scolastico. L'adozione delle Linee Guida sull'orientamento approvate con D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022, adottate entro il 30 giugno 2023, rispetto alle modalità operative messe in atto dalle scuole fino ad ora, propongono delle modifiche, essenziali per il superamento di disuguaglianze sociali, il contrasto della dispersione scolastica e la crescita dei Neet. Tra le strategie messe in atto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria, in particolare dal Nucleo di supporto per l'Orientamento, è stato quello di sottolineare, sin da subito, l'importanza di una connessione tra primo ciclo e secondo ciclo di istruzione mettendo a sistema le azioni proposte, azioni permanenti, integrate e coordinate con la realtà locale, azioni implementabili, finalizzate alla creazione anche di un curricolo verticale sul e per l'orientamento. Uno degli obiettivi primari del Nucleo è stato quello di supportare le diverse istituzioni scolastiche regionali con un ciclo di seminari di formazione sul tema, indirizzati a ciascuna provincia, con la pianificazione di sportelli settimanali periodici on line e con l'assistenza, anche in presenza, alle scuole secondarie di primo e secondo grado nella progettazione e nella pianificazione di possibili azioni sistemiche.

Azioni di accompagnamento: seminari provinciali e sportelli tecnici online

Analizzando il territorio attraverso seminari, formazione ai neoassunti, sportelli di supporto alle scuole, con monitoraggi e visite nelle diverse istituzioni scolastiche umbre, si evidenzia il coinvolgimento attivo di numerose figure cardine della riforma, tra cui docenti tutor e docenti orientatori. Coinvolgere nei seminari tutte le figure di sistema nei diversi ordini di scuola, dirigenti scolastici, docenti orientatori, tutor e figure cardine con funzioni strumentali nella scuola secondaria di primo grado, ha contribuito a creare nuove visioni integrate, consapevoli e aperte

al confronto reciproco. Fondamentale, nella scuola secondaria di secondo grado, è stato il coinvolgimento nella progettazione in Team, dei singoli Consigli di classe indirizzati dai tutor e la creazione di partenariati con il territorio, con le P.M.I. locali e con le Università, I.T.S. Umbria, tutte azioni che hanno tenuto conto della complessità e della multidimensionalità dei processi di crescita degli studenti, della loro propria e personale conoscenza del sé *in progress*, verso il raggiungimento di nuove competenze utili per il futuro, di skills per il proprio empowerment personale al fine di valorizzare talenti e inclinazioni in un'ottica di fare scelte consapevoli nello studio e nel lavoro.

L'analisi costante e periodica dei dati, dei possibili bisogni territoriali, delle esigenze e richieste occupazionali ad opera delle scuole fa emergere la necessità, da parte di queste, della costruzione di percorsi sistematici e strutturati finalizzati a garantire processi di apprendimento e formazione permanente, interdisciplinari, verticali e orizzontali, destinati ad accompagnare e a rendere protagonista lo/a studente/ssa del proprio progetto di vita. Il coinvolgimento nella progettazione dei vari attori: docenti, docenti tutor, studenti, famiglie, ha contribuito a formare un'unica visione di sistema, avvicinando le istituzioni scolastiche ai diversi enti e figure del territorio, fornendo un valido supporto al contrasto alla dispersione scolastica. La visione di insegnamento, basato sulla didattica orientativa curricolare, permette poi l'attivazione di azioni coerenti e condivise generando una serie di percorsi integrati nella progettazione scolastica e nei documenti strategici della scuola (curricolo orientativo verticale), che tiene conto di competenze orientative specifiche nell'ottica di un sistema integrato di orientamento, di progettazione condivisa e inclusiva. In quest'ottica diventa essenziale un supporto territoriale costante, anche da parte del Nucleo di orientamento più vicino alle scuole, per rafforzare scelte, ruoli e consapevolezza nelle proposte progettuali sia all'interno delle singole Istituzioni scolastiche, tra docenti orientatori, tutor e organi collegiali, sia a livello territoriale nel confronto costante e nella collaborazione tra diversi ordini di scuola per la piena condivisione di percorsi orientativi, buone pratiche comuni ma fattivamente anche di laboratori e strumentazioni presenti sul territorio. Ciò aiuta tutti a maturare consapevolezza, facilitando l'accesso al mondo del lavoro dei ragazzi e delle ragazze, motivando gli studenti e le studentesse verso nuove prospettive future.

Le scuole, come previsto dalla riforma, hanno inserito l'orientamento nei percorsi formativi costruendo curricoli verticali, declinando già dalla scuola secondaria di primo grado la didattica in chiave orientativa. Anche grazie a fondi P.N.R.R. le scuole del territorio hanno potuto organizzare percorsi di orientamento collegati a percorsi di coaching motivazionali, corsi formativi co-curricolari, tenuti da esperti e seguiti da tutor. Hanno potuto mettere in atto percorsi collettivi e individuali, in orario curricolare ed extracurricolare, a sostegno dello studente e come potenziamento delle competenze di base e trasversali anche in-

tegrati a percorsi già pianificati come quelli inseriti nel Curricolo di Educazione Civica o quelli inerenti al PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento). Nelle scuole del territorio, a partire dall'esperienza dello studente e dalla personalizzazione dei percorsi, sono state organizzate perlopiù attività laboratoriali superando il modello della sola dimensione frontale trasmissiva delle conoscenze, incrementando l'apprendimento significativo e la spinta motivazionale, attività di accompagnamento di tutoraggio e di orientamento di gruppo, coinvolgendo Università ed Enti di Ricerca e P.M.I. locali, I.T.S. Umbria, creando una propria personale rete territoriale per l'orientamento efficace. La figura del tutor, attiva sin dall'a.s.2023-24 si è rivelata fondamentale, una figura di raccordo insieme al docente orientatore con il territorio e di dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi coinvolti nell'attività didattica rivolta al singolo e al gruppo.

Dai feedback raccolti in questi mesi dalle scuole e dalle diverse figure di sistema riscontriamo che tale figura è risultata determinante ed estremamente significativa nel triennio della scuola superiore, nell'attività di *orientamento personalizzato* a supporto dello studente per la revisione dell'e-Portfolio, del proprio percorso di studi in particolare nell'autoriflessione in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa che lo studente è chiamato a fare anche con l'elaborazione del "*capolavoro*", uno per ciascun anno scolastico non ancora integrato nell'Esame di Stato. Significativa è stata la collaborazione del tutor con il docente orientatore soprattutto nell'attività di integrazione dei dati territoriali e nazionali e delle informazioni contenute nella Piattaforma digitale Unica con quelli specifici raccolti nei differenti contesti territoriali ed economici e nell'interazione con le famiglie in incontri periodici concordati. L'interazione, la comunicazione, il coinvolgimento delle famiglie in alcuni casi risulta ancora un nodo problematico di sistema.

In seguito alla nota AOODRUM n.14329 del 02-10-2023 e al monitoraggio chiusosi il giorno 19-12-2023, svolto in qualità di Nucleo di supporto per l'Orientamento, pur avendo risultati parziali riguardanti il 79,60% degli Istituti rispondenti, su 36 istituti scolastici umbri hanno aderito alla formazione INDIRE e svolgono le funzioni di tutor 476 docenti e 16 ricoprono la figura di docenti orientatori. È necessario investire in formazione continua di tali figure, al fine di garantire un orientamento di qualità. La riforma dell'orientamento ha portato con sé una serie di novità significative che mirano a rendere il processo di scelta del percorso scolastico e professionale più consapevole e personalizzato per gli studenti. Il ruolo dell'orientamento si sposta da modelli predittivi a modelli costruzionisti e formativi, metodi e strumenti che si richiamano tutti alla logica dell'empowerment: orientamento attitudinale, bilancio delle competenze, metodo Retravailler, colloquio di orientamento, counselling orientativo, orientamento narrativo, life design e altro ancora.

L'impianto progettuale di ogni singola Istituzione scolastica del territorio pre-

vede il raggiungimento di determinati obiettivi in seguito a processi in atto e ad azioni specifiche incentrate sull'orientamento. La misurazione della qualità degli esiti raggiunti in processi ed azioni corrispondenti a determinati indicatori di qualità va associata anche alla misurazione delle competenze inserite all'interno del curricolo orientativo della scuola raggiunte dagli studenti. A tutti gli effetti in questo modo il curricolo si configura come un percorso della scuola volto al miglioramento del processo insegnamento-apprendimento portando ciascun ragazzo alla massima crescita umana. L'efficacia del percorso adottato diventa misurabile anche dall'analisi continua più dettagliata dei dati del territorio al fine di migliorare continuamente l'offerta formativa che ciascuna scuola propone visibile a tutti attraverso la piattaforma UNICA istituita dal Ministero dell'Istruzione de del Merito.

Queste novità rappresentano un passo importante verso un sistema di orientamento più efficace e inclusivo, che possa davvero supportare gli studenti nel costruire il loro futuro.

È nostra convinzione che l'azione capillare svolta dal Nucleo di supporto per l'orientamento dell'U.S.R. per l'Umbria presso le Istituzioni scolastiche finalizzata al supporto, al raccordo e alla conoscenza di percorsi e modalità in essere, sia stata fondamentale ed abbia evidenziato l'esigenza che tutte le azioni condotte debbano diventare azioni verticali di sistema nei diversi ordini di scuola. In particolare, dalle interviste svolte si evince che le figure del tutor e del docente orientatore siano risultate delle figure cardine, estremamente incisive in un'ottica di miglioramento dei rapporti scuola-famiglia, dei veri e propri punti di riferimento nei colloqui individuali a sostegno e ad affiancamento in un percorso che necessariamente in un'ottica orientativa deve essere visto come continuativo. Necessaria la pianificazione di un Curricolo di Istituto in chiave orientativa nelle scuole e di figure permanenti in tutti gli ordini di scuola.

In conclusione, la riforma dell'orientamento rappresenta una sfida complessa che richiede un impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti. Per superare queste difficoltà è necessario:

– un investimento significativo in risorse umane ed economiche
– una forte collaborazione tra scuola, territorio e famiglie
– un cambiamento culturale profondo

Solo in questo modo sarà possibile garantire a tutti gli studenti un orientamento di qualità, che li aiuti a fare scelte consapevoli per il loro futuro.

Veneto. Dalla scuola che propone azioni di orientamento alla scuola orientativa

Giorgia Menditto, Angela Riggio, Filippo Sturaro



Il contesto

L'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, al termine dell'a.s. 2023-2024, col fine di predisporre il piano di supporto alle istituzioni scolastiche per l'attuazione delle Linee Guida per l'Orientamento, adottate con D.M. 328/2022, ha previsto una rilevazione rivolta ai docenti referenti Orientamento degli Istituti scolastici di Istruzione Secondaria di secondo grado del Veneto, statali e paritari.

Tale rilevazione, a cui hanno partecipato 209 istituti, proporzionalmente distribuiti tra le province del Veneto, oltre al consueto questionario sulla Formazione Scuola Lavoro (già P.C.T.O.) effettuato da diversi anni scolastici, ha previsto una nuova sezione specifica sul tema dell'Orientamento, al fine di rilevare le modalità con cui le Istituzioni Scolastiche del Veneto hanno progettato e realizzato, durante l'a.s. 2023/2024, azioni di Orientamento in linea con quanto previsto dalle nuove Linee Guida. Tale sezione prevedeva, nello specifico, domande:

– sul progetto di orientamento d'istituto;
– sulle azioni di orientamento realizzate nell'a.s. 2023-2024;
– sulle prospettive per l'a.s. 2024-2025.

Analisi dei dati di monitoraggio

Dall'analisi dei dati raccolti, si è evidenziato che le azioni messe in campo, in attuazione delle Nuove Linee Guida, in poche istituzioni scolastiche consistevano in un adeguamento di quanto la scuola già attuava, mentre nella maggior parte delle istituzioni scolastiche erano l'esito di una riflessione didattico-pedagogica, avvenuta all'interno dei Collegi dei Docenti e dei gruppi di docenti, orientatori e tutor, neocostituiti per dare attuazione a quanto previsto nelle sopramenzionate Linee Guida.

All'inizio dell'a.s. 2023/2024 era stato attivato, infatti, nella maggior parte delle scuole venete (93,78%) un confronto nel Collegio dei Docenti sulla riorga-

nizzazione del progetto di Orientamento in attuazione delle Linee Guida, ponendo al centro del dibattito scolastico il tema dell'orientamento e diffondendone la cultura. E tale riflessione didattico-pedagogica aveva fatto sì che le azioni di orientamento non fossero più appannaggio della sola funzione strumentale dedicata o dei soli docenti coinvolti nella realizzazione delle singole iniziative, come accadeva talvolta nelle istituzioni scolastiche, ma fossero progettate e realizzate dai gruppi di docenti istituiti nella maggior parte delle scuole venete (92,82%), costituti per lo più da numerosi componenti[1] formatisi con il piano nazionale OrientaMenti messo a disposizione dal M.I.M. e rivolto agli insegnanti docenti tutor dell'orientamento e docenti orientatori in attuazione delle Linee Guida per l'Orientamento.

Le Linee Guida avevano favorito, pertanto, il raggiungimento dell'importante obiettivo di far diventare finalità condivisa da tutto il corpo docente il ripensamento del progetto di orientamento d'istituto e, in particolare, la progettazione dei moduli curriculari di orientamento formativo degli studenti, previsti dal citato D.M., a partire dall'a.s. 2023-2024.

Perché tali moduli non diventassero «*il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre*», ma costituissero «*lo strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione*» (Linee Guida per l'Orientamento, par. 7.4), si era sentita, infatti, l'esigenza, nella maggior parte delle scuole venete, che essi venissero progettati non da un solo docente, quale la Funzione Strumentale per l'Orientamento o il Coordinatore di Classe o la nuova figura del Docente Orientatore, o dai Dipartimenti, ma dal gruppo di docenti, adeguatamente formati del Gruppo Orientamento costituito all'interno dell'istituto (il 60,77% ha espresso tale preferenza). Dal monitoraggio si evinceva, inoltre, che anche l'introduzione della figura del tutor, per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, altra fondamentale innovazione prevista dalla Linee Guida, aveva favorito la generazione di un processo di trasformazione da scuola che fa orientamento a scuola orientativa. L'introduzione di tale figura aveva permesso, infatti, che il progetto di orientamento non fosse più la proposta di una serie di azioni di carattere per lo più informativo, ma diventasse un percorso formativo che mettesse al centro lo studente, favorendo lo sviluppo di nuove competenze (95,22% dei rispondenti), in particolare quelle orientative, indispensabili per definire il proprio disegno di vita, formativo, pro-

1 Dall'analisi risultano le seguenti percentuali: il 52,06% dei rispondenti ha indicato più di 7 componenti; il 19,59% ha indicato 2-3 componenti; il 17,01% 4-5 componenti e 11,34% 6-7 componenti.

fessionale ed esistenziale, fornendogli numerose e diversificate occasioni idonee allo sviluppo di suddette competenze, come dimostra il seguente istogramma.

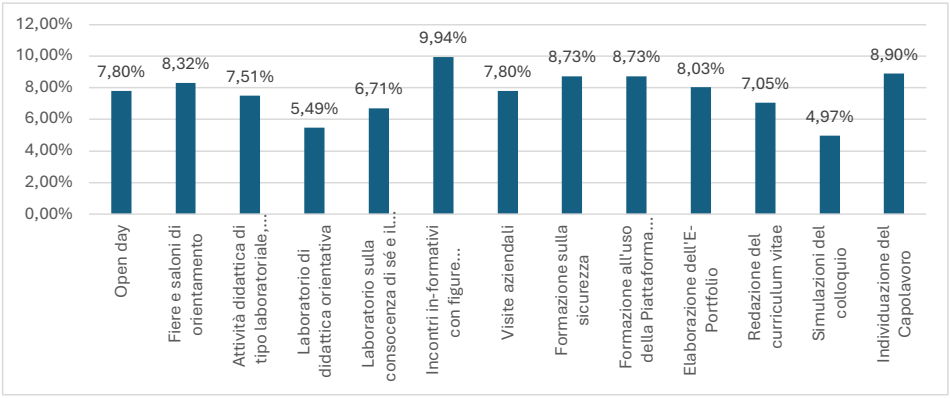


Figura 23. Attività previste nei moduli di orientamento progettati dagli istituti scolastici. L'istogramma riporta la distribuzione delle attività inserite nei moduli di orientamento progettati dalle scuole venete, evidenziando la varietà delle esperienze proposte, tra cui laboratori, incontri con il mondo del lavoro, attività di autovalutazione, percorsi formativi e iniziative di orientamento personalizzato. Fonte: *elaborazione degli autori su dati della rilevazione regionale*

E per far sì che il modulo di orientamento fosse "personalizzato", la scelta delle scuole del Veneto era stata già nel 2023/2024 quella di abbinare a ogni tutor non più di 30/ 40 studenti, per lo più delle proprie classi (rapporto mantenuto nel 76,56% dei casi). Infatti, un numero adeguato di studenti consente al tutor, come previsto nelle Linee Guida, di:

– poter rivedere il percorso di studi compiuto dagli studenti assegnatigli e lo sviluppo documentato delle competenze, in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale;
– favorire la riflessione in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e sulle proprie prospettive;
– svolgere il compito di "consigliere" delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali.

Se dalla rilevazione sopramenzionata risultava, pertanto, evidente che nell'a.s. 2023-2024 le Linee Guida avevano generato un processo tale da mettere l'orientamento al centro della riflessione pedagogica, si evinceva anche che tale processo non poteva essere considerato concluso. I docenti, infatti, esprimevano un bisogno di formazione ulteriore rispetto a quello soddisfatto dal percorso OrientaMenti, bisogno che il 74% dei dirigenti scolastici degli istituti scolastici del Veneto partecipanti alla rilevazione aveva cercato di soddisfare attraverso l'organizzazione di

altre azioni di formazione, rivolte talune ai docenti (40,64%), altre agli studenti (45,82%) e altre ancora ai genitori (13,55%), su varie tematiche, quali la piattaforma UNICA (21,49%), il Capolavoro (20,52%), l'e-Portfolio (19,70%), la normativa (13,91%), la didattica orientativa (12,26%) e i moduli di orientamento (12,12%)

Del resto, le istituzioni scolastiche avevano cercato di soddisfare tale bisogno formativo anche attraverso la partecipazione ad azioni formative organizzate da altri enti (partecipate dal 69,38% dei rispondenti), quali ad esempio l'Ufficio Scolastico Regionale, l'Università, la Regione e le Associazioni di categoria. Inoltre, la maggior parte delle istituzioni scolastiche aveva ritenuto fondamentale prevedere per l'a.s. 2024-2025, per i docenti che avevano già seguito il percorso formativo OrientaMenti, una formazione di secondo livello, su varie tematiche, quali la didattica orientativa, la progettazione dei moduli di Orientamento, in particolare per alunni con Bisogni Educativi Speciali, il Capolavoro e l'e-Portfolio, la didattica orientativa, la normativa e la progettazione dei moduli di orientamento come si evince dal seguente istogramma.

E oltre al bisogno di formazione, emergeva, dal monitoraggio, anche la richiesta di ricevere, per l'a.s. 2024-2025, azioni di supporto tali da agevolare la realizzazione di attività di orientamento di qualità in forma di sportelli di consulenza (17,15%), incontri o webinar sia per docenti (21,79%) che per studenti (14,58%), condivisione di buone pratiche (15,38%).

D'altra parte, perché il processo di orientamento fosse messo a sistema, emergeva la necessità, oltre ai bisogni di formazione e di supporto sopra espressi, di poter usufruire di maggior tempo, del tempo necessario per far sì che quanto previsto dalle Linee Guida per l'Orientamento, quanto già previsto dalle Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (DM 774/2019) e dall'"Orientamento attivo scuola – università" (D.M. 934/2021 e D.D.G. 1452/2022) venissero a integrarsi in un percorso di senso che non mirasse al semplice adempimento e/o alla semplice giustapposizione di azioni, ma che mirasse alla traduzione del modello teorico in un curricolo orientativo in verticale, condiviso a livello territoriale, che mettesse al centro i processi di empowerment degli studenti e delle studentesse, al fine di collocarli in maniera consapevole nel mondo, prevenendo i disagi e recuperando gli svantaggi. Le istituzioni scolastiche si erano, infatti, comportate in modo diversificato rispetto al riconoscimento nel modulo di orientamento delle ore effettuate nei P.C.T.O.[2] a dimostrazione che non in tutte le scuole il progetto di Orientamento e i PCTO si erano integrati in

2 Dalla rilevazione emergono i seguenti dati: nessun riconoscimento (14,83%), riconoscimento in minima parte (27,75%), riconoscimento in gran parte (36,84%), tutte le ore riconosciute (20,57%).

un unico sistema formativo. E maggiore tempo serviva alle istituzioni scolastiche anche per far sì che il processo di orientamento fosse messo a sistema in un curricolo verticale che non prevedesse i moduli di orientamento solo nel secondo biennio e nel quinto anno delle istituzioni scolastiche di secondo grado, ma anche nel primo biennio. Alla luce della rilevazione effettuata, di certo era possibile affermare che le azioni introdotte in attuazione delle Nuove Linee Guida per l'Orientamento scolastico avessero innescato un significativo processo di cambiamento, contribuendo a mettere a sistema un processo di orientamento tale da trasformare la scuola da scuola che propone azioni di orientamento a sistema scolastico orientativo, ma nello stesso tempo era evidente che, con una ulteriore formazione e adeguati tempi per la progettazione, la realizzazione e la riflessione, si potesse far sì che l'orientamento diventasse un sistema strutturato e coordinato di interventi che iniziasse dal primo ciclo di istruzione e si sviluppasse nel secondo ciclo di istruzione e formazione, al fine di valorizzare le potenzialità, i talenti, le attitudini, le inclinazioni e il merito di ogni studente, accompagnandolo, in maniera sempre più personalizzata, ad elaborare in modo critico e proattivo il proprio progetto di vita.

Al fine di favorire tale processo, l'USR per il Veneto negli anni scolastici 2024/2025 e nel 2025/2026, ha sviluppato un modello di governance multilivello, capace di connettere livello regionale, territoriale e scolastico, volto ad accompagnare in modo strutturato le istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo, superando interventi frammentari, e a costruire una governance integrata, che prevedesse di:

- realizzare azioni formative al fine di diffondere la conoscenza dei nuovi ordinamenti;
- potenziare la pratica orientativa nei dirigenti scolastici e nei docenti;
- costituire una comunità di pratica e reti professionali;
- favorire la comunicazione di occasioni in-formative sul tema;
- realizzare azioni di supporto alle istituzioni scolastiche;
- collaborare con enti del territorio;
- monitorare e valorizzare le buone pratiche.

In primo luogo, pertanto, a partire dall'analisi dei bisogni formativi emersi dalla rilevazione, l'USR per il Veneto ha definito un piano articolato di azioni formative, con un'attenzione prioritaria alle scuole secondarie di II grado, senza trascurare il raccordo con il I ciclo:

TEMA	DESTINATARI
Didattica orientativa per il I ciclo	DD.SS., referenti orientamento, docenti del I grado
Didattica orientativa per il I e il II ciclo	DD.SS. del I e II grado, referenti orientamento del I grado, docenti orientatori, tutor, docenti del I e II grado
Didattica orientativa per il I e il II ciclo: la costruzione di un modulo di orientamento	
La filiera formativa tecnologico-professionale (4+2). Presentazione delle filiere attivate nel Veneto	
Dal PCTO, all'e-Portfolio, al Curriculum, all'Esame di Stato	DD.SS., referenti FSL, docenti del II grado
L'autovalutazione e la valutazione della Formazione Scuola Lavoro e dei moduli orientativi	
Orientamento e Formazione Scuola Lavoro per studenti con bisogni educativi speciali	
L'attuazione delle Linee guida per l'orientamento e la Piattaforma UNICA	DD.SS. neoassunti
Le innovazioni ordinamentali: la filiera tecnologico-professionale e il liceo Made in Italy	

Tabella 10. Tematiche e destinatari delle azioni formative regionali per l'orientamento. La tabella sintetizza i principali percorsi formativi promossi dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, specificando per ciascun tema i destinatari coinvolti e le finalità di accompagnamento all'attuazione delle Linee Guida per l'orientamento. Fonte: *elaborazione a cura del Nucleo regionale Veneto*

L'USR per il Veneto ha poi dato avvio al percorso in-formativo laboratoriale *"Orientarsi e orientare con la didattica orientativa"*.

Coerentemente con queste finalità, la struttura del percorso è stata prevista come articolata e multilivello: alla prima fase di formazione regionale, già in parte realizzata e in parte in via di completamento, seguono incontri laboratoriali in presenza, organizzati a livello provinciale / interprovinciale, con la finalità di progettare concretamente moduli di didattica orientativa, confrontandosi su metodologie, strumenti e modalità di valutazione, condivisi con un esperto, in un'ottica di validazione e miglioramento; a seguire, è previsto un webinar regionale di restituzione, momento di sintesi e valorizzazione del lavoro svolto, che consenta di diffondere esiti, riflessioni e prospettive. Un passaggio fondamentale sarà rappresentato dalla pubblicazione dei moduli progettati nel Catalogo Regionale delle Buone Pratiche[3], in una sezione specifica dedicata all'orientamento, per far sì che il lavoro dei docenti non resti confinato all'interno dei singoli gruppi, ma diventi

3 Catalogo Regionale di Buone Pratiche PCTO a cura dell'USR per il Veneto – AGGIORNAMENTO a.s. 2024-2025 https://istruzioneveneto.gov.it/20251105_38656/

patrimonio condiviso del sistema scolastico regionale, alimentando un circuito virtuoso di scambio e miglioramento continuo.

Altro punto focale della governance sono le relazioni con il territorio: le collaborazioni con università, fondazioni e reti territoriali rafforzano l'orientamento come processo integrato, garantendo continuità tra scuola, università e mondo della formazione superiore. Il dialogo con il territorio, attraverso progetti di formazione, sperimentazione, ricerca, favorisce un coordinamento stabile e condiviso, consente di valorizzare sinergie istituzionali, ampliando le opportunità per le scuole e offrendo strumenti più consapevoli a studenti e docenti. Infine, fondamentale è il monitoraggio che viene realizzato al termine di ogni anno scolastico che permette di acquisire elementi relativi alle modalità con cui le Istituzioni Scolastiche del Veneto hanno progettato e realizzato azioni di Orientamento e Formazione Scuola Lavoro, di rilevare bisogni formativi e di raccogliere buone pratiche per la realizzazione del Catalogo regionale. Nel suo complesso, la governance dell'USR per il Veneto si configura come un sistema che integra formazione, progettazione e rete professionale, con l'obiettivo di trasformare le Linee guida per l'Orientamento scolastico in pratiche vive e strutturate, capaci di incidere realmente sui percorsi formativi degli studenti e delle studentesse.

Conclusioni: orientarsi nel cambiamento

L'analisi dei contributi offerti dai Nuclei di supporto regionali riflette una mappatura complessa ed eterogenea, ma convergente, di una stagione di cambiamento del sistema scolastico italiano. Lungi dal configurarsi come meri adempimenti burocratici, le azioni poste in essere a seguito dell'emanazione delle Linee Guida del 2022 dalle regioni, testimoniano la progressiva attivazione di una governance multilivello, capace di coniugare le indicazioni strategiche nazionali con le specifiche istanze dei singoli territori. In un'ottica di *system thinking*, i Nuclei regionali hanno agito come veri e propri acceleratori e punti di leva, facilitando le connessioni sistemiche e l'apprendimento organizzativo delle scuole.

1. Un cammino corale verso il paradigma formativo e l'equità sociale

Questa spinta corale ha assunto caratteristiche specifiche in base ai contesti regionali, rispondendo sia a logiche di efficacia formativa sia a istanze di equità e giustizia sociale. Sotto il profilo della risposta quantitativa e qualitativa del personale, l'esperienza della Basilicata segnala l'elevata partecipazione dei docenti ai percorsi formativi (21% del corpo docente regionale) che ha superato del 71% i target minimi ministeriali iniziali, dimostrando un elevato commitment della comunità professionale.

In generale, lo sforzo comune è consistito nel rendere l'orientamento un processo interno alla didattica, superando la logica della delega e della "esternalizzazione" delle attività all'orientamento come azioni fuori dalla scuola. Le esperienze territoriali mostrano una forte spinta verso l'integrazione curricolare: l'Abruzzo ha sviluppato un curricolo verticale che utilizza l'IA per progettare UDA interdisciplinari, parallelamente, in Sicilia, il Nucleo ha promosso la diffusione e l'accompagnamento normativo di un modello strutturato di curricolo orientativo articolato in macroaree, finalizzato a valorizzare la valenza orientativa insita nelle singole discipline. In questo stesso scenario si inserisce la riflessione della Sardegna, il cui Nucleo si è focalizzato su una proposta di rimodulazione del curricolo scolastico e su indicazioni teorico-metodologiche volte a ridurre la frammentazione disciplinare per ricondurre la progettazione dei docenti verso una matrice orientativa.

Un ulteriore elemento di attenzione delle azioni regionali è rappresentato dallo sviluppo professionale docenti e dalla sperimentazione di metodologie innovative. L'esperienza delle Marche è particolarmente originale perché ha avviato una formazione sulla *future literacy* (l'alfabetizzazione ai futuri) all'interno dei dispositivi

di formazione e accompagnamento territoriali; una scelta mirata a far acquisire a docenti e studenti la capacità di "usare il futuro" come strumento di auto-orientamento nel presente. In Liguria, l'azione coordinata dall'USR ha parimenti assunto una forte valenza di ricerca-azione, conducendo gruppi di docenti all'analisi della letteratura scientifica sull'orientamento e alla coprogettazione di moduli laboratoriali per i docenti neoassunti, promuovendo così la riflessione pedagogica sull'orientamento fin dall'ingresso in ruolo.

Le regioni hanno inoltre rinnovato l'attenzione alla progettazione per competenze. Questo approccio trova una significativa declinazione nell'esperienza dell'Emilia-Romagna, dove la valorizzazione di storiche sinergie locali ha permesso di trasformare le competenze trasversali in un autentico strumento di auto-orientamento e inclusione. In questo quadro, il sistema ha integrato azioni di accompagnamento dedicate alla transizione verso il proseguimento degli studi o la professione per gli studenti con disabilità. In una direzione complementare, volta a garantire l'equità del successo formativo, si colloca l'intervento della Calabria; qui le azioni del Nucleo si sono concentrate sul contrasto alla dispersione scolastica e allo spopolamento delle aree interne.

Un'altra azione a livello di governance multilivello è rappresentata dalla costituzione di sinergie con altre iniziative tramite raccordi progettuali e di rete, come in Umbria e in Lombardia, dove l'orientamento è stato organicamente raccordato con l'educazione civica e i percorsi PCTO. In particolare, in Lombardia è stata promossa la stipula di accordi di coordinamento interistituzionale (USR, ANCI, Regione, Università, ITS Academy e associazioni di categoria) al fine di strutturare una rete di partner funzionali stabili, trasformando i moduli orientativi in azioni di territorio. In questa stessa direzione, si è mossa la regione Campania, dove il Nucleo ha orientato l'azione al potenziamento di reti di scopo territoriali, attivando laboratori organizzativi e piani di accompagnamento dedicati per sostenere l'azione dei docenti tutor e orientatori.

In altre realtà, l'attenzione si è concentrata invece sulla dimensione organizzativa a livello di d'istituto; è il caso del Veneto, in cui ci si è posti l'obiettivo di transitare da una "scuola che fa orientamento" a una vera e propria "scuola orientativa", supportata da un consistente confronto collegiale (che ha visto l'attivazione del 93,7% degli istituti) e dallo sviluppo di una governance multilivello integrata con i laboratori territoriali.

2. Le sfide per il futuro

Nonostante il dinamismo testimoniato dalle esperienze, le azioni dei monitoraggi regionali tracciano un cammino che è solo all'inizio e in cui permangono alcune resistenze strutturali che proviamo a sintetizzare.

Il superamento della delega: come evidenziato dalle rilevazioni effettuate da alcune regioni, come Liguria e Sardegna, persiste la tendenza ad interpretare le attività di orientamento come un "adempimento burocratico di routine", una "esternalizzazione" o una delega esclusiva a poche figure di sistema, scindendo l'orientamento dalla quotidianità della didattica d'aula. Analogamente, in Abruzzo si è riscontrato come, soprattutto nel primo anno di attuazione, molte scuole abbiano faticato a generare una reale progettazione interdisciplinare, limitandosi a una giustapposizione di ore preesistenti di PCTO o di *open day*.

Il coinvolgimento degli organi collegiali: Il Nucleo della Campania ha documentato come a fronte di un'alta proattività delle figure di sistema, il pieno coinvolgimento dei docenti nei Consigli di Classe manifesta ampi margini di miglioramento (con una collaborazione attiva stimata in una quota inferiore alla metà dei casi). La sfida futura risiede nella capacità di rendere l'orientamento una responsabilità etica ed educativa autenticamente condivisa dall'intero Collegio dei docenti, superando la frattura tra figure specialistiche e docenti disciplinari.

La gestione dei tempi e lo sviluppo della percezione di autoefficacia: L'esperienza del Veneto mette in luce il bisogno, espresso dai docenti, di disporre di spazi dedicati alla riflessione comune, alla coprogettazione e all'autovalutazione di istituto, elementi indispensabili per agire in modo trasformativo sulla dimensione organizzativa complessa di istituto.

In sintesi, le esperienze raccolte in questa parte del volume ci indicano le sfide, ma anche alcune piste operative possibili per superare gli ostacoli verso una trasformazione della scuola che coinvolga almeno tre dimensioni: la didattica, l'organizzazione e la cultura professionale dei docenti. La didattica, affinché le attività dedicate all'orientamento siano sempre più integrate nel curricolo e le discipline diventino lenti per esplorare e interpretare la realtà. L'organizzazione, per muovere verso modelli cooperativi e flessibili, che prevedano la partecipazione attiva di tutta la comunità scolastica – superando la frammentazione in singole figure dedicate – e valorizzare alleanze stabili con il territorio. La dimensione professionale: un'evoluzione culturale che induca i docenti a porsi interrogativi profondi non solo sul proprio agire (didattico, organizzativo, relazionale, valutativo), ma anche sul proprio "saper essere", come quelli proposti da Daniela Lucangeli:

> Mi sento, ci sentiamo davvero magister? Ci sentiamo di appartenere a un compito educativo che ci vede protagonisti nello sviluppo altrui? Siamo catalizzatori di un futuro migliore per ciascuno dei piccoli che accompagniamo a crescere? (Lucangeli, 2025, pp. 10-11).

Bibliografia

Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.

Batini F. (2024). Orientare l'orientamento: rischi, confusione, opportunità. In *Il senso dell'orientamento. Ragioni e pratiche di un diritto degli studenti*. *La Ricerca*, nuova serie, XII(26), 18-22.

Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione* (I Quaderni della ricerca, 24). Torino: Loescher.

Batini F., Giusti S. (2008). *Orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.

Batini F., Zaccaria R. (a cura di) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco-Angeli.

Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.

Campo O., Cavadi G. (2023, 16 gennaio). Orientamento nella scuola superiore. Aiutare a scegliere il proprio futuro. *Scuola7*, 316.

Canevaro A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.

Cavadi G. (2023, 7 agosto). Formazione e orientamento. A che punto siamo? *Scuola7*, 345. https://www.scuola7.it/2023/345/formazione-e-orientamento/

Corso INDIRE "Orientamenti". Materiali delle lezioni di Federico Batini, Angelo Chiarle e Carlo Mariani. https://www.indire.it/progetto/orientamenti/

Guglielmini G., Batini F. (a cura di) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Magni F. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole. *Nuova Secondaria*, 40(5), 17-21.

Mariani A. (a cura di) (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

Marquardt L., Anagnostopoulos E. (a cura di) (2021). *Competenze, orientamento, empowerment per l'inclusione. Trasversalità e trasferibilità di skills, strumenti e pratiche*. Milano: Feltrinelli.

Miller R. (2018). Sensing and making-sense of Futures Literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF). In R. Miller (Ed.), *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century* (pp. 15-50). Paris: UNESCO; London & New York: Routledge.

Nota L., Soresi S. (a cura di) (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Strumenti e contributi di ricerca*. Firenze: Hogrefe.

Nussbaum M. C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peccei A. (2014). *La qualità umana*. Roma: Astrolabio.

Poli R. (2019). *Lavorare con il futuro*. Milano: Egea.

Previtali D. (2023, 18 dicembre). *La dimensione dell'orientamento nella funzione docente*. Seminario per docenti in anno di formazione e prova, USR Emilia-Romagna – Ambito territoriale di Modena.

Previtali D. (2024, 8 ottobre). *Orientamento: dalla progettazione alla personalizzazione. Il caso della certificazione delle competenze*. Webinar introduttivo dell'iniziativa formativa regionale-provinciale "Orientarsi in verticale: didattica orientativa, nuovi strumenti e attori", USR Emilia-Romagna.

Previtali D. (2024). *Le metacompetenze. Per la formazione della persona e la formazione al lavoro*. Torino: UTET Università.

Savickas M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.

Seminari formativi "I nuovi orizzonti dell'orientamento scolastico" (2023, 11–12 dicembre). Materiali formativi USR Sicilia. Recuperato da https://www.usr.sicilia.it/seminario-formativo-i-nuovi-orizzonti-dellorientamento-scolastico-11-12-dicembre-2023-materiali-formativi/

Soresi S. (2024, 17 marzo). Linee guida per un orientamento "difficile". Semplificare non è sempre la strada vincente. *Scuola7*, 375. https://www.scuola7.it/2024/-375/linee-guida-per-un-orientamento-difficile/

Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

Stame N. (2020). Valutazione d'impatto sociale. Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa sociale*, 4. https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/valutazione-impatto-sociale-committenti-e-valutatori

Stame N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione. Judith Tendler e Albert Hirschman*. Soveria Mannelli: Rubettino.

UNECE. (2011). *Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development*. Geneva: United Nations Economic Commission for Europe.

Indice degli Autori e Autrici dei contributi regionali

Regione	Nome e cognome	Qualifica
Abruzzo	Antonella Calcagni	USR Abruzzo
Abruzzo	Gabriella Liberatore	USR Abruzzo
Abruzzo	Caterina D'Ortona	EFT Abruzzo
Abruzzo	Cesare Dari Salisburgo	EFT Abruzzo
Abruzzo	Wanda Pennelli	EFT Abruzzo
Basilicata	Leonarda Rosaria Santeramo	Coordinatrice USR Basilicata
Basilicata	Maria Datena	USR Basilicata, componente del Nucleo di supporto
Basilicata	Riccardo Lopes	USR Basilicata, componente del Nucleo di supporto
Basilicata	Giuseppe Martoccia	USR Basilicata, componente del Nucleo di supporto
Basilicata	Anna Daniela Rosa	USR Basilicata, componente del Nucleo di supporto
Basilicata	Mariapina Sileo	USR Basilicata, componente del Nucleo di supporto
Calabria	Loredana Giannicola	Referente regionale per l'Orientamento e Coordinatore Dirigenti Tecnici USR Calabria
Calabria	Patrizia Belcastro	Docente comandata componente del Nucleo di supporto
Calabria	Rossella Lombardo	Docente comandata componente del Nucleo di supporto
Campania	Barbara Barbieri	Dirigente tecnico USR
Campania	Anna De Paola	Dirigente scolastica comandata ex L. 448/98 USR Campania
Campania	Paola Di Natale	Dirigente tecnico USR
Campania	Anna Maria Di Nocera	già Dirigente tecnico USR
Campania	Domenica Di Sorbo	già Dirigente tecnico USR
Campania	Maristella Dorotea Rita Fulgione	Dirigente tecnico USR
Campania	Stefania Montesano	Dirigente scolastica comandata ex L. 448/98 USR Campania
Campania	Angela Orabona	Docente comandata ex Legge 448/98 USR Campania
Emilia-Romagna	Giovanni Desco	Dirigente Ufficio IV USR Emilia-Romagna

Emilia-Romagna	Chiara Brescianini	Dirigente Tecnico ER, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Liguria	Graziella Arazzi	USR Liguria
Liguria	Marina Orselli	Dirigente scolastico IC Pegli
Lombardia	Claudia Casavola	USR Lombardia
Marche	Rita Scocchera	Dirigente tecnico USR
Marche	Gabriella Verrucci	Docente Progetti Nazionali USR
Sardegna	Fabio Cocco	
Sicilia	Ornella Campo	Nucleo di supporto per l'orientamento USR Sicilia
Sicilia	Giorgio Cavadi	Nucleo di supporto per l'orientamento USR Sicilia
Umbria	Maria Rita Pitoni	Dirigente Tecnico USR Umbria; Coordinatrice Nucleo di supporto per l'Orientamento
Umbria	Giancarlo Cencetti	componente Nucleo di orientamento
Umbria	Lisa Baldella	componente Nucleo di orientamento
Umbria	Elisabetta Croccolino	componente Nucleo di orientamento
Umbria	Federico Picchiarelli	componente Nucleo di orientamento
Veneto	Giorgia Menditto	Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Veneto	Angela Riggio	Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Veneto	Filippo Sturaro	Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

Terza parte
L’orientamento sul campo: modelli e pratiche dalle scuole

Capitolo V
Ricerca, pratiche e modelli di orientamento a scuola

Ci sono momenti, nei processi educativi, in cui ciò che accade nelle scuole eccede la dimensione della singola esperienza e richiede di essere riletto, ricomposto, restituito a una trama più ampia. Non è più sufficiente raccontare le attività svolte né elencare pratiche o dispositivi: emerge l'esigenza di comprendere che cosa, dentro quelle esperienze, si sta trasformando e quale direzione stanno assumendo i processi educativi nel loro insieme.

La terza parte di questo volume nasce in questo spazio di passaggio, in cui le pratiche non sono più azioni isolate, ma iniziano a configurarsi come elementi di un sistema in costruzione.

L'attuazione delle Nuove Linee Guida per l'orientamento ha rappresentato un punto di attivazione rilevante per le scuole. In molti contesti ha comportato l'introduzione di dispositivi, l'individuazione di figure dedicate, la riorganizzazione di tempi e attività. Fin dalle prime fasi è apparso chiaro che l'orientamento non poteva essere ridotto a un insieme di adempimenti o a una funzione aggiuntiva rispetto alla didattica ordinaria.

Il progetto OrientaMenti si è collocato in questa consapevolezza, accompagnando le scuole non solo nell'implementazione delle indicazioni normative, ma nella costruzione di una riflessione più ampia sul senso dell'orientamento. Attraverso percorsi di formazione, momenti di confronto e strumenti operativi, docenti, dirigenti e figure di sistema sono stati invitati a interrogarsi in modo più profondo: non soltanto su che cosa fare, ma su come e perché orientare.

Questa domanda ha prodotto uno spostamento significativo. Ha portato a considerare le pratiche come esiti di scelte educative, a interrogare i dispositivi per il significato che producono, a riconoscere che orientare implica sempre una visione della persona, dell'apprendimento e della scuola.

All'interno di questo percorso, è stato chiesto ai docenti di documentare le proprie esperienze attraverso un modello di scrittura con una funzione precisa: accompagnare un processo di riflessione. Il modello richiedeva di esplicitare gli obiettivi, individuare i riferimenti teorici, rendere visibili le scelte metodologiche

e analizzare le ricadute delle esperienze. Al centro, una domanda: una questione aperta, un problema da esplorare.

Questo dispositivo ha trasformato il modo in cui le esperienze sono state raccontate. I contributi raccolti non sono semplici resoconti, ma testi attraversati da un pensiero in movimento, in cui si intrecciano azione e riflessione, pratica e teoria. Emergono criticità, revisioni, ma anche intuizioni e aperture.

Ne deriva un patrimonio ricco e articolato: esperienze di aula, percorsi didattici, modelli organizzativi, pratiche di rete, riflessioni pedagogiche. Un insieme eterogeneo che restituisce la vitalità dei processi in atto e pone una questione cruciale: come restituire questa complessità senza disperderne il senso?

La sfida è anche culturale. Si tratta di passare da una logica di raccolta a una logica di interpretazione, da una giustapposizione di contributi a una costruzione di senso. Ciò che emerge non è solo una pluralità di pratiche, ma il segnale di una trasformazione più ampia del modo di intendere l'orientamento.

L'orientamento si configura come una dimensione trasversale che attraversa l'intero processo educativo. Non è un insieme di azioni aggiuntive, ma una funzione che si distribuisce tra relazione educativa, didattica, organizzazione e territorio: una lente attraverso cui rileggere la scuola.

A partire da questa consapevolezza, si è scelto di costruire un impianto che consenta di leggere i contributi come espressione di diversi livelli di un unico processo: un'architettura dell'orientamento che rende visibile la natura multilivello e interconnessa di questo fenomeno.

Il primo livello riguarda la persona. È qui che l'orientamento si radica come esperienza educativa originaria: nel processo attraverso cui ciascuno costruisce la propria identità, sviluppa consapevolezza di sé e attribuisce significato alle esperienze. La relazione educativa è lo spazio in cui si rendono possibili riconoscimento, interrogazione e apertura al futuro.

Il secondo livello riguarda la didattica. È nella quotidianità della classe che l'orientamento prende forma concreta. Le pratiche didattiche diventano dispositivi attraverso cui gli studenti esplorano sé stessi e il mondo, sperimentano linguaggi, affrontano problemi. L'orientamento si intreccia con le discipline e le metodologie, trasformando la didattica dall'interno.

Il terzo livello riguarda la scuola come organizzazione. L'orientamento diventa parte delle scelte istituzionali: curricoli, ruoli, modelli organizzativi. Si configura come leva di trasformazione, capace di incidere sui modi di funzionamento della scuola.

Il quarto livello riguarda il sistema educativo. L'orientamento si costruisce dentro una rete di relazioni che coinvolge scuole, territori, enti locali, famiglie e realtà produttive. Emergono alleanze e collaborazioni, e l'orientamento assume una dimensione pienamente sociale.

Questi livelli non sono separati né lineari: coesistono e si alimentano recipro-

camente. La relazione educativa incide sulla didattica, la didattica sull'organizzazione, l'organizzazione sul rapporto con il territorio. È nel loro intreccio che si costruisce una cultura diffusa dell'orientamento.

Per rendere esplicita questa articolazione, si propone una mappa di sintesi che restituisce i diversi livelli, evidenziandone significato, focus e tipologia di contributi. La mappa ha una funzione orientativa: offre una chiave di accesso alla struttura della sezione e alle relazioni tra i livelli.

Livello	Sezione	Cosa rappresenta	Focus	Tipologia contributi
1	**Orientare la persona**	Fondamento educativo dell'orientamento	Persona, identità, relazione educativa	Riflessioni pedagogiche, modelli teorici, relazione tutor-studente
2	**Orientare attraverso la didattica**	Traduzione operativa dell'orientamento	Strumenti, linguaggi e pratiche per la classe	Laboratori, attività didattiche, orientamento narrativo, STEAM, colloqui
3	**Orientare nella scuola**	Trasformazione organizzativa della scuola	Curricolo, governance, figure professionali	Modelli di istituto, curricolo verticale, PCTO, ruolo tutor/orientatore
4	**Orientare nel sistema educativo**	Dimensione sistemica dell'orientamento	Reti, territori e alleanze educative	Reti di scuole, collaborazione con enti, modelli territoriali

Tabella 11. Mappa dell'architettura dell'orientamento: livelli, focus e tipologie di contributo

Questa articolazione consente di accompagnare il lettore in un percorso che dalla dimensione più interna della relazione educativa si apre progressivamente alla didattica, all'organizzazione scolastica e, infine, al sistema territoriale.

I contributi sono disposti in modo da rendere visibile il passaggio da una dimensione più interna e relazionale a una dimensione più ampia e sistemica. Non si tratta di un ordine gerarchico, ma di un movimento di espansione.

In questa chiave, i contributi diventano elementi di un quadro interpretativo: ogni esperienza acquista senso anche in relazione alle altre. Ciò che emerge è l'immagine di una scuola che, attraverso l'orientamento, sta ridefinendo sé stessa.

Una scuola che riconosce la centralità della persona e della relazione educativa. Una scuola che ripensa la didattica come spazio di costruzione di senso. Una scuola che si interroga sulla propria organizzazione e sulle proprie responsabilità. Una scuola che si apre al territorio e costruisce alleanze.

La terza parte di questo volume si colloca dentro questo processo di trasformazione. Non intende offrire risposte definitive, né proporre modelli da replicare, ma propone una chiave di lettura per interpretare ciò che sta accadendo.

Le pagine che seguono restituiscono esperienze diverse, accomunate da una tensione comune: costruire un orientamento capace di sostenere i percorsi di crescita degli studenti e delle studentesse in modo significativo e consapevole. Un orientamento che non si limita a indirizzare scelte, ma accompagna processi e apre possibilità. In questo senso, il passaggio che si prova a raccontare è quello da una logica frammentaria a una visione sistemica. Un passaggio ancora in corso, che richiede tempo, riflessione e confronto, ma che attraverso esperienze come queste inizia a delinearsi con maggiore chiarezza.

Sezione 1. Orientare la persona

L'orientamento, prima di essere pratica o organizzazione, è esperienza educativa. Prende forma nella relazione, nel modo in cui si costruisce l'incontro tra chi accompagna e chi è accompagnato. La persona non è il destinatario dell'orientamento, ma il suo punto di origine.

Ogni percorso di apprendimento è anche un percorso di costruzione di sé. Le scelte non sono eventi isolati, ma esiti di processi progressivi che intrecciano esperienze, relazioni e rappresentazioni del futuro. Orientare significa sostenere la possibilità di attribuire senso al proprio percorso, riconoscersi nelle proprie scelte e aprirsi a futuri possibili e desiderabili.

La relazione educativa è lo spazio in cui si sviluppano ascolto, riconoscimento e consapevolezza. Attraverso il dialogo, ciò che è implicito può trovare forma e direzione. Orientare significa accompagnare senza sostituirsi alla persona, ma sostenere il processo di crescita di ciascuno.

I contributi di questa sezione esplorano la relazione educativa come luogo generativo: mettono in evidenza il valore della diade tutor-studente, il ruolo del benessere e la costruzione di significato.

Ne emerge una visione dell'orientamento che accompagna la costruzione dell'identità e richiama la responsabilità della scuola nel creare contesti in cui gli studenti possano riconoscersi e progettare il proprio futuro.

1. **Il valore formativo della diade docente-tutor/studente**
   Esplora la relazione tutor-studente come spazio generativo di senso, dove l'orientamento diventa processo di co-costruzione identitaria.
   FOCUS: Relazione educativa e mentoring

2. **Puoi essere come sei e diventare quello che vuoi**
   Rilegge l'orientamento come dimensione originaria del processo educativo, fondata su benessere, autonomia e sviluppo della persona.
   FOCUS: Sviluppo della persona

3. **Conoscere e conoscersi per scegliere**
   Propone una riflessione sulla complessità contemporanea e sulla necessità di un orientamento profondo, capace di sostenere la costruzione del sé.
   FOCUS: Consapevolezza e complessità

3. **Orientare e orientarsi nella scuola secondaria**
   Analizza criticamente le pratiche scolastiche, evidenziando il rischio di una deriva burocratica e la necessità di restituire centralità educativa all'orientamento.
   FOCUS: Riflessione pedagogica

1.1 Il valore formativo della diade docente-tutor/studente nel processo di orientamento

Laura Vanni
Docente Licei "Giovanni da San Giovanni", San Giovanni Valdarno (Arezzo)



MESSAGGIO CHIAVE

Il contributo intende analizzare il valore pedagogico della relazione diadica nel processo di orientamento, interrogandosi su come essa possa sostenere la costruzione identitaria dello studente e favorire percorsi consapevoli di scelta e progettazione.



DOMANDA DI RICERCA

In che modo la relazione docente-tutor/studente, supportata da modelli come mentoring e maieutica e da strumenti operativi specifici, può favorire processi di orientamento efficaci e consapevoli?

Introduzione

"La persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale": è con queste parole che le Linee guida allegate al Decreto Ministeriale n. 328/2022 evidenziano il valore educativo dell'attività di orientamento nell'accompagnare e sostenere ogni studente nel processo di costruzione di un personale progetto di vita.

Sebbene, come sappiamo, siano molteplici i soggetti coinvolti in tale percorso – ognuno dei quali può dare un contributo significativo: docenti curricolari, famiglie, dirigenti scolastici …. – può essere interessante analizzare, sotto il profilo pedagogico, il valore formativo della relazione docente-tutor/studente anche alla luce delle esperienze maturate nel corso dell'anno scolastico appena concluso.

L'inserimento, all'interno del processo di orientamento, della figura del docente-tutor apre infatti ad una molteplicità di riflessioni sulla scuola e sulla funzione docente, oltre che sui bisogni degli studenti, oggi, all'interno di un mondo sempre più complesso da leggere e interpretare, dove anche la 'modernità li-

quida'[1] sembra 'evaporare', ponendoci di fronte a sfide sempre più complesse. Così se i giovani hanno avuto, da sempre, bisogno di accompagnamento e di guida nel processo di maturazione, oggi, nell'erranza della costruzione dei processi di vita, ciò sembra ancora più urgente.

È in questo scenario di senso che la diade docente-tutor/studente acquisisce un valore formativo centrale, proprio perché la relazione diadica permette di trovare un 'contesto' per poter ragionare insieme, per meta-riflettere nel costruire percorsi possibili, per progettare e riprogettare, per scoprire nuovi talenti, per individuare strade fino a quel momento impensate. Ed è proprio la natura *asimmetrica*, tipica di ogni relazione educativa, la chiave di volta di questo processo: una relazione che pone chi ha già fatto scelte, percorso traiettorie, costruito progetti, in ascolto di chi deve ancora crescere, formarsi, maturare, non certo per indicargli un percorso prestabilito a priori, ma per accompagnarlo alla ricerca di senso del 'proprio' percorso. Il docente/tutor può assolvere così una funzione da sempre essenziale nel processo di crescita di un soggetto: tenere insieme le fila dell'ordito esistenziale che il giovane va tessendo, in base ad un disegno ed un progetto del tutto unico e personale, che richiede accompagnamento, sostegno e rispecchiamento.

Certamente queste sono funzioni che già ogni docente curricolare svolge quotidianamente, ma il docente/tutor ha la possibilità di 'astrarre' lo studente dal contesto classe, di sostare con lui ritagliandosi un tempo e uno spazio 'altro', intenzionalmente dedicato al potersi confrontare nella ricerca di significati, valori, progetti di vita, avvalendosi di una molteplicità di strumenti alcuni dei quali già presenti nella piattaforma UNICA (dall'e-Portfolio al capolavoro, dall'analisi e documentazione delle competenze alla possibilità di fissare colloqui individuali con studenti e genitori).

Possiamo così, attraverso il processo di orientamento, scoprire molto dei nostri studenti, meravigliandoci, ad esempio, di fronte a quei 'capolavori' che spesso hanno al centro esperienze formative che non avevamo percepito come così significative per loro o che non abbiamo avuto modo di cogliere, gestendo un'intera classe; esperienze che non ci aspetteremmo ma che hanno lasciato una traccia profonda (una lezione su Pirandello che ti ha permesso di riflettere sulle tue maschere, una progetto di filosofia sull'amore o la felicità, un successo sportivo che ha tirato fuori la tua resilienza, un progetto scolastico che ha sbloccato la socializzazione con i pari…).

Pur seguendo contemporaneamente più studenti, il docente/tutor ha la possibilità di porre un'attenzione specifica sul singolo alunno, costruendo con lui una relazione pensata per dar vita ad un percorso di orientamento che coinvolga l'in-

1 Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

tera persona, dando valore – così come evidenziano le Linee guida – ai suoi diversi talenti, *qualunque essi siano*.

Si tratta, ovviamente, di una relazione non esclusiva, che si arricchisce del supporto e del costante dialogo con una pluralità di altri soggetti ma che, proprio nella stretta relazione con il tutor, permette allo studente di essere 'visto', 'ascoltato', 'riconosciuto' da un adulto significativo per il processo di crescita, un adulto che ha strumenti operativi per accompagnarlo e che può fare da tramite anche con gli altri (docenti, familiari…).

La costruzione della relazione di orientamento tra mentoring e maieutica

Una volta esplicitato il valore formativo della relazione di orientamento tra docente-tutor e studente risulta fondamentale ritracciare modelli teorico-pratici che possano guidare il docente nell'attività di orientamento, sebbene essa si configuri ogni volta un'attività 'artigianale', da costruire *in itinere,* poichè legata ai bisogni specifici e alle motivazioni del singolo studente.

Nella mia esperienza di docente/tutor presso i Licei Giovanni da San Giovanni (San Giovanni Valdarno, Arezzo) si sono mostrati particolarmente validi due modelli teorici, uno ispirato alla domanda maieutica di socratica memoria, posta al centro del modello educativo teorizzato dal pedagogista Daniele Novara, l'altro basato sugli interventi di mentoring messi a punto dello psicologo David Clutterbuck: due modelli che, nella pratica, sono andati tra loro integrandosi, offrendomi un orizzonte di senso sia sul piano axiologico, sia sul piano della prassi educativa e permettendomi di tradurre, concretamente, i valori formativi in azioni educative[2].

Entrambi i modelli pongono al centro dell'azione educativa (nel nostro caso di orientamento) l'ascolto, il dialogo, la relazione generativa che permette ai due interlocutori di 'scavare' insieme alla ricerca di risposte mai precostituite, definitive o assolute. La domanda maieutica permette di esplorare percorsi possibili, di indagare in profondità attitudini, di scandagliare bisogni, aprendo ad un processo meta-riflessivo e dialettico che diviene esercizio di pensiero e competenza fondante l'attività di orientamento, nella sua dimensione processuale che accompagna gradatamente la crescita dell'alunno. La generatività della domanda maieutica co-

2 Sia il modello di Clutterbuck che quello di Novara sono stati da me approfonditi in appositi corsi di formazione che ho svolto, insieme ad altri colleghi, presso i Licei Giovanni da San Giovanni (San Giovanni Valdarno, Arezzo), dove insegno Scienze Umane. Insieme alla Dirigente Lucia Bacci abbiamo infatti portato avanti una riflessione sul ruolo del tutor e sul sostegno da dare, in modo particolare, agli alunni in difficoltà e a rischio dispersione, così da poterli accompagnare e sostenere nel processo formativo.

munica allo studente un reale interesse da parte del docente/tutor e avvia una riflessione profonda sostenendo anche la compilazione delle sezioni della piattaforma UNICA, nel dare poi voce concreta alle domande che l'alunno si pone (quali sono le mie competenze? Quali ho sviluppato nel corso dell'anno? Quali vorrei migliorare? Qual è un prodotto/progetto del quale vado particolarmente fiero, in cosa mi ha permesso di crescere?...). Come sottolinea Daniele Novara la *maieutica* è l'arte di porre domande significative e generative per aiutare le persone a trovare autonomamente le risposte utili al loro percorso di crescita. "Le domande maieutiche non cercano la risposta esatta, ma attivano motivazione, curiosità e voglia di scoprire"[3], aprendo a nuovi scenari possibili e divenendo così via di cura di sé e dell'altro.

Strettamente in linea con il metodo maieutico troviamo il modello di mentoring teorizzato da Clutterbuck[4] che, ponendo l'attenzione nella relazione di fiducia tra *mentor* (nel nostro caso il docente/tutor) e *mentee* (lo studente impegnato nell'orientamento), può divenire un'ulteriore possibile guida nelle attività di tutoraggio.

Il *mentor* guida, sostiene, accompagna il *mentee* nel processo formativo, lo aiuta a tenere insieme il suo percorso, restituendoglielo attraverso un significato condiviso, ma frutto della *sua* costruzione. La relazione asimmetrica (sul piano delle conoscenze, delle competenze, dell'esperienza) tra *mentor/mentee* permette un sostegno reale allo studente che si sente supportato e seguito da chi ha più esperienza ed è disposto ad accompagnarlo per un 'tratto di strada', fungendo da riferimento stabile. Il *mentor* basa la sua attività su un ascolto attivo e offre all'alunno la possibilità di essere 'visto' nella sua unicità. Anche se il modello di mentoring è utilizzato prevalentemente in contesti aziendali esso può fornire interessanti spunti di riflessioni e pratiche operative all'orientamento scolastico.

Due strumenti operativi: l'albero della formazione e il curriculum vitae del futuro

Come abbiamo già sottolineato l'attività di orientamento riguarda il processo formativo dell'alunno, il suo 'farsi persona', un processo che continua per tutta l'esistenza e che spesso affonda le radici proprio nell'infanzia e nell'adolescenza[5].

A tal fine, nel corso dell'attività di orientamento, ho messo a punto due strumenti – *l'albero della formazione* e il *curriculum vitae del futuro* – che possono accompagnare gli studenti nel 'dare forma' e nel 'narrare' la propria esistenza,

3 In D. Novara, *Cambiare la scuola si può*, BUR, Milano, 2018.
4 Cfr. D. Clutterbuck, *A ciascuno il suo mentor. Manuale di mentoring*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
5 Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

ripercorrendo gli aspetti essenziali del processo formativo e immaginando i possibili sviluppi futuri.

Attraverso *l'albero della formazione* lo studente viene invitato a disegnare un albero che rappresenti, in modo simbolico, il personale processo di crescita, inserendo anche con semplici date, nomi, segni quegli elementi (situazioni, persone, esperienze) che lo hanno aiutato a divenire quello che è. Nelle radici spesso gli studenti collocano nonni, genitori, allenatori, insegnanti (che hanno dato e danno stabilità alla loro vita) mentre nel tronco e nei rami inseriscono esperienze, apprendimenti, viaggi, sport che hanno arricchito il processo di crescita; sui rami che si protendono in alto, infine, collocano i progetti futuri, le aspirazioni, immaginando chi vorrebbero diventare. L'albero della formazione (che ogni studente potrà disegnare e colorare con la tecnica che preferisce, in un processo di 'cura autobiografica' che dona un tempo per riflettere) potrà essere aggiornato nel corso del tempo con nuovi rami, foglie e frutti in base alle mutazioni, ai cambiamenti, ai percorsi e alle scelte e sarà un prezioso strumento per favorire la narrazione e il confronto sia con il docente-tutor sia con i compagni, sempre rispettando la volontà dell'alunno di condividere le esperienze in esso narrate.

Il curriculum vitae del futuro è stato invece da me progettato per invitare gli studenti ad immaginarsi all'età di 30/35 anni, inserendo in un curriculum, formato europeo, titoli, competenze e abilità che si vorrebbero possedere alla data indicata dal docente (es. 3 marzo 2045). Questa attività permette agli studenti di progettare il loro percorso formativo, di confrontarsi con il docente-tutor sulle possibili vie per raggiungere gli obiettivi prefissati (quale percorso di studi, quale percorso universitario, quali esperienze possibili all'estero, quali competenze linguistiche…), dando forma 'concreta', 'operativa' al progetto di vita che essi immaginano.

Le due attività, come molte altre che si possono progettare e condividere, hanno come finalità quella di dare un ampio respiro pedagogico all'attività di orientamento che può così divenire reale opportunità di crescita permettendo agli studenti di riflettere su chi sono, su cosa vogliono diventare e su quali vie possono, concretamente, percorrere per realizzare i loro progetti.

1.2 Puoi essere come sei e diventare quello che vuoi

Adriana Naldi
Dirigente scolastica, USR Emilia-Romagna – I.C. Codigoro (Ferrara)



MESSAGGIO CHIAVE

L'orientamento prende forma nella relazione educativa e nella promozione del benessere e dell'autodeterminazione della persona.



DOMANDA DI RICERCA

In che modo la qualità della relazione di attaccamento tra insegnante e alunno, sostenuta dalla consapevolezza degli Stati dell'Io e dai principi dell'Analisi Transazionale, può incidere sui processi di apprendimento, benessere e orientamento degli studenti?

Introduzione

La relazione profonda e duratura di attaccamento che si può instaurare tra insegnanti e alunni incide sul processo di insegnamento-apprendimento costituendo un importante predittore del rendimento scolastico e del successo formativo. In adolescenza, in particolare, un legame di attaccamento sicuro produce effetti significativi nella prevenzione e cura di manifestazioni sempre più frequenti di disimpegno, disaffezione e dispersione fino a condotte distruttive auto ed eterodirette, nonché anti-sociali. Pertanto, curare la relazione e la comunicazione tra insegnanti e alunni è condizione imprescindibile dell'azione educativa.

L'adulto sufficientemente autoconsapevole è in grado di attivare e stimolare in se stesso e nell'altro Stati dell'Io positivi, che si esplicitano negli scambi comunicativi interpersonali, le transazioni, in cui e con cui si legittimano i bisogni reciproci e autentici di riconoscimento.

Così come per energizzare modalità comunicative e relazionali autentiche è utile per gli insegnanti conoscerle al fine di prevenire e/o interrompere giochi tipici tra insegnanti e alunni, disfunzionali agli apprendimenti e alla crescita e autonomia personali. La formazione degli insegnanti, oltre a quella disciplinare e metodologica, deve riguardare quindi la consapevolezza di sé e dei propri Stati

dell'Io che entrano in gioco nella relazione con gli allievi e l'apprendere come utilizzarli in modo efficace per instaurare relazioni d'attaccamento sicuro.

Sottolineare il valore educativo dell'orientamento alla e della persona, significa riconoscere il valore dell'alleanza educativa tra insegnanti e alunni e, in senso lato, tra tutti coloro che appartengono alla comunità educante, evidenziando l'importanza e la necessità sempre più urgente ed irrinunciabile della formazione continua degli insegnanti, come priorità strategica nel processo di crescita e autonomia personali.

Conoscere se stessi per conoscere l'altro, apprendendo e sperimentando modalità relazionali autentiche e comunicative efficaci, costituisce la chiave di volta per l'innesco di circuiti virtuosi nel cambiamento del paradigma orientativo.

Il contributo si ancora ai riferimenti teorici dell'Analisi Transazionale (AT) e dell'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva (ATSC) da cui prende avvio e sviluppo, rimarcando i principi del riconoscimento e del rispetto di Sé e dell'Altro, dell'autodeterminazione e della responsabilità personali, che sostanziano la crescita e lo sviluppo di ogni individuo.

I riferimenti metodologici alla base del presente contributo sono gli assunti filosofici di base dell'Analisi Transazionale secondo cui ognuno:

1. è Ok: ogni persona è dotata di valore e dignità indipendentemente dai comportamenti da essa adottati;
2. ha la capacità di pensare, pertanto è responsabile delle decisioni prese e delle relative conseguenze;
3. è in grado di decidere il proprio destino e di cambiare, nel corso della vita, le proprie decisioni;

e dell'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva elaborata da Pio Scilligo e collaboratori, con particolare riferimento all'attivazione della Quaterna del Benessere, con utilizzo prevalente degli Stati dell'Io Liberi e Protettivi, per la promozione di relazioni positive e autentiche insegnanti-alunni, che promuovono emancipazione e autonomia personali.

Riferimenti metodologici e collegamento al percorso di orientamento

Il presente contributo è frutto di una riflessione metodica e approfondita, condotta lungo il corso di anni ed esperienze svariate e differenti maturate prima sia come docente nei diversi ordini scolastici che, come psicologa, psicoterapeuta ed analista transazionale in diversi contesti socio-educativi e clinici, e da ultimo come dirigente scolastico.

In questa ultima veste ho portato il mio bagaglio di conoscenze, abilità e com-

petenze relazionali, oltre che tecniche, per strutturare le coordinate del ben-essere del sistema organizzativo di appartenenza, secondo i principi dell'OKness dell'Analisi Transazionale e con l'attivazione dei miei Stati dell'Io Liberi e Protettivi, come riconosciuti dall'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva, elicitando nell'Altro, in tal modo, modalità corrispondenti, per la promozione di un clima relazionale positivo, rispettoso di sé e degli altri, e la crescita dell'intero sistema.

La realizzazione di un eventuale progetto di ricerca di tipo misto, quali e quantitativo, potrebbe focalizzarsi sugli effetti attesi di un intervento di formazione rivolto ai diversi attori in ambito scolastico, con particolare riguardo alla diade insegnanti-alunni, in ordine alla diminuzione degli stati di ansietà e critici e al miglioramento della qualità e tonalità affettiva delle dinamiche relazionali all'interno delle singole classi nonché all'empowerment degli apprendimenti sociali e cognitivi.

Il feedback positivo relativo all'esperienza condotta in ambito scolastico, come docente prima e poi come dirigente attuale, è derivato da un'osservazione intersoggettiva che ha coinvolto i diversi attori, e dai dati ricavati dalle indagini effettuate in itinere, periodiche, sistematiche e conclusive, nonché a monitoraggi continui e costanti, rispetto le varie componenti della comunità educante.

L'analisi di tali dati ha consentito la revisione e la ridefinizione delle azioni intraprese dalla Scuola ai fini del miglioramento continuo secondo i principi del ciclo di Deming del Plan-Do-Check-Act.

L'orientamento come progetto di vita è un processo condiviso, reticolare, coprogettato con il territorio, le scuole e le diverse agenzie formative, anche dei successivi gradi di istruzione e formazione, nonché con il mercato del lavoro e le imprese, per accompagnare la transizione dell'alunno verso l'età adulta.

Un piano di orientamento della Scuola presuppone una forte azione di personalizzazione che crei e consenta opportunità per ogni alunno, di autenticare e mettere a frutto attitudini, capacità e talenti in cui ciascuno ritenga di poter esprimere al meglio se stesso. In contesti infra ed extra-scolastici, con piste e proposte formali, non formali ed informali.

Sullo sfondo di un'intenzionalità e una progettualità tese a definire e mantenere un clima relazionale positivo in grado di promuovere efficaci processi apprenditivi, sostenendo sistemi motivazionali che valorizzano stili e modalità diversi, senso di autoefficacia ed autostima di ogni persona.

Esiti dell'esperienza e prospettive di sviluppo

Considerando che i processi affettivi giocano un ruolo fondamentale nell'organizzazione della esperienza e del comportamento di ogni ambito educativo e quindi anche scolastico, e che è la gratificazione emotiva a sottendere e permettere

l'apprendimento, è necessario che l'azione della Scuola e del sistema educativo-didattico – improntata all'empatia, all'ascolto attivo, ad un clima relazionale in grado di favorire la crescita della persona e la risoluzione dei conflitti interpersonali – si allinei con l'espressione dei bisogni emotivo-affettivi dei diversi attori, promuovendo azioni di formazione strutturale e sistematica.

Perché un Adulto ben strutturato e formato è a sua volta uno strumento potente di strutturazione e formazione, in grado di co-modellare con il suo essere, menti in crescita ed evoluzione.

E con il permesso del Genitore "Puoi essere quello che sei", nel rispetto delle singole e diverse individualità, il Bambino può diventare quello che vuole, secondo il principio di autodeterminazione dell'Analisi Transazionale. Messaggi recepiti entrambi nel titolo di questo contributo "Puoi essere come sei e diventare quello che vuoi".

La matrice relazione-affettiva alla base di ogni processo di apprendimento e, più in generale, educativo, implica la necessità di ampliare spazi per la formazione emozionale e conoscenza di sé, con particolare riguardo alle dimensioni della relazione e di una comunicazione interpersonale efficace. Poiché infatti "… in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente…perché nel processo è investita l'intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell'intelletto" (Rogers, 1978), è la compartecipazione attiva e costruttiva alle esperienze di apprendimento a renderlo possibile e significativo.

E la conoscenza di sé permette di interessare e coltivare relazioni interpersonali autentiche, – improntate all'utilizzo prevalente di Stati dell'Io Liberi e Protettivi secondo la definizione dell'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva – libere da condizionamenti e promuovere emancipazione ed autonomia personali, secondo i principi dell'OKness dell'Analisi Transazionale.

1.3 Conoscere e conoscersi per scegliere

Marzia Ammirati
Docente, I.C. Bruno De Finetti (Roma)



MESSAGGIO CHIAVE

L'orientamento efficace nasce dall'integrazione tra conoscenza di sé e comprensione del contesto.



DOMANDA DI RICERCA

Come può l'orientamento diventare un processo educativo centrato sull'Io, capace di integrare conoscenza di sé e progettazione del futuro in un contesto caratterizzato da complessità e incertezza?

Introduzione

Il panorama dell'orientamento scolastico verso le scuole superiori è eterogeneo, complesso e in parte deficitario. Il panorama didattico attuale è significativamente più complesso, eterogeneo, dinamico rispetto anche solo a pochi decenni fa. Questo riflette importanti cambiamenti nella società e meccanismi evolutivi nelle modalità di comunicazione. Basti pensare all'effetto dei social media, all'emergere di concetti come la fluidità lavorativa alla mobilità possibile nei confini nazionali e internazionali. Tutto ciò richiede un approccio molto più profondo e strutturato all'orientamento dei ragazzi, perché deve tener conto di tale complessità, delle prospettive reali e allo stesso tempo non attenuare lo spirito di iniziativa che è vitale per gli adolescenti.

E molto importante infatti considerare che senza togliere l'infinito valore dell'errore e della capacità di riconoscerlo, viviamo in una società che "gira" a ritmi molto elevati che raramente assegnano una connotazione positiva ad una successione di errori.

L'orientamento non è più un semplice dovere dell'insegnante di contribuire allo spirito formativo, ma diventa uno strumento importantissimo per lo sviluppo delle nuove generazioni, inteso come acquisizione di una consapevolezza che è uno dei requisiti fondamentali per la scelta giusta, libera da condizionamenti sociali e personali. Infatti, i social media possono creare confini virtuali da cui i ra-

gazzi sono circondati e da cui difficilmente riescono ad uscire. Allo stesso tempo i social media rappresentano la sorgente più immediata di mode che purtroppo incidono anche sulla scelta del proprio futuro.

L'attuale panorama orientativo manca di efficacia, perché spesso si allontana dall'obiettivo principale: conoscere chi sono gli adolescenti di oggi, il loro mondo, le loro fragilità, i loro ideali. Questo si riflette indubbiamente in una pericolosa tendenza alla dispersione.

L'aspetto più difficile del processo formativo di una persona è conoscere le proprie ispirazioni, i propri punti di forza e di debolezza, partire dall'Io e non dagli altri. Il processo orientativo, quindi, dovrebbe avere l'obiettivo di aiutare i ragazzi a conoscersi, a capire quali sono le proprie attitudini, le difficoltà, ma anche la propria storia. Si registrano delle incongruenze, principalmente tra la conoscenza del proprio background e la coscienza delle proprie ispirazioni che mal si integrano con una effettiva pianificazione strategica del futuro. Tale integrazione deve aver luogo criticamente in un momento già caratterizzato da grande dinamicità e positiva confusione.

Riferimenti metodologici e struttura del percorso

Per rendere possibile tutto questo è importante partire dalla propria formazione: ricordare le esperienze più significative che hanno contribuito alla formazione del proprio carattere, ripercorrere il proprio iter scolastico e non solo, soffermarsi sulle esperienze positive e negative: una materia, un insegnante, un compito, i successi, gli insuccessi, le sfide, le amicizie, la famiglia.

Logicamente tale processo conoscitivo deve essere strutturato nel tempo e non iniziare negli ultimi mesi del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Tale sforzo conoscitivo di cui l'insegnante è protagonista, deve iniziare al giorno zero.

Il secondo processo non meno importante del percorso di orientamento è rappresentato dalla acquisizione di esperienza ambientale e micro-ambientale, in questa fase è essenziale una preparazione rigorosa e schematica dell'attività dell'orientamento.

Per quanto riguarda l'esperienza ambientale intendo il confronto con i ragazzi più grandi che hanno già scelto e stanno frequentando le scuole superiori, tale confronto può avvenire sia attraverso momenti strutturati e organizzati dalla scuola con la mediazione degli insegnanti, sia, in un secondo momento, in incontri virtuali, forum tra ragazzi che possono confrontarsi senza le figure di riferimento.

In questo scambio i ragazzi più grandi saranno chiamati non solo a presentare la scuola che frequentano ma a raccontare il processo che li ha portati a sceglierla,

che può essere utile e prezioso in termini di conoscenza, per i loro più giovani interlocutori.

Per quanto concerne il microambiente mi riferisco alla realtà del quartiere in cui vivono i ragazzi: confrontarsi tra alunni ed ex alunni di una stessa scuola che vivono nello stesso quartiere e che quindi provengono dalla stessa realtà, esperienza, contesto. Questo tipo di confronto segna un punto d'incontro tra chi è già avviato sulla strada della maturazione e chi invece deve ancora iniziare.

Un momento molto costruttivo è quello in cui si raccontano, in maniera circolare, anche le esperienze negative, le scelte sbagliate, quello che non ha funzionato e non solo la "scelta giusta".

Infatti, capire che si può sbagliare scelta e ricominciare è importante senza che questo significhi fallimento. Da questo punto di vista, il dialogo circolare è molto importante. Questo punto dovrebbe essere parte integrante della strategia di orientamento, e andrebbe di pari passo con lo sforzo di comprendere, il più in profondità possibile, quali sono le aspettative i condizionamenti esterni dei ragazzi, in famiglia e non.

Integrazione dei processi orientativi

L'orientamento, quindi, dovrebbe integrare questi momenti in modo organico e armonioso: il primo momento che è il processo di conoscenza e consapevolezza di sé stessi dovrebbe iniziare da subito, attraverso delle attività dedicate che siano parte integrante della didattica.

Realistico è considerare che non sempre è possibile, logisticamente organizzare incontri in persona, soprattutto sequenziali nel tempo. A questo possono sicuramente supplire l'utilizzo di piattaforme online quali Meet, Zoom etc.

Importante nella strategia fin qui delineata è il ricorso ai test psico attitudinali somministrati da psicologi esperti nell'orientamento tali test dovrebbero essere obbligatori in tutte le scuole, in particolare: test di struttura dell'intelligenza (ist 2000) elaborato da R. Amthauer et al tradotto da Klement Polacek (1). Il test rileva la struttura attitudinale dell'individuo, intendendo con il termine "attitudine" le capacità intellettive, in parte già sviluppate, che si perfezionano con l'esercizio. Esso è composto da 9 prove. Le prove sono raggruppate in tre grandi aree: verbale, numerica, e figurativa e mirano a mettere in luce i processi mentali richiesti soprattutto per l'apprendimento scolastico e, in seguito, per l'esercizio della futura attività professionale.

Il secondo momento, ossia l'esperienza ambientale e micro-ambientale dovrebbe avvenire solo dopo che il ragazzo si avvicina alla consapevolezza delle proprie inclinazioni e quindi la conoscenza di sé stesso.

Questi due processi devono essere parte di un progetto unitario e devono pro-

cedere in maniera armonica e coerente rispettando i tempi dei ragazzi e procedendo per gradi, ricordando sempre che la prima tappa è la consapevolezza, il guardarsi dentro per poi capire quello che c'è fuori, quale offerta formativa si concilia con le proprie attitudini. Altro aspetto non meno importante è capire e cogliere la differenza di ricettività e i ritmi dei ragazzi, in maniera, per quanto possibile, di ottimizzare il supporto ad un livello personalizzabile.

Il ruolo della famiglia nel processo orientativo

Un argomento peculiare è rappresentato dai colloqui con le famiglie da parte dei docenti. I genitori, infatti, hanno un ruolo fondamentale nella scelta, possono influenzare, giudicare e imporre senza conoscere davvero i propri figli. Per questo il ruolo del docente è fondamentale, perché può aiutare i genitori a capire quali sono le attitudini, le inclinazioni dei propri figli mostrando, ad esempio i risultati del processo di consapevolezza e conoscenza a cui sono arrivati attraverso il percorso dell'orientamento.

È fondamentale, ed anche in questo l'insegnante può giocare un ruolo importante, che i genitori comprendano che scegliere la scuola secondaria di secondo grado fa parte della costruzione di un progetto personale di vita del figlio/a e non dei genitori. Ascolto, l'osservazione e il dialogo aperto, possibilmente anche in presenza della insegnante /i, possono rappresentare un momento importante.

Un altro aspetto della funzione preziosa dei genitori in tale processo è incoraggiare i e le giovani discenti ad ascoltare i consigli orientativi proposti da docenti ed educatori, questo, che appare scontato, è crescentemente reso più difficile dai diffusi atteggiamenti "antagonistici" che talvolta i genitori adottano nei confronti dii uno o più' docenti nel corso del triennio.

Infine, è importantissima la qualità e la quantità delle informazioni che genitori ed educatori devono trasmettere. A tal merito, esistono ampie risorse disponibili nel web: anche in tal caso la supervisione e l'assistenza di genitori e educatori è evocabile. È importante ricordare che tale processo deve essere scevro da interferenze interpretative di qualunque tipo, e basato esclusivamente sulla armonica integrazione del momento conoscitivo personale e di quello ambientale.

In conclusione, è importante che in tale scenario il/la docente agisca come catalizzatore in grado di promuovere la integrazione di processi personali ed ambientali e supporti la acquisizione di una coscienza strategica che non rifugga dall' errore ma che garantisca una scelta orientata e giustificata, frutto di un processo continuo di crescita.

1.4 Orientare e orientarsi nella scuola secondaria

Carmela Lecci e Claudia Piergallini
Docenti, Liceo classico, linguistico e delle scienze umane "B.R. Motzo" di Quartu Sant'Elena (Cagliari)



MESSAGGIO CHIAVE

L'orientamento acquista significato solo se integrato nella didattica e nell'organizzazione scolastica.



DOMANDA DI RICERCA

In che modo l'orientamento, inteso come risorsa educativa centrale, può essere concretamente integrato nel curricolo scolastico attraverso l'attuazione delle Linee Guida, e quali criticità emergono nella loro applicazione nelle diverse realtà scolastiche?

Introduzione

Le linee guida non rappresentano una "novità" ma sono frutto di una riflessione profonda e storica, che evidenzia la necessità di formare individui capaci di agire su se stessi, sul proprio futuro, sui propri progetti e sulle proprie competenze, insomma soggetti in grado di orientarsi e di "*elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale*"[1]. Viene ancora una volta ribadita una visione dell'orientamento come risorsa educativa essenziale nella vita della scuola e determinante nel prevenire e ridurre il fenomeno della dispersione scolastica e dei Neet: proprio per questo l'orientamento non può limitarsi alla realizzazione di interventi episodici, alla stregua di un semplice adempimento burocratico, dovrebbe invece contribuire a prevenire tutte quelle altre forme di disorientamento che portano i giovani all'incapacità di rappresentarsi e costruire il proprio futuro[2]. In questa *mission* la scuola ricopre un ruolo fondamentale solo se affida all'orientamento un ruolo centrale all'interno del curricolo, rendendo operative e signifi-

1 D.M. n. 328 del 22/12/2022, par. 1.4.
2 Cfr M. Margottini, "Il futuro non è più quello di una volta", in *La Ricerca, XII(26),* Loescher, Torino, 2024.

cative tutte le misure previste dal DM n. 328[3] e dagli interventi precedenti[4]. Ma qual è il senso educativo profondo dell'orientamento e in che modo le Linee guida sono state applicate nelle realtà scolastiche? Quali sono state le criticità evidenziate?

Il contributo intende proporre una riflessione sull'attuazione delle Linee guida per l'orientamento, soffermandosi in particolare sulle ricadute che esse hanno avuto nella pratica scolastica e sull'effettiva capacità delle scuole di tradurre le indicazioni normative in percorsi educativamente significativi. L'attenzione si concentra sull'integrazione tra orientamento formativo e informativo, sulla centralità dell'orientamento all'interno dell'organizzazione scolastica e sulle criticità emerse nella fase di prima applicazione, anche in relazione alle possibili proposte operative sviluppate nel contesto di appartenenza.

Impianto teorico-metodologico, domande di ricerca e risultati

Il contributo si sviluppa a partire da alcune domande di ricerca che orientano la riflessione e si collocano all'interno di un quadro teorico di riferimento che riconosce l'orientamento come processo educativo centrale: qual è il senso educativo profondo dell'orientamento? In che modo le Linee Guida sono state applicate nelle realtà scolastiche, e nella nostra in particolare, e quali criticità sono emerse? Quali riflessioni possono essere sviluppate in merito alle potenzialità della riforma e al valore della didattica orientativa? A tali interrogativi si affianca un impianto metodologico fondato sulla raccolta e rielaborazione dei dati all'interno del proprio Istituto, attraverso un monitoraggio somministrato ai tutor, sulla consultazione dei documenti di programmazione delle attività di orientamento e su un'esperienza continuativa sul campo maturata sia come Funzioni Strumentali per l'orientamento in ingresso, per un arco temporale di otto anni, sia come Tutor per l'orientamento. Il contesto di riferimento è quello di un Istituto superiore con 24 classi del triennio, all'interno del quale è stato realizzato un sondaggio rivolto a 16 tutor dell'Istituto; l'analisi dei dati si è basata sulle risposte al questionario di monitoraggio e sulla lettura dei documenti di programmazione dei moduli delle 30 ore. In tale quadro, il contributo intende evidenziare come la programmazione delle 30 ore di orientamento acquisisca significatività solo se realmente integrata alla didattica e al progetto di orientamento dell'Istituto, sottolineando come tutte le attività coerenti con il percorso debbano essere precedute, accompagnate e seguite da un'esperienza interiorizzata di riflessione personale,

3 Le 30 ore obbligatorie, la figura del tutor, la piattaforma UNICA, l'e-Portfolio.
4 Cfr. note in materia di orientamento presenti nel D.M. n. 328 del 22/12/2022.

parte integrante del processo di sviluppo e maturazione delle competenze orientative. I risultati e la discussione mettono in luce la necessità di riconoscere la centralità dell'orientamento nella programmazione di istituto, di promuovere una reale integrazione tra orientamento e didattica per attribuire significato al processo di apprendimento nella costruzione delle competenze orientative, di valorizzare la figura del tutor come punto di riferimento per attivare e consolidare la personalizzazione del processo di conoscenza e valorizzazione di sé, nonché di favorire il consolidamento delle relazioni tra docenti e studenti come fonte di benessere all'interno dell'istituzione scolastica. In questa prospettiva, appare inoltre fondamentale la realizzazione di reti di confronto e scambio, sia interne che esterne alla scuola, in materia di orientamento formativo, quale strumento essenziale per contrastare la dispersione scolastica, il fenomeno dei Neet e le diverse forme di devianza.

Orientare e orientarsi nella scuola secondaria di secondo grado: una nuova sfida per la scuola italiana

Le Linee Guida hanno avuto il merito di riportare all'attenzione della comunità educante la necessità di riflettere e di confrontarsi sul senso educativo insito nell'etimologia stessa della parola orientamento, dal latino "orior, come nascita dal sé, del sé e delle proprie aspirazioni"[5], inteso come il saper trovare la sorgente di quella luce che illumina il cammino e fa prendere la direzione giusta e opportuna. Tale consapevolezza tuttavia non è immediata, richiede una preparazione, un' "educazione" perché possa svilupparsi, crescere insieme all'individuo e mantenersi per tutta la vita: necessita insomma di essere accudita e accompagnata. Nel paradigma formativo, l'orientamento intende supportare la persona in maniera globale, come afferma F. Batini[6]; è evidente quindi che un sistema di orientamento efficace non possa esaurirsi in un fine pratico quale la scelta della scuola superiore o dei percorsi universitari e/o lavorativi, come spesso è stato inteso. Esso deve essere interiorizzato nella sua natura di processo formativo che accompagna dall'infanzia alla maturità l'individuo, che diventa così attore-autore del proprio percorso, non semplice destinatario di un kit di istruzioni per l'uso. Paradigmatico

5 G. Di Stefano, "Genere, identità e orientamento per un progetto di vita di tutte/i e di ciascuna/o", in *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024, p. 196, par. 5.

6 *Supportare la persona nella conoscenza e sviluppo di sé e nell'allenamento di una serie di capacità che la conducano all'autonomia nella progettualità e nella gestione di sé e delle scelte, nella consapevolezza dell'interdipendenza con gli altri e delle diverse condizioni di esercizio e difficoltà che possono prodursi.* Crf. F. Batini, "Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale", in *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna 2024, p. 37.

in tal senso è l'orientamento in uscita dalle scuole secondarie di primo grado, che si colloca nella vita del giovane come una prima grande prova decisionale, difficile se non si è sufficientemente attrezzati per affrontarla. La scelta della scuola è affidata il più delle volte alla fruizione di attività orientative prettamente informative che gli Istituti organizzano, in particolare, all'inizio del terzo anno e sempre di più anticipano al secondo. Si tratta perlopiù di iniziative che possono prevedere laboratori di natura disciplinare, visite nelle scuole, presentazioni dell'offerta formativa concentrate in un arco temporale limitato. Tutte queste attività dovrebbero essere accompagnate da una continua riflessione condivisa che, però, non sempre trova il giusto spazio nell'economia della vita scolastica: così anche la scelta della scuola è affidata spesso a criteri che, come risulta dai questionari conoscitivi d'ingresso somministrati nelle scuole superiori, non sono esito di un percorso di riflessione ma dipendono da fattori estrinseci[7]. Nella scelta pesa sicuramente anche il consiglio orientativo che, seppure non vincolante, può contribuire alla riproduzione di disuguaglianze sociali, che determinano a loro volta possibili forme di ghettizzazione dell'utenza in determinati indirizzi scolastici e/o fenomeni di dispersione scolastica e devianza. L'esperienza maturata nell'ambito dell'orientamento in ingresso, in veste di Funzioni Strumentali per l'Istituzione scolastica di appartenenza, ha permesso di percepire il disorientamento che spesso accompagna nella scelta della scuola alcuni studenti, sopraffatti da un eccesso informativo slegato da una opportuna riflessione sull'individuo e sul suo progetto di vita. Questo è lo specchio della reale difficoltà nella costruzione di un curricolo verticale orientativo che coinvolga in modo continuo gli istituti di primo e di secondo grado, appartenenti a istituzioni scolastiche autonome, distanti geograficamente e organizzativamente tra loro: nonostante la buona volontà degli attori, spesso gli eventi di orientamento risultano per gli studenti non momenti formativi ma solo informativi, che non permettono la costruzione di quelle competenze orientative necessarie per una scelta consapevole.

Un orientamento formativo, come auspicato dalle Linee Guida, potrebbe invece incentivare una progettazione didattica che ponga veramente al centro il giovane e lo aiuti nella costruzione di sé in chiave auto orientante: essa potrà realizzarsi solo attraverso l'integrazione tra orientamento formativo e didattica orientativa. Regista dell'attivazione di tale processo è la scuola che, in virtù delle sue prerogative, deve, attraverso anche lo strumento della progettazione del curricolo verticale, promuovere la sinergia dei diversi attori (dirigenza, docenti, studenti, famiglia, territorio) per la realizzazione di un orientamento formativo efficace davvero integrato alla didattica: in questo modo anche l'apprendimento a scuola

7 Tra le motivazioni più gettonate: vicinanza al luogo di residenza, amici, scelte/consigli dei genitori etc (Fonte: monitoraggio d'Istituto).

non sarebbe più una corsa alla valutazione e alla promozione, ma una significativa tappa di crescita dell'individuo, in funzione del suo progetto di vita. Così nella quotidianità scolastica, verrebbero valorizzate maggiormente le discipline come opportunità inclusiva e personalizzata del processo di apprendimento, perché fonti di scambio proficuo, di conversazioni che lasciano il segno e attivano riflessioni e narrazioni personali. Per questo la didattica orientativa non può prescindere dalle potenzialità orientanti delle singole discipline percepite in una visione interdisciplinare mirata allo sviluppo integrato e alla costruzione di quelle competenze orientative[8] che permettano al soggetto di dare significato e prospettiva alle proprie azioni e alla propria esistenza, nell'ottica della *lifelong learning*.

In tal senso, le Linee Guida, nel loro primo anno di attuazione, pur attraverso tempistiche stringenti e indicazioni operative non sempre chiare e complete, hanno avuto il pregio di "obbligare" tutte le Istituzioni scolastiche a rivedere il proprio sistema di orientamento in chiave formativa. In relazione a questo obiettivo rientrano sia la formazione del personale docente attraverso il corso OrientaMenti, sia l'individuazione dell'orientatore e dei tutor dell'orientamento nonché l'adozione di buone pratiche, quali ad esempio l'insediamento di gruppi di lavoro per la progettazione di percorsi di orientamento formativo, cornice di riferimento per i singoli consigli di classe per l'elaborazione dei moduli di orientamento di 30 ore[9].

L'integrazione del modello nelle pratiche scolastiche: la progettazione "sartoriale" del collegio docenti

All'interno dell'Istituzione scolastica di appartenenza, il gruppo di lavoro ha elaborato un piano di riferimento, inserito nel PTOF, in cui, limitando in questa sede l'analisi alle classi del triennio, sono stati individuati degli obiettivi principali[10] associati a possibili percorsi, dalla consultazione dei quali emerge l'invito a

8 "C*aratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (ad es. scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento)*" cfr. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente 2014.

9 Intesi non come "*il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione*"- D.M. n. 248 del 22/12/2022, par. 7.4.

10 Rinforzare il metodo di studio, conoscere sé stessi e le proprie attitudini, conoscere la formazione post-diploma, conoscere il mondo del lavoro, lo sviluppo delle soft skills, conoscere il territorio, educazione civica e PCTO.

un'apertura anche al territorio, funzionale alla costruzione di reti con gli altri stakeholders[11]. Nel documento spicca la raccomandazione a rendere realmente orientative tutte le attività proposte dai CdC facendole precedere e seguire dalla riflessione sulle stesse, al fine di far acquisire agli studenti un modus operandi valido in tutti in contesti, strumento di conoscenza di sé e delle proprie attitudini. Ogni CdC ha elaborato poi una progettazione "sartoriale", cucita per la propria classe. Sono stati rilevanti le attività in accordo con l'Università, le uscite per la conoscenza del territorio e i percorsi di didattica orientativa trasversale e interdisciplinare: la narrazione e la condivisione di queste esperienze, realizzate in varie modalità (diario di bordo personale o di classe, documentazione elaborata anche con l'uso delle TIC, discussione guidata in classe, lettura in classe di libri, etc) hanno consentito agli studenti di raccogliere e dare forma a emozioni, ricordi e sensazioni; selezionare e scegliere ciò che è avvertito come più significativo implica, infatti, per poterne organizzare la restituzione, l'attivazione e l'affinamento di strategie e modalità di narrazione personali che contribuiscono a migliorare la capacità di autoriflessione e la costruzione/rafforzamento del senso di autoefficacia in chiave orientativa.

L'acquisizione e il consolidamento di tali pratiche renderebbero ancora più significativa la scelta del proprio "capolavoro"[12], la cui individuazione ha evidenziato la resistenza e la mancanza di abitudine a quel processo di riflessione "in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive", come raccomandato dal D.M.n.328. Il "capolavoro" è stato concepito come parte fondamentale dell'e-Portfolio[13], evoluzione in senso digitale del portfolio delle competenze già presente nella normativa precedente. Guida e

11 A titolo esemplificativo si possono elencare le seguenti attività:
- Uscite didattiche e viaggi di istruzione con contenuti orientativi, in quanto occasioni in cui la didattica esce da scuola e si immerge nella realtà, in cui ciascun alunno vive occasioni di crescita e confronto (con i pari e con gli adulti) in un contesto diverso da quello noto;
- Esperienze laboratoriali, in cui gli studenti, in quanto protagonisti dell'esperienza, sono chiamati a progettare, realizzare, valutare, risolvere problemi, collaborare, etc.;
- Partecipazione a giornate tematiche (es. quella della memoria, della legalità, incontri con autori, etc.), incentrate sulla riflessione sul mondo circostante e sull'autoconsapevolezza di sé;
- Partecipazione a progetti, sia nell'Istituto sia fuori, in orario curricolare;
- Organizzazione e partecipazione agli open day d'Istituto o alle altre iniziative simili;
- Esperienze legate ai PCTO;
- Eventuali incontri inseriti all'interno dei convegni/seminari proposti
- Attività didattiche orientative in aula.

12 D.M. n. 328 del 22/12/2022.

13 *Ibidem:* finalizzato *"da un lato, a mettere in evidenza le competenze digitali di ogni studente ed eventualmente accrescerle anche con appositi interventi di sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e formative; dall'altro lato, di valorizzare le competenze acquisite, di avere a disposizione le più importanti prove di una trasformazione di sé, delle relazioni con la cultura, il sociale, gli altri e il mondo esterno, a partire dal mondo del lavoro e del terzo settore*".

supporto nell'orientare gli studenti nella riflessione e nella sua compilazione sono i docenti tutor, che, insieme al docente orientatore, rappresentano le nuove figure di sistema previste dalle linee guida. Nell'istituto di appartenenza queste sono state individuate tra coloro che hanno frequentato la formazione "OrientaMenti" realizzata da INDIRE, si sono candidati per l'esercizio della funzione e hanno fornito la loro disponibilità a ricoprire l'incarico in base al profilo richiesto[14], secondo i criteri stabiliti dal Collegio docenti[15].

La nuova figura del tutor: analisi dei dati di monitoraggio e prospettive di miglioramento

Sulla base di un monitoraggio proposto ai tutor ed effettuato ad inizio di a.s., sono stati ricavati dei dati che, pur relativi ad un campione limitato, possono servire come spunto di riflessione sulla nuova figura e su tutti gli aspetti ad essa connessi.

Adeguato è stato ritenuto il numero di studenti assegnati ai singoli tutor (circa 30), così come il fatto che la maggior parte dei tutor conoscesse gli studenti affidati: questo ha permesso di svolgere il compito in modo più agevole, non solo per organizzare le attività, ma anche per facilitare la pratica della riflessione e autovalutazione del proprio percorso. Tuttavia, la non conoscenza pregressa non è stata un ostacolo, poiché ha permesso di scindere la figura del tutor da quella del docente di classe che "dà i voti"; efficace è risultato il raccordo tra tutor e consigli di classe nella pianificazione/condivisione delle attività, soprattutto nei casi di un tutor interno. Gli incontri programmati con gli studenti sono stati più di due, perlopiù in presenza, inizialmente in piccoli gruppi e successivamente individuali. Al di là dei compiti correlati alla funzione del tutor dell' orientamento[16], questi incontri sono stati soprattutto l'occasione per far sentire gli studenti accolti, ascoltati e valorizzati nella loro unicità. Questo aspetto rappresenta senza dubbio il reale punto di forza della relazione tra tutor e gruppo di studenti: infatti, la percezione personale di aver aiutato gli studenti a diventare più consapevoli del loro percorso e a rivalutare gli insuccessi e i momenti di difficoltà nella loro vita scolastica ed extrascolastica ha fatto superare le inevitabili criticità legate alla "novità" del ruolo e della sua organizzazione, come per esempio la mancanza di indicazioni chiare e tempestive dal Ministero, la tardiva attivazione

14 Anzianità di servizio nella scuola e precedente esperienza come tutor ASL (ex PCTO), referente supporto alunni, Bes, orientamento titoli culturali con eventuali titoli specifici nell'orientamento, eventuali esperienze lavorative professionali nell'orientamento in enti non scolastici.

15 Minor numero di studenti associato al singolo tutor.

16 Accompagnamento dello studente alla conoscenza della piattaforma UNICA, compilazione dell'E-portfolio, autovalutazione delle competenze e individuazione di almeno un capolavoro.

di alcune funzioni della piattaforma UNICA, la difficoltà di organizzare gli incontri in orario curricolare.

Il monitoraggio ha permesso di raccogliere preziosi suggerimenti per arricchire e migliorare il servizio, soprattutto in una visione costruttiva della relazione tutor-studenti: si auspica per esempio la nomina del tutor già nella prima parte dell'anno, per migliorare la pianificazione del lavoro e, soprattutto, un maggiore coordinamento tra tutor, orientatore e consigli di classe con il reale coinvolgimento delle famiglie. In conclusione, non meno importante appare la necessità di condividere anche con Istituti differenti buone pratiche e protocolli di azione per l'individuazione di obiettivi comuni di più ampio respiro, affinché l'orientamento rappresenti davvero quella risorsa centrale nella vita della scuola.

Sezione 2. Orientare attraverso la didattica

Se l'orientamento trova il suo fondamento nella relazione educativa, è nella didattica che diventa esperienza concreta. È nella quotidianità della classe che le intenzioni educative si traducono in pratiche, che le visioni prendono forma e che gli studenti possono sperimentare.

Orientare attraverso la didattica significa riconoscere che ogni attività può contribuire a sostenere processi di crescita e di consapevolezza. Non si tratta di aggiungere contenuti, ma di ripensare le modalità di insegnamento. La didattica orientativa si distingue per la capacità di coinvolgere gli studenti, di attivarli, di metterli nelle condizioni di riflettere su sé stessi e sul proprio percorso.

Dispositivi diversi concorrono a questo obiettivo: laboratori autobiografici, attività di accoglienza, colloqui orientativi, percorsi sui talenti, pratiche narrative. In tutti questi casi, la didattica diventa uno spazio in cui è possibile esplorare esperienze, costruire significati, collegare apprendimenti e vissuti.

Anche l'innovazione metodologica contribuisce a questo processo. Approcci come il game-based learning o le metodologie STEAM ampliano le possibilità di apprendimento e offrono contesti più dinamici e aperti. L'orientamento si sviluppa così all'interno di esperienze che mettono in relazione conoscenze, competenze e dimensione personale.

I contributi raccolti in questa sezione mostrano la varietà delle pratiche didattiche orientative e la loro capacità di adattarsi ai diversi contesti. Non emerge un modello unico, ma una pluralità di esperienze accomunate dall'attenzione allo studente e al suo percorso.

La didattica assume quindi un ruolo centrale: non solo trasmette contenuti, ma crea le condizioni per comprendere, scegliere, progettare. È qui che l'orientamento diventa esperienza vissuta e quotidiana, parte integrante del lavoro educativo.

1. **Una confettura di sogni. Piccolo laboratorio per la terza media**
   Laboratorio autobiografico per aiutare gli studenti a costruire il proprio progetto di vita.
   FOCUS: Laboratorio autobiografico

2. **Educare alla scelta**
   L'accoglienza come primo dispositivo orientativo, capace di generare appartenenza e motivazione.
   FOCUS: Accoglienza e orientamento

3. **Il Colloquio orientativo come strumento per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche**
   Strumento strutturato per promuovere autovalutazione e consapevolezza.
   FOCUS: Autovalutazione

4. **OrienTALENTI**
   Percorso per lo sviluppo dei talenti e delle competenze orientative.
   FOCUS: Talenti e competenze

5. **Un Libro Game per l'orientamento scolastico**
   Innovazione metodologica attraverso il game-based learning.
   FOCUS: Game-based learning

6. **STEAMOrienta**
   Approccio scientifico all'orientamento, integrato e scalabile.
   FOCUS: Approccio scientifico

7. **Sette lettere a me stesso**
   Scrittura autobiografica come strumento di orientamento narrativo.
   FOCUS: Scrittura autobiografica

8. **L'uso della letteratura nella didattica orientativa: alcune osservazioni sulle ricadute formative del progetto Orienta.Le**
   Uso della letteratura come leva orientativa.
   FOCUS: Letteratura e orientamento

9. **Valorizzazione della dimensione orientativa dei percorsi di Formazione Scuola Lavoro**
   Ripensamento dei PCTO in chiave orientativa e per competenze
   FOCUS: Competenze e valutazione

2.1 Una confettura di sogni. Piccolo laboratorio per la terza media

Genni Fonte
Docente, I.C. Porto Romano di Fiumicino (Roma)



MESSAGGIO CHIAVE

Orientare significa accendere nei ragazzi la capacità di immaginare il proprio futuro, trasformando l'incertezza in possibilità e i sogni in progetto di vita.



DOMANDA DI RICERCA

In che modo le attività di orientamento possono intervenire a favore di un processo di crescita personale? Come può la didattica dare nuovo significato all'esperienza scolastica e prevenire il fenomeno dell'abbandono?

Introduzione

Il presente lavoro nasce dalla necessità di supportare studenti e studentesse in uno dei primi momenti cruciali della loro formazione scolastica e non solo. In questa nuova società *liquida*, come la definirebbe Baumann[1], segnata da una labilità nelle relazioni sociali e da un senso di precarietà inesorabile nei confronti del futuro, lo studente di oggi necessità di un continuo orientamento caratterizzato da momenti di riflessione validi ai fini della propria realizzazione personale. Potrebbe sembrare superfluo ma i nostri ragazzi hanno un bisogno urgente di ritrovare quei valori universali e necessari, quei pilastri capaci si poter sostenere il loro progetto di vita. La scuola oggi ha dunque il dovere di entrare in empatia con le nuove generazioni per fornire loro un'*Utopia aperta* la definisce Stefano Rossi[2]. Bisogna trasformarli in esploratori di sogni. Da queste premesse nasce il piccolo laboratorio: una *confettura di sogni*, una sorta di viaggio per orientarsi dentro sé stessi ed affrontare questa prima tappa con piena consapevolezza dei propri limiti ma soprattutto accendendo i riflettori sulle proprie risorse.

1 Z. Baumann, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
2 S. Rossi, *Didattica cooperativa e classi difficili*, Pearson Italia, Milano, 2018.

L'orientamento come processo di costruzione del progetto di vita

A seguito delle Linee guida per l'Orientamento del dicembre 2022 e dopo un'attenta analisi delle stesse, ho deciso di strutturare un percorso che mettesse al centro il termine *sogni* perché, a mio avviso, gli studenti di oggi ne hanno grande bisogno. L'obiettivo principale di tale lavoro è quello di stimolare alcune delle competenze orientative quali:

- conoscere sé stessi riuscendo a valorizzare i propri talenti e riconoscendo i propri limiti
- determinare i propri obiettivi tenendo conto anche degli imprevisti
- saper gestire le proprie emozioni in relazione agli eventi.

Il passaggio dalla scuola di I al II grado rappresenta un grande salto verso il futuro che spaventa, disorienta e porta con sé emozioni come paura e insicurezza. Si tratta di un momento molto importante che vede gli alunni, per la prima volta nella loro vita, davanti ad una scelta che richiede consapevolezza ed autonomia. L'obiettivo, in aderenza alle Linee Guida del 2022, è quello di accompagnare lo studente in una riflessione utile sulla centralità della propria persona: capire e discernere con senso critico le potenzialità, a volte nascoste, le difficoltà e gli imprevisti eventuali.

In che modo le attività di orientamento possono intervenire a favore di questo processo di crescita personale? La didattica, la scuola come possono incoraggiare e promuovere gli studenti verso un percorso che sia contrapposto all'abbandono scolastico?

Una prima risposta la troviamo proprio nella definizione di 'orientamento' fonrita dal DM328/2022: "*l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative*[3]".

Metodologie attive e didattica orientativa: il laboratorio 'Una confettura di sogni'

Il laboratorio *Una confettura di sogni* nasce dalle premesse illustrate e si sviluppa in due fasi:

3 Cfr. nota 4.

– la prima parte riflessiva incentrata sulle opportunità offerte dalla lettura di alcuni testi significativi, albi illustrati, ma anche il testo di una canzone;
– la seconda parte laboratoriale che chiama in causa il pensiero creativo.

Il lavoro stimola le *Life Skills* ovvero quelle abilità sociali, cognitive ed emozionali utili per affrontare la vita quotidiana.

«Perché sei qui? Te lo sei mai chiesta? Tu sei unica. Non esiste e non esisterà mai un'altra come te. Puoi fare tanto[4]*»*. Inizia così uno dei testi *mentor*[5] del nostro percorso "*Il mondo ti aspetta*". La lettura di questo albo illustrato è capace di proiettare il lettore in un'atmosfera magica ed allo stesso tempo di introiettare significati profondi e rappresentativi. Attraverso la metodologia del Reading Workshop[6], il docente propone agli studenti una serie di *minilesson* che esplorano il senso intrinseco di alcune immagini e di alcune parole del testo. Ci si sofferma su certi simboli che evocano riflessioni e si cerca la risposta ad alcune domande di tipo esistenziale inerenti al proprio futuro. La metodologia del Reading Workshop trasforma l'aula in un laboratorio dove, tramite l'utilizzo di alcune routine di lettura e di pensiero, lo studente si sente stimolato alla condivisione di opinioni. È il meccanismo della metacognizione che attiva un processo potente di osservazione. La ricchezza di questo albo illustrato risiede nel senso eminentemente evocativo delle sue immagini e delle sue parole: una infinita ricchezza da condividere con gli alunni per farsi un regalo, un inno alle proprie capacità dotato di una notevole carica espressiva. Procediamo nel nostro percorso con la lettura di un secondo albo illustrato: *Il buon viaggio*[7]: un testo che in modo poetico affronta il tema del viaggio nel suo senso metaforico, evocativo, anch'esso, di significati profondi e spunti di riflessione critica. Ultima tappa relativamente alla prima fase è l'ascolto di una canzone di Caparezza dal titolo "*Una chiave. Il colloquio*". I versi, infatti, altro non sono che un colloquio tra un adulto e sé stesso quando era adolescente, e si può dunque comprendere quanto sia carico di spunti adeguati agli studenti stessi. Il testo di *Una Chiave* getta luce sulla possibilità di trovare sempre una soluzione ad ogni ostacolo e, il più delle volte, quella chiave sta dentro di noi. Sembra banale, ma per un adolescente di oggi un testo del genere si presenta come un'epifania rivelatrice di un messaggio fondamentale: nonostante, a quell'età, si sia pervasi da mille paure e insicurezze, una via d'uscita c'è sempre.

In questa fase la metodologia del Writing and Reading Workshop e la metodologia dello storytelling fungono da supporto con attività stimolanti quali: atti-

4 K. Yamada, *Il mondo ti aspetta*, Terre di Mezzo, Milano, 2020.
5 E. Golinelli, S. Minuto, *Lettori e scrittori crescono*, Pearson, Milano, 2021.
6 J. Poletti, S. Pognante, *Educare alla lettura WRW*, Erikson, Trento, 2022.
7 B. Masini, G. DeConno, *Il buon viaggio*, Carthusia, Milano, 2017.

vatori di scrittura lampo[8], Quick write, ricalchi etc. Anche attività di riflessione sul lessico aiutano a costruire quel complesso edificio composto da fiducia in sé stessi, equilibrio, energia e positività; prendere in esame il campo semantico legato al tema del futuro permette di soffermarsi, anche in senso diacronico, su termini come *fallimento* o come *opportunità* e far scaturire da tali analisi momenti di crescita importanti.

A conclusione di questo primo step gli alunni sono invitati a scrivere una lettera: immaginando di essere già adulti si rivolgeranno al loro sé adolescente per cercare di esprimerne i sogni, le aspettative e le paure. La scrittura è il ponte di comunicazione tra il dentro ed il fuori, d'altronde, scrivere è il più bel mezzo per liberare il nostro *io* affinché possa sorvolare il mondo arricchendosi di nuove esperienze.

La seconda parte del laboratorio ruota intorno alla creatività e allo spirito di iniziativa: lo studente realizza una *confettura di sogni* da inserire in un barattolo. Con un po' di fantasia e con la strategia della metafora bisogna ideare un'*etichetta*, inserire degli *ingredienti* che non siano solo dolci ma anche aspri perché le confetture contengono anche il limone, che serve per legare il composto, ed infine riempire il barattolo con tutti gli elementi ritenuti importanti ai fini del proprio viaggio futuro. Durante questa tappa del percorso è stato inserito un incontro con dei Role Model, o meglio, autorità appartenenti alla nostra comunità,[9] che hanno raccontato la loro storia ai ragazzi, il tragitto prima di giungere alla realizzazione del proprio progetto, soffermandosi sull'importanza di credere nei propri sogni anche davanti ad eventuali fallimenti: sogni, paure, incertezze, cadute etc. tutto fa parte del meraviglioso itinerario da intraprendere verso la felicità. Inoltre, questo incontro rappresenta un primo approccio al mondo del lavoro, i Role Model vengono intervistati dagli alunni, dopo aver strutturato le domande con il docente, in modo tale da far emergere alcuni aspetti peculiari della propria attività lavorativa. Sono solita invitare tre persone appartenenti a tre ambiti differenti proprio per dare ampia visione del mondo lavorativo. Il confronto con il vicesindaco, piuttosto che con il gelataio più famoso della città o anche con rappresentati delle forze dell'ordine, spesso anche donne, aprono orizzonti importanti e significativi per ragazzi e ragazze.

8 E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere sanno scrivere*, Pearson, Milano, 2019.

9 Questo tipo di incontri varia ogni anno: è possibile scegliere le autorità da far incontrare in base al proprio contesto scuola.



Figura 24. Esiti del laboratorio orientativo.
Una confettura di sogni: artefatti autobiografici e rappresentazione delle aspirazioni personali

La volontà di dare un taglio orientativo all'Esame di Stato ha permesso che il barattolo fungesse da rompighiaccio durante il colloquio. Questo aspetto si evince e si lega a pieno con le indicazioni rilevate nelle Linee guida del dicembre 2022. Il valore educativo dell'orientamento necessita di un continuo *ri-orientamento* volto a stimolare e sviluppare le competenze sociali che guidano lo studente verso il successo formativo e professionale, ma anche sociale.

L'attività di didattica orientativa esula dalla mera trasmissione delle conoscenze e vira verso una didattica laboratoriale capace di incentivare l'autonomia, il riconoscimento dei talenti e l'autostima.

Esiti del percorso e valore formativo dell'orientamento

Per concludere, definirei l'orientamento come una grande opportunità per noi docenti di assolvere alla nostra grande responsabilità di formare una generazione di *Menti critiche e cuori intelligenti*[10], un grande strumento per restituire valore e dignità al nostro mestiere. Come direbbe Massimo Recalcati[11] "*un buon insegnante è colui che riesce a fare del sapere un oggetto del desiderio in grado di mettere in moto la vita e allargare verso nuovi orizzonti*". In quest'ottica il laboratorio *Una confettura di sogni* nel porre l'accento sull'importanza della centralità della persona, sperimenta un nuovo modo per appropriarsi dei propri sogni con l'obiettivo di perseguirli ed offre altresì una nuova chiave di lettura nella comprensione di meccanismi personali in relazione al contesto sociale, finalizzato allo sviluppo di un progetto di vita coerente con le proprie capacità ed aspettative.

10 S. Rossi, *Menti critiche, cuori intelligenti*, Pearson, Milano, 2020.
11 M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Trento, 2020.

2.2 Educare alla scelta

Antonietta La Manna, Giulia Gattafoni, Federica Paccamiccio, Virginia Grande
Docenti, I.I.S. Einstein-Nebbia di Loreto (Ancona)



MESSAGGIO CHIAVE

L'orientamento nasce quando la scuola smette di imporre direzioni e inizia ad ascoltare i sogni autentici degli studenti.



DOMANDA DI RICERCA

Qual è la scelta che mi rappresenta davvero, tra ciò che so fare, ciò che desidero diventare e il mondo che mi aspetta?

Dalla conoscenza di sé al progetto professionale: la progettazione di UdA di orientamento

La progettazione, costruita negli anni nell'istituto, è pensata intorno alle esperienze di vita e al percorso formativo e professionalizzante di studenti e studentesse. Accompagna ragazzi e ragazze dal primo al quinto anno di scuola e pone particolare attenzione alla crescita della persona, all'acquisizione delle competenze trasversali di cittadinanza, oltre che alla formazione del futuro professionista, secondo i traguardi previsti nell'ambito della Riforma (Dlgs 61/2017, DM 92/2018).

Nell'anno scolastico 2023/2024, grazie alle nuove Linee guida per l'orientamento e al progetto di formazione nazionale "OrientaMenti" realizzato da INDIRE, cui hanno partecipato numerosi docenti del nostro Istituto, abbiamo potuto dare una struttura organica alle diverse attività e ai diversi percorsi orientativi già in essere, arricchendoli di nuove progettualità elaborate insieme a colleghi e colleghe formati e maggiormente consapevoli.

Nel contesto dei moduli da 30 ore previsti, per ciascun anno di corso, abbiamo inserito circa 10-15 ore di didattica orientativa sviluppata attraverso le UdA (Unità di Apprendimento).

Lo strumento delle UdA permette la creazione di percorsi nei quali più discipline collaborano per condurre gli studenti verso traguardi di apprendimento chiaramente individuati, secondo tempi ben definiti organizzati per fasi di lavoro.

Al termine di ciascun percorso è prevista la realizzazione di un prodotto finale, individuale o di gruppo, valutato con rubriche condivise con gli studenti. Completa l'UdA il momento della metacognizione, finalizzato ad una riflessione sul proprio processo di apprendimento, sulle attività svolte, sui propri punti di forza e le criticità incontrate.

Alcune delle UdA che proponiamo hanno una forte valenza orientativa e sono pensate in modo "verticale", consentono cioè di accompagnare gli e le studenti nell'acquisizione graduale di livelli via via più elevati delle competenze oggetto dei percorsi. In particolare, all'inizio del primo anno chiediamo loro di presentarsi, di riflettere su di sé nel momento in cui prende avvio l'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado. Con gli strumenti dell'orientamento narrativo sono le docenti e i docenti di italiano a guidare questo percorso insieme alle discipline di area linguistica. In forma laboratoriale si forniscono strumenti per parlare di sé e realizzare una semplice presentazione rivolta ai compagni di classe e ai docenti, è l'UdA "Mi presento". Durante il secondo anno la riflessione su di sé prende la forma della poesia, si arricchisce di ulteriori strategie di scrittura, sempre rivolte all'esplorazione della propria interiorità, è l'UdA "S'io fossi poesia". Il terzo anno è quello della crescita professionale, qui gli studenti si preparano per la prima esperienza lavorativa nell'ambito del PCTO e a questo punto chiediamo loro di pensare al percorso svolto, alla crescita personale e professionale nei primi tre anni e di presentarsi alle aziende che li ospiteranno. Sono coinvolte le materie letterarie e linguistiche e viene dato ampio spazio ad attività di orientamento narrativo, è l'UdA "Mi presento per lo stage". Giunti al quinto anno è il momento di fare un bilancio di competenze acquisite ed esperienze fatte, di raccontarsi di nuovo per come si è, a conclusione dei molti anni di scuola. L'UdA è "Come sono diventata/o", il suo valore orientativo risiede proprio nella riflessione sul percorso formativo e permette agli studenti di accostarsi con maggiore consapevolezza all'Esame di Stato.

Ulteriori percorsi, sempre nella forma delle UdA, sono quelli rivolti alla preparazione e alla consapevolezza intorno alle esperienze di PCTO. Si tratta di UdA trasversali nelle quali trovano spazio le discipline dell'area di indirizzo, sono pensate per aprire prospettive e consentire di elaborare un proprio progetto di vita partendo da quanto conosciuto e sperimentato grazie ad attività formative scolastiche ed extrascolastiche.

La scelta consapevole

Uno spazio speciale ha il secondo anno, quando gli studenti sono invitati ad orientarsi e, dopo essersi formati nei diversi settori professionali, a decidere quale percorso seguire al triennio. Questo è un momento delicato, sul quale abbiamo

riflettuto come docenti e per il quale abbiamo progettato l'UdA "La scelta consapevole", che ha come obiettivo competenze orientative e coinvolge più discipline tra cui italiano, che all'interno del Laboratorio di lettura e scrittura segue la metodologia dell'orientamento narrativo.

L'orientamento narrativo rappresenta un approccio innovativo che trasforma l'esperienza scolastica in un percorso di crescita personale e professionale, utilizzando la narrazione come strumento centrale. Questo metodo si rivela particolarmente efficace in un contesto didattico interdisciplinare, coinvolgendo ogni disciplina in un processo di riflessione e orientamento che va oltre la semplice trasmissione di contenuti. L'orientamento narrativo non si limita infatti ad aiutare gli studenti nella scelta del percorso formativo o di una carriera per il futuro, ma diventa un mezzo per esplorare e comprendere sé stessi, grazie alla creazione e condivisione di storie che rendono visibili desideri, talenti e ambizioni personali.

Nella realizzazione di questa UdA dedicata all'orientamento, la narrazione è il perno attorno al quale si sviluppano le attività interdisciplinari, permettendo a ogni insegnante di contribuire con i propri strumenti e linguaggi specifici. Il valore di questo approccio diventa evidente quando ogni disciplina trova il proprio spazio all'interno di un quadro più ampio. Nelle discipline umanistiche, come italiano o storia, la narrazione è utilizzata per esplorare le vicende di personaggi che hanno affrontato sfide simili a quelle degli studenti, o per riflettere sui momenti chiave della propria vita. Nelle materie scientifiche, la narrazione può raccontare lo sviluppo di un interesse per una particolare area del sapere o spiegare l'importanza di un approccio metodologico nella risoluzione di problemi complessi. Le discipline professionali trovano nella narrazione un potente strumento di orientamento: gli studenti possono raccontare il loro percorso nell'apprendimento di abilità tecniche, riflettere sulle scelte fatte nella realizzazione di attività e progetti pratici, o narrare come una determinata competenza possa essere applicata nel mondo del lavoro. Un elemento distintivo del percorso è il coinvolgimento di esperti, professionisti ed ex studenti, le cui testimonianze arricchiscono l'esperienza di orientamento con narrazioni reali e significative. Gli studenti possono ascoltare direttamente chi ha già intrapreso un determinato percorso professionale o formativo, ricevendo consigli pratici e ispirazioni concrete. Queste testimonianze fungono da ponte tra il mondo scolastico e quello del lavoro o dell'università, permettendo agli studenti di confrontarsi con modelli di vita e di carriera che possono adattare alle proprie aspirazioni, aiutando loro a prendere decisioni consapevoli e informate riguardo al loro percorso di vita e lavoro.

Questo approccio, applicabile trasversalmente a tutte le materie, consente ai docenti di discipline diverse di lavorare insieme, condividendo pratiche e competenze. Una collaborazione interdisciplinare di questo tipo favorisce un ambiente scolastico più dinamico e integrato, in cui gli insegnanti non sono più confinati nel proprio ambito, ma cooperano per raggiungere un obiettivo comune: fornire

agli studenti gli strumenti necessari per orientarsi nel loro futuro rispettando il loro diritto fondamentale a essere guidati verso scelte consapevoli.

Il progetto "Orienta.Le"

In questo contesto, il progetto di ricerca Orienta.Le (orientale.unisi.it), promosso dal prof. Simone Giusti del DFCLAM dell'Università di Siena, si è inserito pienamente come un'occasione per sperimentare l'orientamento narrativo all'interno dell'UdA 'La scelta consapevole'.

Sono state coinvolte nel progetto di ricerca un totale di 10 classi seconde, di cui 5 come classi con cui sperimentare il percorso e altre 5 che hanno avuto funzione di 'controllo', cioè di raffronto delle risposte emerse dai questionari somministrati a ciascuna classe.

Nelle 10/15 ore di lavoro previste per ciascuna classe, le docenti hanno potuto scegliere tra i materiali del kit didattico fornito, quelli ritenuti più funzionali alla specifica comunità di lettori e scrittori. La metodologia della lettura ad alta voce dei testi proposti si è rivelata, anche in questo caso, particolarmente inclusiva: essa ha permesso a studentesse e studenti di entrare nella storia per comprenderla appieno e farla propria. Le attività proposte, pensate per essere svolte in chiave laboratoriale, hanno permesso di elaborare riflessioni significative sulla propria storia personale, da condividere con le compagne e i compagni in un'ottica di ascolto privo di giudizio.

Attraverso questo percorso, nella comunità di lettori e scrittori, hanno potuto riconoscere il valore della propria storia personale, anche quando essa ha radici dolorose e complesse e hanno maturato competenze orientative.

Il confronto diretto con il prof. Giusti e la dott.ssa Molè, sotto forma di intervista sul percorso svolto, ha confermato a studentesse e studenti che il loro pensiero ha valore e la loro voce è importante, in un contesto in cui questo valore individuale è spesso messo in discussione in diversi ambiti.

Lasciamo concludere alle voci di ragazzi e ragazze. In una scheda del kit che chiedeva un bilancio delle scelte fatte sulla base dei consigli ricevuti da vari soggetti, Venere scrive:

> I prof delle medie provavano a non farmi scegliere scuole dove c'erano le loro materie. Oggi per me non sono soddisfatti, più che altro sorpresi perché qui sono riusciti ad insegnarmi, come loro non hanno fatto mai. Io sono soddisfatta perché meglio di così non mi poteva andare, ho trovato una classe stupenda.

2.3 Il Colloquio orientativo come strumento per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche

Roberta Gulieri, Antonella Somenzi
Docenti, I.C. Carpaneto Piacentino (Piacenza)



Trasformare il consiglio orientativo per mettere al centro lo studente: non semplicemente un parere ricevuto, ma una narrazione guidata in cui l'alunno si autovaluta, valorizza i propri talenti e progetta il futuro in sinergia con la scuola e la famiglia.



Qual è il senso educativo profondo dell'orientamento?

Introduzione

Nell'a.s. 2023/2024, in seguito all'emanazione delle Linee Guida, l'IC di Carpaneto P.no ha scelto di realizzare dei colloqui orientativi per approfondire la conoscenza di sé, la capacità di autovalutarsi e auto-dirigersi (Pellerey, 2020), che sono la premessa fondamentale di ogni azione orientativa.

Durante il primo quadrimestre, ogni docente ha realizzato attività di autovalutazione nelle sue classi, affinché gli studenti divenissero più consapevoli delle proprie aree di interesse, dei punti di forza e debolezza, dei propri obiettivi, delle strategie applicate e di quelle da mettere in atto.

Al termine di questa fase preparatoria, ad ogni docente è stato assegnato un piccolo gruppo (6/7 studenti) da seguire durante i "colloqui orientativi": colloqui individuali, svolti a febbraio in orario extracurricolare, che hanno visto come attori un alunno/a, un genitore e il docente "tutor". Gli alunni, veri protagonisti dell'incontro, sono stati invitati a scegliere uno o più elaborati o esperienze (in linea con il concetto di "capolavoro") da cui prendere spunto per avviare la riflessione personale. Gli adulti presenti, oltre a mostrare un ascolto attivo e promuovere un clima di fiducia e collaborazione, potevano porre domande stimolo volte ad approfondire l'analisi degli studenti, dare suggerimenti e guidare i ragazzi al-

l'elaborazione di strategie per il loro apprendimento e la loro crescita. La narrazione di sé doveva permettere la costruzione di un sé coerente nonostante l'esigenza di flessibilità richiesta dal nostro contesto storico, economico e culturale.

Orientamento, agentività e processi riflessivi: il quadro di riferimento

Per progettare questo percorso siamo partiti da una domanda: qual è il senso educativo profondo dell'orientamento?

Sin dalla risoluzione del Consiglio Europeo "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente" del 2008, l'orientamento viene descritto come

> processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze[12].

Il punto di partenza per realizzare percorsi personali soddisfacenti, dunque, non può che essere la conoscenza di sé.

Anche C.M. Ruffini[13] ribadisce il concetto di *agentività* del soggetto nel farsi carico delle proprie scelte e la necessità di un orientamento lungo tutto il corso della vita che "incoraggi le persone ad immaginare il proprio futuro e ad esplorare tutti i possibili sé"[14]; qual è dunque il compito della scuola in questo processo? "Aiutare i ragazzi ad acquisire quel bagaglio di competenze come l'autostima, la consapevolezza di sé e del/dei contesto/contesti di riferimento, la fiducia, la sicurezza, la presa di decisione"[15]. Sempre Ruffini ricorda come, negli ultimi decenni, si sia rovesciato il paradigma orientativo, così che il soggetto che si orienta assume un ruolo attivo, che aggiunge al processo una valenza formativa e maturativa.

La nostra proposta si ispira anche all'analisi di M. Margottini, secondo cui

> in una prospettiva di promozione di capacità auto orientativa, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, processi riflessivi e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. [...] Que-

12 Risoluzione del Consiglio Europeo 2008/C 319/02.
13 Ruffini 2016.
14 Ivi, p. 11.
15 Ivi, p. 12.

> sto rappresenta un passaggio indispensabile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento[16].

I Colloqui orientativi da noi sperimentati vogliono essere questo strumento, mettendo in primo piano la riflessione sui possibili sé e la relazione tra le parti in gioco (scuola, alunni, famiglia).

La necessità di un orientamento in verticale, che sia un processo, è implicita nelle nuove linee guida, ma altrettanto importante è il coinvolgimento dei vari soggetti: docenti, studenti, genitori e territorio devono costituire una *comunità di apprendimento e orientamento*[17]. Ancora, Borsarini ricorda che "se mi valuto e quindi rifletto su me stesso, [...] acquisisco consapevolezza e rinforzo le mie scelte di orientamento in una scala a spirale dove valutandomi mi oriento, orientandomi mi valuto".

L'autovalutazione, infine, è alla base dell'empowerment, il cui processo si articola in tre fasi "che ristrutturano il pregresso: dare spiegazione agli insuccessi e alle difficoltà, valutare la propria esperienza, prevedere il futuro"[18].

Lo spunto metodologico principale proviene dall'International School di Utrecht[19], con cui la dirigente è entrata in contatto per motivi personali e professionali; lì, infatti, si pratica un'attività di colloqui genitori/docenti/studenti che mette al centro l'alunno. Gli studenti ricevono una traccia in base alla quale organizzare l'incontro e poi, supportati dal docente tutor, espongono i loro obiettivi per l'anno in corso. La scelta metodologica del colloquio, inoltre, si deve al fatto che esso permette di costruire una narrazione/ricostruzione autoriflessiva di sé, funzionale a comprendere meglio i temi della propria vita[20].

Colloqui orientativi ed E-Portfolio: una sintesi riflessiva del percorso

Il nostro progetto ci sembra aver ben interpretato lo spirito delle Linee Guida per l'Orientamento; esse, infatti rammentano che questo inizia "quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel pro-

16 Margottini 2019.
17 Borsarini 2017.
18 Marostica 2011.
19 https://www.isutrecht.nl/news/parent-information-at-isu, "*Secondary parents are urged to attend the Student-Led Conferences during which students present their work and goals for the year. A mentor or subject teacher will also be present during these meetings".*
20 Ruffini 2005.

cesso di apprendimento" (Art. 4.3, DM328/2022): la struttura che si è data al percorso da noi scelto ci sembra rispondere appieno a questa definizione.

Tutte le attività integrate nel progetto, inoltre, sono funzionali a dotare lo studente delle competenze per la compilazione dell'e-Portfolio e a compiere quella "sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare [...] in vista della costruzione *in itinere* del loro progetto di vita" che è obiettivo dichiarato delle 30 ore (Art. 7.4).

Il coinvolgimento delle famiglie tramite la mediazione di un tutor, infine, è esplicitamente previsto (Art. 8.3.2) e ancora più importante, in quanto gli studenti coinvolti frequentano la secondaria di primo grado e sono, quindi, ancora molto soggetti alle decisioni della famiglia.

Dall'autovalutazione al dialogo: costruire alleanze per orientare

L'obiettivo principale dell'attività era rendere gli alunni protagonisti del proprio percorso formativo e di crescita, migliorando la capacità di autovalutazione e consolidando l'alleanza scuola-famiglia.

La prima parte dell'attività è stata affidata ai singoli docenti, che hanno dedicato almeno due ore per classe al confronto con gli alunni, proponendo attività di autovalutazione in ambito didattico e di conoscenza di sé guidare la riflessione e l'introspezione personale dei nostri studenti. Il docente con funzione strumentale di orientamento ha condiviso una cartella con materiali utili, lasciando comunque ai docenti la possibilità di utilizzare in autonomia i supporti ritenuti più adeguati.

Per la seconda fase è stato previsto un momento di incontro e dialogo non giudicante tra alunno, famiglia e scuola. A tal fine, agli studenti è stato fornito un questionario preparatorio per aiutarli a comprendere la natura dell'esperienza; alcuni docenti hanno inoltre realizzato simulazioni in classe per consentire ai ragazzi di arrivare all'incontro più tranquilli e consapevoli. Durante i Consigli di Classe, infine, gli insegnanti hanno condiviso le informazioni sugli alunni loro affidati, al fine di costruire una visione il più possibile completa e sfaccettata.

Questo momento conclusivo aveva l'obiettivo di consolidare la rete di alleanza educativa, sostenendo gli alunni nel loro processo di crescita, rafforzando la fiducia reciproca e restituendo allo studente la percezione della propria centralità all'interno del percorso formativo.

Infine, un'importante ricaduta si è realizzata attraverso la condivisione delle griglie, che ha consentito di rendere più omogenea l'attività di autovalutazione e, al tempo stesso, ha permesso agli alunni di comprendere i criteri abitualmente utilizzati dai docenti.

Nell'anno scolastico 2023-2024, in via sperimentale, l'attività si è rivolta agli alunni delle classi prime e seconde della secondaria di primo grado, ma, a partire

dal 2024-2025, è stato attivato per tutti gli alunni della secondaria; inizialmente le classi terze erano state escluse in ragione delle molte attività di orientamento già a loro dedicate e della necessità di concludere l'attività prima della scelta della secondaria di secondo grado. Tuttavia, nell'intento di rafforzare il valore del Consiglio Orientativo, si è deciso di realizzare i colloqui orientativi anche per gli studenti di terza, collegando quel momento a quello della consegna del Consiglio Orientativo e conferendo a questo momento un carattere più personale e centrato sull'alunno/a. Dopo la preparazione svolta in aula, i mini-stage frequentati presso le scuole superiori individuate come preferenziali, gli incontri e le uscite didattiche effettuati grazie ad alcune professionalità operanti sul territorio (Confindustria, i Maestri del Lavoro, Maker Dojo con attività alla scoperta dei propri talenti), il dialogo a tre, genitore, alunno, docente vuole essere un ulteriore momento di riflessione in cui si tirano le somme delle riflessioni e delle esperienze fatte, tenendo conto delle proprie attitudini, capacità e desideri, dell'offerta territoriale e della motivazione personale.

Per comprendere quante famiglie abbiano partecipato agli incontri, abbiamo chiesto ai docenti di compilare una tabella Excel che rilevasse le presenze; abbiamo interpretato questo dato (86% nel 2023-2024, 82,5% nel 2024-2025 e 85,7 nel 2025-2026) come una volontà di partecipazione e collaborazione dei genitori, crediamo anche sollecitati dalla presenza dai figli. Tendenzialmente le famiglie che hanno aderito in maniera minore all'iniziativa sono quelle di origine straniera, soprattutto a causa di una barriera linguistica persistente e significativa.

Attraverso la somministrazione di moduli Google anonimi, si è cercato di avere un *feedback* dell'attività da parte di studenti e famiglie; per più dell'80% di entrambe le categorie i colloqui sono un momento utile per individuare i punti di forza e debolezza dei ragazzi e, per più dell'80% dei genitori, sono stati una buona occasione per rafforzare l'alleanza scuola-famiglia. I suggerimenti di miglioramento riguardavano in particolare le tempistiche e la necessità di momenti di confronto più dilatati.

Valore della relazione e sviluppo della consapevolezza orientativa

La ricerca che abbiamo intrapreso nel 2023-2024 non può e non deve avere una risposta rapida; abbiamo posto le basi per un processo che si suppone dilatato nel tempo, affinché gli alunni siano in grado di orientarsi e riorientarsi al bisogno, esplorando tutti i possibili sé e potenziando la propria flessibilità progettuale. Tuttavia, come ricaduta positiva, l'esperienza ci ha permesso di riflettere come comunità educante sul senso educativo profondo dell'orientamento e uniformare pratiche e metodologie tra le classi.

Altrettanto rilevante, sebbene non misurabile, è stato l'aver dato valore alla relazione: gli e le studenti hanno riferito di essersi sentiti "visti", "ascoltati", i genitori hanno avuto accesso a una prospettiva inedita della vita del figlio e i docenti hanno potuto prendere atto di alcune dinamiche familiari.

L'ampia condivisione del progetto da parte dei docenti è stata essenziale per la riuscita del progetto, in un contesto normativo che non ha ancora previsto per il primo grado stanziamenti economici o formazione obbligatoria per l'implementazione delle Linee Guida.

2.4 OrienTALENTI – percorso di orientamento per la valorizzazione del proprio talento

Monica De Carolis
Docente, Scuola paritaria La Bottega dei Giovani Talenti (Roma)



"In ognuno di questi ragazzi, v'è un punto accessibile al bene. Compito di un educatore è trovare quella corda sensibile e farla vibrare" - San Giovanni Bosco



Gli studenti, aiutati da attività mirate in vista dell'orientamento, riusciranno a capirsi meglio e a desiderare di approfondire la conoscenza di sé, in vista di un lavoro e di un percorso di studi gratificante?

Introduzione

Il percorso *OrienTalenti* ha come obiettivo la valorizzazione dei propri talenti. Attraverso esperienze significative, nei vari ambiti disciplinari, i ragazzi svolgono attività finalizzate alla conoscenza di sé e prendono consapevolezza dei propri talenti. Le attività, proposte durante il percorso, stimolano vari canali espressivi: verbale, visivo, cinestetico, manuale. Fondamentale è anche l'autoriflessione sul percorso svolto e la consapevolezza di sé.

Il percorso è documentato nel loro *Portfolio*, nel quale sono inseriti i loro compiti significativi ma anche le informazioni con le quali potranno esplorare le proposte delle offerte formative delle scuole superiori, lasciandosi incuriosire dai vari percorsi e valutando quelli più in sintonia con le loro caratteristiche personali. Il percorso non ha come obiettivo "cosa" scegliere ma "come" scegliere in modo più efficace.

Il nostro istituto, nella sua mission, si propone di sviluppare la formazione integrale dei suoi alunni, con l'obiettivo di preparare i giovani al mondo di domani attraverso la scoperta, la cura e la valorizzazione dei talenti di ogni singolo alunno. Il talento è una risorsa per sé e per la comunità e viene valorizzato attraverso la didattica curricolare e laboratoriale (in ambito linguistico, artistico, musicale, teatrale, tecnologico, scientifico).

Talenti e competenze: l'orientamento come processo integrato

Il focus del progetto è duplice: da una parte la valorizzazione dei talenti e le inclinazioni di ogni studente; dall'altra svolgere una didattica in chiave orientativa integrata con il curriculum dello studente e con le attività didattiche di ogni disciplina.

È un progetto che valorizza tutti i talenti e tutte le aree disciplinari. Non si tratta di un percorso che riguarda solo alcuni ambiti disciplinari ma coinvolge l'intero collegio dei docenti. In questo modo, oltre alla valorizzazione di ciascuno, si ottiene anche un'equa distribuzione dell'impegno dei singoli docenti che riescono a realizzare un percorso orientativo integrato alla loro programmazione didattica. Tale obiettivo è in linea con la *Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europeo 22 maggio 2018,* che prevede di valorizzare la valenza orientativa delle discipline.

Questo contributo vuole dimostrare come sia fattibile all'interno della didattica curricolare lavorare sulla valorizzazione del talento di ciascun alunno e come ogni disciplina svolga una funzione significativa nell'ambito di un percorso orientativo.

Orientamento e sviluppo del sé: riferimenti teorici e prospettive educative

La domanda di ricerca che il nostro istituto si è posto è la seguente:

> *Gli studenti, aiutati da attività mirate in vista dell'orientamento, riusciranno a capirsi meglio e a desiderare di approfondire la conoscenza di sé, in vista di un lavoro e di un percorso di studi gratificante?*

La cornice di riferimento teorico parte dal concetto di "orientamento scolastico" di Klement Poláček che tiene conto delle componenti della personalità (interessi, attitudini e valori) e dei fattori *famiglia, compagni* e *scuola*. Sviluppa poi il concetto di talento secondo il modello SEM di Joseph Renzulli e Sally Reis e stimola tutte le intelligenze multiple individuate da Howard Gardner. Il progetto si colloca in linea con quanto richiesto dalle ultime Linee guida per l'orientamento del MIM del 2022 e fa riferimento alle competenze chiave-europee del 2006 e 2018.

In ambito europeo, si fa riferimento sia al progetto L.E.A.D.E.R (LEarning And DEcision making Resourses) che al LifeComp (quadro comune europeo di riferimento delle competenze personali e sociali per la vita).

Nello specifico il contributo sviluppa le seguenti aree del progetto L.E.A.D.E.R:

– *Efficacia personale*: abilità che permettono di gestire efficacemente il proprio sé e sviluppare la propria carriera formativa e professionale (attività svolta durante primo anno);
– *Conoscere le professioni*: conoscenza del mondo produttivo e delle professioni (attività svolta durante il secondo anno);
– *Conciliare vita, studio e lavoro*: relazione tra lavoro, studio e vita personale (lavoro svolto durante il terzo anno attraverso il progetto di vita).

Nel LifeComp invece, il riferimento è alle tre aree previste dal framework: *personale, sociale e imparare a imparare*.

Metodologie attive e progettazione del percorso orientativo

Nel progetto sono stati coinvolti gli studenti della scuola secondaria di I grado, dalla classe prima alla terza. Attualmente gli alunni partecipanti sono 95, con un'età che va dagli 11 ai 14 anni. Nello specifico, in questo contributo viene presentato il percorso delle classi prime che ha coinvolto tutte le discipline curricolari.

Le metodologie applicate sono quelle che favoriscono l'apprendimento attivo: attività laboratoriali; lavoro di gruppo; didattica in chiave orientativa; cooperative learning; compiti significativi anche con utilizzo di T.I.C.; autoriflessione su quanto svolto; socio-emotional learning.

Con gli alunni della classe prima, si è partiti dalla somministrazione del test QMS (Questionario Metacognitivo Metodi di Studio) di Cornoldi, per valutarne le abilità di studio. Nello specifico sono state analizzate: le strategie di apprendimento; gli stili cognitivi di elaborazione dell'informazione; metacognizione e studio; atteggiamento verso la scuola e lo studio. I dati sono stati analizzati per avere un quadro di iniziale screening per impostare una didattica mirata e personalizzata. A partire dal mese di gennaio, ogni insegnante ha iniziato il suo modulo orientativo con le classi prime, di una durata compresa tra le 2 e le 6 ore ciascuno, rappresentato nella seguente tabella.

Disciplina	**Attività svolta**	**Competenze chiave europee**	**Tipologia dei dati raccolti**
Italiano	Il mio carattere e la parte migliore di me	Alfabetica funzionale	Testo descrittivo
Storia	Il mio stemma araldico	Consapevolezza ed espressione culturale	Rappresentazione grafica e testo scritto
Geografia	Il mio paesaggio	Consapevolezza ed espressione culturale	Rappresentazione grafica e testo scritto
Matematica	Come i matematici	Competenza in matematica e in scienze	Artefatto
Scienze	Questionario QMS	Imparare a imparare	Test
Inglese	Interessi scolastici	Multilinguistica	Questionario
Spagnolo	Interessi extra-scolastici	Multilinguistica	Questionario
Arte e immagine	Il mio autoritratto	Consapevolezza ed espressione culturale	Disegno
Tecnologia	Cosa farò da grande	Competenza in tecnologia e ingegneria	Rappresentazione grafica
Religione / Materia alternativa	Punti di forza e debolezza	Sociale e civica in materia di cittadinanza	Questionario

Tabella 12. Attività disciplinari orientative, competenze europee e tipologie di evidenze raccolte

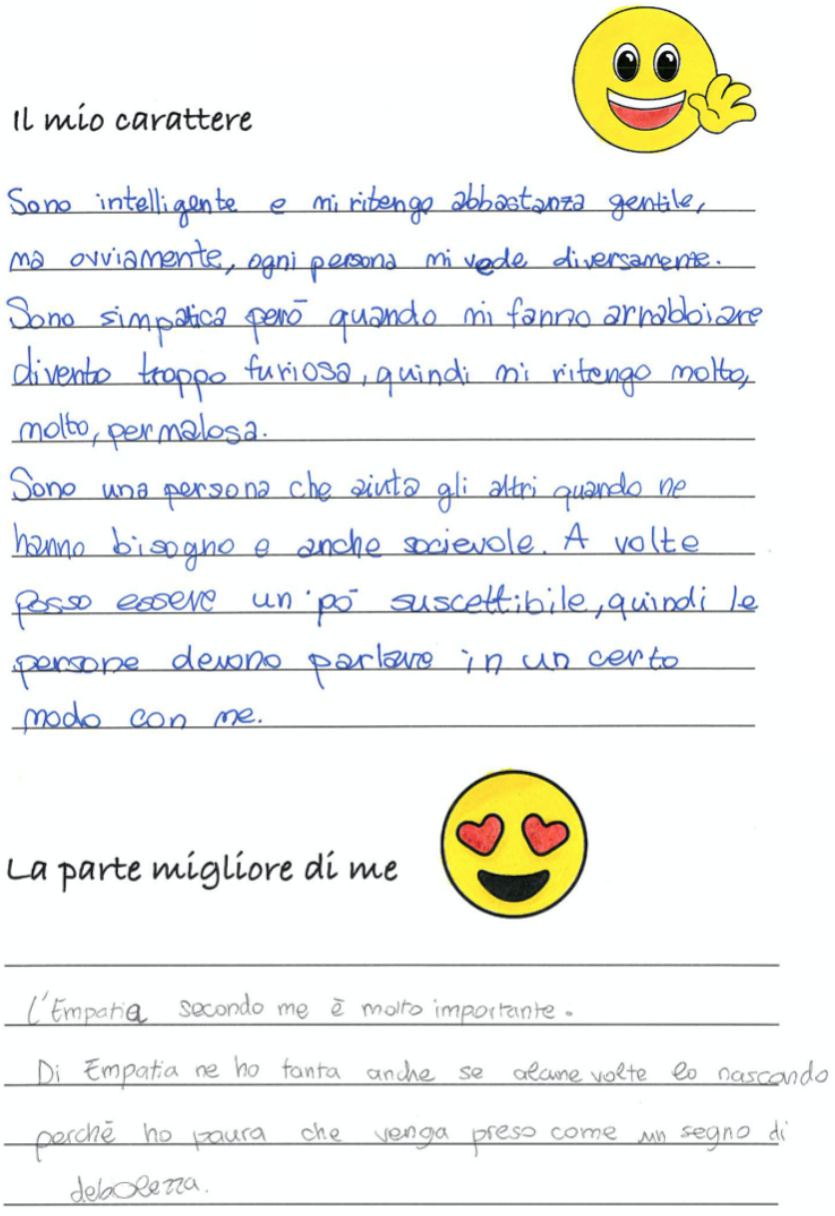
Tutte le attività proposte sono state collegate alla programmazione annuale delle varie discipline.

I dati elaborati dai questionari sono stati elaborati in una scheda riepilogativa; le rappresentazioni grafiche e artefatti sono stati inseriti nel Portfolio dello studente come documentazione del percorso orientativo. I prodotti realizzati hanno avuto anche una valutazione curricolare essendo collegati alla programmazione disciplinare. Il percorso svolto, avendo coinvolto tutte le discipline, ha superato ampiamente le 30 ore di orientamento formativo previste dalle indicazioni ministeriali.

Documentazione fotografica di alcune delle attività svolte nelle discipline curricolari

Esemplificazioni di attività articolate per disciplina:

ITALIANO: *La descrizione di sé*. Attività svolta: testo descrittivo sul proprio carattere con focus sulla parte migliore di sé.



Il mio carattere

Sono intelligente e mi ritengo abbastanza gentile, ma ovviamente, ogni persona mi vede diversamente. Sono simpatica però quando mi fanno arrabbiare divento troppo furiosa, quindi mi ritengo molto, molto, permalosa.

Sono una persona che aiuta gli altri quando ne hanno bisogno e anche socievole. A volte posso essere un'pò suscettibile, quindi le persone devono parlare in un certo modo con me.

La parte migliore di me

L'Empatia secondo me è molto importante.

Di Empatia ne ho tanta anche se alcune volte lo nascondo perchè ho paura che venga preso come un segno di debolezza.

Figura 25. Elaborato autobiografico prodotto nell'attività orientativa "Il mio carattere"

GEOGRAFIA: *Il mio paesaggio*. Attività svolta: gli alunni hanno scelto un paesaggio che li rappresenti e hanno spiegato le motivazioni della loro scelta.



STORIA: *Il mio stemma araldico*. Attività svolta: partendo dagli stemmi araldici medioevali, gli studenti hanno rappresentato il loro stemma araldico e hanno spiegato le motivazioni della scelta dei simboli, colori e motto.

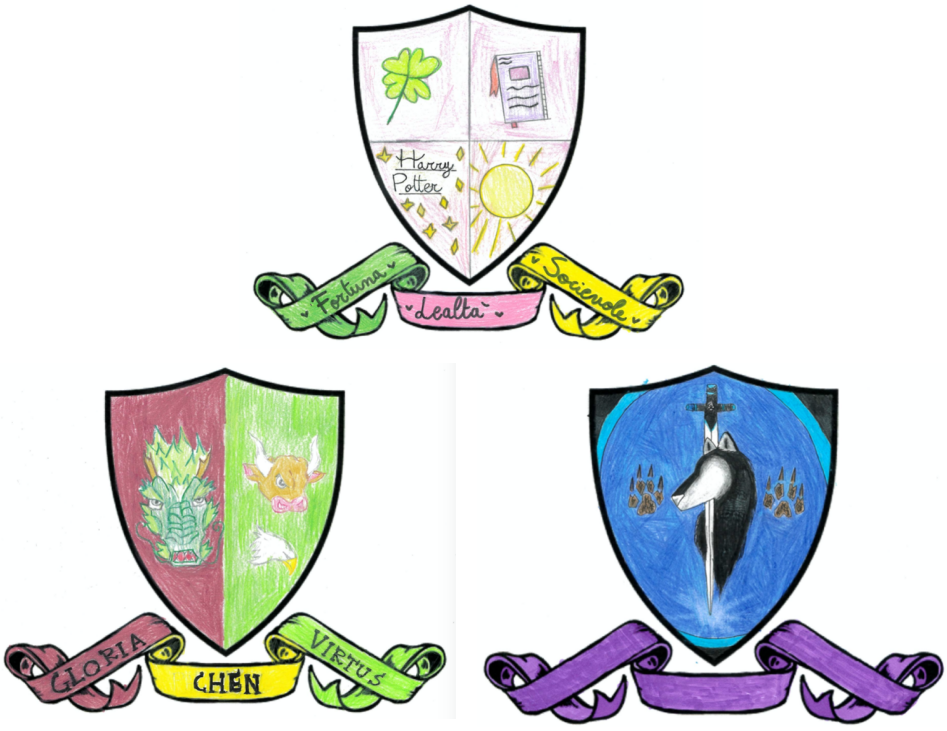
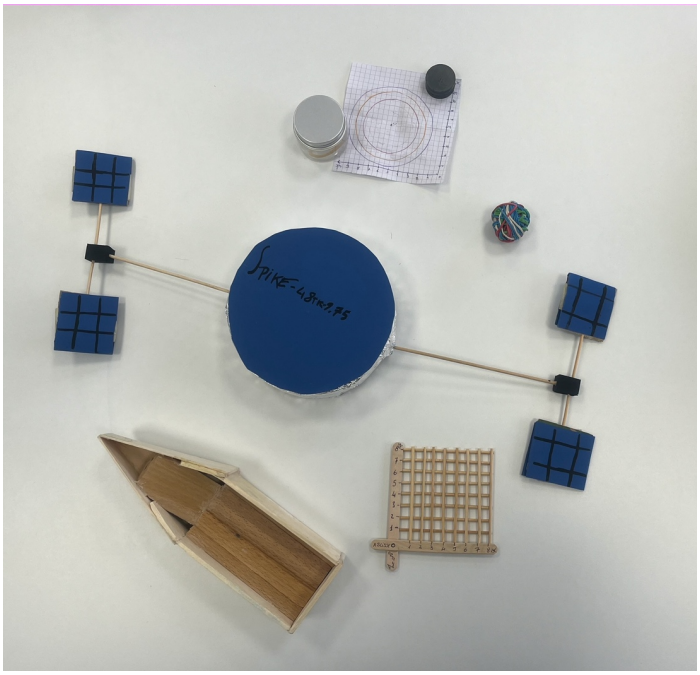


Figura 26. Produzioni degli studenti relative alle attività "Il mio paesaggio" e "Il mio stemma araldico"

MATEMATICA: *Come i matematici*. Attività: lavoro di cooperative learning sui matematici studiati.



ARTE E IMMAGINE: *Il mio autoritratto*. Attività svolta: realizzare il proprio autoritratto.

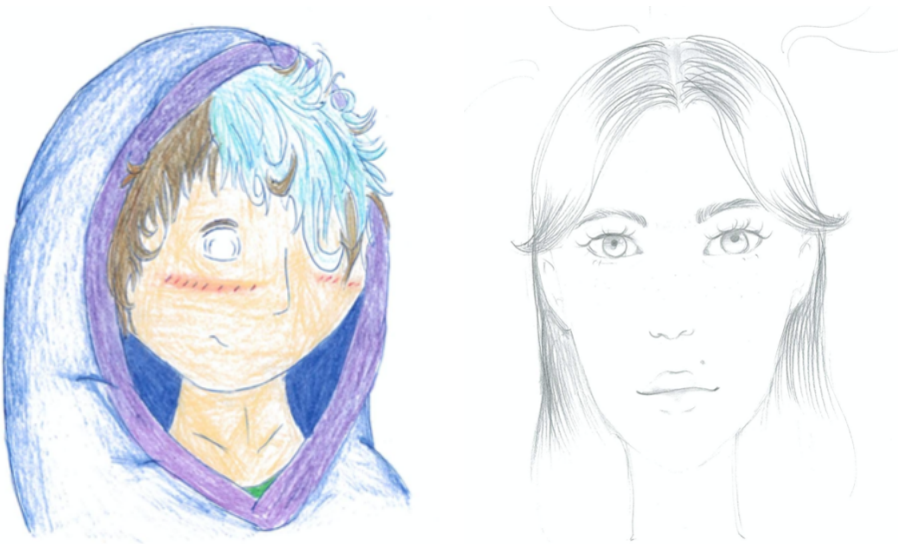


Figura 27. Esempi di artefatti realizzati nelle attività orientative di Matematica e Arte e Immagine

Risultati e ricadute: entusiasmo, partecipazione e valorizzazione dei talenti.

Il risultato più significativo emerso rispetto alla domanda di ricerca è stato l'entusiasmo condiviso da tutte le figure coinvolte.

Gli studenti hanno apprezzato la possibilità di esprimersi attraverso molteplici canali e hanno trovato stimolanti le attività proposte, percepite come "non propriamente didattiche".

Il team docente ha valorizzato l'integrazione del progetto nella programmazione disciplinare e la metodologia attiva adottata, senza avvertire un appesantimento della didattica. È stata tuttavia segnalata, per alcuni studenti, una difficoltà nell'espressione scritta di emozioni e riflessioni, non riscontrata invece nei linguaggi grafici o manuali.

Il docente orientatore ha evidenziato la piena collaborazione del team, mentre la Dirigente Scolastica ha sostenuto con convinzione l'iniziativa, accompagnandola con un confronto costante e con il supporto organizzativo e materiale necessario. Anche le famiglie hanno mostrato interesse e partecipazione.

Ne emerge una raccomandazione per future esperienze: valorizzare creatività e talenti, offrendo agli studenti diversi canali espressivi per favorire la costruzione consapevole del proprio percorso di vita. Come ricorda Howard Gardner: "Ogni essere umano ha una combinazione unica di intelligenza… stimolare ogni studente in modo personalizzato".

2.5 Progetto GALE: un Libro Game per l'orientamento scolastico

Debora Lonardi
Gruppo di supporto alla progettazione – Ambito STEM e Innovazione Didattica
Ufficio Scolastico Territoriale (Varese)



La presenza di elementi ludici sollecita un lavoro di squadra e una comunicazione efficace per raggiungere gli obiettivi e accompagnare studenti e studentesse ad esplorare le proprie attitudini.



Quale impatto produce l'approccio ludico-narrativo sulla motivazione intrinseca degli studenti e sullo sviluppo del pensiero critico rispetto al processo di orientamento formativo?

Introduzione

> Non insegnare le discipline con la costrizione, ma come giocando; potrai così scoprire le tendenze individuali di ciascuno. (Platone)

Il progetto GALE[1] (Game-based Learning) e che ora evolve in GALE for Orientation trasforma l'orientamento scolastico in un'avventura interattiva, coinvolgente e riflessiva e lo fa attraverso la proposta di un libro-game. Questa iniziativa offre agli studenti della scuola secondaria di primo grado un modo coinvolgente per esplorare le proprie attitudini e prepararsi alla scelta della scuola superiore.

"Il chip dell'utopia" è la storia interattiva al centro del progetto, ambientata nel 2150, nella città futuristica di NeoVille, dove il "Chip " garantisce agli abitanti una vita virtuale perfetta. Tre amici, Leo, Sara e Alex, devono affrontare sfide e prendere decisioni cruciali quando il chip inizia a malfunzionare. Il lettore si im-

1 Il progetto Gale è stato promosso dalla Camera di Commercio di Varese nell'ambito del progetto Interreg Transform e sviluppato grazie al contributo di un team multidisciplinare, una sinergia di attori provenienti da campi differenti quali scuola, università e impresa; un importante valore aggiunto per le diverse competenze messe in campo, un team che ringraziamo per aver reso possibile questa avventura condivisa. Sito di riferimento sito www.progettogale.it

medesima in uno dei protagonisti, ciascuno con un approccio unico alla risoluzione dei problemi.

Leo, l'inventore creativo, affronta le sfide con ingegno e pensiero laterale. Sara, la diplomatica empatica, eccelle nella comunicazione e nella mediazione. Alex, un introspettivo graphic designer freelance, attende lo sviluppo degli eventi come uno spettatore esterno.

Ad ogni bivio della storia, i giocatori devono prendere decisioni che plasmano la narrazione e riflettono i loro stili decisionali.

Il progetto incoraggia insegnanti e studenti a giocare ma anche a creare nuove storie e percorsi, trasformando l'orientamento in un processo creativo e collaborativo, flessibile e in continua evoluzione.

Un'avventura interattiva per esplorare le proprie attitudini

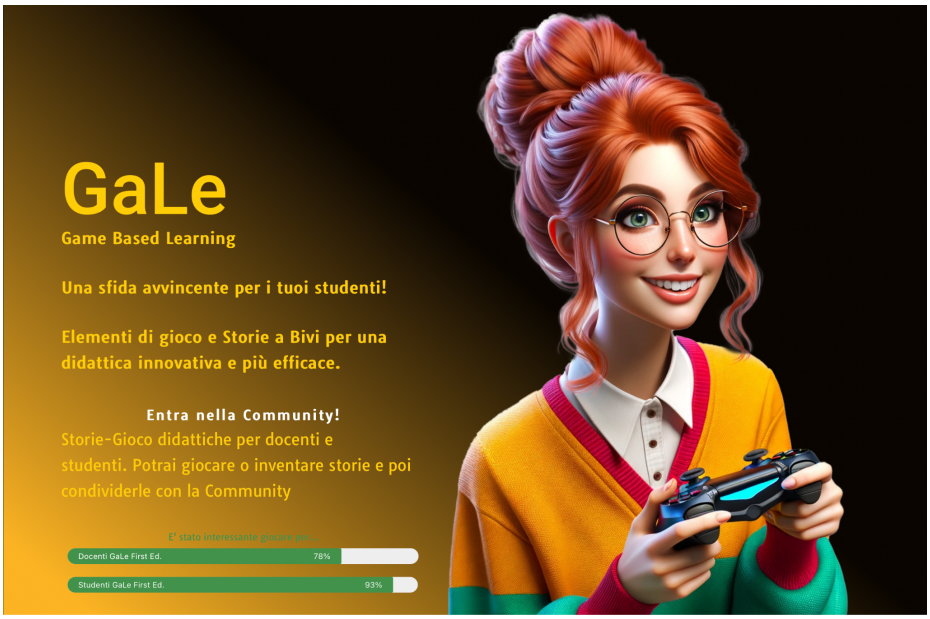


Figura 28. Homepage del progetto GALE (Game Based Learning for Orientation).
Fonte: www.progettogale.it

L'orientamento scolastico rappresenta un momento cruciale nella vita degli studenti, spesso caratterizzato da incertezze e pressioni. GALE si propone di trasformare questo processo in un'esperienza di apprendimento coinvolgente e riflessiva, utilizzando il potere del gioco e della narrazione.

Questo contributo mira a presentare un modello innovativo per l'attuazione delle Nuove Linee Guida per l'Orientamento scolastico, dimostrando come l'in-

tegrazione di elementi ludici e narrativi possa creare un ambiente di apprendimento motivante e efficace.

Sviluppo di competenze orientative

La decisione di proporre libri-game o storie non lineari come proposta orientativa è legata alla possibilità di mettere lo studente di fronte alla necessità di dover effettuare delle scelte. Le decisioni che le storie a bivi impongono al lettore-giocatore quasi ad ogni paragrafo, con conseguenze significative sulla trama, contribuiscono a sviluppare le abilità decisionali (*decision making*) e la capacità di pensare in modo critico e strategico (critical thinking), importanti life skills, ovvero competenze, che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni.

È proprio da queste considerazioni che è nata l'idea di creare "Storie per L'Orientamento", da cui Gale for Orientation



Figura 29. Le modalità di partecipazione alla piattaforma GALE: giocare e creare storie orientative

Apprendere è un gioco meraviglioso

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria il gioco ha un ruolo strategico, ma, nelle fasi successive della crescita, a partire dalla scuola secondaria di primo e di secondo grado, il gioco ha sempre meno posto nell'apprendimento. Anche in ambito aziendale è ormai sdoganata la gamification, come uno strumento ef-

ficace per l'apprendimento che aiuta a sviluppare la collaborazione, la comunicazione e il pensiero critico. La presenza di elementi ludici sollecita un lavoro di squadra e una comunicazione efficace per raggiungere gli obiettivi. Perché dunque non usarla legata allo storytelling quale potente strategia per un momento così importante, di scelta, dove lo sviluppo del pensiero critico risulta fondamentale?



Figura 30. Archivio delle storie orientative disponibili nella piattaforma GALE

Siamo ancora abituati ad ascoltare delle storie

Secondo Deci e Ryan, la motivazione che il soggetto trova in se stesso ("motivazione intrinseca") è più efficace e duratura della motivazione che deriva dall'ambiente esterno ("motivazione estrinseca"). Pensiamo dunque all' accoppiata Game-enhanced learning e Storytelling come una strategia che attiva la motivazione intrinseca nei suoi tre bisogni fondamentali:

- bisogno di **autonomia** – essere in controllo della propria vita e avere la libertà di scegliere come agire – nel gioco si può sperimentare in un ambiente protetto in cui si possono prendere rischi, commettere errori e imparare dalle proprie azioni senza conseguenze negative significative,
- bisogno di **competenza** – sentirsi efficaci nell'affrontare le sfide e nell'acquisire nuove competenze
- bisogno di **relazione** – sentirsi connessi con gli altri e avere relazioni positive – nel gioco si può soddisfare il bisogno di relazione fornendo agli studenti l'opportunità di interagire con gli altri.

L'idea è semplice. Senza che ci fosse bisogno di qualcuno che ce ne spiegasse le ragioni del senso e della bellezza, per tutti, ascoltare il racconto di storie e giocare sono parte profonda di coinvolgenti, efficaci esperienze di apprendimento. Ma se imparare dalla narrazione di storie e dal gioco è "scritto nel nostro DNA", perché non costruire storie-gioco da raccontare/far giocare con espliciti obiettivi compreso quello teso ad una riflessione personale utile al momento dell'orientamento scolastico?

Il chip dell'utopia



Figura 31. NeoVille: ambientazione narrativa della storia orientativa Il chip dell'utopia

Nel cuore del progetto Gale troviamo la storia interattiva "Il chip dell'utopia", che immerge gli studenti in una narrazione futuristica. NeoVille è una città tecnologicamente avanzata, resa perfetta dal "Chip dell'Utopia", che permette agli abitanti di vivere in una realtà virtuale indistinguibile dal paradiso. Tuttavia, quando il chip comincia a malfunzionare, i tre protagonisti – Leo, Sara e Alex – devono unire le loro forze per risolvere il mistero.

– Leo, un ingegnere impulsivo e avventuroso, affronta le sfide con creatività e carisma, ma la sua impazienza può portarlo a prendere decisioni affrettate. Rappresenta l'azione immediata e l'entusiasmo nel prendere rischi.

– Sara, una ricercatrice in psicologia comportamentale, preferisce analizzare e riflettere attentamente prima di agire. La sua pazienza e il suo pensiero logico la rendono un'ottima risolutrice di problemi, ma rischia di essere troppo cauta.
– Alex, un graphic designer freelance, è un introspettivo creativo che cerca stabilità. La sua passività lo porta talvolta a evitare il conflitto, ma il suo lato artistico lo spinge a trovare soluzioni originali.



Figura 32. I protagonisti della storia orientativa "Il chip dell'utopia" e i relativi profili decisionali

Ogni personaggio rappresenta un diverso stile decisionale, offrendo agli studenti uno spunto per riflettere su come affrontano le sfide e come questo si traduce nella scelta scolastica.

Gale non si limita a coinvolgere gli studenti. Una formazione dedicata a livello provinciale, che ha visto la partecipazione di oltre 200 docenti, è stata realizzata per far conoscere l'iniziativa e permettere agli insegnanti di creare le proprie storie e contribuire alla crescita della community di "creatori di storie". A supporto delle classi, infatti, e disponibile online, un manuale che accompagna passo passo docenti e studenti nella progettazione e realizzazione di nuove storie-gioco, in un formato digitale che le rende facilmente accessibili e utilizzabili per un risultato alla portata di tutti.



Figura 33. Manuale operativo per la progettazione e la realizzazione di storie orientative nella piattaforma GALE

Il progetto Gale for Orientation è stato proposto in occasione del Salone dell'Orientamento Provinciale di Varese, un evento che da sempre coinvolge numeri come 42 stand, 14 scuole e più di 1.600 studenti e sarà riproposto anche questo anno scolastico 2024/25. Grazie all'uso di giochi e narrazioni, Gale ha dimostrato di essere uno strumento potente e innovativo per l'orientamento scolastico

Ricadute

Un primo confronto mostra un alto livello di coinvolgimento degli studenti e un apprezzamento da parte dei docenti per l'approccio innovativo. L'analisi adottata è di tipo misto: qualitativo e quantitativo. Gli studenti hanno partecipato al gioco e sono stati coinvolti in sessioni di riflessione e feedback tramite questionari, per valutare il livello di coinvolgimento e la comprensione delle loro attitudini. I dati raccolti includono osservazioni del comportamento durante il gioco e autovalutazioni degli studenti. Gli insegnanti riportano un interesse crescente nell'integrare GALE nei loro programmi di orientamento standard.

La storia "Il chip dell'utopia" si è rivelata particolarmente efficace nello stimolare riflessioni sui diversi approcci alla presa di decisioni, permettendo agli studenti di esplorare diverse prospettive in un ambiente sicuro e privo di pressioni. Un aspetto significativo da segnalare ai docenti è la capacità della storia di suscitare un sano e davvero partecipato confronto finale. La scelta del personaggio, l'immedesimazione, gli aspetti positivi e negativi di Sara, Alex e Leo, l'approccio di ognuno nell'affrontare le sfide trasformano le "sfide di gioco" in "sfide di vita".

Un invito ai docenti: innovare l'orientamento con GALE

Integrare attività di game-based learning nell'orientamento scolastico focalizzandosi sul processo decisionale piuttosto che solo sul risultato finale della scelta scolastica è un obiettivo tanto alto quanto fondamentale.

In conclusione, GALE può offrire un approccio promettente per rendere l'orientamento scolastico un'esperienza più coinvolgente, riflessiva e centrata sullo studente, in linea con le nuove Linee Guida per l'orientamento scolastico.



Figura 34. Team di progettazione e sviluppo della piattaforma GALE

2.6 Progetto STEAMorienta: un approccio matematico/scientifico per conoscersi e orientarsi

Lorella Carimali
Docente, Liceo Scientifico Vittorio Veneto (Milano)



STEAMOrienta si configura come un dispositivo replicabile per integrare orientamento e apprendimenti disciplinari, in particolare nelle aree STEM, e non come una sequenza di attività isolate. In questa prospettiva, la sperimentazione non costituisce l'origine del progetto, bensì la sua validazione in contesti reali.



In che modo un percorso di orientamento integrato nella didattica disciplinare, basato su approccio scientifico, logica transdisciplinare (STEAM) e uso guidato dell'intelligenza artificiale, può migliorare la capacità degli studenti di conoscersi, analizzare alternative, argomentare scelte e progettare il proprio futuro, risultando al contempo trasferibile e adattabile a diversi contesti scolastici?

Introduzione

Un orientamento efficace sostiene la persona nel riconoscere capacità, interessi, risorse e vincoli; aiuta a elaborare criteri di scelta, a motivare decisioni e a progettare il proprio percorso formativo e professionale in modo progressivamente consapevole. In questa cornice, la matematica può essere assunta non solo come disciplina, ma come metodo: un modo rigoroso di porre domande, definire problemi, confrontare ipotesi e giustificare decisioni.

Tale impostazione consente di costruire un ponte tra area STEM e area umanistico-artistica, superando letture frammentate dei saperi. STEAMOrienta nasce dal pensiero didattico e dalla ricerca dell'autrice, docente di matematica e fisica, laureata in matematica, e interpreta l'orientamento come processo di ricerca.

A partire da questo impianto, il modello è stato successivamente sperimentato in contesti scolastici differenti, con il contributo di docenti e consigli di classe che ne hanno validato praticabilità e trasferibilità. In una prima fase, la sperimentazione in classe è stata curata dai prof. Senaldi, Pezzini, Galleri e Di Piazza del Liceo "Vittorio Veneto", da Mario Rizzi dell'IIS di Lacedonia e dai docenti dell'IC "Marco Polo" di Senago.

La collaborazione con figure esperte dell'ambito psicopedagogico e orientativo

ha inoltre rafforzato il dispositivo metodologico e la qualità del monitoraggio, senza modificarne la natura originaria: un modello concettuale e operativo elaborato ex ante e successivamente messo alla prova nella scuola. In particolare, il percorso si è avvalso della supervisione della prof.ssa Assunta Zanetti (UniPV) e dei contributi delle dott.sse Laura Carlotta Foschi (UniTS), Sara Martelli (UNIPV) e Paola Parente (orientatrice).

Il laboratorio STEAMOrienta: esplorare sé stessi attraverso le discipline

Il laboratorio STEAMOrienta rappresenta il dispositivo operativo attraverso cui il modello prende forma nella pratica didattica. È strutturato in sei aree di esplorazione, pensate per attivare prospettive differenti su identità, scelte e progettualità, mantenendo costante il principio metodologico di fondo: l'orientamento come processo di ricerca. Le aree possono essere gestite e adattate dai docenti in funzione dell'età, del grado scolastico e degli obiettivi dell'anno, senza alterare l'impianto del modello. Le sei aree – persone, pensieri, oggetti, strumenti, materiali/elementi, disegni – sono concepite come "porte" di accesso alla conoscenza di sé e del mondo: ciascuna consente di osservare interessi, valori, stili cognitivi e relazionali, modalità di decisione e di gestione dell'incertezza, favorendo una riflessione orientativa fondata su criteri e argomentazioni.

Persone: riconoscersi attraverso modelli e traiettorie di vita

La prima area "Persone" è dedicata riconoscere tratti identitari, aspirazioni e criteri di scelta attraverso il confronto con figure significative. Le studentesse scelgono uno scienziato (matematico, fisico, ingegnere, informatico), mentre gli studenti individuano una figura femminile appartenente alle STEM, che le/li aiuti a immaginarsi nel mondo del lavoro. L'attività è progettata per contrastare stereotipi – in particolare di genere – rendendo visibili traiettorie e possibilità spesso non percepite.

Pensieri: classificare idee, valori e visioni del mondo

L'area "Pensieri" del laboratorio si concentra sull'analisi di citazioni, idee guida e pensieri tratti dal mondo scientifico, filosofico e culturale per allenare la capacità di classificare, collegare e dare senso, trasformando un materiale "narrativo" in struttura concettuale. Ogni studente seleziona un pensiero percepito come significativo rispetto alla propria esperienza personale, partecipa a una fase collettiva

di classificazione e rielaborazione. Il processo di classificazione delle idee diventa strumento orientativo, poiché organizzare i pensieri significa rendere espliciti criteri, valori e direzioni di senso.

Oggetti: costruire connessioni tra vissuto e linguaggi scientifici

L'attività "oggetti" è finalizzata a rendere visibili legami, significati e modelli mentali attraverso un oggetto simbolico con ancoraggio disciplinare. La consegna prevede la costruzione di un "oggetto totemico" che rappresenti ciò a cui si è legati, con un vincolo metodologico: individuare nell'oggetto una connessione con matematica o fisica (caratteristiche simboliche o strutturali). La richiesta del vincolo STEAM consente di far emergere connessioni non ovvie tra vissuto personale e linguaggi scientifici.

Strumenti: leggere il lavoro attraverso evoluzione e innovazione

Nell'area "Strumenti" gli studenti esplorano una professione di interesse attraverso storica e funzionale, sviluppando pensiero comparativo e capacità di argomentazione. Il compito richiede di scegliere una professione di interesse e uno strumento collegato; ricostruire la sua evoluzione storica dello strumento (come e perché è cambiato). L'attività lega orientamento e metodo: osservare trasformazioni, vincoli tecnologici, bisogni sociali e conseguenze sulle competenze richieste.

Materiali ed elementi: identità, relazioni e compatibilità

L'area "Materiali/elementi" ("Di che pasta sono fatta/o?") propone di lavorare su identità e relazioni tramite proprietà, interazioni e compatibilità, in chiave scientifica e metaforica controllata. Gli studenti scelgono un materiale o un elemento chimico come rappresentazione di sé sia dal punto di vista identitario (proprietà, punti di forza, tratti distintivi) che relazionale (interazioni, legami, reazioni, compatibilità). La riflessione si estende poi alla dimensione delle relazioni e delle compatibilità, attraverso la costruzione di una "tavola periodica della classe", per valorizzare differenze, somiglianze e dinamiche di gruppo.

Disegni: visualizzare il proprio rapporto con le STEM

L'ultima area, "Disegni", mira a rappresentare la relazione personale con i linguaggi scientifici attraverso il linguaggio visivo. Gli studenti ricercano e selezionano una mappa, un'immagine o un disegno che rappresenti la propria connessione con matematica e fisica (numeri, formule, leggi, strutture). Il dispositivo consente di far emergere percezioni implicite, convinzioni e atteggiamenti verso le STEM, lavorando anche su resistenze e auto-esclusioni.

Monitoraggio, evidenze e analisi dei dati

Il monitoraggio della sperimentazione è stato realizzato attraverso strumenti quantitativi e qualitativi finalizzati a rilevare l'evoluzione della consapevolezza orientativa degli studenti. Sono stati utilizzati questionari orientativi, strumenti multidimensionali di valutazione dell'autostima e dispositivi di metariflessione disciplinare. L'analisi ha inoltre preso in considerazione prodotti realizzati dagli studenti, osservazioni strutturate e restituzioni argomentative. Particolare attenzione è stata dedicata alla qualità delle scelte motivate, alla partecipazione, al coinvolgimento attivo e alla trasferibilità del modello nei diversi contesti scolastici.

STEAMOrienta come modello trasferibile di didattica orientativa

La sperimentazione ha evidenziato come STEAMOrienta possa configurarsi come un modello didattico replicabile e trasferibile, pienamente integrabile nel curricolo delle 30 ore di orientamento previste dalle Linee guida nazionali. I risultati mostrano un incremento della partecipazione, una maggiore qualità argomentativa nelle scelte degli studenti e un rafforzamento della consapevolezza orientativa. È emersa inoltre la capacità del modello di valorizzare risorse personali spesso non intercettate dai tradizionali dispositivi orientativi e di favorire il lavoro collegiale tra docenti di discipline differenti.

Il valore del progetto risiede soprattutto nella coerenza tra impianto teorico e pratiche didattiche: l'orientamento non viene trattato come attività separata o episodica, ma come parte integrante dei processi di apprendimento e di costruzione dell'identità personale.

2.7 "Sette lettere a me stesso": un esempio di buona pratica

Marzia Canali
Dirigente scolastica, I.I.S. Paolo Baffi di Fiumicino (Roma)
Sonia Gargiulo
Docente, I.I.S. Paolo Baffi di Fiumicino (Roma)
Giuseppe Cursio
Docente, I.I.S. Paolo Baffi di Fiumicino (Roma)



MESSAGGIO CHIAVE

Scrivere di sé è il primo passo per conoscersi, scegliere e costruire il proprio futuro.



DOMANDA DI RICERCA

Come può la scrittura autobiografica aiutare gli adolescenti a conoscersi, affrontare l'errore e sviluppare competenze orientative, anche in assenza di una chiara capacità di immaginare il proprio futuro?

Introduzione

Il percorso di orientamento narrativo attuato nel nostro Istituto ha utilizzato la letteratura come strumento per far emergere gli aspetti emotivi, le aspirazioni e i valori degli studenti e delle studentesse, fino a condurre una riflessione razionale sul loro futuro formativo e professionale. L'obiettivo era di sostenerli nel comprendere ed esprimere i propri sentimenti, a credere nel proprio potenziale, ad avere consapevolezza delle proprie emozioni.

Il percorso ha avuto come punto di riferimento lo sviluppo della competenza alfabetica funzionale e della competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare. Il modello proposto parte dal racconto della storia del singolo alunno/a attraverso un tema guida, fino ad arrivare ad immaginare scenari futuri. In questo viaggio narrativo si dà un ordine ai fatti personali della vita, ipotizzando il futuro, e si possono progettare i passi da compiere per costruirlo realmente.

Dando ordine agli avvenimenti gli studenti e le studentesse possono riflettere

su ciò che hanno imparato, sulle sue attitudini, sullo sviluppo di competenze che possono portarli a compiere scelte orientative consapevoli. È proprio da queste ultime che si sviluppa la motivazione agli studi, sul senso di realizzazione, e quindi sulla motivazione a proseguire gli studi.

Il presente articolo si basa sui dati relativi a circa 30 studenti, iscritti in una classe terza dell'indirizzo SIA.

Un percorso narrativo tra identità, relazioni e futuro

La scrittura autobiografica è la metodologia che abbiamo ritenuto più efficace per l'autoanalisi. Agli studenti ed alle studentesse è stato chiesto di non utilizzare i dispositivi digitali. Come è noto, infatti, la scrittura a mano ha un forte coinvolgimento cognitivo, stimola il pensiero creativo, aiuta la concentrazione e la riflessione.

Il modello proposto chiede agli studenti di raccontare sé stessi, le loro esperienza quotidiana attraverso l'elaborazione di "Sette Lettere Autoriflessive".

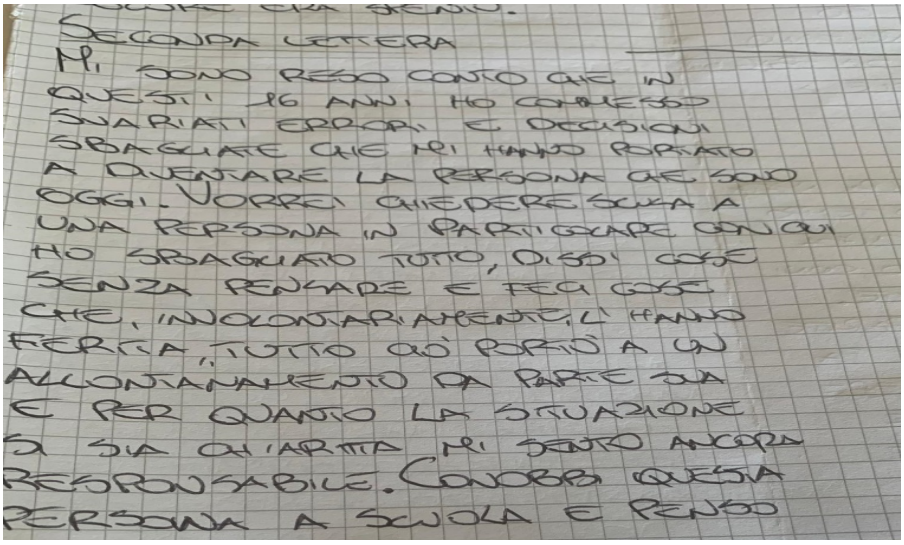
Il tema della prima lettera era: "Descrivi un indumento personale che ti piace e prova a dire il perché. Il vestire esprime i particolari della tua identità. Racconta di un vestito indossato da un amico/a che ti è piaciuto oppure che non ti è piaciuto".

Nella prima lettera, quindi, è stato chiesto di descrivere un indumento personale, espressione della propria identità. Il legame tra ciò che siamo e come vogliamo apparire.

La seconda lettera è un invito alla riflessione sulle difficoltà che incontrano i giovani, sul ruolo della scuola nella loro vita. Si cerca di collegare i saperi con la vita reale in modo che questi possano lasciare una traccia significativa.

La traccia proposta era: "Penso alla mia storia, mi rendo conto che porto dei pesi. Tanti incontri e talvolta tante discussioni. In questa lettera indirizzata a me stesso vorrei chiedere scusa a …Prova a spiegare in questa lettera il senso del venire a scuola, quali sono le difficoltà nella crescita di un ragazzo/a adolescente".

Nella riflessione riportata di seguito, lo studente analizza gli errori che commette nelle relazioni.


SECONDA LETTERA
MI SONO RESO CONTO CHE IN QUESTI 16 ANNI HO COMMESSO SVARIATI ERRORI E DECISIONI SBAGLIATE CHE MI HANNO PORTATO A DIVENTARE LA PERSONA CHE SONO OGGI. VORREI CHIEDERE SCUSA A UNA PERSONA IN PARTICOLARE CON CUI HO SBAGLIATO TUTTO, DICO' COSE SENZA PENSARE E FECI COSE CHE, INVOLONTARIAMENTE, L'HANNO FERITA. TUTTO CIÒ PORTÒ A UN ALLONTANAMENTO DA PARTE SUA E PER QUANTO LA SITUAZIONE SI SIA CHIARITA MI SENTO ANCORA RESPONSABILE. CONOBBI QUESTA PERSONA A SCUOLA E PENSO

La terza lettera[1] è improntata sull'accettazione di sé stessi, del proprio corpo o del proprio carattere.

La traccia proposta era "Guarda i ragazzi e le ragazze della tua età. Spesso hanno difficoltà a guardarsi allo specchio. Che cosa secondo te accettano e cosa non accettano del loro corpo".

L'adolescente allo specchio: ideale e reale si scontrano, qual è il dramma: orecchie lunghe, forfora e brufoli. Il corpo cambia e loro hanno il terrore di questo cambiamento.

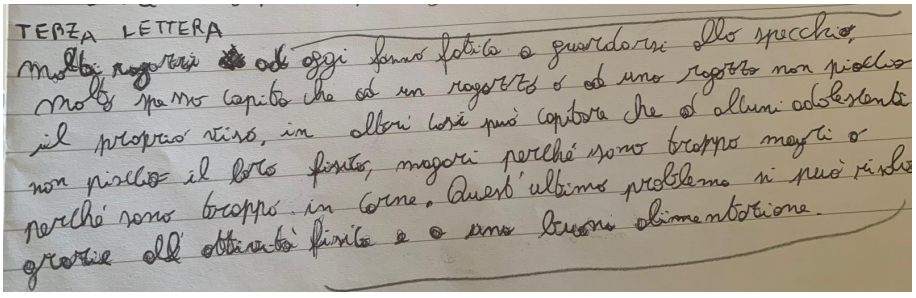

TERZA LETTERA
Molti ragazzi ~~di~~ oggi hanno fobia a guardarsi allo specchio, molti sono capito che di un ragazzo o di una ragazza non piacciono il proprio viso, in altri casi può capitare che di alcuni adolescenti non piacciono il loro fisico, magari perché sono troppo magri o perché sono troppo in carne. Quest'ultimo problema si può risolvere grazie all'attività fisica e a una buona alimentazione.

Figura 35. Elaborati autobiografici degli studenti relativi ai processi di conoscenza e accettazione di sé

1 L. Dalla Ragione, Sabrina Mencarelli, *L'inganno dello specchio*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

La quarta[2] una riflessione sul rapporto con i propri genitori, in particolare con il padre[3]. La famiglia vista come i soggetti che guidano le scelte degli alunni.

"Lettera al padre, prova ad immaginare che tipo di legame hanno oggi gli adolescenti con il padre"

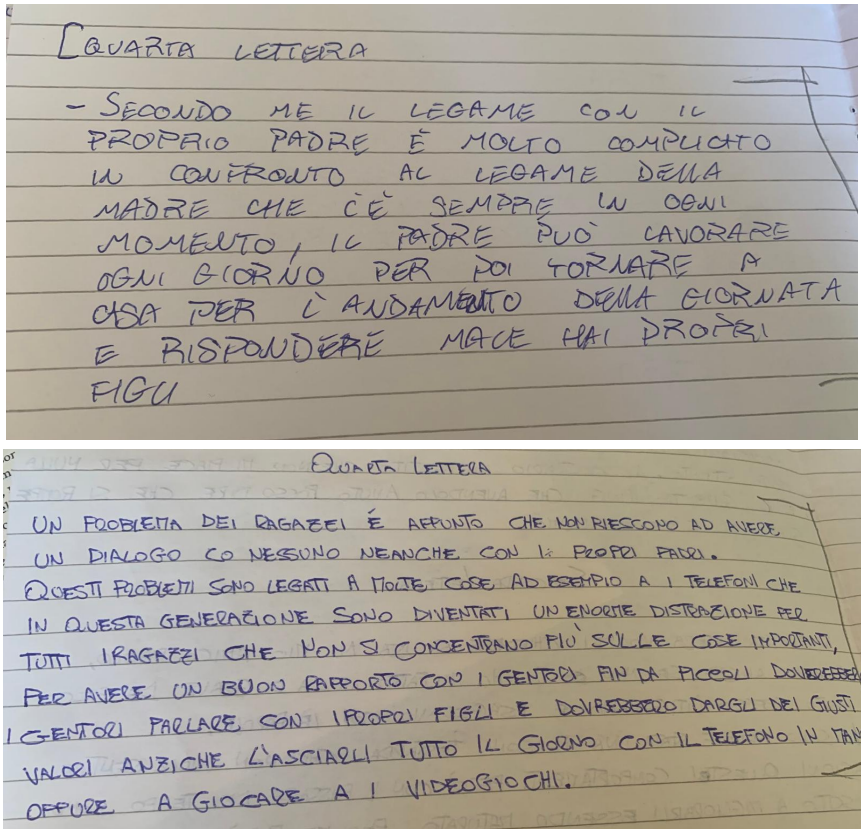


Figura 36. Produzioni degli studenti nell'attività autobiografica "Lettera al padre"

In questo frammento di lettera sono narrate le parole dell'adolescente: "non riesco ad avere un dialogo con nessuno". Fragili con sé stessi quando scrivono e spavaldi nella vita sociale con i coetanei[4].

La quinta, l'adulto di riferimento, la figura che ha lasciato un segno nella loro vita.

2 M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna,* Raffaello Cortina, Milano, 2017.
3 M. Serra, *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano, 2017.
4 G. Pietropolli Charmet, *Fragili e spavaldi ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Il tema proposto era: "Vi racconto di un adulto di cui mi fido"

Mancanza di riferimento degli adulti, senso di confusione e poca motivazione allo studio[5].

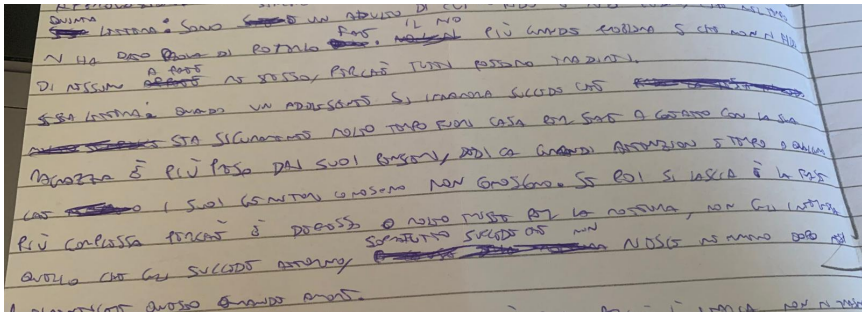


Figura 37. Elaborato autobiografico dedicato alla rappresentazione del sé futuro

La sesta lettera è improntata sulla riflessione personale sull'amore. "Quando un adolescente si innamora succede che…".

La settima lettera è la proiezione nel futuro: "Ho trent'anni vi racconto il mio presente. Oggi immagina di avere trent'anni. Dove vivi? Che cosa fai? Quali sono i tuoi valori? Com'è la tua casa? Con chi vivi?".

Adolescenti senza futuro? La scrittura autobiografica come chiave per orientare, comprendere e trasformare l'errore in apprendimento

Il lavoro ha una matrice essenzialmente centrata sulla ricerca qualitativa e non può essere oggetto di generalizzazioni sugli adolescenti. Abbiamo raccontato tratti biografici di alcuni adolescenti che frequentano il nostro Istituto. Nello specifico nell'orizzonte della ricerca qualitativa è stato applicato il metodo Freedom Writers.

Un dato che emerge dall'attività svolta, è che nessun alunno ha completato la settima lettera, gli studenti non riescono ad immaginarsi nel futuro e non hanno competenze previsionali. Probabilmente per la paura del futuro e la complessità del presente.

Dalla lettura degli elaborati sono emersi aspetti legati all'accettazione ed alla valorizzazione della propria immagine, l'esplorazione dell'affettività, la conoscenza di sé.

5 A. Noè, *La motivazione teorie e processi,* Il Mulino, Bologna, 2020.

Quale sfida? L'adolescente ha un mondo interiore che non riesce a decifrare, un magma senza parole che ha bisogno di essere in qualche modo narrato attraverso la forma della scrittura autobiografica[6], attraverso la possibilità del dare parola agli eventi inattesi che succedono dentro e fuori le nostre classi. La scuola deve riflettere sulla necessità dello sviluppo di una didattica orientativa attraverso tutti i contenuti disciplinari di un curricolo, questa è la grande sfida per il prossimo futuro. Una nuova epistemologia fondata sull'importanza dell'errore come leva del cambiamento. A quali condizioni? Tutto questo può succedere se il singolo insegnante prende le decisioni quotidiane del "Libera-mente formarsi".

Un docente che non ha paura dell'errore genera condizioni per cui anche lo studente accoglie i propri sbagli. Gli studenti, in questo viaggio, riflettono sull'errore[7] quando, per esempio, nella seconda lettera, gli viene chiesto di ragionare sulle difficoltà che incontrano, si tenta di far acquisire la consapevolezza delle proprie abilità di fronteggiare le situazioni problematiche, di come utilizzarle per risolvere problemi. Gli alunni devono superare l'ostacolo di non cimentarsi nell'apprendimento, di non mettersi in gioco per la paura di sbagliare, ridurre quel processo quasi inconscio che induce ad apprendere la passività. L'errore deve fungere da leva per l'apprendimento. Gli argomenti trattati nelle lettere hanno voluto far riflettere gli studenti sull'interdipendenza positiva, su come gli altri possano influenzare il successo di ciascuno di noi e come esso possa agire sulla comunità. Agli alunni è stato chiesto di descrivere il rapporto con un adulto di riferimento e l'influenza dei genitori nelle scelte.

Dalla lettura degli elaborati, inoltre, emergono ricordi, riflessioni sul passato ma non si esprimono sulle azioni future, quello che non emerge è la riflessione su come realizzare i progetti, sulle competenze da maturare. Gli studenti non immaginano il futuro, non riescono a definire il percorso che li porterà a realizzare il progetto che immaginano[8]. Da questa difficoltà emerge la necessità di approcci educativi integrati, di approcci maggiormente orientati al paradigma sistemico. Pensare e ripensare, per questo motivo, la formazione dei docenti nel ciclo virtuoso della teoria-pratica. Ultima questione: abbiamo voluto presentare la forma delle scritture adolescenti con il peso dei loro errori, punteggiature, virgole, esclamazioni, forse messe a caso. La scrittura in corsivo rappresenta una questione fondamentale legata alla formazione del docente. A lui si chiede di far vedere agli studenti la sua scrittura in corsivo. L'apprendimento per imitazione in questo contesto specifico è importante.

6 G. Cursio, *Il metodo Freedom Writers,* LAS, Roma, 2022.

7 L. Binanti (a cura di), *Pedagogia epistemologia e didattica dell'errore*, Rubettino, Catanzaro, 2001.

8 G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Roma-Bari, 2012.

2.8 L'uso della letteratura nella didattica orientativa: alcune osservazioni sulle ricadute formative del progetto Orienta.Le

Alessia Barbagli
Docenti, I.C. Via Padre Semeria (Roma)
Massimiliano Manganelli
Docente, I.C. Via Rugantino 91 (Roma)



L'uso della letteratura in chiave orientativa trasforma la didattica in un'esperienza riflessiva, condivisa e generativa, nella quale il testo diventa strumento per conoscere sé stessi, dare senso alle esperienze e sviluppare consapevolezza personale e relazionale.



In che modo l'utilizzo della letteratura attraverso metodologie di orientamento narrativo può incidere sui processi di autoriflessione, partecipazione e consapevolezza degli studenti e, al tempo stesso, trasformare la pratica didattica e la consapevolezza professionale dei docenti nella scuola secondaria di primo grado?

Introduzione

Il contributo propone alcune considerazioni sulle ricadute didattico-educative e formative del progetto "Orienta.Le", Orientare con la letteratura, a partire dalle osservazioni e dalle riflessioni dei/delle docenti di due scuole coinvolte nella ricerca. Il progetto è promosso dall'Università di Siena e guidato dal prof. Simone Giusti, coadiuvato dalla dottoressa Alessandra Molè, ed è stato suddiviso in diverse fasi; in questo contributo si intende approfondire un aspetto della terza fase, ovvero quella relativa alla somministrazione nelle classi di kit didattici predisposti dal gruppo di ricerca.

Sono state coinvolte sessantatré classi per un totale di tredici scuole su tutto il territorio nazionale e una cinquantina di docenti. Il progetto ha proposto un percorso didattico di almeno 15 ore con il metodo dell'orientamento narrativo. Non di rado è accaduto che delle 30 ore di orientamento previste dal D.M. 328/2022, un numero superiore a 15 sia stato svolto dai/dalle docenti di lettere, perché le attività previste dal progetto hanno implicato un numero di ore superiore o perché ne hanno stimolate altre.

In questo contributo si rifletterà sulla dimensione formativa intrinseca al pro-

getto e su come possa aver influito sulla consapevolezza didattica dei/delle docenti, attraverso brevi interviste. I docenti intervistati appartengono a due istituti comprensivi di Roma, l'IC Via Rugantino e l'IC Via Padre Semeria.

La ricaduta formativa del progetto

La repentinità con cui sono entrate in vigore le nuove Linee guida per l'orientamento (D.M 328/2022) ha lasciato alla preparazione dei docenti un margine di tempo estremamente ridotto. Tale circostanza ha reso gli interventi formativi di carattere teorico e principalmente trasmissivo poco efficaci rispetto al contenuto della proposta, i cui presupposti risultavano decisamente lontani dalla corrente prassi scolastica, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, dove la parola *orientamento* aveva (e ha ancora) un'accezione alquanto ristretta, legata in particolare alla scelta della scuola superiore. Una formazione veloce e di carattere esclusivamente teorico rischia di apportare delle modifiche solo apparenti alla didattica, risultando poi poco efficace ai fini orientativi.

In questo senso il progetto Orienta.Le presenta delle caratteristiche che lo rendono un percorso praticabile in termini sia didattici sia formativi. Se la parte iniziale, infatti, ha proposto ai/alle docenti alcune lezioni introduttive di carattere generale sulla cornice normativa e sul significato, anche diacronico, dell'orientamento formativo nella scuola, la parte più consistente del progetto ha previsto un coinvolgimento attivo dei/delle docenti, ai/alle quali è stato proposto un kit didattico da somministrare alle proprie classi. Ogni kit conteneva un brano – tratto generalmente dalla letteratura *young adult* – con delle "istruzioni per l'uso" chiare e dettagliate: per ogni brano era prevista la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, al termine della quale venivano proposte delle attività di varia natura, che si distinguevano per la partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze e per il carattere ludico-creativo (realizzazione di collage, elaborazioni grafiche, completamento di grafici, ecc). Il dato fondamentale da sottolineare subito è questa idea di "uso" della letteratura, svincolato dalla comune prassi didattica, che solitamente privilegia l'analisi – strutturale, lessicale, linguistica, retorica –, cioè una dinamica che molto spesso resta all'interno del testo stesso, senza legarne, se non tenuamente, la lettura all'esperienza di chi legge.

I kit didattici

Nel caso dei kit didattici proposti, invece, ogni attività aveva la finalità di favorire la riflessione su sé stessi in termini di autoefficacia, di stimolare la capacità di condividere pensieri ed emozioni e ricorrere alla narrazione e ai mezzi espressivi messi

a disposizione dall'arte letteraria per dare ordine e senso all'esperienza. Un passaggio importante era rappresentato dalla conclusione di ogni attività, che prevedeva la condivisione degli esiti del laboratorio, nella quale la classe era invitata a indicare punti di forza e criticità dell'attività appena conclusa. Naturalmente emergevano semplici preferenze ("mi è piaciuto" / "non mi è piaciuto"), ma più spesso la riflessione si è fatta maggiormente complessa, soprattutto davanti alla richiesta "cosa portiamo a casa".

Al termine di ogni attività agli/alle insegnanti era richiesto di compilare un diario di bordo volto soprattutto a individuare i punti di forza e di debolezza dell'attività rispetto alle reazioni della classe. La compilazione di un diario didattico è una pratica particolarmente efficace allo scopo di rendere l'esperienza dei/delle docenti un'esperienza (auto)formativa, poiché consente di riflettere in modo critico sul percorso effettuato e sui processi messi in atto, favorendo la costruzione della consapevolezza e del sapere relativo, in questo caso, alla didattica della letteratura, se non alla didattica nella sua interezza.

Il primo dato che emerge dallo scambio, talvolta anche informale, con colleghe e colleghi, è la novità, riassumibile secondo due linee. La prima sta, come si è già anticipato, nell'uso del testo in una chiave esperienziale e non strettamente didattica; pertanto il focus dell'attività non era sul testo stesso – «non stiamo insegnando il testo» –, bensì su chi legge. Risiede proprio in questo dato plurale il secondo elemento di novità evidenziato, dal momento che tutte le attività prevedevano, se non necessariamente la collaborazione nella realizzazione, per lo meno la condivisione alla fine (momento peraltro prediletto da alunne e alunni). I lettori e le lettrici non erano dunque soli davanti al testo, che non avevano sotto gli occhi ma veniva letto dall'insegnante, perciò la risposta era collettiva e non individuale. Ne scaturiva così una visione sociale del rapporto con il testo, che può aiutare a scardinare l'idea di una relazione esclusivamente individuale tra lettore/lettrice e testo, idea spesso all'origine di alcune resistenze alla lettura da parte di studentesse e studenti.

La lettura ad alta voce come stimolo per la realizzazione di attività ludico-creative era già nota alle persone intervistate, ma praticata in maniera ridotta e a volte, proprio per ammissione dei/delle insegnanti, puramente episodica. In tal senso, dalle interviste sono emerse ulteriori novità, per esempio «la disponibilità e spendibilità di mentor text da proporre». La semplice presenza di una lista di testi da leggere ad alta voce in classe si è rivelata utile, a detta di molti docenti, in vista di un utilizzo futuro, sia per una lettura integrale, sia per attività laboratoriali. È questo un elemento da sottolineare, giacché la risposta positiva da parte delle classi sembra avere innescato un meccanismo virtuoso, per cui l'insegnante si dichiara disposta/o a leggere più spesso ad alta voce.

Sempre in tal senso, un ulteriore aspetto evidenziato da colleghe e colleghi è costituito dalla routine di lavoro, in particolare dalla possibilità di tracciare il la-

voro svolto sia con il diario di bordo sia con le sintesi finali di ciascuna attività realizzate insieme alla classe attraverso strumenti come la lavagna o la digital board.

Alcune docenti hanno posto in rilievo – quale esito del progetto – il fatto che hanno messo a fuoco la nozione di didattica orientativa, da costruire attraverso la scelta di testi ad hoc, proposte di attività, riflessioni e momenti condivisi, come ha sottolineato un'insegnante: «Mi sono resa conto che i ragazzi e le ragazze hanno usato i testi che ho proposto come stimolo per parlare di sé, diventando protagonisti delle lezioni».

Inoltre, aver dedicato sistematicamente uno spazio significativo alla condivisione delle attività di rielaborazione creativa dei testi conferisce all'idea di feedback del lavoro svolto un significato più ampio del mero controllo delle abilità e delle nozioni acquisite; si costituisce, infatti, come un'ulteriore occasione di attivazione di pensiero in particolare nel confronto con gli altri.

Infine, alla richiesta riguardante l'impatto "formativo" delle attività previste nel progetto Orientare.Le sulla propria azione didattica, la risposta è stata, anche se talvolta generica, decisamente positiva. Per esempio, una collega dichiara che il progetto ha avuto un esito positivo sul suo fare didattica: «in classe leggiamo testi diversi, agganciamo a quei testi i nostri diversi vissuti personali, condividiamo esperienze e saperi, sperimentiamo metacognizione». È proprio sulla metacognizione, sulla condivisione e sul rapporto tra testo ed esperienza che occorre porre l'accento: ci sembra questo, infatti, il maggiore effetto "formativo" del progetto Orienta.Le sugli/sulle insegnanti, al di là di una formazione teorica formalizzata tramite corsi e/o letture.

In conclusione, in base a ciò che abbiamo osservato sono almeno tre i piani su cui la didattica orientativa con la letteratura ha avuto un impatto sull'insegnamento della disciplina:

– ha suggerito di lavorare su testi letterari svincolandosi dal principio cronologico della storia della letteratura;
– ha proposto come testi da condividere in classe anche la letteratura *young adult* e non soltanto i classici presenti nelle antologie;
– ha favorito un lavoro sul testo letterario che non sia esclusivamente un esercizio di scomposizione, analisi e comprensione strutturale del testo, ma che comprenda anche attività volte all'autoriflessione dove la dimensione ludica può avere una funzione importante.

Benché ripensare la didattica richieda tempi lunghi e molti momenti di riflessione e rielaborazione, aver avuto l'opportunità di sperimentare strade diverse dalle consuete ha costituito agli occhi dei/delle docenti una strada possibile da percorrere e che per molti e molte si è aggiunta alla pratica quotidiana. Il fatto

che il percorso fosse monitorato attraverso il diario didattico e la possibilità per i docenti di interloquire via mail con il gruppo di ricerca è stato indubbiamente un elemento decisivo per la buona realizzazione del progetto e della sua ricaduta formativa.

Riteniamo essenziale immaginare occasioni di confronto e di autoriflessione per intervenire in modo innovativo su una modalità didattica, come l'insegnamento della letteratura, che ha dietro di sé una consuetudine radicata. D'altra parte, perché sia efficace e duratura qualsiasi innovazione e rimodulazione della didattica non può che costituirsi come ampliamento di quella già sperimentata ed esistente, assumendo la forma e l'uso più consono ai/lle docenti e al gruppo classe a cui è destinata.

2.9 PCTO orientativi. Valorizzazione della dimensione orientativa dei percorsi di Formazione Scuola Lavoro: modello di progettazione e di valutazione nel Liceo Scientifico Lorenzo Respighi di Piacenza

Silvia Mallozzi
Referente per FSL e referente per l'Orientamento Secondo ciclo presso USR ER - Ufficio IX, sede di Piacenza; Docente orientatore e referente orientamento, Liceo Scientifico L. Respighi di Piacenza
Alfreda Moretti
Docente, figura strumentale PCTO classi quarte a.s. 2023/2024, Liceo Scientifico L. Respighi di Piacenza
Giuseppina Valentini
Docente, figura strumentale per i Percorsi FSL e Coordinatrice della progettazione dei percorsi FSL, Liceo Scientifico L. Respighi di Piacenza
Elisabetta Ghiretti
Dirigente scolastica, già referente percorsi PCTO classi terze e quarte a.s. 2024/2025, Liceo Scientifico L. Respighi di Piacenza



MESSAGGIO CHIAVE

Ripensare i PCTO come percorsi di classe centrati sulle competenze trasversali, sull'autovalutazione e sul compito autentico consente di rafforzare la dimensione orientativa e la costruzione consapevole del sé degli studenti.



DOMANDA DI RICERCA

In che modo un modello di PCTO integrato nel curricolo, basato su competenze trasversali, autovalutazione e compiti di realtà, può migliorare l'orientamento e la valutazione degli studenti senza distorcere gli esiti disciplinari?

Introduzione

Nell'a.s. 2021/2022 il Liceo Scientifico Lorenzo Respighi di Piacenza ha avviato un percorso di rimodulazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (ora percorsi di Formazione Scuola Lavoro).

Progressivamente, nell'arco di quattro anni scolastici, sono state adottate modalità organizzative e didattiche che consentissero di dare piena attuazione alle Linee guida relative ai PCTO di cui al DM 774/2019.

I cambiamenti hanno riguardato la progettazione e la valutazione dei percorsi e hanno avuto come focus tre elementi: competenze trasversali, autovalutazione dello studente e compito autentico/di realtà.

Il Collegio dei docenti è stato chiamato più volte a deliberare in merito ai PCTO ed è stato necessario un forte coinvolgimento del dirigente scolastico Elisabetta Ghiretti, dei suoi collaboratori (Mariarita Guglielmetti e Carlo Colombini), dei Coordinatori dei dipartimenti disciplinari, della figura strumentale PTOF (Elena Maria Bianco) e delle figure strumentali PCTO (Silvia Mallozzi, Alfreda Moretti e Giuseppina Valentini).

Dal modello disciplinare alle criticità organizzative

Fino all'a.s. 2020/2021 nel Liceo Respighi i PCTO erano una disciplina a sé stante il cui docente di riferimento era il tutor interno. Il Collegio dei docenti deliberava tutti i percorsi di PCTO in quanto, appunto, disciplina che trovava in concreto numerose possibilità di realizzazione. Le lezioni si tenevano in orario pomeridiano ed erano organizzate per classi aperte, in modo tale da garantire una possibilità di scelta a studentesse e studenti. In questa fase il tutor interno attribuiva ai singoli studenti voti in decimi che erano riportati all'interno del registro di classe nell'area PCTO intesa quale disciplina autonoma.

Questo modello, adottato per garantire la personalizzazione dei percorsi, presentava numerose criticità.

A livello organizzativo non era sempre possibile assicurare a studentesse e studenti l'inserimento nel percorso preferito, tanto che in fase di raccolta delle dichiarazioni di interesse risultava necessario richiedere di esplicitare più di una opzione; inoltre, la creazione di classi aperte rendeva molto complessa la calendarizzazione di attività all'esterno dell'istituto. Significative erano, inoltre, le problematiche segnalate da studenti atleti di alto livello e da studenti iscritti al Conservatorio: spesso impossibilitati a seguire le attività di PCTO, sempre collocate in orario pomeridiano, questi richiedevano talvolta una sorta di "esonero" dalle attività organizzate dal Liceo.

Più rilevanti erano, in ogni caso, due criticità strutturali: il mancato coinvolgimento dei Consigli di classe nella progettazione e nella valutazione e la tendenza dei percorsi a configurarsi come occasioni di approfondimento contenutistico anche in direzione specialistica.

Verso un modello integrato e orientativo

Durante l'a.s. 2021/2022 si sono apportate le prime modifiche al modello presente nel PTOF.

Prima di tutto i PCTO, pur essendo ancora attività pomeridiane guidate dal tutor interno, non sono più stati considerati una disciplina a sé stante. In séguito

a questo, il Collegio dei docenti ha deliberato che le valutazioni dei PCTO dovessero essere inserite nelle due discipline il cui curricolo risultasse maggiormente affine ai contenuti sviluppati appunto nei PCTO; inoltre, la valutazione dei PCTO veniva annoverata tra gli elementi da prendere in considerazione nel momento della attribuzione del voto di comportamento.

In fase applicativa, la difficoltà principale è stata quella di individuare le due discipline in cui inserire i voti dei PCTO: per alcuni percorsi la corrispondenza PCTO-discipline risultava artificiosa e generava perplessità, a volte molto marcate, nei docenti che si trovavano a dover accogliere appunto le valutazioni.

Il modello di classe e la centralità delle competenze

Nell'a.s. 2022/2023 il Collegio dei docenti ha recepito maggiormente le indicazioni delle Linee guida del 2019 sia per quanto concerne la progettazione dei PCTO che per quanto concerne la loro valutazione. Si è passati, così, da una attività strutturata assegnata al singolo studente a partire da sue dichiarazioni di interesse ad un percorso di classe progettato dal tutor interno insieme al Consiglio di classe. La personalizzazione era (ed è ancora) garantita dalla varietà delle attività che si possono svolgere all'interno dei percorsi e dalla possibilità di declinare sui singoli, a partire dalle quattro competenze trasversali indicate dalle Linee guida, la scelta delle competenze e delle capacità da sviluppare, osservare e valutare.

I PCTO hanno iniziato, quindi, ad essere progetti deliberati dai singoli Consigli di classe

Si è, poi, via via precisato l'obiettivo di aiutare gli studenti a sviluppare competenze trasversali a prescindere dal tipo di esperienza di PCTO vissuta.

È stato deliberato un nuovo modello di valutazione che fa leva su tre elementi: competenze trasversali e autovalutazione dello studente da un lato e compito autentico / di realtà dall'altro.

A questo punto la valutazione dei PCTO, incentrata sulle competenze trasversali, è stata fatta ricadere senza forzature su tutte le discipline del curricolo.

Per altro, il passaggio ai PCTO di classe ha permesso ai docenti del Consiglio di progettare le attività a partire dal profilo di competenza in entrata dei singoli studenti e ha consentito, quindi, di incidere in modo più significativo sulla dimensione orientativa.

Inoltre, la progettazione di PCTO di classe ha permesso di valorizzare appieno la rete relazionale già esistente docenti-studenti e docenti-esercenti la responsabilità genitoriale.

Consolidamento, valutazione e prospettive

Nell'a.s. 2023/2024 il Collegio dei docenti ha confermato la scelta organizzativa del PCTO di classe in orario curricolare ed extracurricolare e ha confermato il modello didattico in virtù del quale la valutazione dei PCTO ricade su tutte le discipline.

Alcuni docenti hanno, tuttavia, segnalato il rischio di una parziale distorsione della valutazione sommativa di fine anno scolastico delle singole discipline: il coinvolgimento degli studenti nei percorsi di PCTO, di norma motivanti, è spesso seguìto da valutazioni positive che possono non essere affatto allineate con i voti corrispondenti agli esiti di apprendimento. Altri docenti hanno ricordato, poi, che non è diffusa la prassi di inserire nel registro elettronico valutazioni relative unicamente alle competenze trasversali e per questo era possibile che agli esercenti la responsabilità genitoriale giungesse dalla scuola, in merito al processo di apprendimento dei figli, una comunicazione suscettibile di fraintendimenti.

Per questo nell'a.s. 2024/2025, dopo ampia discussione nel Collegio docenti, è stato deliberato che per tutte le discipline il voto di PCTO (ora FSL) venga inserito sul registro elettronico dai docenti del Consiglio di classe con peso 30%. Si tratta di una possibilità coerente con il capitolo sulla valutazione degli studenti del PTOF del Liceo Respighi, che ammette la possibilità di attribuire un voto il cui peso sia diverso da 100%.

Per quanto concerne la formazione del personale docente, la scheda attualmente in uso per progettare i percorsi di FSL è stata introdotta nell'a.s. 2022/2023 in séguito alla partecipazione del Liceo Respighi allo *Sportello PCTO* promosso dall'USR ER. La scheda risulta particolarmente efficace perché consente di correlare in modo immediato la progettazione dei percorsi di FSL alle aree di valutazione dei percorsi stessi.

I preziosi materiali disponibili sul sito dell'USR ER, elaborati da Marco Ruffino e da Edoardo Soverini, sono stati utilizzati sia per la progettazione e la valutazione dei PCTO/FSL, sia per attività di orientamento nelle classi seconde.

Sul versante organizzativo e didattico, fondamentali sono state la collaborazione di tutti i docenti del Collegio e la mediazione dei Coordinatori dei dipartimenti disciplinari, che hanno stimolato la discussione e hanno raccolto osservazioni, obiezioni e proposte.

È stato, inoltre, importante lasciare spazio alle critiche.

Ovviamente esistono elementi su cui occorre lavorare ancora.

Permane, in particolare, la difficoltà di convertire nel voto in decimi richiesto dalla normativa i livelli raggiunti dagli studenti nelle competenze trasversali osservate e valutate in base a quanto previsto dalle Linee guida del 2019. E' stata definita una griglia che per ogni livello di competenza indica il voto / i voti corrispondenti, ma si tratta di una soluzione non soddisfacente.

Tuttavia, sul versante positivo il modello di progettazione e valutazione dei percorsi di FSL ora consolidato consente di inserire senza forzature una parte del monte ore di tali percorsi all'interno dei moduli di orientamento: le competenze trasversali vengono non solo sviluppate e osservate, ma anche valutate, quindi ogni studente riceve un feed back a partire dal quale può continuare il proprio percorso di costruzione del sé.

Inoltre, il modello in adozione di valutazione dei percorsi di FSL (condiviso con gli studenti prima, durante e dopo lo svolgimento delle attività) sostiene i singoli nel cammino di autovalutazione e agevola la scelta consapevole del capolavoro o dei capolavori da inserire su piattaforma UNICA.

Sezione 3. Orientare nella scuola

Affinché l'orientamento possa svilupparsi in modo coerente e continuativo, non è sufficiente che sia presente nelle relazioni e nelle pratiche didattiche, è necessario che entri a far parte dell'organizzazione della scuola, che sia sostenuto da scelte condivise e strutturate.

Orientare nella scuola significa interrogare l'istituzione nel suo insieme, implica riflettere su curricoli, modelli organizzativi, ruoli professionali. Significa passare da iniziative episodiche a strategie di sistema, capaci di garantire continuità e coerenza.

Tra gli elementi centrali delle esperienze documentate emergono la progettazione di curricoli orientativi, l'integrazione tra discipline e competenze, il ruolo del docente orientatore e del tutor. A questi, si aggiungono momenti di confronto e di rielaborazione delle esperienze, indispensabili per consolidare le pratiche e migliorarle nel tempo.

L'orientamento diventa così una leva di cambiamento organizzativo: incide sui tempi, sugli spazi, sulle modalità di lavoro tra docenti: richiede collaborazione, coordinamento, condivisione di obiettivi. Non è più affidato alla singola iniziativa, ma diventa parte della struttura scolastica.

I contributi di questa sezione restituiscono un panorama articolato di esperienze. Le scuole sperimentano soluzioni diverse, affrontano criticità, costruiscono progressivamente modelli più stabili. In tutte le esperienze emerge la ricerca di un equilibrio tra innovazione e sostenibilità.

Si delinea così una scuola che si riorganizza, che prova a dare coerenza alle proprie azioni e a integrare l'orientamento nei propri processi, non come vincolo esterno, ma come occasione per ripensare il proprio funzionamento.

Questa sezione segna il passaggio dalla dimensione operativa a quella istituzionale. Un passaggio decisivo, perché è attraverso l'organizzazione che l'orientamento può consolidarsi e durare nel tempo.

1. **OrientaMenti tre anni dopo**
   Il debriefing come strumento strategico per consolidare e rilanciare le pratiche.
   FOCUS: Debriefing e sviluppo docenti

2. **Nuovo orientamento: considerazioni e prospettive**
   Analisi critica delle prime applicazioni e delle sfide emergenti.
   FOCUS: Criticità e prospettive

3. **Il docente orientatore**
   Figura di mediazione tra scuola e territorio.
   FOCUS: Mediazione scuola-territorio

4. **L'orientamento formativo come strumento di consapevolezza del sé: una proposta di curricolo verticale orientativo d'Istituto**
   Proposta strutturata per integrare l'orientamento nei percorsi scolastici.
   FOCUS: Progettazione curricolare

5. **Orientamento Smart++**
   Modello organizzativo integrato tra curricolo, PCTO ed educazione civica.
   FOCUS: Integrazione modelli

6. **Un'idea di scuola che orienta al futuro**
   Visione sistemica di istituto basata su autonomia, laboratorialità e protagonismo.
   FOCUS: Visione di istituto

3.1 OrientaMenti tre anni dopo. Strutturare il *debriefing* per una ripartenza (più) brillante

Angelo Chiarle
Docente, Liceo Scientifico Darwin di Rivoli (Torino)



Cogliere l'occasione del D.M. 328/2022 come opportunità per costruire una cultura collaborativa tra docenti, capace di sostenere il cambiamento verso una didattica realmente orientativa.



Come è possibile riesaminare criticamente e valorizzare l'esperienza maturata nei primi anni di lavoro dai docenti tutor e orientatori come occasione per rilanciare le comunità di pratica e apprendimento all'interno delle scuole garantendo un'attuazione delle Linee Guida più efficace e radicata nella cultura scolastica?

Introduzione

Al D.M. 328/2022 va riconosciuto il merito di essere riuscito a "mettere a terra" un'idea che stazionava nel limbo delle buone intenzioni da decenni, se è vero che già la C.M. 248/1971 stabiliva che «in ogni Istituto dovrebbe operare un Consigliere scolastico: un docente, cioè, scelto fra quelli in servizio, preparato e sufficientemente informato nel settore delle scienze psicologiche e sociali e, soprattutto, disposto ad ascoltare e a capire gli alunni». Grazie ai fondi del PNRR si è potuto andare ben oltre gli auspici di quasi mezzo secolo fa: i dirigenti hanno avuto la possibilità di nominare molti docenti nei ruoli di tutor e di orientatori.

Questi dati numerici testimoniano, senza dubbio, un epocale potenziamento del middle management nelle istituzioni scolastiche statali del II ciclo di istruzione. A quasi tre anni di distanza, tuttavia, appare ancora prematuro intonare un qualche peana. Siamo ben lontani dal poter considerare vinta la sfida lanciata dal D.M. 328/2022.

Nel 2023/24 erano subito emerse alcune criticità, e nel corrente a.s. 2025/26 alcune delle iniziali criticità sembrano ancora persistere. A circa tre anni dalla partenza si sono certamente accumulate preziose evidenze sulle buone pratiche di didattica orientativa. La scelta più costruttiva sembra pensare a come ripartire in maniera più "smart", ricordando che i problemi sono nostri amici.

> I problemi sono inevitabili, ma la buona notizia è che non puoi imparare o avere successo senza di loro. [...]. I problemi sono endemici in qualsiasi serio sforzo di cambiamento [...]. I problemi sono necessari per imparare, ma non senza una capacità di indagine per apprendere le giuste lezioni (Fullan, 1993, pp. 25-26).

Conquistare uno spazio tre le routines

All'inizio dell'a.s. 2023/24 sono emersi immediatamente due grossi problemi che hanno ostacolato la pronta "messa a terra" del D.M. 328/2022. Il primo sono state le animose resistenze e perplessità di alcuni docenti[1]. Il secondo è stato trovare uno spazio per avviare il lavoro dei team dei docenti tutor e orientatori in mezzo all'intrico degli adempimenti necessari per far ripartire la complessa macchina della scuola.

Il primo ostacolo, in realtà, era facile da prevedere. Da molti anni Fullan e Hargreaves (2005) hanno focalizzato con chiarezza i motivi delle resistenze degli insegnanti al cambiamento, e hanno puntato l'indice soprattutto contro il sovraccarico.

> Gli insegnanti sono profondamente consapevoli che il loro lavoro è cambiato immensamente negli ultimi dieci anni circa[2]. L'insegnamento non è più quello di una volta. Le aspettative si sono intensificate. Gli obblighi sono diventati più diffusi. [...] Insegnanti e dirigenti sono oggetto di un pericoloso sovraccarico. Maggiori incombenze a livello di "lavoro sociale", maggiori richieste di dar conto del loro operato, necessità di far fronte a un'ampia gamma di abilità e di comportamenti degli alunni: tutti aspetti che fanno oggi parte del destino dell'insegnante (Fullan, Hargreaves, 2005, pp. 23-24).

Anche il secondo problema è stato descritto in letteratura da diversi anni. Si tratta, però, di un problema assai più sfuggente. Wiggins e McTighe (2007, pp. 257-270) l'hanno discusso puntando il dito contro le «*unthinking routines*», le *routines* irriflessive che si autoperpetuano, e imprigionano i docenti in un «atteggiamento difensivo» verso qualsiasi sfida che proponga loro «di rompere abitudini organizzative radicate e talvolta inconsce».

Una soluzione per il primo problema appare difficile da trovare: all'interno di una matrice SWOT, non resta che inserirlo tra le minacce. Il secondo problema,

1 Mi riferisco non solo alla mia scuola, ma anche ad alcune altre scuole in cui sono stato chiamato per fare formazione sulle nuove *Linee guida per l'orientamento*.

2 L'edizione originale del libro dei due studiosi canadesi risale al 1991 [N.d.A.].

invece, può essere inserito tra le opportunità, dal momento che per esso c'è una via d'uscita. Wiggins e McTighe (2007, pp. 271-272) suggeriscono di provare a sviluppare una nuova postura professionale con i seguenti tre passi: i) prendere consapevolezza del problema; ii) creare una cultura di supporto e collaborazione per supportare i cambiamenti necessari; iii) stabilire strutture, ruoli e risorse per supportare i cambiamenti necessari.

Il terzo passo, abbiamo visto, è stato risolto dai due decreti ministeriali succitati. Agevolare il primo passo è precisamente l'obiettivo di questo contributo. Il secondo passo potrebbe diventare un obiettivo da inserire nel piano di miglioramento che le scuole sono tenute a redigere a partire dall'a.s. 2025/26.

Ne ipotizzo una formulazione: *Sfruttare il D.M. 328/2022 come opportunità per potenziare la cultura di collaborazione all'interno della componente docente per supportare i cambiamenti necessari per l'implementazione della didattica orientativa e dei moduli di orientamento formativo*.

Un diverso inquadramento

Il concetto di didattica orientativa, un portato originale della ricerca accademica italiana, vanta un "invecchiamento in botte" di almeno trent'anni. Ciò nonostante, ad oggi occorre riconoscere che nella pratica non c'è ancora «un accordo sostanziale rispetto a traguardi, metodi e strumenti per realizzarla» (Guglielmi, Batini, 2024, p. 128). Un'*impasse* paralizzante, a fronte della quale non resta che ammettere che la didattica orientativa è una «conoscenza problematica» (Perkins, 2006, pp. 37-41), cioè qualcosa di difficile, magari non più estraneo o alieno, ma forse ancora controintuitivo, specie quando si passa dalla teoria alla pratica.

La problematicità è la condizione *normale* dei concetti soglia (2003).

> Un concetto soglia può essere considerato simile a un portale, che apre un modo nuovo e in precedenza inaccessibile di pensare a qualcosa. Rappresenta un modo trasformato di comprendere, interpretare o vedere qualcosa senza il quale il discente non può progredire. Come conseguenza della comprensione di un concetto soglia, potrebbe quindi esserci una visione interna trasformata della materia e del panorama dell'argomento o persino della visione del mondo. Questa trasformazione potrebbe essere improvvisa o potrebbe protrarsi per un periodo di tempo considerevole, con una transizione alla comprensione profonda che si rivela problematica (Meyer, Land, 2003, p. 412).

Proviamo, quindi, a sussumere la didattica orientativa sotto la nozione di concetto soglia e a descriverne le caratteristiche chiave facendo riferimento agli otto tratti tematizzati da Meyer e Land (2006, pp. 6-8; Tab. 13).

Caratteristiche chiave di un concetto soglia		La didattica orientativa
Trasformativo	Determina un **cambiamento significativo nella comprensione profonda** di un argomento. Funziona come una specie di portale verso una comprensione illuminante.	**L'impostazione didattica tradizionale** centrata sul docente e finalizzata alla meccanica trasmissione e riproduzione dei saperi disciplinari **va trasformata** per potenziare le competenze orientative generali (*Life Skills*) e specifiche (*Career Management Skills*) degli studenti.
Irreversibile	È improbabile che venga dimenticato. Poiché **i concetti soglia trasformano completamente la prospettiva** del discente, sono spesso irreversibili. È quasi impossibile "disimparare" ciò che è stato tanto trasformativo.	La didattica orientativa consente agli studenti di acquisire **apprendimenti disciplinari più significativi e durevoli**. Se questo si verifica, un nostalgico "ritorno all'antico" non appare più attuale.
Problematico	Padroneggiare un concetto soglia non è una semplice questione di memorizzazione. Il concetto soglia **può essere controintuitivo:** un discente può trovare difficile andare oltre le sue concettualizzazioni precedenti.	Abbandonare il modello rassicurante della didattica trasmissiva tradizionale può rivelarsi **problematico e destabilizzante**, soprattutto ai primi passi che si compiono una volta varcata la soglia della didattica orientativa.
Liminale	La difficoltà nel comprendere i concetti soglia può lasciare il discente in uno stato di "liminalità", uno **stato sospeso di comprensione parziale**. Le nuove comprensioni acquisite dai discenti quando attraversano le soglie possono essere tanto **esaltanti** quanto **inquietanti**, perché richiedono una ridefinizione della propria identità oppure generano un **senso di perdita**.	Una volta varcata la soglia della didattica orientativa, si possono verificare sia momenti di entusiasmo, se i primi esperimenti funzionano, ma anche di disorientamento, se gli studenti partecipano alle nuove attività con scarso entusiasmo. L'insegnante può trovarsi in un **limbo di momentanea incertezza** soprattutto su come rimodulare la gestione del proprio ruolo: potrebbe avere la **sensazione di aver sbagliato strada**.
Integrativo	Fa emergere interrelazioni che prima non si coglievano. I concetti soglia hanno un **effetto unificante** su conoscenze che in precedenza non sembravano collegate tra loro. Possono emergere **nuovi *insights*** che prima non erano stati afferrati.	Varcare la soglia della didattica orientativa può aiutare a cogliere la **relazione tra le "tessere" di un mosaico** il cui disegno complessivo prima si faceva fatica a comprendere (competenze, motivazione ad apprendere, valutazione, didattica inclusiva, didattica laboratoriale, apprendimento socio-emotivo).
Delimitato	Il nuovo "spazio concettuale" che si dischiude oltre la soglia può essere **molto specifico per un dominio particolare** e lo rende completamente distinto da altri argomenti/discipline.	Il **dominio della didattica orientativa va circoscritto** rispetto ad altri domini, *in primis* dalla didattica per competenze, con la quale ci sono sì molti punti di contatto, ma anche differenze importanti. Il potenziale orientativo delle varie discipline va attualizzato con **differenti strategie didattiche** in base alla natura dei contenuti da insegnare, del contesto della classe e della scuola.

Discorsivo	I progressi compiuti una volta varcata la soglia sono misurabili osservandi i miglioramenti nell'uso della terminologia specifica del dominio. Il discente inizia a **padroneggiare il lessico specifico** in un modo che trasmette un superiore grado di professionalità.	La padronanza nella didattica orientativa si misura anche nel **diverso linguaggio** con cui un docente riformula gli **obiettivi di apprendimento** per includere, oltre i contenuti disciplinari, anche le competenze trasversali (orientative). Cambia il lessico usato nei ***feedback*** dati agli studenti e nelle **valutazioni formative**.
Ricostitutivo	La prospettiva soggettiva del discente sull'argomento cambia. Gli **schemi concettuali precedenti vengono riconfigurati** o possono essere completamente scartati.	Varcata la soglia della didattica orientativa, il docente **riconfigurare il proprio ruolo** da magnifico capitano a ***coach***, **facilitatore** ovvero **mentore**. Il macroobiettivo è la crescita degli studenti nella **gestione autonoma del proprio percorso di apprendimento**.

Tabella 13. Caratteristiche del concetto soglia e implicazioni per la didattica orientativa

Nel contesto del *debriefing* su cui stiamo ragionando, ai fine di una ripartenza più efficace, queste potrebbero essere alcune domande essenziali per la riflessione del team dei tutor e degli orientatori – meglio ancora dell'intero collegio docenti[3].

– *Che cosa mi (ci) trattiene al di qua della soglia della didattica orientativa?*
– *Quale elemento attrattivo scorgiamo al di là di questa soglia?*
– *Su quali risorse possiamo fare affidamento se decidessimo di varcarla?*

Figura 38. La didattica orientativa come concetto soglia

Allineamenti didattici

Per implementare la «didattica orientativa come strumento per insegnare in maniera diversa le discipline», come auspicava già la C.M. 29/2009, gli insegnanti hanno oggi un'ampia possibilità di scelta tra differenti dispositivi didattici (Faudella, 2001).

3 È possibile scaricare una copia stampabile della *Tabella 13* al link https://tinyurl.com/59jump4r. Si consiglia di strutturare l'incontro dividendo i partecipanti in gruppi di 3 o 4 docenti, e utilizzando una delle strutture di Kagan finalizzate alla costruzione del team, p. es. l'intervista di gruppo.

Nel 1998-99 Patrizia Faudella coordinò il progetto di ricerca ***La funzione orientativa delle discipline*** realizzato dall'**IRRSAE Piemonte**. Il gruppo di insegnanti da lei guidato individuò una vasta gamma di possibili direttrici di ricerca-azione per **agire l'orientamento da "dentro" le discipline** (Faudella, 2001, pp. 27-35). Esse si possono così indicizzare alla luce della letteratura attualmente disponibile:

1. apprendimento significativo e durevole (progettazione a ritroso);
2. insegnamento per nuclei fondanti;
3. apprendimento *lifewide* (collegamenti con il mondo esterno);
4. didattica enattiva (laboratoriale);
5. *Problem-Based Learning*;
6. didattica metacognitiva (riflessione sui punti di forza e debolezza);
7. apprendimento socio-emotivo;
8. *Mastery Learning* (apprendimento per la padronanza: autostima e bisogno di competenza);
9. creatività (*Teaching for creativity*);
10. apprendimento autonomo e autoregolato (*Project Based Learning*);
11. *Non Cognitive Skills* (competenze trasversali);
12. didattica per operazioni mentali;
13. portfolio dello studente.

Figura 39. Domini di sviluppo della didattica orientativa

Il fatto che molte delle metodologie didattiche dell'elenco di Fig. 39 siano note e praticate da moltissimi insegnanti da diverso tempo rappresenta senza dubbio un importante punto di forza. All'interno della matrice SWOT che sopra abbiamo iniziato a completare credo che tutte le scuole non faranno fatica a trovare qualche metodologia che già viene utilizzata da qualche insegnante, e a riportarla nel riquadro sotto la lettera 'S' (punti di forza).

Questa abbondanza di metodologie didattiche compatibili con le finalità formative della didattica orientativa tematizzate da Pombeni e Guglielmi (2000) può, tuttavia, anche costituire una debolezza ('W'). Per focalizzare in che modo è possibile che questo succeda, è utile rielaborare la grafica vettoriale che Costa e Kallick (2007, p. 120) utilizzano per argomentare la necessità di creare all'interno di una scuola un «forte senso di direzione» tramite un «processo [condiviso] di determinazione delle finalità, dei valori, e della visione».

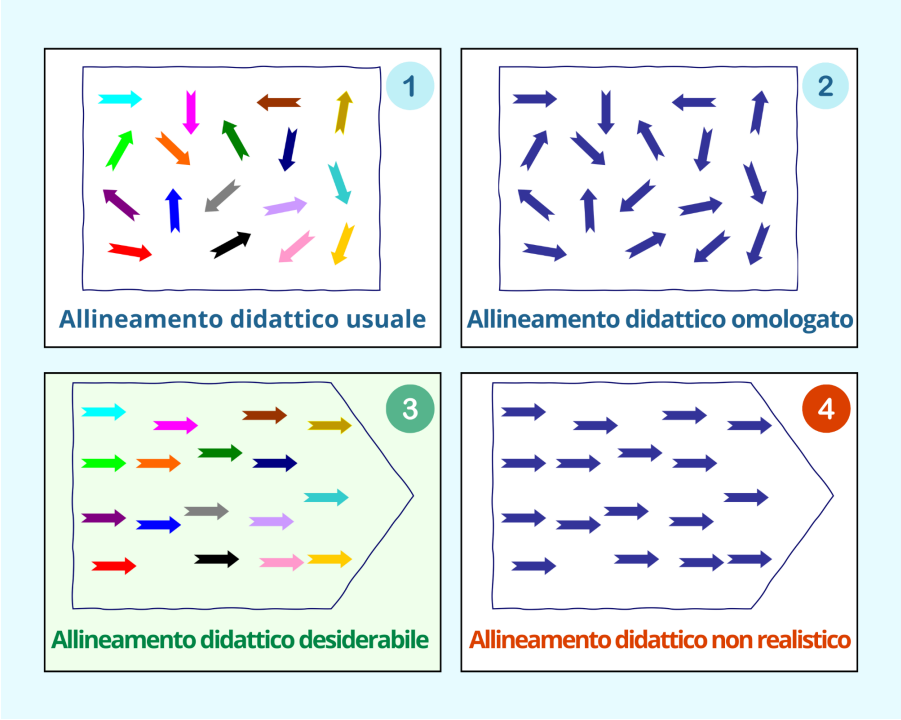


Figura 40. Modelli di allineamento didattico per la realizzazione della didattica orientativa

Usualmente nelle scuole, soprattutto in quelle secondarie di I e II grado, vige il primo allineamento didattico. I docenti si confrontano sui contenuti disciplinari, poi ciascuno adotta i metodi e gli stili di insegnamento che trova più congeniali (Grasha, 1996, pp. 6-8). Il secondo tipo di allineamento didattico è quello che si è verificato con la didattica per competenze. Per anni s'è fatto un gran parlare di competenze, ma la «situazione di stallo» non sembra affatto essersi sbloccata. «I documenti di politica scolastica indicano lo sviluppo delle competenze come una finalità e una prospettiva, ma questo non significa che la scuola abbia improvvisamente cambiato il suo comportamento organizzativo e didattico» (Guasti, 2012, pp. 73, 110). Un allineamento omologato solo virtualmente, un *restyling* di facciata insomma.

Il quarto allineamento scaturisce da un approccio sistemico *schoolwide* simile a quello che il CASEL propone per l'apprendimento socio-emotivo[4]. Nel contesto

4 L'obiettivo dell'approccio sistemico è «infondere l'apprendimento socio-emotivo in ogni parte dell'esperienza educativa degli studenti, in tutte le classi, durante tutti i momenti della giornata scolastica e fuori dalla scuola, e in collaborazione con le famiglie e le comunità», cfr. https://schoolguide.casel.org/essentials/

della scuola italiana esso non appare realistico, e forse neppure auspicabile a fronte dell'elevata "biodiversità" delle possibili metodologie per la didattica orientativa (Fig. 40).

L'allineamento didattico a cui puntare, dunque, è il terzo. Esso permette di preservare la ricchezza delle «costellazioni di pratiche» presenti in ogni comunità scolastica (Wenger, 2006, pp. 146-148), mettendo però un argine all'eterogeneità e imprimendo quella «forza direzionale» (Costa & Kallick, 2007, p. 119) che appare necessaria per implementare in modo effettuale le nuove *Linee guida per l'orientamento*.

Arrivati a questo punto, appare necessario coinvolgere l'intero collegio docenti nel nostro ipotetico *debriefing*. Queste le possibili domande su cui focalizzare il confronto collegiale.

- *Qual è l'allineamento didattico prevalente nella nostra scuola? Quale miglioramento giudichiamo essere alla nostra portata per fare qualche passo in avanti verso l'allineamento n. 3?*
- *Quali metodologie attinenti al dominio della didattica orientativa vengono già utilizzate nella nostra scuola?*
- *Quali metodologie potrebbero essere rinforzate o maggiormente diffuse? Possiamo costituire un nostro archivio di buone pratiche relative a ciascuna metodologia?*

Verso una nuova grammatica della scuola

Se si pensa alle scuole come a organizzazioni che apprendono (Senge, 1990), il primo allineamento può essere inteso come la zona di sviluppo attuale e il terzo come la zona di sviluppo prossimale. Quando i discenti si trovano nella ZSP, Vygotskij *docet*, occorre attivare una "struttura di sostegno". Come è noto, il D.M. 63/2023 non prevedeva nessun *budget* da destinare a corsi di formazione per fornire uno *scaffolding* a *tutti* i docenti. Non resta allora che proseguire con il *self made mentoring* che abbiamo fin qui portato avanti.

Può essere utile, a questo punto, fare riferimento alla scala di misurazione sviluppata da Kools e colleghi (2020, pp. 40-42) per misurare il livello raggiunto da una scuola come *learning organisation*. Il *debriefing* che abbiamo fin qui strutturato afferisce alla dimensione della *Cultura della ricerca, dell'esplorazione e dell'innovazione*, e in particolare all'*item* D4 (*Il personale dedica del tempo all'esplorazione di un problema prima di agire*). Terminiamo lavorando sull'*item* D7 (*Il personale è aperto a mettere in discussione le proprie convinzioni, opinioni e idee*).

Sopra ho fatto cenno alla "levata di scudi" che a volte ha accolto il D.M. 328/2022. Labaree (2021) riflette sulla resistenza al cambiamento che si verifica nelle scuole facendo ricorso al concetto di "grammatica della scuola".

> Conosciamo tutti questa grammatica. Include cose come raggruppare gli studenti in classi per età, dividere l'apprendimento in una serie di materie separate (matematica, scienze, inglese e storia), ciascuna insegnata all'interno di una classe autonoma, presieduta da un insegnante solitario che controlla il processo di apprendimento, mantiene la disciplina e assegna voti in base alle prestazioni.

La persistenza di questa «grammatica dell'insegnamento ha sconcertato e frustrato generazioni di riformatori che hanno cercato di cambiare queste forme organizzative standardizzate» (Tyack, Cuban, 1995, p. 85). Non è tuttavia impossibile provare a cambiare questa "grammatica", ma, osserva Labaree, occorre cercare un equilibrio tra i grandi ideali scolastici[5] e le effettive pratiche scolastiche, senza pretendere di trovare a tutti i costi una soluzione permanente, ma piuttosto rassegnandosi «a fare continui aggiustamenti in una dinamica senza fine».

Sulla scorta di queste incisive argomentazioni, Mehta (2022) avanza un'ipotesi su come si potrebbe articolare una nuova grammatica della scuola. Rielaboro la tabella comparativa da lui proposta per evidenziare come si dovrebbe riconfigurare la grammatica dell'insegnamento nella prospettiva della didattica orientativa (Tabella 14).

5 Nel caso nostro quelli espressi tanto dalle nuove *Linee guida per l'orientamento* quanto dalle normative precedenti.

	Grammatica tradizionale dell' insegnamento	Nuova grammatica della didattica orientativa	Approcci metodologici
Scopo	Svolgere i programmi	I contenuti disciplinari non sono il fine ma il mezzo per far fiorire i talenti degli studenti e coltivare le competenze orientative generali	*Non Cognitive Skills* e disposizioni della mente
Obiettivo pedagogico	Assimilare e ripetere la conoscenza preesistente	Coinvolgere gli studenti nella rielaborazione e nella co-creazione di conoscenza	Socio-costruttivismo; utilizzo dell' intelligenza generativa
Ethos	Riproduttivo (fedeltà all'originale)	Trasformativo (innovazione, creatività e originalità)	Progettazione a ritroso
Visione della conoscenza	Pre-stabilita (libri di testo) e compartimentata per materie	Co-costruita, interconnessa e dinamica	Compiti autentici di realtà
Confini tra le discipline	Forti	Fluidi	Insegnamento per temi generatori
Modalità di insegnamento/ apprendimento	Insegnamento come trasmissione, apprendimento come ricezione	Didattica laboratoriale enattiva; apprendistato cognitivo	*Cooperative Learning*
Ruolo dello studente	Passivo	Attivo	*Learning by Doing*
Scelta dello studente	Limitata, decisioni di livello secondario	Ampia, decisioni significative sul proprio percorso di apprendimento	Istruzione differenziata, *Project Based Learning*
Tempo	Blocchi orari corti di lunghezza fissa	Blocchi più lunghi e variabili, tempo per esperienze coinvolgenti	Orientamento formativo
Spazio	Aule di classe separate	Ambienti di apprendimento ad assetto variabile	Approccio trialogico
TIC	Pericolo, fonte di distrazione	Integrate nei processi di insegnamento/apprendimento	*Flipped Teaching, Technology Enhanced Active Learning*
Motivazione	Estrinseca (logica del premio/punzione)	Intrinseca (piacere dell'imparare)	*Gamification, Self Regulated Learning*
Emozioni	Ignorate	Accolte e valorizzate	Apprendimento socio-emotivo, metodo RULER
Valutazione	Terminale, sommativa, episodica, valutazione solo delle prestazioni	Continua, formativa, parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento, valutazione anche del processo	Rubriche di valutazione
Prove di verifica	Standardizzate, uguali per tutti, sincroniche, individuali, decise dall'insegnante	Prove inedite, innovative, differenziate, varietà di tipologie, verifiche di gruppo, co-progettate con gli studenti	Progetti, *portfolios*, compiti di prestazione autentica, ricerche, risoluzione di problemi, *debate*
Inclusione	Selezione dei migliori (olimpiadi)	Conoscere, voler bene agli studenti e aiutarli in modo olistico a raggiungere il loro potenziale	Istruzione differenziata
Modello organizzativo	*Leadership* accentrata dal docente e fondata sull'ubbienza	*Leadership* distribuita e condivisa con gli studenti, fondata sulla corresponsabilità	*Project Based Learning*

Tabella 14. Confronto tra grammatica tradizionale dell'insegnamento e nuova grammatica della didattica orientativa

Per concludere il *debriefing*, si potrebbe organizzare un incontro di confronto e discussione sulle varie "grammatiche dell'insegnamento" adottate dai docenti della scuola. Durante la prima mezz'ora i docenti individualmente rispondono per scritto alle seguenti domande desunte dalla *Tabella 14*[6].

1. Quale macro-obiettivo mi pongo come insegnante? Punto a selezionare i migliori, oppure cerco di portare tutti gli studenti al successo?
2. Che cosa vorrei insegnare ai miei studenti per la vita?
3. Su quali grandi valori poggia il mio lavoro di docente?
4. Qual è la mia posizione rispetto allo statuto epistemologico delle discipline che insegno?
5. Qual è la mia posizione circa l'integrazione dei saperi (interdisciplinarità)?
6. Come concepisco il ruolo mio e quello dei miei studenti nel processo di insegnamento/apprendimento?
7. Quali possibilità di scelte significative concedo ai miei studenti?
8. Come gestisco il tempo della lezione?
9. Come gestisco lo spazio fisico dell'aula?
10. Come gestisco la valutazione? Quale livello di "biodiversità" connota le prove di verifica che somministro?
11. Con quali finalità utilizzo le TIC (ed eventualmente l'IA)?
12. Sono disponibile ad accogliere ed ascoltare il vissuto emotivo dei miei studenti?
13. Con quale stile gestisco il mio ruolo di docente?

Terminata la riflessione individuale, i partecipanti vengono divisi in piccoli gruppi. Si concede un'ora di tempo per la condivisione delle riflessioni personali. Al termine, un portavoce riferisce in plenaria quanto emerso dal confronto di ogni singolo gruppo.

Conclusioni

Il punto di partenza delle nostre riflessioni sono stati i malumori talvolta generati nelle scuole dal D.M. 328/2022. Abbiamo messo in risalto i punti di forza e di debolezza di questa normativa, senza nascondere le minacce che, come già successo in passato con la didattica per competenze, potrebbero ostacolare l'effettiva attualizzazione dei grandi ideali e degli importanti valori espressi dalle nuove *Linee guida sull'orientamento*. Abbiamo quindi tentato una *mise à jour* del costrutto di didattica orientativa alla luce degli sviluppi della ricerca con l'obiettivo di dimostrare in che modo aggiornare la "grammatica" dell'insegnamento nella prospettiva indicata potrebbe diventare – per *tutti* i docenti – un'opportunità importante di cura del proprio sé professionale.

6 È possibile scaricare una copia stampabile della *Tabella 14* al link https://tinyurl.com/mtzma8yf

Lo sforzo collegiale di aggiornare la *vision* condivisa della *mission* educativa attorno al focus dell'orientamento potrebbe contribuire, in ultima analisi, ad accrescere il livello di armonia all'interno della comunità dei docenti delle scuole. Da OCSE PISA (2017, p. 62) sappiamo che il benessere dei docenti è una delle fonti prossimali del benessere degli studenti. Questa potrebbe essere la "cartina di tornasole" con la quale misurare, nel medio-lungo periodo, l'efficacia del *debriefing* che qui abbiamo provato a strutturare.

3.2 Nuovo orientamento: considerazioni e prospettive

Cristia Costarelli
Dirigente scolastica, I.T.I.S. G. Galilei (Roma)



L'orientamento formativo si configura come una cornice educativa sistemica e condivisa, centrata sulla persona, che integra didattica, relazione e governance scolastica per sostenere lo studente nella costruzione consapevole del proprio progetto di vita.



In che modo è possibile costruire un modello di orientamento formativo realmente sistemico, efficace e centrato sullo studente, integrando l'azione dei tutor, la didattica orientativa e i moduli delle 30 ore, alla luce delle criticità emerse nel primo anno di attuazione delle Linee Guida 2022?

Introduzione

L'anno scolastico 2023-24 si può definire l'anno zero dell'orientamento dal momento che hanno visto la loro prima attuazione le indicazioni contenute nelle Linee Guida del 22 dicembre 2022, in una forma quasi di sperimentazione: quelle introdotte sono novità strutturali importanti a livello di progettazione didattica e di governance e che hanno avuto un impatto non sempre facile nelle diverse realtà scolastiche, accanto a numerosi esiti di eccellenza. Le riflessioni che seguono andranno ad analizzare gli esiti del primo anno di attuazione focalizzando punti di forza e criticità e riservando spazio ad illustrare un'esperienza che potrebbe essere proposta come buona pratica replicabile, realizzata presso l'ITIS Galilei di Roma. È importante tenere presente che tutto quanto seguirà dovrà sempre mantenere al centro lo studente, attraverso una didattica orientativa co-costruita con i giovani e che tenga presenti le dimensioni del loro benessere, della loro motivazione, del loro riuscire e mettere in gioco completamente sé stessi.

Infatti

> L'orientamento si concretizza in un insieme di azioni volte a sostenere ciascuno nel pieno sviluppo di sé in relazione ai propri bisogni, interessi, aspet-

> tative, valori promuovendo l'autodeterminazione del soggetto per la piena inclusione sociale e professionale…[1]

L'esperienza che qui si documenta è caratterizzata dall'emergere del tutor come figura di riferimento, innanzitutto didattica, ma anche figura chiave di tipo organizzativo: il tutor rappresenta lo snodo attraverso cui passare dalla dimensione di classe a quella individuale del singolo studente. Condividere questa buona pratica ha la finalità di permetterne la replicabilità in altre scuole da un lato e il miglioramento dell'esperienza stessa dall'altro.

Verso un orientamento formativo sistemico: quali condizioni per un modello efficace e significativo?

La finalità della ricerca è quella di capire quali siano le strade più virtuose per arrivare ad assicurare un percorso di orientamento per gli studenti realmente significativo, sistemico e strutturale. Per arrivare a questo si sono analizzati alcuni modelli di realizzazione, tra cui qui viene descritto quello più innovativo ed efficace. Utile per chiarire verso quale direzione muoversi è fermarsi a focalizzare punti di forza e di criticità del primo anno di attuazione, di cui sicuramente i primi sono tanti e tali da superare i secondi, destinati ad essere risolti nel corso dei prossimi anni. Gli aspetti positivi maggiormente rilevanti sono:

- si è avviato un processo sistematico educativo, formativo e di comunità;
- hanno assunto maggior rilevanza la didattica per competenze e l'approccio interdisciplinare;
- la dimensione dell'inclusione si è posta come centrale perché le attività di orientamento si svolgono nel rispetto dei tempi di maturazione individuale di ciascuno studente;
- sono state attivate per gli studenti molte occasioni di riflessione su sé stessi;
- c'è stata l'opportunità di apertura di nuove connessioni e nuove forme di dialogo con le dimensioni del «dopo la scuola»: università, ITS e mondo dell'impiego.

Per quanto riguarda gli aspetti su cui permangono alcune incertezze, ecco i principali:

1 Da Orientarsi nell'orientamento: a cura di Federico Batini, Giulia Guglielmini, capitolo quarto "Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove Linee Guida" di Massimo Margottini.

– ancora non è chiara la connessione, nella distinzione, tra i moduli delle 30 ore e l'attività dei tutor: si tratta infatti da un lato di un percorso che viene svolto dall'intero gruppo classe attraverso i moduli di 30 ore, mentre dall'altro lato l'azione dei tutor con gli studenti predilige un rapporto individuale e non curricolare. Ciò significa che le 30 ore dei moduli per l'orientamento non sono 30 ore da svolgere da parte dei tutor con gli studenti, ma sono ore curricolari o extra, che devono essere organizzate e messe in atto da tutti i docenti dei consigli di classe;
– si è osservato, in modo abbastanza diffuso, l'approccio del conteggio delle ore per arrivare all'adempimento delle 30 ore;
– i Consigli di classe hanno mostrato qualche resistenza al coinvolgimento nella loro piena collegialità, soprattutto quando il docente tutor degli studenti era esterno ad esso.

La didattica orientativa come pratica condivisa: una ricerca-azione in comunità di pratiche

A livello metodologico i riferimenti si ancorano innanzitutto sulla didattica orientativa, per cui tutti i docenti si devono occupare di orientamento, ma devono farlo consapevolmente e in modo intenzionale sulla base di quadri di riferimento connessi con le Linee Guida del 2022. Si tratta inoltre di un'esperienza di ricerca-azione, in quanto non esistono esperienze già compiute relativamente all'orientamento formativo e sistemico, che si sviluppa in forma deduttiva e con un metodo collaborativo. Questi presupposti richiedono come requisito la costituzione di una comunità di pratiche stabile, per la condivisione del lavoro e dei suoi esiti.

Tra curricolo e accompagnamento individuale: il ruolo del tutor nell'ecosistema delle 30 ore

L'esperienza in oggetto ha riguardato tutte le classi del triennio dell'ITIS Galilei, 44 classi, per un totale di circa 800 studenti ed è stata trasversale a tutte le discipline. Infatti, "ogni disciplina, nessuna esclusa deve contribuire a costruire questa fondamentale capacità di orientamento attraverso il suo specifico apporto".[2]

I docenti tutor coinvolti sono stati 22, nel rapporto tra un tutor e due classi. L'organizzazione si è fondata sull'individuazione di un'ora settimanale di codo-

2 Dossier IRRE/IRRSAE Piemonte – capitolo quarto – la funzione orientativa delle discipline di Patrizia Faudella.

cenza tra tutor e, a rotazione, gli altri docenti di ciascun consiglio di classe: l'ora di codocenza è stata per un aspetto l'ora di orientamento settimanale e per un altro il momento in cui il tutor ha svolto attività anche pratiche e laboratoriali per gruppi sull'orientamento per la vita. Altro punto di forza di questo modello è che il tutor si è posto realmente come punto di incontro tra attività di tutoring e consiglio di classe, proprio in quanto si trovava ad affiancare, nell'ora settimanale di codocenza, tutti i docenti delle altre discipline, nelle ore che ciascuno destina all'orientamento: ha offerto loro suggerimenti metodologici e ha garantito lo svolgimento coerente dei moduli delle 30 ore. Lo spazio di rapporto individuale con gli studenti è stato curato dal tutor in orario extra scolastico, verso ciascuno in base alle specifiche esigenze di ognuno. Nel rapporto individuale particolare rilievo assume la capacità di ascolto del docente "la didattica orientativa presuppone una capacità di ascolto attivo da parte dell'insegnante. Da queste dinamiche può scaturire un'interrelazione educativa attraverso la quale il docente aiuta e sostiene gli alunni e le alunne nella messa a punto dei processi di apprendimento".[3]

L'esperienza descritta, in cui il tutor diventa una sorte di "supervisor" dei numerosi progetti individuali di orientamento formativo, si va a intersecare con i moduli delle 30 ore: la sua attività si interseca con quella degli altri docenti nel loro svolgere ciascuno quota parte delle 30 ore, ma non coincide con i moduli dell'orientamento.

Dall'orientamento come adempimento all'orientamento come orizzonte formativo: esiti, criticità e prospettive

L'orientamento deve dunque essere inteso come una cornice di senso, come un orizzonte formativo perché "potenziare attività di orientamento a scuola al fine di fornire non solo un intervento informativo, ma di tipo educativo, che stimoli la riflessione sul proprio progetto di vita".[4]

Per portare avanti tali percorsi ogni scuola deve partire dalla dimensione del collegio docenti assumendo come prioritario l'approccio della didattica orientativa: tale forma didattica è narrativa, continua e dinamica e dà rilevanza agli aspetti motivazionali che l'alunno mette in gioco quando apprende. L'approccio trasmissivo, in questo ambito, deve essere residuale e limitato ai momenti informativi; sono da privilegiare metodi fortemente individualizzati come il counseling e il coaching, ricavando spazio per il contatto con testimonial giovani, con persone,

3 C. Mariani, "Le connessioni dell'orientamento", *Scuola7*, 210, Tecnodid, Napoli, 2020.

4 S. Di Nuovo,P. Magnano, "Le sfide dell'orientamento nella formazione", in S. Di Nuovo, P. Magnano (a cura di), *Le sfide dell'orientamento nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

cioè, che hanno da poco percorso la strada degli alunni che sono a scuola. Andranno ampliati gli interventi di coinvolgimento con le famiglie, ascoltando i loro dubbi, ragionando insieme e mettendo in atto tutte le azioni possibili per superare i più diffusi pregiudizi orientativi che portano troppi studenti nei licei e nelle università, non per aver fatto una riflessione sulle loro reali potenzialità, ma perché così vogliono la famiglia e lo status sociale "L'orientamento formativo si trasforma in una responsabilità condivisa per tutti i dirigenti scolastici, i docenti, le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali del territorio con i quali alunne e alunni interagiscono".[5]

La governance e il ruolo del Dirigente scolastico

Il dirigente scolastico dovrà guidare un processo che tiene conto dei seguenti aspetti: le risorse umane, gli strumenti didattici (e-Portfolio, auto-valutazione, capolavoro, ecc...), il curricolo, gli aspetti della comunicazione e dell'informazione, l'area organizzativa. Nel sistema di governance interno è necessario definire meglio la posizione di orientatore e tutor nell'organigramma, tra dimensione didattica e organizzativa, soprattutto per le connessioni che ciascuna delle due figure stabilisce con altre:

- ORIENTATORE: si rapporta direttamente con DS, tutor, FF.SS orientamento/PCTO
- TUTOR: si rapporta direttamente con orientatore, coordinatori di classe, CDC

In futuro, tutor e orientatore dovranno emergere con più chiarezza quali figure di middle management didattico e organizzativo e diventare punto di riferimento per l'intero collegio docenti.

Merita infine qualche riflessione anche l'argomento del Capolavoro, rispetto a cui le Linee Guida lasciano ampio spazio di movimento; i tutor hanno il compito di supportare gli studenti nel comprendere cosa sia e quale sia il proprio lavoro da identificare in tal modo e da caricare in piattaforma. Un capolavoro in senso orientativo non è necessariamente un bel lavoro dal punto di vista estetico del risultato, ma deve avere il requisito dell'essere significativo per lo studente, a seguito di autovalutazione rispetto a:

5 P. Brunello, G. Guglielmini, "Normativa e governance: strumenti della dirigenza scolastica per orientare", in F. Batini, G. Guglielmini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024.

– competenze messe in gioco
– capacità di narrazione del vissuto che sottende al proprio lavoro
– partecipazione emotiva
– prospettive che apre rispetto al futuro

A conclusione di questa analisi si può dunque auspicare fortemente che il percorso sull'orientamento non diventi un'altra ora di lezione, ma che sia realmente lo spazio di cura dell'alunno come persona, privilegiando la dimensione dell'ascolto rispetto alla trasmissione di contenuti e concetti e ricordando che il docente orienta sempre in primis con il suo modo di essere.

3.3 Il docente orientatore: una figura chiave di mediazione tra comunità educante e territorio

Valentina Savietto
Docente, Liceo Statale A. Veronese di Montebelluna (Treviso) / Università degli Studi di Padova



Il docente orientatore rappresenta una figura strategica di coordinamento educativo e territoriale, capace di trasformare l'orientamento in un processo sistemico, reticolare e integrato tra scuola, comunità e stakeholders, attraverso la costruzione di curricoli orientativi connessi ai bisogni formativi degli studenti e alle opportunità del territorio.



In che modo il docente orientatore può agire come figura di coordinamento strategico tra scuola e territorio, progettando percorsi di orientamento sistemici e significativi capaci di connettere i curricoli scolastici con le competenze richieste dalla società contemporanea e dal contesto socioeconomico locale?

Il docente orientatore: un project manager in ambito educativo

Con la Riforma dell'Orientamento, attivata a partire dal dicembre 2022 per effetto del D.M. nr. 328, nel sistema scolastico italiano sono state introdotte per la prima volta le figure del docente tutor dell'orientamento e del docente orientatore. Se il primo ha come ruolo quello di "accompagnare le studentesse e gli studenti assegnati nella predisposizione dell'e-Portfolio e di supportarli nell'effettuare scelte consapevoli, con la valorizzazione dei talenti personali e delle competenze sviluppate attraverso un dialogo costante"[1], compito del secondo attore dell'orientamento è invece di natura specificatamente coordinativa, organizzativa e gestionale, poiché focalizzato proprio sul raffinamento e l'integrazione di dati territoriali e nazionali, così come delle informazioni presenti nella sezione *Guida alla scelta* della piattaforma UNICA,[2] "con quelli specifici raccolti nei differenti contesti territoriali ed economici", allo scopo "di metterli a disposizione delle famiglie e

1 Nota MIM n. 2790 dell'11 ottobre 2023 (Allegato B: *Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento*), p. 1.
2 Cfr. https://unica.istruzione.gov.it/it/orientamento/guida-alla-scelta (ultimo accesso: 20/09/2024).

dei docenti tutor",[3] per creare reti e sinergie tra la comunità educante e i più significativi *stakeholders* territoriali.

Il funzionigramma del docente orientatore, dunque, che nell'a.s. 2023/2024 ha interessato oltre 2600 insegnanti della scuola secondaria di II grado,[4] è assimilabile, seppur in contesto pedagogico, a quello del *project manager*, poiché, tolti gli oneri della gestione finanziaria che rimangono in capo alla Dirigenza e all'Area dei funzionari e dell'Elevata qualificazione (ex Direttori e Direttrici dei Servizi Generali e Amministrativi), egli è infatti chiamato a supervisionare il "progetto di orientamento" del proprio istituto di appartenenza, coordinando agenti esterni e risorse interne (i docenti tutor) nella realizzazione di svariate attività, di cui deve monitorare l'andamento e il successo formativo, restituendone con una sorta di *debriefing* una valutazione d'insieme, dinnanzi a specifiche Commissioni dell'Orientamento (se istituite nella propria sede di servizio) e/o al Collegio docenti.

I focus del docente orientatore

Nell'ottica di voler condividere una pratica esperienziale concreta, ci si propone qui di illustrare come l'incarico di docente orientatore sia stato svolto da me considerando due focus paralleli: da un lato, infatti, ho coordinato una Commissione dell'Orientamento, composta da coloro che avevano seguito la formazione *OrientaMenti* predisposta dal MIM in un ambiente online dedicato, nell'ambito del più ampio piano di formazione docenti finanziato tramite i fondi europei dell'iniziativa "NextGenerationEU" e ribattezzato *Scuola Futura/Futura PNRR*, al fine di elaborare una proposta di Curricolo dell'Orientamento che il mio istituto potesse adottare;[5] dall'altro, invece, mi sono adoperata per intessere relazioni con *stakeholders* opportunamente selezionati, perché con la collaborazione di questi si potessero realizzare azioni di orientamento calate sui bisogni e sulle necessità formative degli studenti del triennio dei vari indirizzi del mio liceo (Liceo delle Scienze Umane; Liceo delle Scienze Umane opzione Economico-Sociale; Liceo Linguistico; Liceo Artistico indirizzo Architettura e Ambiente)[6].

Per ottemperare ad entrambi gli obiettivi, ho cercato fin dall'avvio delle prime attività didattiche e dunque sin dalla fase iniziale dell'elaborazione di un "Macroprogetto per l'Orientamento in Uscita", a settembre 2023, di perseguire una sorta di domanda-guida, incentrata soprattutto sul compito di valorizzare "l'orienta-

3 *Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento*, cit., p. 1.
4 Cfr. https://www.ilsole24ore.com/art/scuola-nominato-98percento-tutor-e-95percento-orientatori-AFX6MGEC?refresh_ce=1 (ultimo accesso: 20/09/2024).
5 Cfr. https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/web/scuola-futura/home (ultimo accesso: 20/09/2024).
6 Cfr. https://www.liceoveronese.edu.it/didattica/offerta-formativa/ (ultimo accesso: 20/09/2024).

mento come processo condiviso, reticolare" con il supporto dei "servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione [dei discenti] verso l'età adulta".[7]

Volendo infatti rispondere al quesito su come il docente orientatore possa allineare la propria realtà scolastica al tessuto socioeconomico locale, ho iniziato ad analizzare il PTOF della mia sede di servizio, per individuare tutte quelle aree progettuali antecedenti l'introduzione della Riforma dell'Orientamento, da cui si potesse evincere una particolare valenza orientativa, in modo che queste attività potessero essere ripensate come moduli curricolari di orientamento per un totale di 30 ore annue.

Europrogettazione e orientamento: azioni di cittadinanza attiva per la UE

All'interno della sezione del PTOF "L'offerta formativa", alla voce "Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa", ho inteso soffermarmi in particolare sul *Progetto Europa*, poiché proprio questo progetto, grazie al finanziamento *Erasmus+* (azione KA121) per mobilità studentesche di gruppo, individuali, *job shadowing* e l'azione "Jean Monnet",[8] prevede come strategia essenziale l'internazionalizzazione dell'istruzione, oltre allo "sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica", accanto al "potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità", alla "valorizzazione di percorsi formativi individualizzati" e soprattutto alla "definizione di un sistema di orientamento"[9].

Proprio quest'ultimo è stato fin da subito individuato come uno degli obiettivi formativi prioritari e si è esplicato nell'implementazione di una *call* della *EU Learning Initiative* del programma "Jean Monnet" (progetto triennale 2022/2025), dal titolo *EU & YOU*. Tale azione, rivolta parallelamente all'insegnamento interdisciplinare dell'Educazione Civica tramite lo sviluppo di uno specifico curricolo trasversale a tutti gli indirizzi di studio dell'istituto al fine di accrescere la propria consapevolezza democratica nonché la propria forza partecipativa in ambito eu-

7 Allegato al Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza (*Linee guida per l'Orientamento*), p. 5.

8 Cfr. https://commission.europa.eu/education/set-projects-education-and-training/erasmus-funding-programme_it (ultimo accesso: 20/09/2024).

9 https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/TVPM02000G/liceo-veronese/ptof/naviga/ (ultimo accesso: 20/09/2024).

ropeo, è stata implementata non solo con la realizzazione di appositi moduli didattici curricolari, bensì anche con esperienze formative sul campo declinate secondo la metodologia dell'apprendimento significativo, del *problem solving*, della didattica laboratoriale, del *learning by doing*, dell'*inquiry-based learning* e del *case study*: fin dall'a.s. 2022/23, infatti, studentesse e studenti meritevoli delle classi III, IV e V hanno potuto partecipare a seminari residenziali presso il "Centro di Eccellenza Jean Monnet" diretto dal Prof. Vincent Della Sala e visitare le sedi dell'Europarlamento a Bruxelles e Strasburgo[10], mettendosi in gioco con simulazioni dei lavori delle commissioni parlamentari, approfondendo la conoscenza delle interrelazioni tra istituzioni locali (sportello della Regione Veneto all'Europarlamento)[11] ed europee, comprendendo infine il funzionamento dell'Europarlamento grazie all'osservazione di una seduta plenaria.

Le varie attività, volte al progressivo avvicinamento alle istituzioni dell'Unione Europea, sono sfociate in due ulteriori iniziative: da un lato, alcune classi hanno approfondito tematiche affini durante un ciclo di conferenze organizzate dall'Associazione trevigiana *Partecipare il presente*[12], che dal 2011 si occupa di percorsi di formazione socio-politica cui contribuiscono numerosi enti territoriali e con cui avevo istituito un mirato rapporto di collaborazione proprio per la realizzazione di specifiche azioni di orientamento nell'ambito della corrispondente Riforma; in secondo luogo, l'attività di Europrogettazione è culminata in un ultimo appuntamento di disseminazione a maggio 2024, allorché alcuni studenti hanno interagito in occasione di una serata aperta alla cittadinanza sul tema "Quale Europa, tra Welfare e Crisi Climatica" insieme all'autrice Elena Granaglia del *Forum Disuguaglianze e Diversità*, a Rossella Muroni, presidente di Legambiente, e alla moderatrice Valentina Calzavara per *La Tribuna*[13].

Si segnala in particolar modo la significatività di quest'ultimo evento, poiché realizzato in collaborazione con l'Associazione culturale *CombinAzioni Festival*, con cui la scuola operava da tempo, specie nella realizzazione di attività di PCTO (ora FSL - Formazione Scuola Lavoro). Proprio per questo motivo, l'associazione è stata individuata come *stakeholder* di eccezionale interesse grazie alla sua grande forza promotrice legata ad azioni di sensibilizzazione civica e sociale; conseguentemente, è stata consolidata la sinergia tra agenzia educativa (la scuola) con tale ente territoriale, con cui è stato possibile attuare moduli di orientamento focalizzati sull'esercizio delle competenze in materia di cittadinanza.

10 Cfr. https://cjm.unitn.it/ (ultimo accesso: 20/09/2024).

11 Cfr. https://www.regione.veneto.it/web/sede-di-bruxelles (ultimo accesso: 20/09/2024).

12 In particolare "Europa e Democrazia" del Prof. Marco Brunazzo (Trento) e "Europa: geopolitica e futuri possibili" del Prof. Stefano Soriani (Ca' Foscari, Venezia). Cfr. https://partecipareilpresente.it/ (ultimo accesso: 20/09/2024).

13 Cfr. https://www.bibliotecamontebelluna.it/events/furlanetto-630/ (ultimo accesso: 20/09/2024).

Si evidenzia infatti come queste competenze fossero state contestualmente identificate dalla Commissione Orientamento per la stesura del corrispondente Curricolo, che proprio per le classi target dell'Europrogettazione aveva inteso discernere da specifici framework europei i seguenti settori di competenza: "incarnare i valori della sostenibilità" (dal *GreenComp*); "collaborare e comunicare" così come "risolvere problemi" (dal *DigComp*); "conoscenze e comprensioni critiche" (da *Competenze Cultura Democratica*), concentrando invece i target della competenza imprenditoriale, da agire specialmente nelle aree "idee e opportunità", "risorse" e "in azione" (dall'*EntreComp*), soprattutto sulle e sui discenti all'ultimo anno di studio[14].

Tra sostenibilità e digitalizzazione: diventare imprenditori con gli imprenditori

La messa in evidenza della competenza imprenditoriale nel "Curricolo verticale per l'Orientamento" è parsa alla Commissione Orientamento d'istituto fin da subito di particolare rilievo. Anche in questo caso, infatti, l'elaborazione dei criteri, degli obiettivi e dei risultati attesi per l'esplicazione di moduli di 30 ore annue ha tenuto conto di quanto già previsto dall'istituto nel PTOF come "Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa" rispetto all'"Orientamento in Uscita", di cui la sottoscritta era referente sin dall'a.s. 2021/22, allo scopo di accompagnare le studentesse e gli studenti delle classi terminali verso il più consapevole progetto di vita possibile oltre l'Esame di Stato, tenendo conto di molteplici possibilità che spaziano dal settore dell'istruzione superiore al servizio civile, all'orientamento professionale e al volontariato in Italia e all'estero.

Obiettivo della Commissione è stato quello di sistematizzare in maniera organica le singole attività all'interno di un unico sinergico modulo, volto precipuamente al riconoscimento di opportunità (sotto competenza: "identificare, creare e cogliere le opportunità"), allo sviluppo di un senso di autoconsapevolezza/autoefficacia e di motivazione/perseveranza (sottocompetenze: "seguire le proprie aspirazioni"; "identificare i propri punti di forza e di debolezza"; "credere nelle proprie capacità"; "non arrendersi"), infine, al prendere l'iniziativa (sottocompe-

14 L'elaborazione del "Curricolo verticale per l'Orientamento" è stato completato con una sezione dedicata al primo biennio, in cui si sono predilette azioni di orientamento alla scelta e all'accoglienza nella scuola secondaria di II grado prescelta, con moduli che consolidassero la transizione degli apprendenti tra i due gradi di scuola, nonché che contribuissero allo sviluppo di un'autonomia nell'imparare ad imparare e al rafforzamento di specifiche competenze sociali, specie nell'ambito di metodi didattici collaborativi. Pertanto, la Commissione Orientamento si è focalizzata sugli spunti offerti dal *LifeComp*, in special modo sui criteri legati all'esercizio della competenza personale (P3), sociale (S3) e dell'apprendere ad apprendere (L1/L3). Cfr. https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41/64 (ultimo accesso: 20/09/2024).

tenze: "assumersi le responsabilità"; "agire con efficacia") e all'affrontare l'incertezza, l'ambiguità e il rischio (sottocompetenza: "far fronte alle incertezze").

La declinazione pratica del Curricolo per il potenziamento di personali risorse imprenditoriali è stata messa a disposizione degli utenti grazie alla realizzazione di percorsi *ad hoc* tramite partenariati con alcune associazioni d'impresa, fondazioni, *hub* d'innovazione e sostenibilità e, non in ultimo, con la sede locale della *Fashion Academy* ITS Cosmo. Coerentemente, come docente orientatore, mi sono prefissata l'obiettivo di incrementare i rapporti con la *Fondazione Sport System* di Villa Zuccareda Binetti di Montebelluna (TV), già sede del "Museo dello scarpone e della calzatura sportiva", per la realizzazione di *workshop* di orientamento insieme agli operatori della Fondazione e ad imprenditori del territorio, che potessero relazionare in merito ai principali sviluppi sul mercato in termini di nuove professioni, sostenibilità, ricerca e sviluppo e digitalizzazione d'impresa. Accanto a quest'azione, sono stati altresì proposti seminari in orario curricolare e in maniera trasversale agli indirizzi presenti nell'istituto, tenuti da tre figure specializzate in formazione, lavoro dipendente/autonomo e pari opportunità provenienti dall'associazione Confartigianato Imprese (sede Asolo/Montebelluna), mentre, relativamente alla costellazione della transizione ecologica e digitale, sono stati presi contatti con un team qualificato in *Open Innovation*, *Service Design* e sostenibilità dello spazio *Infinite Area*, con cui sono state progettate masterclass di *computer grafica* per l'a.s. 2024/25 da destinare agli studenti del triennio del Liceo Artistico, indirizzo Architettura/Ambiente.

"Fare orientamento" dentro e fuori la scuola: una sintesi

Svolgere l'incarico di docente orientatore durante il primo anno scolastico interessato dall'attuazione delle *Linee guida per l'orientamento*, mi ha permesso di comprendere che attuare una riforma in chiave orientativa in contesto scolastico è non solo un'azione pedagogica tangibile, bensì pienamente possibile ed auspicabile, affinché gli e le apprendenti possano affinare una maggiore "conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento"[15], così da poter maturare un proprio progetto di vita sostenendo al contempo le scelte agite.

Perseguire questo obiettivo deve essere considerata una priorità dalle istituzioni scolastiche e la progettazione che ne permette l'implementazione può a ragione basarsi sulla tradizione e lo storico di attività già in essere, anche in ambiti affini che riguardino i PCTO, l'Educazione Civica o l'AOF, le quali tuttavia dovrebbero

15 *Linee guida per l'orientamento*, cit., p. 1.

rientrare in una visione sistematica da concretizzarsi in moduli di 30 ore per annualità di studio dalla prima classe della scuola secondaria di I grado al quinto anno della scuola secondaria di II grado. Per far fronte a questa sfida, è consigliabile che i docenti lavorino in maniera collaborativa con la costituzione di apposite commissioni, composte specialmente da coloro che siano stati formati in modo mirato sulla didattica orientativa, ma anche da altre figure di sistema che possono contribuire fattivamente all'elaborazione di un Curricolo dell'Orientamento.

In conclusione, in base agli spunti di buone pratiche forniti in questo saggio, si suggerisce di co-progettare la realizzazione di attività orientative, specie se curricolari, in accordo con le realtà territoriali più adatte rispetto agli obiettivi di orientamento dell'Istituto di servizio, cosicché le progettualità via via definite abbiano altresì come ricaduta la valorizzazione di eccellenze locali, a sua volta derivata in ottica *top-down* da un'indagine preliminare sul profilo e il potere d'influenza di attori esterni alla scuola, ossia di tutti quegli *stakeholders* che potranno andare successivamente ad accogliere il futuro delle e dei nostri giovani.

3.4 L'orientamento formativo come strumento di consapevolezza del sé: una proposta di curricolo verticale orientativo d'Istituto

Nicola Casà
Docente, Liceo Scientifico, Linguistico e Sportivo Leonardo (Agrigento)
Patrizia Pilato
Dirigente scolastica, Liceo Scientifico, Linguistico e Sportivo Leonardo (Agrigento) / U.S.R. per la Sicilia



La costruzione di un curricolo verticale orientativo d'Istituto rappresenta uno strumento strategico per integrare l'orientamento nella didattica quotidiana, trasformandolo in un processo sistemico, interdisciplinare e personalizzato, finalizzato allo sviluppo delle competenze orientative e alla costruzione del progetto di vita degli studenti.



In che modo un curricolo verticale orientativo d'Istituto può supportare i Consigli di classe nella progettazione di percorsi di orientamento formativo integrati, coerenti con le Linee Guida 2022 e capaci di sviluppare negli studenti competenze orientative trasversali?

La definizione del concetto di orientamento condivisa tra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012 e riportata nelle *Linee guida per l'orientamento* (1.3)[1] sottolinea la necessità di una revisione dell'orientamento scolastico: il soggetto in formazione deve sviluppare quelle competenze che gli consentano di orientarsi in maniera autonoma, assumendo un ruolo attivo nella costruzione del suo progetto di vita.

A tal fine le *Linee guida* prevedono l'attivazione di moduli di orientamento formativo[2] che «non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o

1 «L'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative» (*Accordo sull'Orientamento Permanente 20/12/12).*

2 Curriculari ed extra-curriculari per il primo biennio, curriculari per il secondo biennio e per il quinto anno Cfr. *Linee guida per l'orientamento,* 7.2.

di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre»[3] ma come «uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale»[4].

Per dare concreta attuazione alle *Linee guida* i docenti Tutor del Liceo Scientifico, Linguistico e Sportivo "Leonardo" di Agrigento si sono occupati della stesura di un curricolo orientativo verticale d'Istituto[5], oggetto del presente contributo.

Il curricolo verticale di Istituto

La redazione del curricolo ha permesso, così, di integrare l'orientamento (come concepito dalle *Linee guida*) con il *curriculum* dello studente e con le altre attività scolastiche, in direzione di un orientamento formativo. M. L. Pombeni[6] ha individuato due "vie" per l'orientamento nel percorso d'istruzione: la prima, rivolta a tutti gli alunni, che coincide con l'orientamento formativo; la seconda, invece, indirizzata solo ad alcuni studenti in considerazione di particolari bisogni orientativi, che coincide con azioni mirate di orientamento[7]. La studiosa, poi, si è soffermata sull'orientamento formativo, sottolineandone la necessaria attuazione: si tratta di quelle azioni intenzionali finalizzate a sviluppare «una mentalità o un metodo orientativo»[8], usando le discipline in senso orientativo. Queste stesse, infatti, posseggono quelle risorse necessarie ai giovani per costruire il proprio percorso di auto-orientamento, «guidandoli a imparare con le discipline e non le discipline»[9]. Diventa indispensabile, pertanto, rivedere il curricolo in ottica orientativa e, per attuare concretamente le *Linee guida*, costruire uno specifico curricolo verticale orientativo d'Istituto, che consenta di progettare attività didattiche di carattere orientativo.

Il documento che verrà illustrato è stato progettato dai docenti Tutor d'Istituto e poi approvato dal Collegio dei docenti, con l'obiettivo di fornire ai Consigli di classe uno spunto per progettare tali attività. Esso è costituito da due parti strettamente collegate tra loro, cioè il curricolo orientativo formativo d'Istituto (All.

3 *Linee guida per l'orientamento*, 7.4.
4 *Linee guida per l'orientamento*, 7.4.
5 Sul curricolo sono diversi i riferimenti bibliografici, tra i quali si segnalano Mariani 2023 e Martini-Michelini 2020.
6 Pombeni 2007.
7 Cfr. anche Marostica 2011.
8 Pombeni 2001.
9 Cfr. Marostica 2011.

1) e il piano delle attività di orientamento (All. 2) da progettare all'interno dei Consigli di classe[10].

Il curricolo orientativo formativo d'Istituto è strutturato, per ciascun anno scolastico, in tre sezioni (All. 1): l'area del sé, quella del sé in rapporto agli altri e l'area del mondo del lavoro e del territorio. L'area del sé abbraccia lo sviluppo di competenze personali, come ad esempio la conoscenza e la comprensione critica del sé, l'autoconsapevolezza e il senso di autoefficacia[11]. La seconda macro-area, invece, riguarda la capacità di aprirsi all'alterità culturale, il senso civico e la responsabilità[12]. La terza, infine, comprende la capacità di riconoscere le opportunità (offerte dal territorio), la pianificazione e la gestione.

Per ogni area sono state poi individuate competenze orientative specifiche che gli studenti potranno raggiungere – si auspica – attraverso le attività didattiche. Per la loro individuazione i docenti Tutor d'Istituto hanno dapprima consultato e studiato i principali *framework* europei di riferimento, cioè l'*EntreComp*[13], il *LifeComp*[14], il *GreenComp*[15], le *Competenze per una cultura della democrazia*[16] nonché la proposta di curricolo verticale orientativo elaborata dal Nucleo di supporto dell'USR Sicilia[17]; hanno operato, quindi, una selezione delle competenze individuate adattandole al contesto scolastico, considerando la storia dell'Istituto, la sua *mission* e il territorio (All. 1).

Infine, nel curricolo orientativo d'Istituto per ciascuna competenza individuata sono state suggerite alcune proposte di attività in attuazione delle *Linee Guida* per la predisposizione del modulo di orientamento di almeno 30 ore (All. 1).

10 A titolo esemplificativo, in allegato al presente lavoro (All. 1 e All. 2) si riportano la parte del curricolo e il piano per la progettazione delle attività relativa alle classi terze.

11 Si vedano Gentile-Pisanu 2023 e Chiosso *et alii* 2021.

12 *Ibidem*.

13 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework_en

14 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en

15 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-it

16 https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

17 La proposta di curricolo verticale orientativo è stata elaborata dal Nucleo di supporto dell'USR Sicilia e presentata in occasione del seminario formativo "*I nuovi orizzonti dell'orientamento scolastico: dalla piattaforma unica alla costruzione del curricolo verticale orientativo*", tenutosi a Catania il 16 novembre 2023, presso l'Aula Magna del Polo Bio-Scientifico dell'Università degli Studi di Catania.

Attività e metodologie operative

In primo luogo sono state proposte attività di didattica orientativa attraverso le discipline e suggerite metodologie attive e laboratoriali[18], come ad esempio il *cooperative learning*[19], il *learning by doing*, il *problem solving*. La didattica orientativa, infatti, permette di mettere in relazione gli obiettivi di apprendimento curricolari con gli obiettivi di sviluppo personale degli studenti, sfruttando il potenziale orientativo di ciascuna disciplina[20].

Successivamente sono stati programmati incontri con esperti esterni: si tratta di attività previste dal PTOF d'Istituto che per i loro contenuti e la loro valenza educativa consentono anche di sviluppare competenze orientative[21]. Ad esempio, per l'anno scolastico 2023/2024, si ricordano gli incontri in occasione della *Settimana della cultura scientifica*[22]. In tale circostanza gli studenti hanno potuto incontrare celebri figure del panorama scientifico internazionale, come ad esempio la Dott.ssa Speranza Falciano, vicepresidente dell'Istituto Nazione di Fisica Nucleare, o la Prof.ssa Lucia Votano, prima donna a dirigere il Laboratorio Nazionale di Fisica nucleare del Gran Sasso. L'attività ha permesso, inoltre, di stimolare l'interesse nelle giovani e nei giovani verso le materie STEM, fondamentali per l'innovazione tecnologica del Paese, affinché queste diventino sempre più un'opzione nella scelta del percorso di studi post diploma.

Ancora, nell'ottica dello sviluppo di competenze orientative, è stata suggerita la partecipazione degli studenti ad altri progetti previsti dal PTOF d'Istituto, tra i quali ad esempio rappresentazioni teatrali o la visione di film su determinate tematiche che, attraverso la metodologia dell'orientamento narrativo[23], offrono precisi spunti di riflessione e consentono l'acquisizione di competenze orientative[24].

Infine, tra le attività proposte figura anche la possibilità di partecipare a percorsi

18 Cfr. *Linee guida per l'orientamento*, 4.2.

19 Sull'uso del *cooperative learning* in direzione di una didattica orientativa si vedano soprattutto i contributi di Ellerani-Pavan 2003 e Vescini 2004.

20 La bibliografia sul tema è ricca. Si segnalano in questa sede Batini-Giusti 2007 e Batini 2015 oltre ai quaderni della Loescher dello stesso autore che contengono progettazioni di didattica orientativa e per competenze articolate per assi (liberamente accessibili on line).

21 Cfr. *Linee guida per l'orientamento*, 7.6.

22 La *Settimana della cultura scientifica* si è tenuta presso il nostro Istituto dal 5 all'11 febbraio 2024 per celebrare la *Giornata Internazionale delle donne nella Scienza*.

23 Sull'orientamento narrativo si vedano i contributi di Batini-Del Sarto 2005, Batini-Giusti 2008, Batini-Surian 2008.

24 Rientrano, nello stesso ambito, anche gli "incontri con l'autore": la lettura di testi narrativi cui segue l'incontro con l'autore consente di riflettere su determinate tematiche e di sviluppare competenze orientative.

di Orientamento organizzati dalle Università, nell'ambito dell'orientamento informativo[25].

Il curricolo orientativo qui presentato è strettamente collegato al piano delle attività per la costruzione del modulo di orientamento di 30 ore (All. 2), che verrà adesso sinteticamente presentato. Le due parti sono connesse tra loro proprio per dare attuazione alle *Linee Guida* e, come sottolineato da F. Marostica, affinché il curricolo abbia delle ripercussioni concrete nella pratica didattica[26].

Nell'ottica della personalizzazione dei processi di apprendimento, il piano proposto si caratterizza per la sua flessibilità. Ciascun Consiglio di classe costruisce il modulo di orientamento a partire dalle esigenze della classe (e/o dei singoli alunni) e considerando il curricolo orientativo d'Istituto[27].

Il piano presenta le seguenti voci (All. 2): attività, durata, destinatari, operatori e competenze. I docenti di ciascun Consiglio di classe esplicitano le attività da svolgere nel corso dell'anno scolastico, scegliendo tra quelle proposte nel curricolo orientativo d'Istituto (didattica orientativa, incontri con esperti esterni, ecc…) e collegandole esplicitamente alle competenze orientative. Infine si riportano la durata di ciascuna attività, i destinatari (l'intero gruppo classe, un gruppo di alunni o, ancora, uno specifico alunno) e gli operatori coinvolti (i docenti del Consiglio di classe o eventuali esperti esterni).

A partire dall'anno scolastico 2025/2026 anche l'Intelligenza Artificiale è stata integrata nel curricolo d'Istituto e quindi, di riflesso, anche nel curricolo orientativo formativo d'Istituto[28]. Non si tratta solo di usare uno strumento tecnologico ma di attivare quel processo di autoconsapevolezza e scelta critica che le *Linee Guida per l'orientamento* pongono al centro della didattica. In primo luogo, infatti, l'uso dell'AI generativa supporta lo studente nel processo di auto-orientamento formativo, attraverso ad esempio la pratica del *prompt engineering*[29]: imparare a interrogare un'AI insegna a porre le domande giuste così come individuare e analizzare eventuali bias aiuta gli studenti a sviluppare un pensiero autonomo[30]. In

25 Cfr. *Linee guida per l'orientamento*, 12.3. Si veda anche Campo-Cavadi 2023.

26 Cfr. Marostica 2011.

27 Cfr. *Linee guida per l'orientamento*, 7.5.

28 Sull'uso dell'AI per la didattica tra i vari contributi recenti si segnalano i seguenti: Di Padova-Lotti 2024, Rivoltella-Panciroli 2024, Fitzpatrick et alii 2025, Panciroli 2025.

29 Sul prompt engineering cfr. Federiakin et alii 2024, Cope-Kalantzis 2025, Levi 2025, Milani 2025.

30 Nell'anno scolastico 2025/2026 ha avuto avvio, presso il nostro Istituto, il progetto AI Lab: officina del futuro, ciclo di workshop sull'Intelligenza Artificiale applicata alla didattica per le classi del biennio. L'iniziativa mira a trasformare l'intelligenza artificiale da semplice strumento tecnologico a potente alleato per lo studio. La sperimentazione, condotta con alcune classi, è stata particolarmente fruttuosa in quanto ha consentito agli studenti di usare correttamente l'AI e di potenziare le loro competenze logiche e digitali.

secondo luogo le attività e l'uso dell'AI nelle varie discipline orienta anche verso le professioni del futuro dove l'AI sarà il paradigma dominante. Per gli studenti, pertanto, ciò significa comprendere l'impatto dell'AI nei vari settori del mercato del lavoro del futuro, dall'area sanitaria all'ingegneria automatizzata, dall'area tecnologica a quella della transizione energetica[31].

Giungiamo, a questo punto, ad alcune considerazioni conclusive: il presente lavoro non ha pretesa di esaustività ma ci auguriamo possa fungere da supporto per quanti, nel sistema di istruzione, si occupano di orientamento formativo.

Come sottolineano le *Linee guida* (1.4) «serve un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale». Crediamo che la predisposizione di un curricolo orientativo formativo d'Istituto sia un tentativo di creazione di un «sistema strutturato e coordinato di interventi» che possa guidare e accompagnare gli studenti verso la creazione del proprio progetto di vita. Auspichiamo che il lavoro possa proseguire in verticale su base territoriale, coinvolgendo anche gli altri ordini di scuola.

31 Si veda il report di WEF 2025. Cfr. Rossi 2025.

ALLEGATO 1 – Curriculo orientativo d'Istituto – Classi III

<table>
<tr><th colspan="3">A) Area del sé
(Conoscenza e comprensione critica del sé / autoconsapevolezza e autoefficacia / motivazione e perseveranza / vision / pensiero analitico e critico)</th></tr>
<tr><th>Competenze orientative</th><th>Competenze europee</th><th>Attività</th></tr>
<tr><td>1. Conoscere i propri pensieri, i propri convincimenti e i propri sentimenti.
2. Comprendere le proprie emozioni e saperle gestire per perseguire il benessere fisico e mentale.</td><td>– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
– Competenza digitale</td><td rowspan="5">– Didattica orientativa attraverso le discipline (metodologie attive e laboratoriali, cooperative learning, problem solving, ecc…)
– Incontri con esperti esterni (PTOF)
– Progetti PTOF (partecipazione a spettacoli teatrali, incontro con l'autore, ecc)
– Visite guidate nel territorio
– Partecipazione a percorsi di Orientamento organizzati dalle Università

(Il piano delle attività sarà predisposto dai Consigli di classe).</td></tr>
<tr><td>3. Sviluppare il proprio senso di autoefficacia e di autoregolazione nella gestione di emozioni, pensieri, comportamenti.</td><td>– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>4. Essere pazienti e continuare a cercare di realizzare i propri scopi a lungo termine.
5. Essere resilienti sotto pressione, avversità e fallimento temporaneo.</td><td>– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
– Competenza imprenditoriale
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>6. Immaginare il futuro.
7. Sviluppare una visione per trasformare le idee in azione.
8. Immaginare scenari futuri improntati alla sostenibilità.</td><td>– Competenza imprenditoriale
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>9. Stimolare lo sviluppo del proprio pensiero critico.
10. Valutare informazioni e argomentazioni a sostegno di conclusioni motivate.
11. Sviluppare soluzioni innovative.</td><td>– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
– Competenza digitale</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">B) Area del sé in rapporto agli altri
(apertura all'alterità culturale / senso civico e responsabilità / comunicazione / collaborazione / flessibilità e adattabilità)</th></tr>
<tr><th>Competenze orientative</th><th>Competenze europee</th><th>Attività</th></tr>
<tr><td>1. Sviluppare sensibilità nei confronti degli altri e promuovere apertura nei confronti dell'alterità culturale.
2. Valorizzare la dignità umana, i diritti umani, la democrazia, la giustizia, l'uguaglianza, l'equità.</td><td>– Competenza in materia di cittadinanza
– Competenza digitale</td><td rowspan="5">– Didattica orientativa attraverso le discipline (metodologie attive e laboratoriali, cooperative learning, problem solving, ecc…)
– Incontri con esperti esterni (PTOF)
– Progetti PTOF (partecipazione a spettacoli teatrali, incontro con l'autore, ecc)
– Visite guidate nel territorio
– Partecipazione a percorsi di Orientamento organizzati dalle Università

(Il piano delle attività sarà predisposto dai Consigli di classe).</td></tr>
<tr><td>3. Promuovere lo sviluppo del senso civico e della propria responsabilità.
4. Stimolare la capacità di agire da cittadini responsabili e partecipare pienamente alla vita sociale e civica.
5. Promuovere il rispetto dei diritti altrui e delle regole.
6. Favorire la disponibilità al confronto.</td><td>– Competenza in materia di cittadinanza
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>7. Sviluppare abilità linguistiche e comunicative.
8. Sviluppare abilità di ascolto e osservazione.
9. Usare strategie comunicative adeguate a seconda del contesto e del contenuto.</td><td>– Competenza alfabetica funzionale
– Competenza multilinguistica
– Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>10. Saper cooperare e risolvere i conflitti, riconoscendo e rispettando gli altri.</td><td>– Competenze in materia di cittadinanza
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>11. Adattare e adeguare i propri pensieri, sentimenti o comportamenti per potere reagire in maniera efficace e appropriata a nuovi contesti e nuove situazioni.</td><td>– Competenza in materia di cittadinanza
– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
– Competenza digitale</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">C) Area del mondo del lavoro e delle professioni – Area del territorio
(Riconoscere le opportunità / prendere iniziativa / pianificazione e gestione)</th></tr>
<tr><th>Competenze orientative</th><th>Competenze europee</th><th>Attività</th></tr>
<tr><td>1. Identificare e cogliere le opportunità esplorando il panorama sociale, culturale ed economico.</td><td>– Competenza digitale</td><td rowspan="3">– Didattica orientativa attraverso le discipline (metodologie attive e laboratoriali, cooperative learning, problem solving, ecc…)
– Incontri con esperti esterni (PTOF)
– Progetti PTOF (partecipazione a spettacoli teatrali, incontro con l’autore, ecc)
– Visite guidate nel territorio
– Partecipazione a percorsi di Orientamento organizzati dalle Università

(Il piano delle attività sarà predisposto dai Consigli di Classe).</td></tr>
<tr><td>2. Agire e lavorare in modo indipendente per raggiungere gli obiettivi, mantenersi fedeli alle intenzioni e svolgere compiti previsti.</td><td>– Competenza imprenditoriale
– Competenza digitale</td></tr>
<tr><td>3. Impostare gli obiettivi a lungo, medio e breve termine.
4. Definire le priorità e i piani d’azione.
5. Adattarsi ai cambiamenti imprevisti.</td><td>– Competenza imprenditoriale
– Competenza digitale</td></tr>
</table>

ALLEGATO 2 – Piano delle attività di Orientamento – Classi III

Attività	**Durata**	**Destinatari**	**Operatori**	**Competenze** (*da specificare facendo riferimento al curricolo di Istituto, indicando l'area e la competenza, ad es. A1, B3, C2*)
Incontri con esperti esterni (PTOF) (*da specificare da parte dei docenti del CDC)* …… …….. …… ……. …… ……. …… …….		Tutta la classe / Gruppi di alunni	Docenti curriculari e/o Esperti esterni	
Progetti PTOF (teatro, cinema, incontri con l'autore, ecc…) (*da specificare da parte dei docenti del CDC)* …… …….. …… ……. …… ……		Tutta la classe	Docenti curriculari e/o esperti esterni	
Didattica orientativa e/o attività laboratoriali relative alle discipline d'indirizzo (*da specificare da parte dei docenti del CDC)* …… …….. …… ……. …… …….		Tutta la classe	Docenti curriculari	

Attività di Educazione civica …… …… …… ……		Tutta la classe	Docenti curriculari	
FSL …… …… …… ……		Tutta la classe/ Gruppi di alunni	Tutor FSL	

3.5 Orientamento Smart ++

Stefania Caterina Giacalone
Dirigente scolastica, Liceo Artistico U. Boccioni (Milano)
Giuseppe Mendolia Calella
Docente, Liceo Artistico U. Boccioni (Milano)



L'orientamento scolastico diventa realmente efficace quando smette di essere un insieme frammentato di attività e si trasforma in un processo educativo integrato, riflessivo e trasversale, capace di accompagnare progressivamente gli studenti nella conoscenza di sé, nella scoperta delle proprie competenze e nella costruzione consapevole del proprio progetto di vita.



Di quali strumenti possiamo dotare i consigli di classe affinché in fase progettuale possano progettare esperienze di qualità, che siano inserite in un quadro coerente ed organico di sviluppo delle competenze orientative?

Dalla sperimentazione all'integrazione: il progetto "Orientamento Smart ++"

Il presente contributo descrive l'esperienza di sperimentazione delle nuove Linee Guida per l'orientamento, condotta presso il Liceo Artistico Boccioni di Milano durante l'anno scolastico 2023-2024. Il progetto *"Orientamento Smart ++"* ha avuto come obiettivo l'integrazione nel curricolo scolastico del triennio delle scuole superiori dei moduli di orientamento, così come pure dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e dell'Educazione Civica. In questo contesto, sono stati introdotti strumenti per semplificare e agevolare la pianificazione didattica dei consigli di classe. Tra questi, l'identificazione di un macro-tema (sfondo) legato all'orientamento specifico per ciascun anno scolastico e l'adozione di un sistema di *tag* per categorizzare le attività già esistenti. Questi strumenti hanno permesso di superare una visione tradizionale e frammentata dell'orientamento[1] a favore di un approccio pedagogico riflessivo e trasversale.

1 "Career guidance should not be a stand-alone activity. It must be integrated into the broader educational curriculum, ensuring that all students, regardless of their background, have access to

Tale metodo ha contribuito non solo a rendere l'orientamento parte integrante del percorso formativo degli studenti, ma ad alleggerire il carico di lavoro progettuale dei consigli di classe. Grazie a questa impostazione, l'orientamento non è stato ridotto a un insieme di attività formali, ma si è evoluto in un processo continuo e multidimensionale, capace di arricchire l'esperienza educativa complessiva.

Esperienze significative e apprendimento riflessivo nell'orientamento

L'efficacia dell'orientamento dipende in gran parte dalla rilevanza e dalla qualità delle attività proposte agli studenti. Un'esperienza diventa più significativa quando si collega a ciò che si apprende in classe, offrendo agli studenti l'opportunità di scoprire qualcosa sul proprio modo di apprendere, di guardare il mondo e di relazionarsi con gli altri. Secondo teorie educative consolidate, come quelle di John Hattie (2009) sull'importanza della metacognizione nell'apprendimento, gli studenti che sviluppano una consapevolezza riflessiva sul loro modo di apprendere tendono a ottenere risultati migliori e a prendere decisioni più consapevoli in merito al loro futuro formativo e professionale. Questo concetto trova riscontro anche nella pedagogia nord-europea, dove l'orientamento è visto come un processo di crescita continua e riflessiva. In Finlandia, ad esempio, il sistema educativo enfatizza il ruolo degli insegnanti come facilitatori di processi di autovalutazione e auto-orientamento, piuttosto che come semplici erogatori di contenuti.

La significatività delle esperienze di orientamento si arricchisce ulteriormente quando tali esperienze aprono gradualmente all'esplorazione di nuove dimensioni esperienziali e favoriscono una più profonda conoscenza del sé[2].

Emerge con chiarezza che un elemento cruciale per garantire la rilevanza dell'orientamento è dunque una pianificazione ben strutturata e articolata di esperienze[3] che sostenga lo studente e lo accompagni, attraverso un processo dinamico, verso una maggiore consapevolezza.

Questa metodologia si inserisce in un orizzonte pedagogico specifico, quello del Liceo Artistico, dove la componente pratico-esperienziale riveste un ruolo cen-

resources and support that help them understand the world of work and how their academic choices impact future opportunities", OECD, (2004).

2 "Comprehensive guidance programs provide students with the necessary tools to engage in self-reflection, allowing them to become more aware of their strengths and weaknesses, and helping them to develop strategies for achieving their academic and career goals" Gysbers, Henderson (2012).

3 "Il progetto orientativo richiede una pianificazione che integri gli obiettivi formativi del curricolo con le necessità di sviluppo personale e professionale degli studenti, creando così un percorso coerente e significativo" Galliani (2004, p. 80).

trale, nella didattica e nei processi di apprendimento. "Se ascolto, dimentico; se vedo, ricordo; se faccio, imparo", affermava il designer, artista e pedagogista Bruno Munari. È proprio su questa affermazione che abbiamo fondato la programmazione delle attività orientative, con l'obiettivo di fornire agli studenti, attraverso un approccio esperienziale, gli strumenti necessari per apprendere e, soprattutto, per compiere scelte consapevoli in relazione alle proprie conoscenze acquisite e in evoluzione.

Per agevolare i consigli di classe nella loro azione di pianificazione il gruppo di lavoro per l'orientamento ha predisposto due strumenti:

– Gli sfondi, macro-temi di lavoro
– I tag, strumento di categorizzazione delle attività

Gli sfondi sono stati offerti come campi di lavoro progressivamente più ampi, all'interno dei quali collocare le attività di orientamento (i moduli da 30 ore, ma anche l'attività individuale con il tutor), in modo tale che queste potessero gradualmente condurre lo studente da una conoscenza approfondita di sé fino alla comprensione del panorama formativo e professionale attuale. Gli sfondi mirano a dare coerenza e organicità alle scelte progettuali dei consigli di classe e a creare una cornice.



Figura 41. Articolazione dei moduli orientativi e dei macro-temi ("sfondi") nelle classi del triennio

A livello pratico, i macro-temi individuati per le tre classi del triennio sono:

1. Autovalutazione e conoscenza di sé (classe terza): questo primo sfondo mira ad aiutare gli studenti a riflettere sulle proprie competenze, interessi e passioni, favorendo una maggiore consapevolezza del proprio stile di apprendimento[4].
2. Sperimentazione della dimensione imprenditoriale (classe quarta): il secondo macro tema consente agli studenti di esplorare il mondo del lavoro e dell'imprenditorialità, sviluppando competenze trasversali utili per il loro futuro.
3. Comprensione del panorama formativo e professionale (classe quinta): la terza fase si concentra sull'approfondimento delle opportunità educative post-secondarie e delle possibilità di carriera.

I tag sono invece degli strumenti iconici, leggeri, smart che suggeriscono una categorizzazione delle attività e dei progetti in un comodo colpo d'occhio. I tag si applicano alle esperienze in via di progettazione, ai progetti, ai percorsi PCTO per segnalarne, anche, la valenza orientativa. I consigli di classe, quindi, ricevono come strumento di lavoro un catalogo di progetti e di esperienze (progettati da Collegio dei Docenti), corredate anche da alcuni tag, che mettono in evidenza la dimensione orientativa. Similmente ai tag che segnalano il valore orientativo, nel catalogo fornito ai consigli di classe si trovano anche i tag (bollini) dell'educazione civica e del PCTO.

Ci sono progetti che sono contrassegnati da tre tag, perché hanno una valenza orientativa, realizzano un percorso PCTO e centrano un obiettivo dell'educazione civica: tre in uno!

Ciascun Consiglio di classe, in un'ottica di semplificazione, al momento di progettare i moduli da 30 ore di orientamento, di PCTO e di ed. civica può scegliere con maggiore consapevolezza, optando anche per progetti che racchiudono in sé più dimensioni.

4 Self-regulated learning involves setting personal goals, monitoring progress, and reflecting on outcomes, which allows students to gain a deeper understanding of their own abilities and how they can improve, B. J. Zimmerman (2002).



PROGETTI DI AMPLIAMENTO DELL'OFFERTA FORMATIVA

PROGETTO	APPLICABILITÀ	CURRIC./POME./SERA
Dedalo va in città	T-ic BT-ic T-ic	✓
Teatro al Boccioni		✓
Arti incisorie. Linoleografia e calcografia	T-sa	✓
Corso di formatura	T-ic	✓
Potenziamento delle scienze e lab. di Chimica		✓
Potenziare e recuperare matematica		✓
LINE, PLEASE! (teatro in inglese)		✓
Andiamo a teatro		✓
Gis gruppo interesse Scala		✓
Divulgarch		✓
Laboratorio di scrittura		✓
Laboratorio di incisione	T-ic	✓
Milano: sei itinerari insoliti		✓
digiLAB	Arc-ic	✓
Laboratorio di Architettura Letteraria		✓
Olimpiadi della danza		✓
Progetto Biblioteca 23-24	T-sa	✓

Figura 42. Progetti di ampliamento dell'offerta formativa
e relativa applicabilità nei diversi percorsi scolastici

Framework europei e approccio olistico alla progettazione

La metodologia utilizzata è stata principalmente qualitativa, basata sullo studio, su osservazioni dirette, riflessioni guidate e discussioni di gruppo. L'introduzione dei moduli di orientamento di almeno 30 ore per ogni classe ha rappresentato una sfida organizzativa, che è stata affrontata grazie allo sviluppo di una prospettiva olistica e a una pianificazione integrata che ha coinvolto il referente dell'Orientamento insieme al gruppo dei tutor. Si è partiti da uno studio approfondito dei framework LifeComp (Life Competence Framework) ed EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework), strumenti sviluppati dalla Commissione Europea, che hanno offerto riferimenti per mettere a fuoco le competenze chiave, fondamentali per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e della capacità di orientarsi degli studenti. Entrambi i framework sono stati strumenti preziosi per la "taggatura" delle attività di orientamento, perché descrivono con un linguaggio chiaro le competenze trasversali, fondamentali anche per riuscire ad orientarsi[5], delineando implicitamente tutti quei contesti formali, non formali

5 Si pensi ad esempio all'Area Risorse dell'EntreComp, che prevede alcuni indicatori quali: 1. Seguire le proprie aspirazioni, 2. Identificare i propri punti di forza e di debolezza, credere nelle

e informali in cui possono svilupparsi. Utilizzarli nell'ambito dell'orientamento scolastico ha contribuito a offrire una visione olistica delle competenze[6] necessarie per il futuro: LifeComp ed EntreComp aiutano gli studenti a considerare il loro sviluppo personale in una prospettiva più ampia, che va oltre le conoscenze tecniche, integrando competenze sociali, relazionali e imprenditoriali.

Risultati della sperimentazione e prospettive pedagogiche

L'esperienza si è svolta presso il Liceo Artistico Boccioni, ha coinvolto gli studenti del secondo biennio e del quinto anno (circa 750 studenti), in linea con le disposizioni ministeriali per l'anno scolastico 2023-2024. Il progetto si è sviluppato attraverso la collaborazione tra i Consigli di Classe e i docenti tutor sotto la supervisione del docente orientatore.

I risultati della sperimentazione confermano quanto un approccio orientativo trasversale, che si integri pienamente con l'intero percorso educativo degli studenti, sia vincente. Piuttosto che focalizzarsi su singole attività di orientamento, o moltiplicare i moduli di lavoro, è stato messo in evidenza come l'orientamento debba essere considerato un approccio metacognitivo che permetta agli studenti di riflettere sul proprio stile di apprendimento e sulle proprie motivazioni interne, supportandoli nella costruzione del loro progetto di vita[7].

L'orientamento, per essere efficace, deve essere concepito come un processo riflessivo e continuo, che accompagna gli studenti durante tutto il loro percorso formativo. Non esistono attività orientative di per sé, ma è l'approccio pedagogico adottato che rende le esperienze significative dal punto di vista orientativo. L'integrazione tra curricolo scolastico, PCTO, Educazione Civica, aiutato dalla creazione di macro-temi di lavoro e da un sistema di categorizzazione, ha permesso di rendere l'orientamento una parte fondamentale del percorso di crescita degli studenti.

proprie capacità, condizionare il proprio futuro. Anche nell'area "Motivazione e perseveranza" si trovano molti spunti di lavoro.

6 La sfida proposta consiste nel passaggio da una prassi di orientamento di tipo quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transazione e decisione un approccio olistico e formativo per cui l'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto l'arco della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline, Calidoni, Cataldi (2014).

7 In altri termini, l'offerta di informazioni e la rilevazione delle attitudini individuali risultano certamente utili, ma solo quando si integrino a quegli interventi necessari per dar corso ad un orientamento diacronico formativo in grado di evolversi in un vero e proprio auto-orientamento, cioè nelle condizioni che permettano a ciascuno di "orientarsi autonomamente", Domenici (1998).

3.6. Un'idea di scuola che orienta al futuro Saperi, partecipazione e protagonismo per costruire il progetto di vita degli studenti

Alessandro Greco
Dirigente scolastico, I.C. Terzo di Milazzo (Messina)



L'orientamento diventa realmente efficace quando attraversa l'intera esperienza scolastica, trasformando la scuola in una comunità educativa capace di valorizzare talenti, promuovere partecipazione attiva e accompagnare ogni studente nella costruzione consapevole del proprio progetto di vita.



In che modo un curricolo verticale orientativo, integrato nella vita scolastica e fondato su partecipazione, laboratorialità e orientamento narrativo, può favorire negli studenti consapevolezza di sé, autodeterminazione e capacità progettuale?

Introduzione

Il curricolo di orientamento della nostra scuola, integrando il format di curricolo verticale orientativo sperimentale promosso dall'USR Sicilia in collaborazione con Fondazione per la Scuola e con il prof. Batini (Università La Sapienza di Roma), vuole accompagnare gli studenti e le studentesse nella scoperta dei propri talenti ed inclinazioni attraverso percorsi personalizzati e flessibili che favoriscano la partecipazione ed il protagonismo, incentrati sulla relazione tra scuola e realtà di vita[1], utilizzando gli strumenti offerti dall'autonomia scolastica, già da qualche anno sperimentati nella nostra scuola:

- Utilizzo della **Quota dell'Autonomia** con l'introduzione di nuovi insegnamenti (Astronomia, Lettura e Media education).
- **Flessibilità oraria** per permettere spazi di lavoro focalizzati sulla laboratorialità: riduzione dell'unità oraria antimeridiana con recupero in orario pomeridiano con attività a classi aperte focalizzati sulla laboratorialità e integrazione di tempi e spazi laboratoriali con progetti, eventi e momenti topici dell'anno scolastico.

1 Non a caso uno dei più autorevoli studiosi delle teorie curricolari, Cesare Scurati, poneva la "*cultura pedagogica della realtà*" tra i principi costitutivi della programmazione curricolare (Cfr. C. Scurati, I. Fiorin I., *Dai Programmi alla scuola*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 97-98).

– **Potenziamento dell'offerta formativa** con percorsi pluridisciplinari, progetti educativi, laboratori, attività sportive e culturali che hanno una valenza orientativa e puntano sullo sviluppo dell'autonomia degli studenti e sulla promozione di competenze spendibili nel futuro personale e professionale degli stessi, anche grazie a collaborazioni attivate con enti esterni e realtà del territorio.

Le esperienze di apprendimento attivo e di protagonismo vissuto mirano a promuovere l'autonomia degli studenti consentendo loro di arricchire il proprio e-Portfolio personale come valido strumento orientativo. La valutazione formativa, prendendo avvio da esperienze e situazioni vissute attivamente, integra il processo guidando gli studenti e le studentesse nell'esplorazione di sé stessi e nel miglioramento continuo.

Una scuola orientativa tra curricolo e progetto di vita

Le attività proposte all'interno del nostro curricolo orientativo riguardano differenti ambiti – cinema, arte, musica, discipline STEM e sostenibilità – e prevedono il coinvolgimento di professionisti esterni e delle famiglie, favorendo l'auto-orientamento e la creatività degli studenti[2] per costruire, potenziare e supportare la loro capacità di autodeterminarsi, come giovani apprendisti alla ricerca dei propri talenti ed attitudini, *cimentandosi con l'incertezza*[3].

Già la Raccomandazione UNESCO del 1970 definiva l'orientamento come un processo volto ad aiutare ciascun individuo a "prendere consapevolezza del proprio sé", come ricordato dall'*Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza* in occasione della Giornata mondiale dell'infanzia 2021 e in coerenza con l'analisi UNICEF che vede lo *student engagement* quale fattore determinante per il contrasto alla dispersione e alle diseguaglianze educative, attraverso il rafforzamento di spazi di partecipazione e di protagonismo degli studenti, con il docente che li sostiene, aiutandoli a trovare le proprie coordinate nel mondo.

L'integrazione delle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012* e delle nuove Linee guida per l'orientamento ci ha spinti a un percorso orientativo che permea tutte le discipline, promuovendo le competenze e una didattica inclusiva attenta ai bisogni educativi di ciascun allievo attraverso alcune azioni consentite dall'autonomia scolastica.

2 D. Guglielmi, R. Chiesa, *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*, Il Mulino, Bologna, 2021.

3 Cfr. F. Marostica, "La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento", in M.L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna,* Carocci, Roma, 2008.

Arricchimento dell'Offerta Formativa con tre nuove discipline

Il curricolo è stato arricchito con tre nuove discipline:

La *"Media education"*. La disciplina Media Education segue un Curricolo verticale sperimentale, in collaborazione con il MED[4] che coinvolge tutti gli ordini di scuola. Sono contemplate le due dimensioni della Digital Literacy (alfabetizzazione informatica) e della Media Literacy, per fornire agli studenti strumenti cognitivi e pratici per usare i media digitali in modo critico e consapevole. L'insegnamento di Media Education (un intervento orario a settimana) è volto a valorizzare e potenziare le capacità di osservazione e ascolto, descrizione, lettura ed espressione con ampio spazio per l'analisi critica e la produzione creativa digitale.

L'*Astronomia*. L'insegnamento di Astronomia veicola competenze trasversali che, opportunamente inserite all'interno dei percorsi curricolari non solo a carattere scientifico, consentono di migliorare e potenziare l'apprendimento nelle varie discipline. L'astronomia costituisce un ottimo veicolo per l'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali, anche nell'ottica di obiettivi dell'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, educa all'esplorazione e all'osservazione attenta, allena all'esercizio della pazienza, fa emergere il desiderio di sapere, stimola intuizioni emozionali quali il senso di infinito e rappresenta un aggancio concreto alla realtà.

La *Lettura* secondo la metodologia dell'orientamento narrativo[5]. L'introduzione dell'ora settimanale di lettura nasce dal desiderio di abituare ragazzi e ragazze all'esercizio della lettura affinché essa diventi una pratica costante e irrinunciabile, un momento piacevole da dedicare all'esplorazione di mondi reali e fantasiosi, allo scopo di alimentare la creatività, il pensiero critico, la capacità di immedesimarsi, di interrogarsi e di comprendere. In linea con la metodologia dell'orientamento narrativo, si mira a promuovere negli studenti la competenza narrativa, intesa come abilità nel raccontare e nell'ascoltare storie, interpretando e attribuendo senso e significato agli eventi, alle situazioni, alle scelte. Sono presenti, nei vari plessi scolastici, biblioteche pensate come ambienti di apprendimento confortevoli e accoglienti, aperti alla comunità, dove creare momenti di scambio e condivisione, in uno scenario di apprendimento situato. I percorsi di lettura vengono ogni anno impreziositi dall'esperienza dell'incontro con l'autore, che coinvolge gli studenti rendendoli protagonisti di un dialogo che arricchisce di significato e importanza la semplice lettura del libro.

4 Associazione Italiana Media Education, https://www.medmediaeducation.it/

5 L'esperienza nasce dalla sperimentazione nell'ambito della formazione regionale organizzata dal nostro istituto per conto dell'U.S.R. Sicilia in collaborazione con Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, https://www.fondazionescuola.it/.

Nuovi ambienti e nuovi linguaggi per orientare

Nella scuola sono stati organizzati ambienti laboratoriali fruibili anche a classi aperte. L'applicazione del principio di flessibilità oraria si è tradotta in una riduzione dell'unità oraria antimeridiana (ridotta a 48 min.) con recupero in orario pomeridiano. Ciò ha favorito la Scuola Secondaria di I Grado nell'organizzazione di laboratori a classi aperte, i cui tempi e spazi sono integrati con progetti, eventi e momenti topici dell'anno scolastico, (progetto Cinema per la Scuola, Ioleggoperchè, Open Day, Pigreco Day, Festa dell'Orto, Delfini Guardiani con MareVivo, Graduation Day, ecc.) per fornire agli studenti la possibilità di arricchire il proprio e-Portfolio con esperienze significative che li avvicinano al mondo reale.

Partecipazione, protagonismo e autodeterminazione degli studenti

Attraverso il potenziamento dell'offerta formativa sono stati creati spazi di protagonismo e creatività degli studenti e delle studentesse con coordinamento e piena autonomia decisionale: laboratori creativi, gestione condivisa di ambienti di apprendimento (biblioteca scolastica con apertura pomeridiana, orto didattico, spazi di apprendimento all'aperto), creazione della Consulta studentesca con l'elezione dei rappresentanti di Istituto e di classe per promuovere eventi (per come la Giornata Intercultura e il Graduation day delle terze). Inoltre, a studenti e studentesse è affidata la gestione di tre blog afferenti a tre iniziative:

- "I giovani Lettori del Terzo": un gruppo di studenti gestisce la biblioteca scolastica nelle ore di apertura al pubblico, cura la gestione dei prestiti, partecipa ai tè letterari in orario extracurricolare, proponendo iniziative di diffusione della cultura del libro all'interno della scuola, contribuendo alla catalogazione del patrimonio librario della scuola e collaborando alla gestione del minisito dedicato.
- "Il Terzo Einstein": una comunità online gestita da giovani studenti della scuola secondaria di I grado, coordinati da dei capo-redattori eletti ogni anno che organizzano incontri online, fanno proposte, ne verificano la fattibilità interfacciandosi con gli insegnanti e il Dirigente Scolastico, pianificano le Giornate evento assumendone la conduzione.
- "Il Terzo Astro": comunità di giovani studenti appassionati di astronomia che gestiscono una pagina dedicata, inserendo periodicamente notizie e curiosità legate all'affascinante mondo degli astri, organizzano momenti osservativi all'aperto, in ore serali, condividendo l'esperienza con insegnanti e genitori, si riuniscono per pianificare e proporre iniziative e attività, comprese uscite didattiche presso Osservatori dislocati sul territorio.

Comunità scolastica e partecipazione attiva degli studenti

I criteri metodologici[6] legati alla flessibilità organizzativa e didattica prevista dalla normativa[7], sono quelli promossi dalla letteratura più recente[8]: didattica esperienziale e laboratoriale; apprendimento situato e distribuito; didattica dell'apprendimento per scoperta; apprendimento collaborativo; orientamento narrativo.

Gli studenti, circa 1200, suddivisi nei tre ordini di Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado, partecipano anche alla valutazione delle attività, per identificare aree di miglioramento e favorire un approccio partecipativo.

I moduli di orientamento della secondaria di I grado sono integrati nel percorso descritto, fin dalle UdA interdisciplinari di accoglienza basate sull'orientamento narrativo, vengono svolti in orario curricolare, soprattutto nei rientri pomeridiani a classi aperte, con la preparazione di "giornate evento"[9], e sintetizzano l'esperienza scolastica in modo unitario ed interdisciplinare.[10]

6 Tali metodologie consentono di "*mettere l'allievo in situazione e in azione per acquisire conoscenze e abilità attraverso l'esperienza, ma anche per riflettere metacognitivamente e sviluppare metodi per acquisire informazioni, trasformare la realtà, generalizzare quanto appreso*" Cfr. Linee Guida 2017 Certif. Competenze – Nota n. 312 del 9/01/2018.

7 Basti citare i riferimenti normativi fondamentali, quali: Gli artt. 4, 8 e 9 del D.P.R. 275/99; Il D.M. 28/12/2005; Il D.M. 47/2006 (Utilizzo della Quota dell'Autonomia); Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, DM 16/11/2012, n. 254; Le Linee Guida 2017 Certif. Competenze – Nota n. 312 del 9/01/2018; Le Linee guida per l'orientamento, Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022.

8 "*La scuola è pienamente coinvolta nel favorire negli allievi la progressiva presa di coscienza di sé, dei propri interessi, valori, desideri, attese, modelli e la capacità di analizzare le caratteristiche del proprio ambiente di vita, nella costruzione del proprio progetto futuro. L'educazione, come accompagnamento verso la maturità personale è quindi inscindibile dal processo orientativo, in cui acquisisce una funzione fondamentale l'agire consapevole e intenzionale dell'adulto*". Cfr. Ricchiardi et alii, "La didattica orientativa", in G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024, p. 119.

9 Nello specifico, i moduli di 30 ore hanno previsto N. 10 ore di attività laboratoriali finalizzate all'evento #Ioleggoperché, N. 10 ore di attività laboratoriali finalizzate alla realizzazione di una grande festa dell'intercultura "Girotondo delle culture", N. 10 ore di attività laboratoriali finalizzate alla festa del pi-greco, festa della matematica.

10 Negli ultimi due anni scolastici le attività sono state legate ai progetti: Progetto Cinema a scuola – MIM/MIC; Progetto Per Chi Crea – SIAE; Progetto Delfini Guardiani – Marevivo; Progetto ambientale L'isola di Gaia (orto didattico); Piano delle Arti – MIC; Iniziativa nazionale #ioleggoperchè; Adesione all'IDM, International Day of Mathematics (Pigreco Day); Costituzione di blog tematici; Gestione condivisa con i ragazzi degli ambienti di apprendimento (Biblioteca scolastica aperta al mattino ed al pomeriggio, orto didattico, spazi di apprendimento all'aperto).

Sezione 4. Orientare nel sistema educativo

L'orientamento non si esaurisce nello spazio scolastico. I percorsi degli studenti si sviluppano all'interno di contesti più ampi, che comprendono territori, famiglie, istituzioni e mondo del lavoro. Considerare questa dimensione significa ampliare lo sguardo e riconoscere la natura condivisa dell'orientamento.

Orientare nel sistema educativo implica costruire relazioni e connessioni tra diversi attori. La scuola diventa parte di un ecosistema, in cui responsabilità e risorse sono distribuite. Le reti tra scuole, le collaborazioni con enti locali, le interazioni con il tessuto sociale e produttivo assumono un ruolo strategico.

Le esperienze presentate mostrano come queste connessioni possano essere attivate e sviluppate. Le piattaforme territoriali, i percorsi di co-progettazione, le pratiche di rete rappresentano strumenti concreti per estendere l'azione orientativa oltre i confini dell'istituzione scolastica.

Questo livello introduce anche elementi di complessità. Coordinare soggetti diversi richiede capacità di mediazione, chiarezza di obiettivi, visione condivisa. Le differenze tra contesti, le disuguaglianze territoriali, la disponibilità di risorse incidono direttamente sulla qualità dei percorsi.

L'orientamento assume così una dimensione sociale. Non riguarda solo le scelte individuali, ma le condizioni che rendono possibili tali scelte. Diventa una responsabilità collettiva, che chiama in causa l'intero sistema educativo.

In questa prospettiva, si configura come un campo di azione che richiede alleanze stabili e un lavoro continuo di costruzione di relazioni. Non più un insieme di interventi isolati, ma un processo condiviso; è qui il livello più ampio dell'impianto: quello in cui l'orientamento si riconosce come sistema, mostrando come relazione, didattica e organizzazione trovino compimento in una dimensione più estesa e interconnessa.

1. **Atlante Madonie**
   Piattaforma territoriale come strumento di connessione tra attori locali.
   FOCUS: Piattaforma territoriale

2. **L'orientamento come azione di rete**
   Le reti provinciali come dispositivi di co-progettazione.
   FOCUS: Reti scolastiche

3. **Sociologia dell'orientamento**
   Proposta teorica per leggere l'orientamento come fenomeno sistemico e sociale.
   FOCUS: Modello sistemico

4. **Orientamento e famiglie**
   L'orientamento come processo condiviso scuola-famiglia.
   FOCUS: Scuola-famiglia

5. **Il team orientatori**
   Il lavoro collaborativo tra docenti come leva di sistema.
   FOCUS: Rete territoriale

4.1 "Atlante Madonie". Un'articolazione locale di UNICA

Santa Guzzetta
Docente, I.C.S. Principessa Elena di Napoli (Palermo)



La costruzione di una piattaforma territoriale condivisa può trasformare l'orientamento in un processo sistemico e partecipato, capace di connettere scuole, enti locali, famiglie, imprese e comunità educanti in una rete stabile, orientata allo sviluppo del territorio, alla valorizzazione delle identità locali e alla costruzione di nuove prospettive di futuro per le giovani generazioni.



In che modo una piattaforma territoriale condivisa, costruita in rete tra scuole, enti locali e soggetti del territorio, può diventare uno strumento stabile di orientamento capace di collegare offerta formativa, risorse territoriali e bisogni delle comunità locali, rafforzando appartenenza, partecipazione e progettualità futura di studenti e studentesse?

Introduzione

La costruzione del Sito "Atlante Madonie – Prospettive, Orientamento, Territorio" nasce nell'ambito della più ampia progettazione RESMA Strategia dell'Area Interna Madonie AIMA01 "RETE SCOLASTICA MADONIE: Una nuova offerta formativa" che ha interessato il territorio delle Madonie al centro della Sicilia settentrionale. L'obiettivo generale della progettazione AIMA 01 era la sperimentazione di percorsi condivisi nella costruzione di un Piano Triennale dell'Offerta Formativa in chiave territoriale, attraverso la costruzione partecipata delle azioni di integrazione e potenziamento delle aree disciplinari di base e i percorsi formativi. Questo con particolare riguardo all'integrazione dei curricoli verticali e lo sviluppo delle competenze trasversali in connessione con le specializzazioni intelligenti del territorio.

In questo contesto, l'azione di orientamento rappresenta certamente uno snodo decisivo e strategico. L' ideazione e la realizzazione dell'azione è stata pertanto demandata, sotto la direzione di chi scrive, a un gruppo di insegnanti di alcune scuole (primo e secondo ciclo) che insistono nel territorio, alcuni dei quali con il ruolo di docenti orientatori negli istituti scolastici. Questi hanno costituito il punto privilegiato di osservazione della realtà delle scuole coinvolte, in quanto

depositari di conoscenza e sapere situati in un'ottica diacronica, vitalizzata dall'interlocuzione continua e presente con gli studenti e le studentesse, con le famiglie, con gli attori della scuola di appartenenza. Il loro punto di vista è stato valorizzato da incontri periodici in assetto di workshop con il tessuto attivo del territorio, istituzionale e non, con le realtà associative e la parte economica dei paesi coinvolti.

Territorio, bioregione e identità educativa

Il concetto di territorio assunto per l'ideazione del progetto è la bioregione, intesa come unità con caratteristiche fisiche ed ecologiche omogenee, a partire dal sostrato geologico, sulla quale si sono innestati ecosistemi e culture radicate e in connessione profonda con essa.

La domanda di senso dalla quale il gruppo di lavoro è partito è andata nella direzione di un riconoscimento della cultura di ciascuna scuola come patrimonio educativo intangibile e tangibile/materiale (edifici, manufatti, tracce, testimonianze, et c.), strettamente connesso alla storia delle persone e alla percezione che le stesse hanno del proprio territorio. Ed è a partire dal riconoscimento della cultura che ogni singola scuola costruisce di sé stessa che è stato possibile risalire ai fattori comuni delle diverse scuole della rete, per il solo fatto di condividere, contesto, paesaggi, risorse, vincoli, interlocutori.

È evidente che la cultura e le culture si generano dentro pratiche condivise, sono nutrite da riti che ne scandiscono fasi, evoluzioni, passaggi e ritmi, e in questo senso, le scuole della rete hanno dovuto misurarsi in azioni congiunte e condivise per provare a posizionarsi unitariamente rispetto agli enti istituzionali, alle altre agenzie formative, alla platea dei soggetti esterni, pubblici e privati.

Se dunque esiste un territorio/bioregione delle Madonie, esiste la possibilità di disegnare un'*appartenenza* madonita, come connessione a un territorio che ha modellato in maniera costante e non visibile le strutture cognitive, il senso estetico ed etico, l'immaginario individuale e collettivo delle comunità e dei singoli. Pertanto l'offerta formativa, verticale, nella prospettiva di apprendimento permanente e diffuso, va agganciata al territorio e proiettata al futuro, non potendo essere solo una fotografia del reale o solo una dichiarazione di intenti. Il territorio diventa, dunque, una traccia di lavoro concreto, cornice e orizzonte dell'azione della rete situata, perché influisce sulle strutture profonde degli individui e delle comunità: va trattato come soggetto/oggetto non neutro, come materia antichissima e lievito che ha determinato e continua a determinare gli sviluppi delle comunità.

La rete scolastica come presidio territoriale

Dentro questo ragionamento la rete delle scuole delle Madonie deve ambire a diventare centro di regia capace di orientare le scelte degli enti, delle istituzioni, delle agenzie del territorio. Ed è attraverso alleanze multifattoriali tra istituzioni scolastiche, enti locali e soggetti del territorio, che la rete può diventare presidio che sostiene e orienta la comunità con iniziative volte a contrastare le disuguaglianze e la povertà educativa (Coppola, Del Fabbro, Lanzani, Pessina, & Zanfi, 2021); al tempo stesso coinvolge la comunità nella progettualità educativa, mantenendo la regia di un'offerta culturale proposta anche attraverso l'ampliamento dell'ambiente di apprendimento al territorio e ai terzi spazi culturali (Mangione, Chipa, & Cannella, 2022 *in press*) e tramite la collaborazione fra docenti, educatori ed esperti esterni che insieme progettano e conducono le attività didattiche.

Le azioni strategiche del progetto

Il gruppo di lavoro sull'orientamento pertanto ha focalizzato la propria progettualità su alcune azioni specifiche:

- l'accordo di rete per l'orientamento tra scuole ed enti locali avente a oggetto la programmazione di una pluralità di attività di organizzazione, gestione ed erogazione di servizi di accoglienza, informazione, formazione, consulenza orientative per giovani, famiglie, adulti et c., al fine di rendere possibile un dialogo sulle necessità reali delle famiglie e degli studenti e studentesse e sulle possibili risposte dei servizi gestiti in primis dai comuni, come la mobilità e i trasporti;
- la costituzione della rete degli orientatori delle Istituzioni Scolastiche, come comunità di pratiche che condivide esperienze, strumenti, risorse in una dimensione di apprendimento e formazione diffusa per la realizzazione di materiali di supporto allo sviluppo e al consolidamento di comuni culture, obiettivi e metodologie d'intervento nel sistema integrato dell'orientamento; è il luogo della cultura dell'orientamento declinata in chiave locale dai docenti esperti orientatori, deputato alla riflessione sulle 30 ore di orientamento nelle scuole secondarie, in termini di scambio progettuale, di risultati, di proposte di innovazione, di programmazione di piste di lavoro possibili all'interno delle singole scuole.
- La progettazione di un curricolo verticale per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia per sviluppare competenze soft essenziali alla costruzione di un *survival kit* per affrontare le scelte di un progetto di vita consapevole.

– La costruzione di una piattaforma/sito che, complementare alla piattaforma UNICA, strumento operativo digitale della rete.

Il lavoro ha virato verso una scelta progettuale che ordina e valorizza, da una parte, l'offerta formativa del territorio perché possa essere riconoscibile, facilmente consultabile e fruibile; e d'altra parte chiama in causa gli attori locali pubblici e privati (enti, imprese, associazioni et c.) affinché contribuiscano a creare un vero e proprio sistema di orientamento in forma di rete stabile e continuativa. In questa cornice, la competenza nella gestione e nella guida del percorso va riconosciuta alle Istituzioni Scolastiche, per la missione istituzionale e vocazionale ad attuare azioni di accompagnamento degli studenti e delle studentesse, intese queste ultime come complesso delle attività tese a educare alla scelta autonoma, all'autodeterminazione, alla maturazione di capacità decisionali: azioni di accompagnamento in entrata, nel primo impatto con una nuova realtà, attraverso l'accoglienza; azioni accompagnamento in itinere, per verificare l'andamento dell'inserimento e affrontare eventuali problemi connessi a esso, attraverso il monitoraggio; infine, azioni di accompagnamento in uscita: insieme di attività rivolte ai giovani per favorire il reperimento e la rielaborazione delle informazioni e sostenerli nell'assunzione delle decisioni.

Questa pista di lavoro ha tenuto conto della novella legislativa che ha riconosciuto in maniera definitiva alle scuole all'interno del sistema di orientamento degli studenti e studentesse un ruolo chiave, attraverso l'introduzione delle nuove figure di tutor e orientatore, la realizzazione di moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore in tutte le classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l'introduzione dell'e-Portfolio per gli studenti, l'attivazione di una piattaforma digitale UNICA per l'Orientamento.

La piattaforma "Atlante Madonie"

La costruzione della piattaforma digitale "Atlante Madonie – Prospettive, Orientamento, Territorio" per le scuole della rete madonita ha l'obiettivo di restituire identità forte a ciascuna scuola individualmente e a tutte le piccole scuole che la costituiscono insieme. Tutto questo attraverso una nuova riconnessione alle condizioni di contesto, che va reinterpretata come occasione e risorsa per un'offerta formativa territoriale identificabile, individuata, competitiva, il cui focus sull' orientamento fa emergere le potenzialità sommerse delle persone, dei giovani del territorio di riferimento. La piattaforma non va pensata come antitetica rispetto alla piattaforma UNICA, ma come strumento complementare attraverso il quale la condivisione dei dati e delle informazioni avviene nel livello locale ed è finaliz-

zata a costruire una vetrina permanente dell'offerta formativa del territorio madonita; un contenitore nel quale sia possibile compiere un viaggio virtuale nell'offerta formativa e di istruzione del territorio; nel quale trovare documentazione e informazioni relative alle realtà economiche e produttive; nel quale divulgare le iniziative delle istituzioni scolastiche singole e/o costituite in rete in un'ottica di orientamento verticale e orizzontale. In un possibile sviluppo futuro, essa potrebbe anche contenere i dati aggregati relativi al successo formativo e scolastico degli allievi, al fine del monitoraggio e del controllo delle azioni formative e di mappare – anche a beneficio di aziende e imprese – le risorse professionali maturate a valle del percorso scolastico. La gestione della piattaforma da parte della Rete scolastica consente peraltro una riflessione e uno scambio costante rispetto alle pratiche che avvengono all'interno delle singole Istituzioni scolastiche, anche attraverso la rete degli orientatori che, in un contesto partecipato, possono leggere meglio i dati di realtà, selezionare le opportunità a livello locale, interpretare in un'ottica *sociale* i bisogni formativi e orientativi degli studenti e delle studentesse.

Stato dell'arte e sviluppi futuri

La prima fase della progettazione si è conclusa nel Dicembre 2023, con una parziale esecuzione del progetto che non è entrata a regime e senza, dunque, una continuità nelle attività che sono state svolte fin qui in via solo sperimentale. Il rinnovo della progettazione, che non è escluso che possa arrivare nel breve periodo, vedrà la ripresa delle attività svolte con l'obiettivo che divengano pratica condivisa e acquisita tra le scuole della rete scolastica.

Un obiettivo importante sarebbe quello di strutturare eventi e percorsi che vedano impegnate le scuole insieme, oltre il virtuale. In questa direzione andrebbe pensata la programmazione di un evento annuale, una sorta di *Appuntamento dell'orientamento madonita*, in occasione del quale le scuole e gli enti della formazione professionale possano incontrarsi, con il supporto degli enti locali, per accogliere gli studenti e le studentesse del terzo anno della scuola secondaria del primo ciclo al fine di orientare e guidare la loro scelta. Le scuole del secondo ciclo parteciperebbero all'organizzazione in *service learning* attraverso attività di co-progettazione, co-gestione e realizzazione concreta dell'evento. Questo potrebbe essere contestualmente la vetrina di realtà economiche del territorio con spazi organizzati di dialogo tra operatori economici e studenti e studentesse, per una narrazione autentica di cosa e come sia il lavoro (di impresa, associativo et c.) da parte di chi investe e crede nel territorio.

Orientamento alla speranza

La chiave di lettura del progetto è olistica, perché è nell'ottica di sistema che possono apportarsi miglioramenti e cambiamenti a lungo termine, riconnettendo non tanto e non solo offerta e domanda economica, ma anche domanda e offerta di riconnessione generazionale e di identità e, soprattutto, domanda e offerta di speranza. Orientarsi nel mondo, costruire progetti di vita, fare scelte che determinano cambiamenti in chiave migliorativa della propria e altrui esistenza rimane l'aspirazione più ambiziosa, perché in questa fase molto complicata della storia globale la sfida più importante e dirimente è restituire un'idea di futuro possibile, consegnando ai ragazzi e alle ragazze strumenti sicuri per disegnare un proprio orizzonte di senso.

4.2 L'orientamento come azione di rete

Paola Brunello
Dirigente scolastica, I.C. Leopoldo II di Lorena di Follonica (Grosseto)



La rete tra scuole, enti e territorio costituisce una leva strategica per costruire un orientamento formativo condiviso, fondato su didattica orientativa, curricolo verticale, narrazione e co-progettazione, capace di accompagnare studenti e studentesse nella costruzione del proprio progetto di vita.



In che modo una rete territoriale di scuole può sostenere la costruzione di un sistema di orientamento formativo condiviso, capace di integrare didattica orientativa, curricolo verticale, pratiche narrative e collaborazione tra soggetti educativi del territorio?

Introduzione

L'azione di una rete tra le scuole di una provincia, come per esempio quella di Grosseto, diventa uno strumento di fondamentale importanza per costruire e co-progettare l'orientamento: diventa un momento di confronto, di studio, di predisposizione di materiali, di monitoraggio e di verifica.

La provincia di Grosseto è da sempre il luogo in cui le scuole hanno fatto rete sul tema dell'Orientamento.

Una tradizione territoriale di lavoro in rete

Quando la Direttiva Ministeriale sull'Orientamento n. 487 del 6 agosto 1997 stabilisce che l'orientamento costituisce parte integrante del processo educativo e formativo a partire dalla scuola dell'Infanzia, il Circolo Didattico di Follonica diventa scuola polo e le è affidato il coordinamento della prima iniziativa del Ministero della Pubblica Istruzione "PROGETTO ORIENTAMENTO E CONTINUITÀ - OR.M.E. ORientamento nella scuola Materna ed Elementare". Da Follonica si inizia ad interagire non solo con le scuole del territorio provinciale

ma anche con quello nazionale. Con il Seminario Nazionale, tenutosi nel novembre 1998, e con la successiva individuazione di scuole e centri territoriali di coordinamento, il progetto OR.M.E. ricorre ad una pluralità di approcci e strumenti che hanno in comune l'intento di coinvolgere i diversi attori – dirigenti, docenti, responsabili amministrativi e genitori – in un percorso di trasformazione del sistema scolastico, secondo i principi della ricerca-azione. Gli strumenti e i percorsi didattici elaborati dalle diverse scuole e dai gruppi di docenti vengono condivisi su un sito internet, che ha rappresentato una risorsa utile per chi si metteva alla ricerca di pratiche di didattica orientativa.

Dalla Conferenza Provinciale Permanente alla nuova rete di scopo

Proprio dall'esperienza di OR.M.E. e da quel gruppo di lavoro, nasce a Grosseto nel 2005 la Conferenza Provinciale Permanente per l'Orientamento, regolata da un protocollo d'intesa tra l'Ufficio Scolastico Provinciale e tutte le autonomie scolastiche della provincia con la finalità di creare un sistema educativo-orientativo sul territorio. La rete ha visto la realizzazione di incontri periodici tra referenti per l'orientamento, che hanno lavorato in un'ottica di curricolo verticale per dare un significato comune al concetto di orientamento, per progettare percorsi anche in rete, per studiare e dare senso ai documenti[1]. Essere in rete ha significato anche costruire rapporti con enti e organizzazioni del territorio che a vario titolo operavano sull'orientamento, dalla Provincia, alla Camera di Commercio, all'Associazione Industriali e non solo, organizzando percorsi di formazione, progetti finanziati dalla comunità europea, che hanno permesso di anticipare il significato di orientamento formativo.

Orientamento narrativo e comunità professionale

Da questa esperienza due elementi fondamentali hanno permesso di continuare nel tempo la riflessione sull'orientamento:

– l'orientamento narrativo come metodo collegato all'interno del paradigma formativo, che mette al centro i processi di empowerment dei soggetti (Batini 2024, p. 42).

1 Direttiva Ministeriale sull'Orientamento n. 487 del 6 agosto 1997; Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, 8 aprile 2009; Nota ministeriale n. 4232 del 19 febbraio 2014, Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, e molti altri.

– il Convegno "Le storie siamo noi", la cui prima edizione è del 2007 e che, con cadenza biennale, si è tenuto nel nostro territorio fino alla nona edizione: si tratta di un convegno internazionale biennale dedicato al rapporto tra scienze della narrazione e orientamento, dove esperti di varie discipline e operatori della formazione, dell'istruzione, dell'orientamento e della comunicazione narrativa s'incontrano per fare il punto sui recenti sviluppi teorici e applicativi dell'approccio narrativo nella ricerca scientifica e nelle pratiche educative e comunicative.

La ripresa della rete nella provincia di Grosseto

Con alle spalle questa modalità di lavorare insieme, si è riproposta l'importanza di dare nuova vita alle Rete delle Scuole della Provincia di Grosseto e nell'anno scolastico 2024/25 è stata firmata tra le Istituzioni Scolastiche l'adesione ad una Rete di Scopo, che nel rispetto dell'autonomia e nell'ambito delle norme del sistema nazionale d'istruzione, si è prefissata lo scopo di costituire uno spazio di condivisione e scambio di problematiche professionali, di buone prassi e soluzioni applicative, in riferimento a macroaree tematiche di interesse comune: dall'area dell'ordinamento scolastico, all'area giuridico-amministrativa, all'area professionale e formativa.

Orientamento e lettura dei bisogni del territorio

La Rete, insieme alla Prefettura di Grosseto, al Polo Universitario Grossetano e all'Ufficio VII dell'Ambito Territoriale di Grosseto, ha posto la sua attenzione sul ruolo fondamentale dell'Orientamento, a partire dal Rapporto *"Il benessere equo e sostenibile nella provincia di Grosseto – 2023*", che presenta alcuni indici di criticità della Provincia di Grosseto:

– la percentuale dei giovani Neet 15/29 anni nella provincia di Grosseto presenta un valore inferiore a quelli regionale e nazionale, mentre le persone 26/64 anni con almeno il diploma si collocano ad un livello intermedio.
– la percentuale di grossetani 25/39 anni che hanno conseguito un titolo di studio terziario si rileva bassa ed è inferiore rispetto ai dati della Toscana e dell'Italia.
– percentuali inferiori rispetto al dato regionale e nazionale sono evidenziate per la nostra provincia rispetto alla dimensione legata all'innovazione, la ricerca e la creatività.

Da qui l'esigenza di organizzare una Giornata di Studio, "Orientare ed Orientarsi", che si è tenuta il 21 novembre 2024 e che ha visto confrontarsi sulla questione dell'orientamento formativo, alla luce delle "Linee Guida per l'Orientamento" (dicembre 2022), dirigenti scolastici, docenti, studenti, genitori, docenti universitari, esperti dell'Indire e esperti nel campo dell'orientamento.

Un modello territoriale di orientamento formativo

L'esperienza della Provincia di Grosseto può essere vista come possibile modello di costruzione di una rete che si confronta, condivide metodologie, affronta la questione dell'orientamento per gli studenti e le studentesse del proprio territorio.

Prima di tutto diventa necessario condividere una definizione di Orientamento. Come sostiene Simone Giusti (2024, p. 18), questa è la definizione che dovremmo prendere come riferimento "L'orientamento e un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative"[2] e, nel procedere con la predisposizione delle azioni didattiche e formative, dovremmo tenere presente che "non si orienta qualcuno, si attiva e si supporta un processo dinamico lungo tutto l'arco della vita attraverso il quale ciascuno può orientarsi. Si può sintetizzare la finalità complessiva odierna dell'orientamento, in un incremento di potere, autonomia, responsabilità e resilienza" (Batini, 2024, p. 13).

I dati sui giovani e la paura del futuro

Questo diventa di fondamentale importanza quando si prendono in esame i dati che emergono dall'Indagine ISTAT 2023 su bambini e ragazzi, da cui si rileva che

- il 32,3% dei giovanissimi ha paura del futuro
- il 26,5% non sa o non pensa al futuro

2 Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente". Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, let. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

e che rispetto all'indagine precedente (2021) la quota giovani che ha paura del futuro è cresciuta di oltre 5 punti percentuali.

La paura del futuro aumenta con il crescere dell'età

– 11/13 anni 21%
– 17/19 anni 43,5%

e le ragazze evidenziano un timore maggiore.

Anche la situazione economica incide sulla paura del futuro: nei ragazzi che percepiscono la situazione economica della famiglia come fragile la paura del futuro arriva al 40,8%.

La scuola come facilitatore del progetto di vita

Questi i dati da cui è opportuno partire nella riflessione didattica che facciamo nelle nostre scuole, anche in attuazione delle "Linee Guida per l'Orientamento".

La scuola si pone come facilitatore per gli studenti e le studentesse, fin dalla scuola dell'Infanzia, nella "costruzione del proprio progetto di vita": deve porsi come sostegno alla fiducia, all'autostima, al riconoscimento dei propri talenti, ma anche delle difficoltà e deve fornire strumenti per poterle affrontare. Tenuto conto che, come spesso si mette in evidenza, i bambini e le bambine che frequentano la scuola oggi svolgeranno un lavoro che attualmente non esiste, la scuola ha il compito di co-costruire con i ragazzi stessi quegli strumenti che serviranno loro per orientarsi e ri-orientarsi.

Fiducia, competenze e didattica orientativa

Appare importante sottolineare che tutto questo si può raggiungere attraverso il lavoro quotidiano se teniamo conto di due aspetti fondamentali:

– la fiducia nei ragazzi e nelle ragazze, che hanno competenze, capacità, talenti e la loro visione del mondo: dobbiamo consentire loro di avere una voce e co-costruire con loro e non per loro il percorso formativo e di crescita;
– il lavoro quotidiano, che deve essere un lavoro per competenze, e la didattica orientativa, che ne diventa uno strumento essenziale.

La didattica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti e delle studentesse e valorizza la didattica laboratoriale, con tempi e spazi flessibili

e con la possibilità di esercitare autonomia: è una didattica che dà senso ogni giorno al percorso svolto.

Come già affermato (Brunello, 2024), "la didattica orientativa è strumento di empowerment dell'individuo e la didattica corrente acquisisce funzione orientativa se il docente accompagna, stimola e supporta lo studente nel processo di apprendimento e se lo studente viene implicato in un processo di decision making costante".

Curricolo verticale e competenze orientative

La didattica orientativa deve puntare ai traguardi di apprendimento previsti dalle singole discipline e al tempo stesso deve contribuire intenzionalmente allo sviluppo di competenze orientative, funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni.

Il curricolo è lo snodo principale per la realizzazione di una didattica orientativa e il curricolo verticale, in cui le competenze assumono il ruolo di protagoniste, deve diventare il cuore della progettualità scolastica. Un approccio per competenze mette al centro il soggetto, si focalizza sugli obiettivi di apprendimento che dovrebbe conseguire e cerca le azioni didattiche appropriate. Al tempo stesso crea le condizioni per consentire ad ogni studente di realizzare pienamente le proprie capacità dimostrando, attraverso i comportamenti adottati, ciò che realmente ha imparato a fare, a pensare e a dire nel percorso formativo dalla scuola dell'infanzia.

Un curricolo verticale orientativo fissa gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenze per ogni annualità in un'ottica di sviluppo progressivo e verticale che attraversa le dimensioni nelle quali si struttura la conoscenza e propone un percorso curricolare condiviso, unitario, graduale, coerente, continuo e progressivo. Si tratta di individuare linee culturali comuni per giungere alla definizione di veri e propri obiettivi cerniera su cui lavorare in modo coordinato, rispettando le differenze di ogni ordine e grado di scuola, dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Superiore.

I moduli orientativi come approfondimento

Con l'istituzione di moduli orientativi, previsti dalle Linee Guida del dicembre 2022, la didattica orientativa assume un valore ancora più forte, in quanto istanza che impregna tutto il curricolo scolastico e attraversa trasversalmente le diverse discipline, in un processo costante che accompagna l'apprendimento e la crescita delle persone.

In questa ottica è importante avere chiaro che i moduli orientativi, le 30 ore previste dalle Linee Guida per ogni anno della Scuola Secondaria di primo e secondo grado, sono momenti di approfondimento e di ulteriore riflessione. In generale è possibile affermare che la scuola propone una didattica orientativa nella sua prassi quotidiana e che i moduli di 30 ore si configurano come momenti di approfondimento, come opportunità per i ragazzi e le ragazze di riflettere sulle proprie competenze orientative.

Narrazione, educazione civica e orientamento

La dimensione narrativa diventa l'elemento fondante dell'esperienza didattica orientativa per competenze. La narrazione è una pratica sociale ed educativa che consente di

– fare memoria
– condividere esperienze collettiva
– apprendere
– dare senso

e può essere considerata una metodologia trasversale ad ogni disciplina. Consente l'attivazione di un curricolo trasformativo, che genera cambiamento e crescita nei ragazzi e nelle ragazze e porta con sé un legame forte con un'altra componente significativa del percorso formativo: lo sviluppo delle competenze di Educazione Civica.

Anche le nuove "Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica" (2024) sottolineano l'importanza di tutto questo. Nelle indicazioni metodologiche si evidenzia l'importanza dello "sviluppo di autentiche e stabili competenze civiche", degli adulti come modello coerente di comportamento, dell'esercizio e del confronto reciproco, della cooperazione, della collaborazione, dell'esperienza diretta. Quindi non conta tanto quanto si sa, ma quanto e come si esercita.

Conclusioni

Concludendo, è possibile affermare che la finalità della scuola è far crescere cittadini consapevoli, in grado di orientarsi nel presente, nel mondo circostante, nel futuro e che la co-progettazione e l'utilizzazione sistematica della formazione e del lavoro di rete diventano i capisaldi per aumentare la consapevolezza culturale e la capacita di cooperare delle diverse figure professionali.

4.3 Verso una "sociologia dell'orientamento" per costruire futuri possibili

Andrea Gaffarello
Docente, Funzione Strumentale Orientamento in Ingresso, Tutor Scolastico, I.I.S. Carlo Cattaneo (Milano)
Mario Ruotolo
Docente, Referente Orientamento in Uscita, Orientatore Scolastico, I.I.S. Carlo Cattaneo (Milano)



L'orientamento, interpretato attraverso una prospettiva sociologica, non può limitarsi ad accompagnare le scelte scolastiche e professionali, ma deve aiutare gli studenti a comprendere la complessità del presente, a costruire la propria identità e a progettare futuri possibili mediante reti educative che integrino scuola, territorio e mondo del lavoro.



In che modo un approccio sociologico all'orientamento, fondato sulla lettura dei bisogni emergenti degli adolescenti e sulla collaborazione tra scuola, territorio e sistema produttivo, può sostenere la costruzione di competenze orientative, rafforzare il senso di appartenenza e favorire la progettazione consapevole del proprio futuro?

Introduzione

Le definizioni di Orientamento, almeno a partire dagli anni Settanta, hanno sempre sottolineato un'ottica di rispecchiamento sociale, definendo pratiche di conoscenza del sé nell'ambito dei cambiamenti sociologici in atto.

Una sintesi di tali definizioni ci arriva da Flavia Marostica che afferma:

> L'orientamento si configura, quindi, come un'attività processuale composita che comprende: sia le azioni che il singolo attua per governare con successo le proprie esperienze formative/lavorative e cimentarsi con i continui cambiamenti, la crescente complessità, l'incertezza della vita sociale (orientarsi, auto-orientarsi) e che richiedono il possesso (e la costruzione) di capacità di autodeterminarsi (competenze orientative); sia le azioni di aiuto tese a costruire/ potenziare tale capacità[1].

1 F. Marostica, "Orientamento formativo e didattica orientativa/orientante", in *Rivista dell'Istruzione*, 2 - 2010. Si fa riferimento alle definizioni proposte dai seguenti documenti*: Congresso Unesco di Bratislava, 1970; Memorandum sulla Formazione e sull'Istruzione, Comunità Europee del 30 ottobre 2000; Carta dei Diritti fondamentali, UE, Nizza, 7-8 dicembre 2000.*

Alla base, dunque, del processo di orientamento vi sono la complessità sociale, l'idea di un cambiamento progressivo, la trasformazione della società, che costituiscono le basi da cui partire per costruire una sorta di "Sociologia dell'Orientamento", in grado di fotografare nuovi bisogni ed un nuovo profilo identitario dell'adolescente. È proprio l'ottica sociologica – che contempla al suo interno gli apporti di discipline di area psico-pedagogica – che può meglio individuare i fattori essenziali per un orientamento attivo, più adeguato alla conoscenza dell'adolescente e più fruibile anche da parte dei docenti. Ma quali sono i bisogni che caratterizzano la persona? Quali le variabili da considerare per coinvolgere, seguire e curare i giovani verso il futuro?

Il punto di riferimento in materia di bisogni dell'individuo è da sempre stato Maslow con la sua "Scala dei Bisogni"[2], ma, in tempi più recenti, il contributo più significativo è la scala elaborata dal sociobiologo Wilson[3].

L'individuo ha i seguenti bisogni: *di appartenere*, che riguarda il grado di identificazione con il gruppo, l'organizzazione, le istituzioni; *di raggiungere risultati*, circa l'opportunità concreta di misurare l'efficacia delle proprie prestazioni ed abilità; *di avere fiducia in se stesso*, autostima, gratificazione, dignità e senso di orgoglio; *di accettazione*, che concerne la percezione del gradimento e allontana la discriminazione a tutti i livelli; *di sicurezza*, rispetto al lavoro, alla salute, alla vita sociale e nell'ambito affettivo e relazionale, allo scopo di esorcizzare paure, incertezze, timori; *di creatività*, che libera energie positive, spezza la routine e l'alienazione e coltiva la motivazione e l'autostima. Proprio questa scala fornisce la validazione del cambiamento in atto nella sfera delle esigenze ed aspirazioni dell'individuo. Tali bisogni, inoltre, si attagliano in modo lineare a quelle competenze trasversali che costituiscono la leva delle attività orientative.

Lo scenario contemporaneo: nuovi bisogni e fragilità degli adolescenti

Qual è, dunque, la fotografia attuale delle conseguenze causate da uno scenario contemporaneo mutato a causa di aspetti come la caduta delle ideologie, la globalizzazione, la crisi economica, la rivoluzione del digitale, la pandemia? Lungi da una visione esaustiva, si citano le conseguenze più rilevanti per gli adolescenti e per la necessità di un orientamento più mirato:

2 A. Maslow, "A Theory of Human Motivation", in *Psychological Review*, vol. 50, n. 4, American Psychological Association, Washington, 1943.

3 E. O. Wilson, *Sociobiology: The New Synthesis*, Harvard University Press, Cambridge, 1975.

- *senso di smarrimento*, ricerca del "senso di appartenenza" alla comunità; si pensi all'aumento delle pratiche di self-help, di life-coaching;
- *effetto Nesting*, inteso come esigenza di protezione, di "nido", contro la solitudine e la depressione;
- *nuova concezione del tempo e dello spazio*: il tempo della vita si laicizza; la consapevolezza della limitatezza dell'esistenza si amplifica; lo spazio si espande rendendo manifesta la volontà di essere ubiquitari;
- *precarizzazione del lavoro ed esistenziale:* la forte presenza di precari, ormai una vera e propria categoria sociale, genera anche la diffusione di nevrosi, di caduta di autostima, di patologie psicosomatiche:
- *paura del futuro*: il presente si espande per la difficoltà a prefigurare orizzonti futuri; si pensi alla espansione della categoria adolescenziale oggi considerata fino alla soglia dei trenta anni, che comporta la percezione chimerica del futuro e dell'autonomia[4];
- *recupero del passato*, come memoria individuale e collettiva, sottolineato dal ricorso a narrazioni edificanti;
- *epoca delle passioni e dell'affettività*: la passione ritrova la sua aura romantica ma, anche, purtroppo, quella istintiva per l'aumento di una "animalizzazione" nella gestione delle relazioni, anche nella famiglia, oggi definita "affettiva";
- *sostituzione del concetto di mobilità con quello di cambiamento*; nella società attuale la mobilità, intesa come un ordine temporale che stabilisce un prima e un poi, una condizione passata con una presente e futura, viene sostituita con il cambiamento, che oblitera il tempo, lo annulla e gioca con le identità in una sorta di giovanilismo espanso;
- *ricorso alla sfera emotiva*, al valore dell'esperienza contro la noia, la routine: tutto deve essere vivo, animato, dinamico.

E si aggiungono, infine:

- *il relativismo della verità*: in particolare dopo la Pandemia da Covid-19, il concetto di verità è diventato chimerico; esistono tante verità quanti sono i punti di vista e la scienza si scopre vulnerabile, incerta, relativa;
- *la cultura digitale*, la quale colonizza attività, conoscenze, identità, capace di alfabetizzare anche le giovanissime generazioni al culto dell'apparire[5].

4 Molto interessanti i dati di IARD, Network di ricerca sulla condizione e le politiche giovanili che pubblica report quinquennali; in particolare, si veda IARD e Laboratorio Adolescenza, *Indagine Nazionale*, 2022.

5 Per approfondimenti sulla fotografia sociale della modernità, si vedano: L. Ferrari, M. Ruotolo, M. Bartoccioli, *L'impresa nell'era della convergenza*, Unicopli, Milano, 2012; G. Fabris, *Societing,* Egea, 2009; B. Molinari, *L'Orientamento Scolastico nella complessità sociale*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2022.

Verso una dimensione sociologica e sociale dell'orientamento: inclusività e sostenibilità

Lo scenario appena delineato traduce un momento epocale di crisi, difficoltà, disagio; traccia un profilo dell'adolescente (e dell'adulto) –come ci confermano i dati dello IARD – mosso, dinamico e decisamente a "rischio" di dis-orientamento. Proprio per questo motivo, i modelli di riferimento dell'Orientamento del passato svelano il loro lato critico e necessitano di una innovazione che fotografi nuove istanze. E le paure, i disagi tipici della nostra epoca non possono che prevedere un successo della persona che passi attraverso pratiche di inclusività, di "sostenibilità esistenziale", in grado di comprendere e costruire un nuovo profilo identitario, proprio perché ansia e disagio generano un sentimento di profonda diversità, estraneità sociale.

L'incertezza odierna impone Modelli di Orientamento ancora da costruire, che superino quelli del passato.[6] Sicuramente il modello più coevo e in linea con l'attuale fotografia sociale è il *Life Design*, capace di interpretare ed accogliere la prospettiva progettuale della vita, nell'ambito di contesti eterogenei inseriti in una rete di relazione interpersonali, in un costante confronto di ruoli e gruppi sociali, di aspirazioni personali e di conoscenza del sé in rapporto agli altri. Da qui un approccio personalizzato, che parta dall'affermazione della diversità, riconoscendo la necessità di modelli non standardizzati –quindi uguali per tutti che non contemplano un'effettiva inclusione – anche attraverso approcci narrativi che stimolino al racconto di episodi e casi, perché si infonda la consapevolezza che il soggetto non sia solo un attore, ma un autore della propria vita.[7]

Oggi, l'orientamento deve sfidare la precarietà, deve andare oltre la "liquidità sociale", deve assumere ruoli differenti. Esso non può solo limitarsi a una dimensione psicologia ed individualistica, ma si estende ai temi sociali e culturali poiché questo approccio favorisce la centralità della persona come soggetto di interazione sociale.

La crisi che stiamo attraversando deve tenere in considerazione lo scenario economico, sovente fonte di ingiustizie sociali molto percepite dagli adolescenti; la dimensione ambientale, mossa da visioni apocalittiche sul futuro del Pianeta; lo scenario lavorativo, dominato dal downsizing, dalla precarietà; infine, il panorama culturale, caratterizzato dall'imperialismo del digitale che colonizza e trasforma gli asset cognitivi e comportamentali.

È per questo motivo che l'orientamento, nelle sue multiformi pratiche, deve

6 Per un approfondimento sui modelli di orientamento si rimanda a S. Soresi, L. Nota, *L'Orientamento e la progettualità professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*, Il Mulino, Bologna, 2020.

7 Il tema del *Life Design* applicato all'Orientamento Scolastico è centrale nella riflessione di D. Guglielmi, R. Chiesa, *Orientamento Scolastico e Professionale: modelli, metodologie, strumenti*, Il Mulino, Bologna, 2021 (cit., p. 68).

dettare un cambio di paradigma, farsi "sociale" per definire aspirazioni a un fattivo cambiamento del sistema di valori della persona; prefigurare "futuri possibili" contrastando le minacce di questi tempi; superare, infine, logiche narcisistiche, i criteri di eccellenza e di competizione per sposare pratiche, temi, comportamenti realmente inclusivi, sostenibili.

Le domande da porre alle studentesse e agli studenti non sono più "Cosa vuoi fare da grande?", "Quali sono le competenze che garantiscano il successo individuale?", bensì "Quali sfide voglio affrontare?", "Quali competenze mi occorrono per contribuire ai miei obiettivi?"[8]

L'esperienza all'Istituto Superiore Cattaneo di Milano

Sinergie col territorio

Alla luce di quanto descritto nella parte teorica, l'azione orientativa che l'Istituto Cattaneo di Milano ha sperimentalmente attivato si articola in due progetti che hanno l'obiettivo di definire un percorso, sicuramente da migliorare, che favorisca una logica olistica e ponga al centro dell'attenzione la persona con i propri bisogni e le proprie competenze, tenendo in considerazione quelle "nuove fragilità" che la sociologia illustra.

Il primo progetto prevede, alla conclusione di ogni anno scolastico, un incontro riservato alle classi V dell'indirizzo Costruzioni, Ambiente e Territorio – CAT con società di altissimo livello nazionale ed internazionale del settore pubblico e privato: una concreta testimonianza di coordinamento tra un'istituzione scolastica ed il comparto economico e produttivo di riferimento del proprio indirizzo di studi[9]. L'intervento di prestigiosi relatori ed esperti delle società non solo offre agli studenti l'opportunità di conoscere diverse realtà aziendali, soffermandosi sulle più recenti figure professionali richieste dal mercato del lavoro, ma anche di operare una profonda definizione o ridefinizione autonoma degli obiettivi personali e lavorativi. L'evento, dunque, non è da intendersi come un intervento singolo, ma diventa esso stesso uno "strumento" per favorire la didattica orientativa, la quale si sofferma sui contenuti, ma anche e soprattutto sulla meta-riflessione relativa all'esperienza, con il filo conduttore costante delle competenze curriculari ed extracurriculari acquisite nel proprio percorso scolastico che s'intersecano costantemente.

La caratura dei relatori diventa stimolante, in quanto gli alunni incontrano e si confrontano con esperti e specialisti che non appartengono alla comunità edu-

8 Si veda per il rapporto fra inclusione e orientamento, F. Agrillo, *Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale,* UNICA Iris, 2016.

9 Sul sito istituzionale www.iiscattaneomilano.edu.it sono disponibili le locandine degli eventi.

cante: stimolante è anche l'avvicinamento ad un registro linguistico che utilizza un lessico di natura tecnica, competenza ritenuta discriminante per l'inserimento in qualsiasi contesto aziendale. L'orientamento da informativo diventa dunque formativo e l'approccio di tipo sistemico, dove scuola, professioni e territorio si intersecano costantemente e costruiscono sempre nuovi significati. Gli alunni diventano promotori del proprio progetto di vita, immaginano e iniziano a costruire il proprio percorso personale, prendendo coscienza di cosa devono migliorare e delle migliori modalità per farlo. Nell'a. s. 2023/24 l'iniziativa è rientrata a pieno titolo nell'e-Portfolio, nel quale gli alunni hanno avuto modo di poter esplicitare l'esperienza.

Il progetto "Cattaneorienta"

Il secondo progetto di orientamento dell'Istituto è stato denominato "CATTANEORIENTA" e si articola in 5 punti focali:

1. Scoprire sé stessi e le proprie attitudini

Sono stati selezionati diversi Test di Orientamento allo scopo di favorire una conoscenza del sé per operare scelte consapevoli e supportate da rilevamenti di tipo attitudinale

Oltre a test di Orientamento e pratiche di didattica orientative mirate, è attivo da tempo uno Sportello Individuale di Orientamento, che utilizza metodologie esplorative di proiezioni di scenari per poi focalizzare l'attenzione sulla quota informativa riguardo sbocchi futuri di studio, specializzazione e professionali.

2. Conoscere l'offerta universitaria

Materiali informativi sull'offerta universitaria del territorio, sia pubblica sia privata, e incontri con diverse realtà universitarie, nonché con ex-studenti.

3. Esplorare il mondo degli UTS Academy

Materiali informativi sull'ampia offerta del territorio Lombardo relativo agli ITS, al loro funzionamento e incontri con differenti Accademie ITS.

4. Misurare i dati del mondo del lavoro

Fedele panorama delle professioni più richieste dal mercato e sulle competenze ad esse associate.

Grazie alla pratica invalsa dall'Istituto di collaborazioni con aziende del territorio nell'ambito del Progetto Placement, in questa parte trovano spazio anche le offerte di lavoro delle numerose imprese che ogni anno richiedono colloqui di lavoro.

A tale attività si aggiunge il Progetto "Le aziende incontrano il Cattaneo", (*Career Day*) grazie al quale la scuola ospita diverse realtà aziendali che presentano la propria *corporate identity*, per poi procedere a colloqui di lavoro finalizzati ad attività di *recruiting*: un vero e proprio incontro su un terreno, quello della scuola,

che garantisce un proficuo ponte fra presente e futuro, fra istituzione formativa e mondo del lavoro.

Nel corso degli Esami di Stato, alla fine dei colloqui, è stato sottoposto ad ogni studentessa e ad ogni studente un questionario sulle scelte future, suddiviso per Università, ITS e mondo del lavoro.

Tale strumento costituisce un ulteriore punto di partenza per:

- percentualizzare i dati e pervenire a statistiche di istituto;
- comprendere la mappatura della scuola rispetto alle scelte operate;
- riposizionare il Progetto di Orientamento allo scopo di dare maggiore valore e carico informativo sugli universi del futuro che si intendono perseguire nell'anno scolastico corrente.

5. Prevedere i trend professionali del futuro

Una sezione conclusiva prevede informazioni e analisi dei *trend* coevi del mondo del lavoro: uno sguardo verso il futuro per conoscere la domanda dell'universo professionale, che è in continua evoluzione, e per orientare in modo ancora più deciso le scelte dell'utenza.

4.4 L'orientamento scolastico con le famiglie: un processo di costruzione condivisa del futuro

Rossella Assante del Leccese
Dirigente, I. C. G. Strada (Roma)
Agostino Carbone
Ricercatore, Università La Sapienza di Roma / Unità di Missione PNRR MIM



Il consiglio orientativo può diventare non solo un atto valutativo, ma un dispositivo relazionale capace di rafforzare il rapporto scuola-famiglia, coinvolgendo i genitori in un processo condiviso di ascolto, confronto e costruzione del progetto di crescita degli studenti.



In che modo l'orientamento scolastico, e in particolare il consiglio orientativo, può trasformarsi da comunicazione discendente della scuola a spazio di dialogo e co-costruzione tra scuola e famiglia, sostenendo decisioni più consapevoli nel passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione?

Introduzione

Obiettivo del presente contributo è condividere con i lettori alcune riflessioni sull'orientamento scolastico come organizzatore del rapporto scuola-famiglia, a partire dall'analisi di un percorso realizzato in una scuola secondaria di primo grado, nel quale si è evidenziata l'importanza del coinvolgimento attivo dei genitori nei processi decisionali legati al passaggio dei loro figli dal primo al secondo ciclo di istruzione. La storia dell'orientamento è relativamente recente, ma ha subito profonde modificazioni durante il secolo scorso, sia da un punto di vista economico-produttivo, che da un punto di vista epistemologico-speculativo. Per lungo tempo, l'intervento di orientamento si è sviluppato all'interno di variegati approcci psico-educativi. Relativamente alle scienze psicologiche sono rintracciabili, a partire dal '900, diverse fasi della pratica dell'orientamento, riconducibili essenzialmente a cinque tipologie o fasi (Marcarini, 2012).

Nella prima fase, definita (a) *diagnostico-attitudinale*, l'orientamento professionale trova fondamento nella psicofisiologia, cercando di mettere le persone

giuste nei posti giusti per aumentare i profitti industriali. Successivamente, negli anni Trenta, inizia ad affermarsi la fase (b) *caratteriologico-affettiva*, dove l'interesse al lavoro diventa un concetto centrale e vengono pubblicati strumenti per misurare gli interessi personali. La fase (c) *clinico-dinamica* utilizza prevalentemente i contributi della psicoanalisi, sottolineando l'importanza del vissuto del soggetto, del suo passato e delle motivazioni inconsce. In Italia, Padre A. Gemelli promuove l'orientamento professionale, considerando le inclinazioni come il germe di una vocazione verso un ideale di vita. Questa fase (d) dello *sviluppo vocazionale* inizia negli anni Sessanta-Settanta, con un'enfasi sui fattori che influenzano la scelta professionale e una crescente possibilità di autodeterminazione del soggetto. È una fase centrata sulla persona, che vede il soggetto protagonista del proprio processo di orientamento, con l'aiuto di un esperto. Attualmente, l'orientamento è arrivato alla fase (e) *pedagogico-didattica* che mira a realizzare condizioni formative che offrano a tutti pari opportunità, nel rispetto della singolarità di ciascuno. Si configura come una modalità educativa permanente e trasversale, che forma la persona a gestirsi liberamente, con autonomia e responsabilità.

Dal consiglio orientativo al rapporto di scambio scuola-famiglia

Di orientamento a scuola si inizia a parlare negli anni '60, anni di grandi contestazioni, soprattutto giovanili, ma pure di grandi cambiamenti civili e sociali, che hanno riguardato anche il sistema scolastico italiano. Il D.P.R. n.362 del 1966, dell'allora Presidente della Repubblica Giuseppe Saragat, relativo agli esami di stato della scuola media, oggi secondaria di primo grado, prevedeva il "consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante sulle loro capacità ed attitudini". Inoltre, "Per i candidati che abbiano sostenuto la prova facoltativa di latino e le prove appositamente previste per la scuola media annessa agli istituti e scuole d'arte e conservatori di musica, il consiglio orientativo dovrà fare espresso riferimento anche all'opportunità di insistere o meno nello studio di tali materie".

Si introduce così nel panorama scolastico il "consiglio di orientamento", ossia lo strumento con cui i docenti dei consigli di classe comunicano agli studenti e alle famiglie la loro proposta circa il percorso di studi che ritengono più adatto a valorizzare le attitudini, le potenzialità e le risorse di ciascuno. I consigli di classe pertanto consegnano agli interessati le loro valutazioni sull'opportunità di percorrere una strada piuttosto che un'altra, lasciando alle famiglie e ai loro figli la decisione di accogliere o meno il suggerimento ricevuto. Il consiglio di orientamento, già alla sua nascita, aveva come obiettivo l'indirizzare ad una certa tipologia di scuola superiore l'allievo, ad un liceo, un istituto professionale, un tecnico, ecc. La valutazione si basava principalmente sulla capacità di apprendimento che

l'allievo aveva dimostrato durante il percorso formativo. Il punto di vista della scuola media aveva un chiaro ancoraggio al mondo del lavoro e a quale posto della classe sociale destinare l'allievo in formazione. In alcuni casi la scuola si assumeva il compito di valorizzare l'allievo o l'allieva meritevole ad intraprendere gli studi liceali o magistrali, facendo superare stereotipi e pregiudizi a genitori distanti dal mondo post '68; altre volte la scuola scoraggiava i genitori degli allievi meno promettenti a far intraprendere loro un percorso complesso, poiché troppo impegnativo sul piano dell'apprendimento o troppo al di là delle possibilità socioeconomiche della famiglia d'origine. In questo caso, la scuola superiore, pur rappresentandosi come un ascensore sociale, talvolta era troppo distante dal livello culturale ed economico delle famiglie italiane. Innumerevoli sono le produzioni cinematografiche (ad esempio "L'Amica Geniale" di E. Ferrante) e letterarie che raccontano di emancipazioni di studenti giovanissimi che, attraverso lo studio e il sacrificio dei familiari, riescono ad effettuare un salto di classe importante. Le famiglie sentivano la scuola un'istituzione di cui fidarsi, un'alleata importante con cui sperare un futuro migliore per le future generazioni. È questo il periodo d'oro dell'Italia, il periodo in cui si è costituita la classe media del paese. La scuola, nel promettere un ingresso nel mondo del lavoro, coniugava l'interesse delle famiglie nell'avanzare nella società e nell'assumere potere, così come il desiderio delle giovani generazioni di cambiare il mondo e il proprio destino.

Il consiglio orientativo è rimasto negli anni una pratica ampiamente utilizzata, nonostante la confusione delle famiglie e lo smarrimento delle generazioni più giovani provocati dai repentini cambiamenti della nostra società, delle dinamiche della convivenza e delle modalità di ingresso nel mercato del lavoro (Paniccia, 2024; Morin, 2022). La scuola infatti, negli anni, ha effettuato diversi passi nella direzione di ridurre i gap emergenti entro le domande formative degli alunni e delle loro famiglie rivolte al mondo dell'istruzione (Carbone, 2016). C'è da evidenziare che l'istituzione scolastica italiana ha abbandonato l'impianto tradizionale, basato sull'acquisizione di contenuti da conoscere, trasmessi di generazione in generazione, i "programmi ministeriali", necessari per accedere a determinate posizioni sociali piuttosto che altre, e si è focalizzata sullo sviluppo di competenze trasversali alle varie discipline, finalizzate a formare un "cittadino di domani", consapevole dei diritti e dei doveri di cittadinanza che gli competono, capace di comprendere e di muoversi in una società sempre più complessa come la nostra.

L'esperienza realizzata: il coinvolgimento attivo dei genitori

L'Unione Europea, consapevole dell'importanza di curare il futuro delle giovani generazioni europee, ha prestato, in questi ultimi anni, un'attenzione particolare all'orientamento, risignificandolo come la possibilità di uno sviluppo pieno della

persona e delle sue competenze di cittadinanza lungo tutto l'arco della vita, *lifelong learning*, ossia apprendimento permanente, formale e informale, per meglio adattarsi ai cambiamenti della società, per combattere la dispersione scolastica, favorire il successo formativo e supportare la ricollocazione lavorativa in un mercato del lavoro più flessibile e articolato. Il sistema d'istruzione italiano si è adeguato alle direttive europee, emanando nel 2023 le Nuove linee guida sull'orientamento in cui si ribadisce l'importanza del consiglio di orientamento; infatti, all'Art. 9.1 si dice che "Nella scuola secondaria di primo grado è previsto che ad ogni studente venga rilasciato un consiglio di orientamento finale sul percorso di formazione da intraprendere nel secondo ciclo". Attualmente, quindi, a distanza di circa sessant'anni dalla sua nascita, si rinnova, riattualizzato e standardizzato, un modello nazionale di consiglio orientativo, redatto dal consiglio di classe per ogni alunno ammesso all'esame di Stato, con l'obiettivo di orientarne le scelte per la futura carriera scolastica.

Alla luce di questi passaggi, pertanto possiamo sostenere che tradizionalmente l'orientamento scolastico viene inteso, e condiviso emozionalmente con discenti e famiglie, come un approccio in cui la scuola, attraverso prove e osservazioni, propone cosa sia meglio intraprendere per lo studente, alla conclusione di un ciclo scolastico, al fine di limitare la dispersione scolastica e indirizzare le ragazze e i ragazzi verso un futuro di successo formativo o lavorativo in linea con la propria vocazione. La comunicazione delle propensioni, dei talenti, delle attitudini degli studenti avviene in una modalità discendente, confermando così l'idea che sia l'istituzione scolastica, nel tramite dei consigli di classe, ad indicare una strada, una direzione possibile per ognuno.

L'ipotesi che si porta avanti in questo articolo, e già sperimentata in un istituto comprensivo, riguarda la possibilità di trattare la *funzione orientamento* all'interno di un rapporto di scambio scuola-famiglia. Ma vediamo cosa si vuole intendere con 'rapporto di scambio scuola-famiglia', a partire dall'analisi di una esperienza realizzata, esposta di seguito.

Il gruppo dei genitori come spazio di rielaborazione

> In un istituto comprensivo italiano, precisamente in una secondaria di primo grado, il Dirigente Scolastico, insieme con i Referenti per l'Orientamento, decidono di proporre alle famiglie degli alunni di classe terza e, successivamente, di classe seconda, dei momenti di incontro con una psicologa clinica, specializzata nell'orientamento scolastico, al fine di meglio supportare il passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione dei loro figli. Entrambi gli incontri sarebbero stati articolati in una iniziale fase "informativa" e in una successiva fase di confronto e discussione. Il primo incontro si svolge a dicembre, per i genitori degli alunni di classe terza, prossimi alla

> scelta. L'incontro non ha una buona risposta da parte dei genitori, poiché, molto probabilmente, in questo momento dell'anno studenti e famiglie hanno già preso una decisione in merito alla continuazione degli studi, che non intendono quindi rimettere in discussione. Il secondo incontro, invece, avviene ad aprile per i genitori degli studenti di classe seconda, che avrebbero avuto tutta l'estate davanti per arrivare poi ad una decisione. Questo incontro ha un esito totalmente diverso. Con timidezza si affacciano nella sala un buon numero di genitori delle ragazze e dei ragazzi interessati; alcuni si conoscono già, per ovvi motivi, altri sono più defilati, ma tutti abbastanza incuriositi da quella situazione. La psicologa, dopo una sua veloce presentazione, passa in rassegna i principali istituti superiori con le relative caratteristiche. Alcuni genitori prendono appunti, come a riprodurre lo schema di una lezione classica frontale, altri fanno domande laddove hanno dei dubbi, ma ciascuno segue con interesse le indicazioni della psicologa. Esaurito il prospetto delle scuole del secondo ciclo si apre un altro momento, il più interessante, per il quale siamo qui a scrivere questo contributo: quello del confronto. Il foglio diventa bianco e non ci sono più appunti da prendere: bisogna organizzare insieme questa seconda fase del processo. I genitori capiscono che è un momento dedicato a loro e iniziano a implicarsi nel lavoro a partire dalla condivisione, hic et nunc, dei loro pensieri, delle loro aspettative, delle paure, dei desideri, dei ricordi personali. Tra il serio e il faceto i partecipanti iniziano a parlare, non più "uno alla volta" con la psicologa o con i docenti, ma in un gruppo, "sono un gruppo", un gruppo di genitori di una scuola secondaria di primo grado, accomunati dalla scelta del successivo ciclo di studi. Confrontano le loro ansie, esplorano le perplessità ma anche le risorse, parlano di attese, di aspettative sul futuro, dei loro figli, che forse ce la faranno e forse no, delle difficoltà di seguirli e di supportarli in questa fase adolescenziale, così delicata e diversa dalla loro; evocano ricordi e vissuti lontani.

Cosa è successo? Nella dimensione gruppale (Carli, 2013), tramite il confronto e la condivisione con le referenti per la formazione e la psicologa, i genitori cominciano a riorganizzare, relativamente all'evento "scelta della scuola superiore", quello che è il loro mondo emozionale, fatto di desideri per il futuro, consapevolezze dei limiti e delle risorse dei loro figli, idealità mitiche rispetto al prestigio o meno di alcuni istituti superiori piuttosto che altri, confronti e comparazioni con i genitori presenti; speranze e attese rispetto a ciò che loro stessi, negli anni che furono, non avevano potuto realizzare. L'incontro diventa per ciascun genitore un momento per fermarsi a riflettere e raccontare, agli altri e a loro stessi, le proprie emozioni, con le quali si partecipa alle scelte future dei figli, in modo più o meno determinante. Un futuro che molte volte nasconde incertezze, angosce, ma anche tanto desiderio di costruire e progettare. E così, nel confronto collettivo, le ansie si smussano, le aspettative si rimodulano, le progettualità si ridefiniscono. I genitori vanno via dall'incontro col "cuore più leggero".

In quello spazio di tempo famiglie e scuola hanno insieme *sospeso la loro emozionalità agita* (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005), giocata dentro ruoli ben definiti, talvolta in conflitto tra loro, e hanno iniziato *a parlarsi*, a comprendersi su di un piano diverso dal solito. In quel momento di confronto la scuola ha dato la possibilità alle famiglie di occuparsi delle loro emozionalità legate al futuro dei loro figli, davanti alle quali spesso sentono di doversene fare carico con un sentimento di profonda solitudine (Carli, 2001).

In questo percorso di orientamento appena descritto, si è voluto evidenziare la possibilità di come questo momento di dialogo tra scuola e famiglia possa essere anche uno *spazio altro*, in cui la scuola sia in grado quindi di occuparsi, con idonee figure specializzate, di questi mondi emozionali che accompagnano decisioni così importanti per i nostri studenti. Un momento quindi che possa essere funzionale all'organizzazione e alla modulazione del rapporto scuola-famiglia e in cui i genitori siano parte attiva nella costruzione condivisa di un'ipotesi di sviluppo per il proprio figlio, anche a partire dai loro vissuti emozionali.

Questa ipotesi non risulta poi tanto peregrina se analizziamo bene il mandato implicito nelle nuove linee del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza; a ben vedere, sia nelle linee di finanziamento predisposte per gli istituti scolastici dal Decreto Ministeriale n. 65 del 2023 "Nuove competenze e nuovi linguaggi", che in quelle predisposte dal Decreto Ministeriale n. 19 del 2024 "Riduzione dei divari negli apprendimenti e contrasto alla dispersione scolastica" sono presenti delle indicazioni per cui la scuola, nel tramite del corpo docente aderente alla progettualità, è invitata ad organizzare attività, a cui le famiglie possano prendere parte per condividere insieme un progetto di sviluppo per i loro figli.

Nel D.M. 65/2023, come sappiamo, si punta essenzialmente l'attenzione sul potenziamento delle competenze STEM, tenendo ben presente in questi percorsi la parità di genere, ossia la possibilità per le ragazze di interessarsi a percorsi scolastici scientifici, che prediligano materie quali ad esempio l'Informatica e la Robotica, di solito ad appannaggio dei soli ragazzi. Per questo Decreto Ministeriale sono stati pensati dei momenti di scambio scuola-famiglia, precisamente nei "Percorsi di tutoraggio per l'orientamento agli studi e alle carriere STEM, anche con il coinvolgimento delle famiglie", in particolare nella fase di restituzione delle esperienze di mentoring. Un'ipotesi sull'utilità del coinvolgimento genitoriale potrebbe essere quella di orientare le studentesse alle discipline STEM, attraverso una riflessione sui modelli culturali che reggono la "separazione" tra ragazzi e ragazze nella scelta delle carriere.

Anche il D.M. 19/2024, di cui sopra, finalizzato alla riduzione dei divari territoriali negli apprendimenti e al contrasto della dispersione scolastica, prevede dei "Percorsi di orientamento con il coinvolgimento delle famiglie". Rispetto a questa progettualità è pensabile che il lavoro combinato dei tutor/docenti con genitori e figli possa favorire la scelta orientativa alla fine del primo ciclo di istruzione

così da ridurre la dispersione scolastica, attraverso un'azione di supporto alla coppia genitori-figli. Tale intervento sarà ancora più utile nel caso di famiglie non italofone che, con l'aggravante della lingua, fanno difficoltà ad orientarsi nel panorama del sistema di istruzione italiano.

Un coinvolgimento più vivo delle famiglie nella quotidianità delle attività scolastiche può quindi restituire dei risultati interessanti e proficui per i nostri studenti (Assante del Leccese, Carbone, 2021). Oggi molto spesso invece le famiglie vivono il rapporto con la scuola con un sentimento di grande distanza e ciò contribuisce ad accrescere emozionalità diffidenti e conflittuali, a danno dei loro stessi figli, che si ritrovano senza volerlo in una disputa in cui si perde il senso dello stare a scuola. L'apertura del sistema scolastico a momenti di accoglienza e di confronto con i genitori potrebbe sicuramente rappresentare un modo per avvicinare questi due mondi ed invitarli ad una relazione più produttiva. Accogliere i sentimenti delle famiglie significa anche riuscire a leggere le emozionalità che attraversano il contesto scolastico e che lo caratterizzano; tuttavia la scuola oggi si rapporta ad un'utenza molto variegata e con caratteristiche diverse rispetto a qualche anno fa, ad esempio in termini di aspettative, modalità di rapporto e partecipazione alla vita scolastica, pertanto, nella difficoltà di comprendere e di analizzare questi cambiamenti, la scuola spesso rischia di reagire trattando le emozionalità percepite in maniera prescrittiva, a partire dalla dimensione valoriale che caratterizza il contesto di appartenenza.

Conclusioni

In conclusione, il lavoro presentato rappresenta un invito a significare il consiglio orientativo come un momento qualificante della vita scolastica, trasformandolo da atto valutativo a dispositivo relazionale, capace di contribuire ad organizzare il rapporto scuola-famiglia e quindi di sostenere, attraverso il dialogo e il confronto, la costruzione condivisa dei percorsi di crescita delle nuove generazioni. La riflessione centrale che attraversa questo contributo riguarda dunque l'opportunità di promuovere con maggiore sistematicità spazi di confronto e di condivisione tra scuola e famiglie, al fine di sostenere i genitori nella loro funzione genitoriale, in un contesto segnato da profondi mutamenti socio-culturali.

4.5 Gruppo di lavoro dei docenti orientatori: esperienza del territorio piacentino. Il team che funziona

Silvia Mallozzi
Referente per FSL e referente per l'Orientamento Secondo ciclo presso USR ER - Ufficio IX, sede di Piacenza; Docente orientatore e referente orientamento, Liceo Scientifico L. Respighi (Piacenza)
Elisabetta Ghiretti
Dirigente scolastica, già referente percorsi PCTO classi terze e quarte a.s. 2024/2025, Liceo Scientifico L. Respighi (Piacenza)



La costituzione di un gruppo territoriale di docenti orientatori consente di trasformare l'orientamento da pratica frammentata a processo condiviso, integrato e sistemico, capace di sostenere scuole, famiglie e studenti attraverso il lavoro di rete, la condivisione dei dati e la collaborazione interistituzionale.



In che modo un gruppo di lavoro territoriale composto da docenti orientatori può supportare la costruzione di un sistema integrato di orientamento, favorendo collaborazione tra scuole, condivisione di dati e pratiche, raccordo con il territorio e maggiore efficacia delle azioni orientative?

Introduzione
La nascita del gruppo di lavoro degli orientatori della rete PiacenzaOrienta

Nell'autunno del 2023, in sede di conferenza di servizio dei dirigenti scolastici della rete PiacenzaOrienta, cui da anni aderiscono tutti gli istituti scolastici e i CFP accreditati della Provincia di Piacenza, è stata avanzata la proposta di creare un gruppo di lavoro degli orientatori delle scuole secondarie statali e paritarie della provincia di Piacenza.

Tutti i rappresentanti della rete si sono dichiarati favorevoli e da quel momento gli orientatori delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Piacenza (Lucio Barbieri, Lorenzo Bosoni, Paola Chiesa, Nicoletta Fugazza, Paola Magri, Silvia Mallozzi, Augusta Mazzolini, Vanessa Polimeni, Patrizia Quero, Enrico Rocca, Marna Sommavilla e Giovanni Ziliani) si sono riuniti regolarmente presso il Liceo Respighi di Piacenza, scuola capofila della rete.

Il gruppo ha individuato al suo interno, come coordinatrice, la prof.ssa Silvia Mallozzi.

Nel corso dell'a.s. 2023/2024 le attività si sono svolte in tre fasi.

L'orientamento come parte strutturale del percorso educativo

In primo luogo, gli orientatori hanno condiviso la visione dell'orientamento come parte strutturale del percorso educativo e formativo. Dalla fine degli anni '90 le attività orientative nella didattica hanno avuto una centralità sempre più marcata. Anche in ottemperanza alle direttive europee, gli aggiornamenti normativi hanno promosso il superamento della didattica disciplinare frontale a favore di una didattica orientativa, capace di sostenere il percorso dell'individuo come cittadino potenziandone la capacità di scegliere e agire autonomamente e responsabilmente.

La scuola deve oggi valorizzare e far fiorire specifiche competenze orientative attraverso lo sviluppo di *soft skills*. Da qui il superamento dell'istituto dell'alternanza scuola-lavoro, per arrivare alle Linee guida PCTO (DM n. 774 del 4 settembre 2019) e alle Linee guida per l'orientamento (DM n. 328 del 22 dicembre 2022).

Gli orientatori entrati nel gruppo di lavoro di PiacenzaOrienta erano consapevoli delle complesse motivazioni che hanno determinato l'evoluzione della normativa; tuttavia, erano inseriti in istituzioni scolastiche tra loro molto diverse, avevano alle spalle percorsi formativi e professionali segnati, come è inevitabile, da scelte individuali e si trovavano chiamati a svolgere un ruolo che veniva proposto per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Per questo è stato necessario creare prima di tutto occasioni di confronto e di condivisione.

In tale direzione, uno degli aspetti positivi della creazione del gruppo di lavoro è stato sicuramente il supporto che il team ha potuto garantire ai singoli orientatori, sostenendone il percorso di crescita professionale.

Dalla piattaforma UNICA alla rete territoriale: il lavoro del Team Orientatori

Nel corso della seconda fase, il gruppo dei docenti orientatori si è posto l'obiettivo di condividere informazioni a valenza orientativa ad ampio raggio, in modo tale da elaborare un solido quadro di sintesi fruibile dai docenti tutor per l'orientamento, dai referenti per l'orientamento in uscita delle scuole secondarie di primo grado e dai genitori rappresentanti nei Consigli d'Istituto di tutte le scuole del territorio.

I docenti orientatori sono partiti dalla rielaborazione dei dati disponibili sulla piattaforma digitale UNICA valorizzando le potenzialità di un team: le aree da approfondire sono state suddivise, in modo tale da contenere ragionevolmente il carico di lavoro, e successivamente gli esiti delle attività svolte sono stati oggetto di riflessione comune. In questo modo, nessun orientatore è stato chiamato ad analizzare autonomamente tutti i dati presenti su UNICA e i risultati del percorso di ricerca sono sempre stati validati dal gruppo.

Gli orientatori si sono quindi focalizzati sul problema delle fonti: dove trovare dati e informazioni utili per l'orientamento, al di fuori della piattaforma ministeriale UNICA?

Per rispondere è stato necessario approfondire la conoscenza del territorio, del mondo del lavoro, della offerta formativa post-diploma, valorizzando il raccordo tra scuole secondarie di primo e secondo grado e soprattutto la collaborazione interistituzionale.

Il gruppo di lavoro ha collaborato con enti del territorio (Comune, Provincia, ITS Academy) e regionali (USR ER, Regione ER, Osservatorio regionale del mondo del lavoro) ed è, così, riuscito ad affinare il quadro delle informazioni disponibili.

I dati sono stati successivamente declinati a livello provinciale e sono stati integrati con altri reperiti su piattaforme istituzionali (es. MIM, MUR, ISTAT) e nel Documento EXCELSIOR di Unioncamere relativo al mondo del lavoro.

Condivisi su un unico drive, gli esiti del lavoro del gruppo degli orientatori sono stati resi disponibili in tempo reale a favore di tutte le scuole, che hanno provveduto in autonomia ad un utilizzo "personalizzato" delle informazioni in relazione alla propria popolazione di studenti e alla propria analisi dei bisogni.

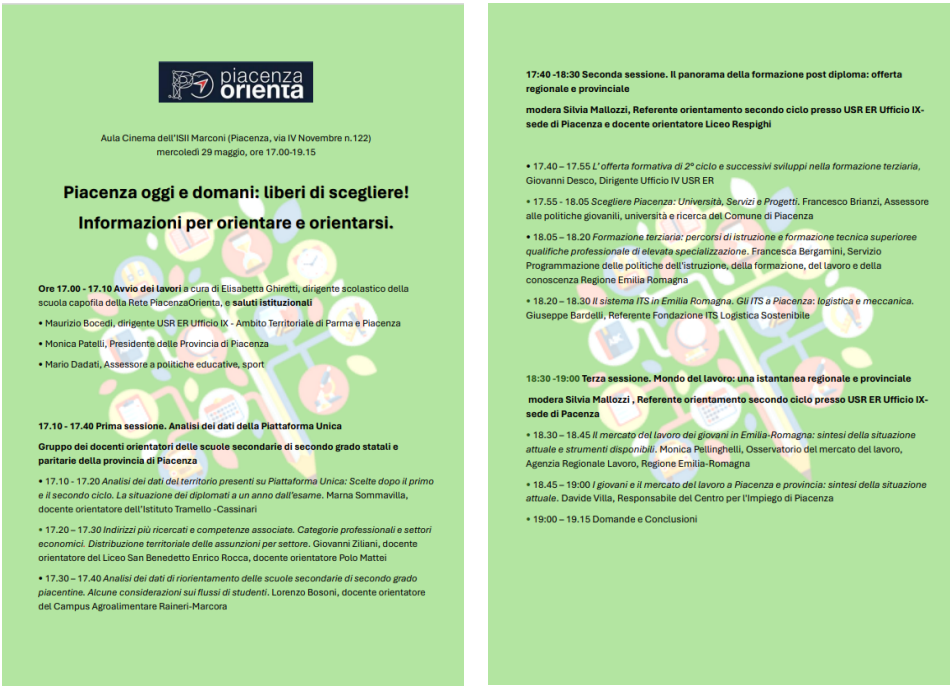
Sintesi dei risultati e networking tra istituzioni e famiglie

In séguito, si è organizzato, con la collaborazione di un numero molto alto di interlocutori istituzionali, un evento che ha avuto luogo a Piacenza nel pomeriggio del 29 maggio 2024.

La divulgazione dei dati analizzati, delle informazioni e delle buone prassi ha superato la dimensione del singolo istituto e si è innestata nell'ambito di una conoscenza più ampia del contesto formativo, sociale ed economico.

Sono stati invitati a partecipare prima di tutto docenti, sia del primo che del secondo ciclo, e genitori.

L'evento, diviso in tre momenti, è stato aperto dal dott. Giovanni Desco dell'USR ER e ha visto la restituzione dei dati più significativi pubblicati su piattaforma UNICA, la presentazione di alcuni aspetti dell'offerta formativa post diploma e la condivisione di alcuni tratti del mondo del lavoro provinciale e regionale. I partecipanti sono stati oltre un centinaio; tra di essi, sono intervenuti rappresentanti di enti legati al territorio. Tutte le presentazioni sono state messe a disposizione di chiunque ne facesse richiesta.


piacenza orienta

Aula Cinema dell'ISII Marconi (Piacenza, via IV Novembre n.122)
mercoledì 29 maggio, ore 17.00-19.15

Piacenza oggi e domani: liberi di scegliere!

Informazioni per orientare e orientarsi.

Ore 17.00 - 17.10 Avvio dei lavori a cura di Elisabetta Ghiretti, dirigente scolastico della scuola capofila della Rete PiacenzaOrienta, e **saluti istituzionali**

- Maurizio Bocedi, dirigente USR ER Ufficio IX - Ambito Territoriale di Parma e Piacenza
- Monica Patelli, Presidente della Provincia di Piacenza
- Mario Dadati, Assessore a politiche educative, sport

17.10 - 17.40 Prima sessione. Analisi dei dati della Piattaforma Unica

Gruppo dei docenti orientatori delle scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie della provincia di Piacenza

- 17.10 - 17.20 *Analisi dei dati del territorio presenti su Piattaforma Unica: Scelte dopo il primo e il secondo ciclo. La situazione dei diplomati a un anno dall'esame*. Marna Sommavilla, docente orientatore dell'Istituto Tramello -Cassinari
- 17.20 – 17.30 *Indirizzi più ricercati e competenze associate. Categorie professionali e settori economici. Distribuzione territoriale delle assunzioni per settore*. Giovanni Ziliani, docente orientatore del Liceo San Benedetto Enrico Rocca, docente orientatore Polo Mattei
- 17.30 – 17.40 *Analisi dei dati di riorientamento delle scuole secondarie di secondo grado piacentine. Alcune considerazioni sui flussi di studenti*. Lorenzo Bosoni, docente orientatore del Campus Agroalimentare Raineri-Marcora

17:40 -18:30 Seconda sessione. Il panorama della formazione post diploma: offerta regionale e provinciale

modera Silvia Mallozzi, Referente orientamento secondo ciclo presso USR ER Ufficio IX-sede di Piacenza e docente orientatore Liceo Respighi

- 17.40 – 17.55 *L'offerta formativa di 2° ciclo e successivi sviluppi nella formazione terziaria*, Giovanni Desco, Dirigente Ufficio IV USR ER
- 17.55 - 18.05 *Scegliere Piacenza: Università, Servizi e Progetti*. Francesco Brianzi, Assessore alle politiche giovanili, università e ricerca del Comune di Piacenza
- 18.05 – 18.20 *Formazione terziaria: percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore e qualifiche professionale di elevata specializzazione*. Francesca Bergamini, Servizio Programmazione delle politiche dell'istruzione, della formazione, del lavoro e della conoscenza Regione Emilia Romagna
- 18.20 – 18.30 *Il sistema ITS in Emilia Romagna. Gli ITS a Piacenza: logistica e meccanica*. Giuseppe Bardelli, Referente Fondazione ITS Logistica Sostenibile

18:30 -19:00 **Terza sessione. Mondo del lavoro: una istantanea regionale e provinciale**

modera Silvia Mallozzi , Referente orientamento secondo ciclo presso USR ER Ufficio IX-sede di Piacenza

- 18.30 – 18.45 *Il mercato del lavoro dei giovani in Emilia-Romagna: sintesi della situazione attuale e strumenti disponibili*. Monica Pellinghelli, Osservatorio del mercato del lavoro, Agenzia Regionale Lavoro, Regione Emilia-Romagna
- 18.45 – 19:00 *I giovani e il mercato del lavoro a Piacenza e provincia: sintesi della situazione attuale*. Davide Villa, Responsabile del Centro per l'Impiego di Piacenza
- 19:00 – 19.15 Domande e Conclusioni

Figura 43. Locandina dell'evento conclusivo del percorso di orientamento territoriale Piacenza oggi e domani: liberi di scegliere (Piacenza, 29 maggio 2024)

Dispersione scolastica, verticalità e coinvolgimento del territorio

Dal lavoro di analisi dei dati e grazie al contributo dei relatori dell'evento finale sono emerse alcune osservazioni che sono state successivamente oggetto approfondimento.

È stata evidenziata l'urgenza di rilevare e analizzare i dati relativi alla dispersione scolastica del territorio: al momento, infatti, non è possibile dimensionare adeguatamente il fenomeno, così come non è possibile delinearne caratteri specifici.

È stata, inoltre, sottolineata l'opportunità di organizzare momenti di incontro fra docenti referenti dell'orientamento del primo ciclo e orientatori del secondo ciclo, al fine di condividere e sviluppare progettualità in verticale.

Infine, è emersa l'importanza di proporre eventi analoghi a quello del 29 maggio, almeno con cadenza annuale, che coinvolgano non solo i docenti e i genitori, ma anche gli studenti.

È aperta la discussione relativamente ai destinatari da coinvolgere: se, da un lato, è preziosa la partecipazione ad un unico evento di persone appartenenti a contesti diversi (in particolare, docenti e genitori), dall'altro per i relatori è complesso trovare contenuti e modalità comunicative efficaci per destinatari che abbiano bisogni e aspettative differenti.

Continuità del lavoro e valorizzazione delle progettualità territoriali

Negli anni scolastici 2024/2025 e 2025/2026 il gruppo di lavoro degli orientatori delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Piacenza (con l'ingresso di Maddalena Dalila al posto di Paola Magri e di Giovanni Mutti al posto di Patrizia Quero) ha continuato il suo percorso predisponendo una sintetica presentazione dell'offerta formativa del territorio comprensiva di un breve approfondimento sui percorsi IeFP e sulla filiera 4+2. Il documento è stato condiviso con i docenti del primo grado nel corso di tre incontri online dedicati ed è stato successivamente inviato in formato digitale a tutte le scuole.

È doveroso ringraziare l'USR ER, l'Ufficio IX – sede di Piacenza, i dirigenti scolastici della rete PiacenzaOrienta, i docenti orientatori, i referenti per l'orientamento del primo ciclo e tutti coloro che hanno reso possibili le progettualità territoriali realizzate tra il 2023 e il 2026.

Bibliografia

Le bibliografie sono state costruite in coerenza con il focus dei contributi e con l'impianto teorico di ogni sezione

SEZIONE 1 – Orientare la persona

Amthauer R. et al., *IST-2000: test di struttura dell'intelligenza: manuale*, adattamento italiano di K. Polacek, O.S., 2001.

Batini F., "Orientare l'orientamento: rischi, confusione, opportunità", in *La ricerca* 26, Loescher, Torino, 2024.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Berne E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano, 1967.

Berne E., *Analisi Transazionale e Psicoterapia*, Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1971.

Berne E., *Principi di terapia di gruppo*, Astrolabio, Roma, 1986.

Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano,1989.

Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Cassoni E. (a cura di), "Intersoggettività. Processi di Attaccamento", in *Quaderni di Psicologia, Analisi Trasazionale e Scienze Umane*, n. 50, La Vita Felice, Milano, 2008.

Clutterbuck D., *A ciascuno il suo mentor*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

Colasanti A., Mastromarino R., *Ascolto attivo*, IFREP, Roma, 1994.

Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito 22 dicembre 2022, n. 328 (Linee guida per l'Orientamento).

Guglielmini G., Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024.

La Manna A., "La scuola che educa a orientarsi", in *La ricerca* 26, Loescher, Torino, maggio 2024, .

Lazzarini G. et al. (a cura di), *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

Margottini M., "Il futuro non è più quello di una volta", in *La ricerca* 26, Loescher, Torino, maggio 2024,.

Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Nota Miur prot 4232 del 19/02/2014, Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.

Novara D., *Cambiare la scuola si può*, BUR, Milano, 2018.

Rubino V., "Sulle tracce dell'empatia, una visione gestaltica e neuroscientifica rivolta al cuore della relazione", in *Idee in psicoterapia*, vol. I, N.3, 2008, pp. 41-48.

Scilligo P., *Analisi transazionale socio-cognitiva*, LAS, Roma, 2009.
Scilligo P., Bianchini S., *Analisi Transazionale. I premi Eric Berne*, IFREP, Roma, 1974.
Steiner C., "The stroke economy", in *TAJ*, 1, 3, 1971.
Stewart I., Joines V., *L'Analisi Transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Garzanti, Milano, 1990.

SEZIONE 2 – Orientare attraverso la didattica

Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2012.
Batini F., *Costruire futuro a scuola*, Torino, Loescher, 2015.
Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola*, Trento, Erickson, 2008.
Batini F., Giusti S., *Non so che fare. Storie per le scelte*, Torino, Loescher, 2013.
Batini F., Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi*, Liguori, Napoli, 2009.
Batini F., Giusti S., *Imparare dalle narrazioni*, Unicopli, Milano, 2010.
Batini F., Lucaci L., *Indagini sul consiglio orientativo e le competenze degli studenti*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
Batini F., Pastorelli L., *L'orientamento allo specchio*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.
Batini F., Salvarani B., "Tra pedagogia narrativa ed orientamento", in *Rivista dell'istruzione*, 1999.
Batini F., Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
Batini F. et al., *Ho scelto! Teorie e pratiche delle scelte universitarie a Perugia*, Harmattan, Torino, 2013.
Baumann Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
Bessis D., *Mathematica*, Neri Pozza, Vicenza, 2022.
Binanti L. (a cura di), *Pedagogia epistemologia e didattica dell'errore*, Rubettino, Catanzaro, 2001.
Boaler J., *Intelligenza senza limiti*, HarperCollins, Milano, 2020.
Bombieri R., *Social and emotional learning. Il valore dell'educazione socio-emotiva a scuola*, Raffaello Cortina, Milano, 2021.
Borsarini M., "L'accompagnamento nei momenti di passaggio", in *Rivista dell'istruzione* 6, 2017.
Boscolo P., "Intelligenza e differenze individuali", in *Intelligenza e diversità*, Loescher, Torino, 1981.
Carimali L., *L'equazione della libertà*, Rizzoli, Milano, 2022.
Carta A. (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, Loescher, Torino, 2023.
Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma, 2016.
Chambers A., *Il lettore infinito*, Equilibri, Modena, 2015.
Cornoldi C., *Metacognizione ed apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento, 2015.
Cursio G., *Il metodo Freedom Writers*, LAS, Roma, 2022.
Da Re F., "Life skill e competenze chiave nel curricolo", in *Focus – Rivista dell'Istruzione*, n. 6, 2018.

Dalla Ragione L., Mencarelli, S., *L'inganno dello specchio*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
Daniela L. (a cura di), *Didactics of Smart Pedagogy*, Springer, Cham, 2018.
Ellerani P., Zanchin M.R., *Valutare per apprendere. Apprendere per valutare*, Erickson, Trento, 2013.
Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.
Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2011.
Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 2002.
Gardner,H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1986.
Giusti S., *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna, 2011.
Giusti S., *Didattica della letteratura italiana*, Carocci, Roma, 2023.
Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (a cura di), *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento, 2023.
Giusti S., Molè M. A., *Orientare con la letteratura*, FrancoAngeli, Milano, 2024.
Giusti S., Tonelli N., *Comunità di pratiche letterarie*, Loescher, Torino, 2021.
Goleman D., *Intelligenza sociale e emotiva*, Erickson, Trento, 2023.
Golinelli E., Minuto S., *Amano leggere sanno scrivere*, Pearson, Milano, 2019.
Golinelli E., Minuto S., *Lettori e scrittori crescono*, Pearson, Milano, 2021.
Kapp K., *The Gamification of Learning and Instruction*, Pfeiffer/Wiley, San Francisco, 2012.
Margottini M., "Autovalutazione e promozione di competenze strategiche", in *Formazione e insegnamento XVII*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2019.
Marostica F., "Parole per l'orientamento", in *Lo sguardo di Venere*, Labanti e Nanni, Bologna, 2011.
Masini B., De Conno G., *Il buon viaggio*, Carthusia, Milano, 2017.
MIM, Linee guida per l'orientamento - D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022.
Morin E., *Lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
Morin E., *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano, 2021.
Noè A., *La motivazione teorie e processi*, Il Mulino, Bologna, 2020.
Parente P., *Orientamento: educare alla complessità per costruire il futuro*, Hoepli, Milano, 2023.
Pellerey M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, RomaTre Press, Roma, 2020.
Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La nuova Italia, Firenze, 2004.
Petracca C., *Sviluppare competenze… ma come*, Gruppo Lisciani, Teramo, 2015.
Petracca C., *Valutare e certificare nella scuola*, Gruppo Lisciani, Teramo, 2015.
Pietropolli Charmet G., *Cosa farò da grande?* Laterza, Roma-Bari, 2012.
Pietropolli Charmet G., *Fragili e spavaldi, ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
Poláček K., "Orientamento", in *Progetto Educativo Pastorale*, LAS, Roma, 1894.
Poletti J., Pognante S., *Educare alla lettura WRW*, Erickson, Trento, 2022.
Prensky M., *Digital Game-Based Learning*, Paragon House, St. Paul, 2007.
Previtali, D., *Il curriculum dello studente*, Utet, Torino, 2021.
Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018).
Recalcati M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2020/2021.
Recalcati M., *Cosa resta del padre?* Raffaello Cortina, Milano, 2017.

Renzulli J.S., Reis S.M., *Il modello di arricchimento scolastico*, Junior, Bergamo, 2021.
Rossi S., *Didattica cooperativa e classi difficili*, Pearson, Milano, 2018.
Rossi S., *Menti critiche, cuori intelligenti*, Pearson, Milano, 2020.
Ruffini C.M., "Pensare ed agire la narrazione", in *Fare le cose con la filosofia*, Apogeo, Milano, 2005.
Ruffini C.M., "Il sistema orientamento nel XXI secolo", in *Orientarsi, percorsi di accompagnamento alla scelta*, Anicia, Roma, 2016.
Scapin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento, 2014.
Serra M., *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano, 2017.
Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, 1994.
Smorti A., *Documentare per capire*, Il Mulino, Bologna, 2018.
Tonelli N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, 2013.
van Gelder T., "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science", in *College Teaching*, LIII, 1, 2005, pp. 41-48.
Varani A. (a cura di), *Cercare e cercarsi*, Vol. 1 e 2, Trento, Erickson, 2006.
Yamada, K., *Il mondo ti aspetta*, Terre di Mezzo, Milano, 2020.

SEZIONE 3 – Orientare nella scuola

Bassi M., Cardone S., "Metodologie per l'orientamento consapevole...", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* Vol. 15, n. 26, 2023.
Batini F., *Costruire futuro a scuola*, Loescher, Torino, 2015.
Batini F. et al., "Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* Vol. 15, n. 25, 2023.
Batini F., *Orientamento narrativo: Esperienze e modelli...*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.
Batini F., *Per un orientamento narrativo: Teoria, dispositivi, pratiche*, ETS, Pisa, 2017.
Batini F., "Orientare l'orientamento: rischi, confusione, opportunità", in *La ricerca*, n. 26, maggio 2024.
Batini F., Bertolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2024.
Batini F., Zaccaria R., *Narrazione e orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
Biagioli R., *L'orientamento formativo*, ETS, Pisa, 2003.
Bianchi G. et al. (a cura di Punie, Y.), *GreenComp. Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022.
Calidoni P., Cataldi S., *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
Cerini G., *Fare laboratorio a scuola*, Erickson, Trento, 2018.
Ciaruffoli G., *101 lavori del futuro*, Gribaudo, Milano, 2022.
Cives M., *L'orientamento scolastico come progetto educativo*, La Scuola, Brescia, 2015.
Consiglio d'Europa, *Competenze per una Cultura Democratica*, 2016.
Cope B., Kalantzis M., "Generative AI and the Future of Learning. From Mimetic to Recursive Pedagogies", in Iid. (a cura di), *Artificial Intelligence and Education: New Learning Ecologies*, Routledge, London-New York, 2025.

Costa A. L., Kallick B., *Le disposizioni della mente*, LAS, Roma, 2007.
Di Padova L., Lotti A., *Progettazione didattica e Intelligenza Artificiale generativa per una scuola digitale e inclusiva*, Anicia, Roma, 2024.
Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 2015.
Faudella P. (a cura di), *La funzione orientativa delle discipline*, IRRE-IRRSAE Piemonte, Torino, 2001.
Fedeli V., Zanette G., *Orientamento e continuità educativa...*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
Federiakin D., Molerov D., Maur A., "Prompt engineering as a new 21st century skill", in *Frontiers in Education*, 9, 2024, pp. 1-12.
Fitzpatrick D., A. Fox, Weinstein B., *The AI Classroom: The Ultimate Guide to Artificial Intelligence in Education*, TeacherGoals Publishing, Indianapolis, 2025.
Formenti, L., *Pedagogia dell'orientamento*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
Fullan M., *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Falmer Press, London, 1993.
Fullan M., *The NEW Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York, 2016.
Fullan M., Hargreaves A., *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola?*, Erickson, Trento, 2005.
Galliani L., *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
Giusti S., Batini F. (a cura di), *Immaginare il futuro che cambia*, Pensa multiMedia, Lecce, 2021.
Grasha A. F., *Teaching with Style*, Alliance Publishers, Pittsburgh, 1996.
Guasti L., *Didattica per competenze*, Erickson, Trento, 2012.
Guglielmi D., Chiesa R., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 2021.
Guglielmini, G., Batini, F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024.
Gysbers N. C., Henderson P., *Developing and managing your school guidance and counseling program*, American Counseling Association, Alexandria, 2014.
Hattie J., *Visible Learning*, Routledge, London-New York, 2009.
Kools M. et al., "The School as a Learning Organisation", in *European Journal of Education* 55, 2020.
Labaree, D. F., "The Dynamic Tension at the Core of the Grammar of Schooling", in *Phi Delta Kappan* 103, 2021.
Levi G., *Strategie di prompting. Una guida pratica all'uso degli LLM per studenti e insegnanti*, Il Mulino, Bologna, 2025.
Mancinelli M. R., *Dieci domande sull'orientamento*, EDUCatt, Milano, 2014.
Mariani C., "Didattica orientativa", in *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024.
Marostica F., "La centralità della didattica orientativa...", in *L'orientamento tra passato e futuro*, Carocci, Roma, 2008.
Mehta J., "Reimagining American Education...", in *Phi Delta Kappan* 103, 2022.
Meyer J. H. F., Land, R., "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge", in *Improving Student Learning*, 2003.

Milani M. (2025), *Prompt engineering: il nuovo skill. Manuale di sopravvivenza (e successo) nell'era dell'intelligenza artificiale*, Youcanprint, Milano, 2025.
Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Paris, 2017.
Panciroli C., (2025), *Intelligenza artificiale a scuola: cosa cambia con le nuove Linee guida*, FrancoAngeli, Milano, 2025.
Perkins D., "Constructivism and Troublesome Knowledge", in *Overcoming Barriers to Student Understanding*, Routledge, London-New York, 2006.
Piccioli M.S., Reier C., "Il contrasto delle diseguaglianze educative...", in *ActionAid Italia, Qualità della democrazia. Rapporto 2023*, FrancoAngeli, Milano, 2023.
Pombeni M.L., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 1998/1999.
Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996.
Pombeni M. L., Guglielmi D., "Competenze orientative, costrutti e misure", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(3), 2000, pp. 26–37.
Reggiani M., *L'orientamento. Teorie, strumenti, contesti*, Carocci, Roma, 2005.
Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Morcelliana, Brescia, 2018.
Rivoltella P.C., Panciroli C. (2024), *Intelligenza artificiale ed educazione*, «Scholé», 1.
Rossi P.G., "L'IA per la personalizzazione dei percorsi formativi e l'orientamento alle professioni emergenti", in *Formazione & Insegnamento*, (23) 1, 2025, pp. 115-128.
Sala A. et al., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2020.
Sarchielli G., *Psicologia dell'orientamento*, Il Mulino, Bologna, 1994.
Scurati C., "La scuola moderna e l'orientamento", in *L'orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia, 1976.
Scurati C., Fiorin I., *Dai Programmi alla scuola*, La Scuola, Brescia, 2002.
Senge P. M., *The Fifth Discipline*, Currency Doubleday, New York, 1990.
Sicurello R., "Orientamento e progetto di vita...", in *Lifelong Lifewide Learning*, XVI, 35, 2020, pp. 93-109.
Soresi S., Nota L., *L'orientamento e la progettazione professionale*, Il Mulino, Bologna, 2020.
The European Commission, *Career Guidance A Handbook for Policy Makers*, OECD Publishing, 2004.
Tyack D., Cuban L., *Tinkering Toward Utopia*, Harvard University Press, Cambridge, 1995.
Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
Wiggins G., McTighe J., *Schooling by Design*, ASCD, Alexandria, 2007.
Zimmerman B. J., "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview", in *Theory Into Practice*, XLI, 2, 2002, pp. 64-70.

SEZIONE 4 – Orientare nel sistema educativo

Agrillo F., *Il ruolo dell'Orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Cagliari]. Archivio istituzionale UNICA IRIS, 2016.

Assante del Leccese R., Carbone A., "Dalla diagnosi all'intervento psicologico...", in *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 2021.

Barbier R., *La ricerca azione*, Armando, Roma, 2007.

Batini F., "Storia, funzione e senso dell'orientamento...", in *Orientarsi nell'Orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024.

Batini F., Giaconi N., *Orientamento informativo*, Erickson, Trento, 2006.

Batini F., D'Ambrosio M., *Riscrivere la dispersione*, Liguori, Napoli, 2008.

Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni*, Erickson, Trento, 2005.

Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola*, Erickson, Trento, 2008.

Batini F., Surian A., *Storientando*, Pesa MultiMedia, Lecce, 2008.

Batini, F., *Costruire futuro a scuola*, Loescher, Torino, 2015.

Batini F., Giusti S., "Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa", in *Quaderni di orientamento*, 2007.

Brunello P., Guglielmini G. (a cura di), "Normativa e governance...", in *Orientarsi nell'Orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024.

Brunello P., "L'Orientamento: ma non è sempre stata la mission della scuola?", in *La Ricerca*, n. 26, maggio 2024.

Campo O., Cavadi G., "Orientamento nella scuola superiore", in *Scuola7*, 2023.

Carbone A., "Le attese delle famiglie e della comunità...", in *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2016.

Carli R., *Culture giovanili*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

Carli R., "Per una psicologia clinica del gruppo", in *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2013.

Cavadi G., "Formazione e orientamento. A che punto siamo", in *Scuola7*, 2023.

Chiosso G. et al. (a cura di), *Viaggio nelle character skills*, Il Mulino, Bologna, 2021.

Coppola A. et al., *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali...*, Il Mulino, Bologna, 2021.

Ellerani P., Pavan D., *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli, 2003.

Elliot J. et al., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma, 2007.

Fabris G., *Societing*, Egea, Milano, 2009.

Ferrari L. et al., *L'impresa nell'era della convergenza*, Unicopli, Milano, 2016.

Gentile M., Pisanu F., *Insegnare educando*, Loescher, Torino, 2023.

Giusti S., "Un'idea di orientamento", in *Orientare con la letteratura*, FrancoAngeli, Milano, 2024.

Guglielmi D., Chiesa R., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 2021.

Guglielmi D., D'Angelo M. G. (a cura di), *Prospettive per l'orientamento*, Carocci, Roma, 2011.

Guglielmini G., Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna, 2024.
IARD e Laboratorio Adolescenza, *Indagine Nazionale 2022*.
ISTAT, *Bambini e ragazzi 2023*.
Mangione G. et al., "La piccola scuola come Learning Hub della comunità", in *Quaderni delle piccole scuole*, 2022.
Marcarini M., "Orientamento: a ciascuno la sua strada...", in *Formazione Lavoro Persona*, 2012/2020.
Mariani C., *Learning to Become. Un curricolo per innovare la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2023.
Marostica F., "Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante", in *Rivista dell'Istruzione*, 2010.
Marostica F., "Dalle competenze orientative all'orientamento formativo...", in *Prospettive per l'orientamento*, Roma, 2011.
Martini B., Michelini M.C., *Il curricolo integrato*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
Morin E., *Svegliamoci!*, Mimesis, Milano, 2022.
Paniccia R. M., "Editoriale: Disordine mondiale...", in *Quaderni di Psicologia Clinica*, 2024.
Pombeni M.L., *L'orientamento nei Centri per l'impiego*, in *Professionalità*, 2002.
Pombeni M.L., "La consulenza nell'orientamento...», in *Professionalità*, 2001.
Salvatore S., Scotto Di Carlo M., *L'intervento psicologico per la scuola*, Carlo Amore, Roma, 2005.
Soresi S., Nota L., *L'Orientamento e la progettualità professionale*, Il Mulino, Bologna, 2020.
Vescini C. (a cura di), *Uno a casa, tre in viaggio*, EMI, Bologna, 2004.
Wenger, E. et al., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

Capitolo VI
Dalla riforma alla cultura diffusa: l'orientamento come azione di sistema

Sara Martinelli, Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi

Dalla riforma all'azione di sistema

L'analisi longitudinale e multiprospettica condotta in questo volume consente di leggere l'attuazione delle Linee Guida per l'orientamento come qualcosa di più della semplice implementazione di una riforma. Le esperienze raccolte mostrano infatti come il D.M. 328/2022 rappresenti l'occasione per avviare un processo di trasformazione progressiva del sistema educativo, sostenuto da un insieme coordinato di politiche, investimenti, dispositivi, percorsi formativi, reti territoriali e pratiche professionali. Questa prospettiva richiama una visione sistemica del cambiamento, nella quale l'innovazione non deriva dall'efficacia di singole misure, ma dalla qualità delle relazioni che si instaurano tra gli attori, i livelli istituzionali e i dispositivi che compongono il sistema (Senge, 1990; Stroh, 2015).
L'orientamento emerge così non come una singola innovazione da introdurre nelle scuole, ma come una leva sistemica capace di mettere in relazione livelli diversi del sistema educativo: dalle politiche nazionali alla governance territoriale, dalla formazione dei docenti alla progettazione curricolare, dagli strumenti digitali alle pratiche didattiche, fino alle reti con università, famiglie e territorio.

La prima parte del volume ricostruisce proprio questa architettura, mostrando come l'efficacia della riforma non risieda nei singoli dispositivi introdotti, pur fondamentali – le 30 ore di orientamento, l'e-Portfolio, i nuovi ruoli di tutor e docente orientatore – ma nella loro reciproca interazione all'interno di un sistema integrato progettato per accompagnare il cambiamento. È questa la prospettiva che distingue un insieme di interventi da una vera azione di sistema.

Le esperienze documentate nelle parti successive mostrano come tale architettura abbia progressivamente trovato traduzione nei territori e nelle scuole, dando origine a pratiche, alleanze e modelli organizzativi differenti ma accomunati da una medesima visione culturale: l'orientamento come processo educativo continuo finalizzato allo sviluppo della persona e alla costruzione del proprio progetto di vita.

Le evidenze raccolte nel volume suggeriscono, tuttavia, un'ulteriore chiave di lettura. Se l'azione di sistema descrive il modo in cui la riforma è stata progettata e accompagnata, resta da comprendere dove e come questa trasformazione abbia inciso concretamente sulla vita delle scuole.

Da questa prospettiva, il Whole School Approach rappresenta una lente interpretativa particolarmente efficace. Nato nell'ambito della ricerca sul miglioramento scolastico (Hopkins, 2001) e successivamente assunto come riferimento internazionale per accompagnare l'innovazione educativa e la transizione verso la sostenibilità[1], il WSA invita infatti a leggere il cambiamento non come la somma di interventi settoriali, ma come una trasformazione che coinvolge simultaneamente le diverse dimensioni della scuola.

Adottare questa prospettiva significa spostare l'attenzione dai singoli dispositivi introdotti dalla riforma agli effetti che essi producono sull'identità della scuola come organizzazione educativa. Non si tratta quindi di affermare che il percorso OrientaMenti sia stato progettato secondo il modello del Whole School Approach, bensì di osservare come l'azione di sistema documentata in questo volume abbia progressivamente attivato trasformazioni riconducibili alle sue sei principali dimensioni: 1. Visione e leadership; 2. Sviluppo professionale; 3. Curricolo e Competenze; 4. Pedagogia e didattica; 5. Ambienti per l'apprendimento e pratiche istituzionali; 6. Connessioni con la comunità. Rilette attraverso questa lente, le esperienze raccolte nel volume mostrano come la costruzione di una cultura dell'orientamento abbia interessato progressivamente sei dimensioni fondamentali della vita scolastica. Tali dimensioni non rappresentano compartimenti separati, ma ambiti profondamente interdipendenti, alimentati da alcune leve sistemiche comuni – la leadership, la formazione, i dispositivi di accompagnamento, la governance multilivello, le reti territoriali e la ricerca – che hanno reso possibile il passaggio dalla sperimentazione locale a un processo di trasformazione diffusa.

1. Visione e leadership

Le esperienze raccolte nel volume mostrano come la trasformazione dell'orientamento non sia nata dall'introduzione di nuovi adempimenti, ma dalla progressiva costruzione di una visione condivisa all'interno delle istituzioni scolastiche. Laddove il Dirigente scolastico ha assunto l'orientamento come principio ordinatore del PTOF e come criterio per rileggere l'organizzazione della scuola, la riforma ha progressivamente coinvolto l'intera comunità professionale, favorendo processi

1 A. E. J. Wals, R.G. Mathie (2022), *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*, Wageningen University & Research. https://doi.org/10.18174/566782

di innovazione che sono andati ben oltre l'istituzione delle figure del tutor e del docente orientatore.

Quale leva sistemica?

La leva principale appare essere la leadership educativa intesa non come funzione individuale ma come capacità di costruire senso condiviso. Le azioni di accompagnamento nazionale, la formazione dei dirigenti e dei docenti, la disponibilità di dispositivi comuni e il lavoro delle reti territoriali hanno progressivamente favorito una leadership distribuita, capace di connettere visione pedagogica, organizzazione e sviluppo professionale.

Quale sfida per il futuro?

La sfida consiste nel consolidare questa leadership come patrimonio stabile delle scuole, evitando che l'orientamento rimanga legato alle sole figure formalmente individuate dalla normativa. Ciò richiede di rafforzare la capacità dei dirigenti di promuovere processi di co-progettazione, di ripensare tempi e spazi dell'apprendimento e di costruire alleanze educative con famiglie, università, ITS Academy, enti locali e territorio.

2. Sviluppo professionale

L'attuazione delle Linee Guida ha mostrato come la trasformazione della cultura dell'orientamento non possa essere affidata esclusivamente all'introduzione di nuovi ruoli o dispositivi, ma richieda un investimento intenzionale sullo sviluppo professionale dell'intera comunità docente. Le evidenze raccolte nel volume restituiscono l'immagine di una professionalità in evoluzione, chiamata a rileggere il proprio mandato educativo alla luce di una concezione dell'orientamento non più limitata ai momenti di scelta o di transizione, ma pienamente integrata nella quotidianità dell'insegnamento.

Il percorso nazionale OrientaMenti, il bilancio delle competenze, i dispositivi riflessivi e le azioni di accompagnamento hanno contribuito a costruire un linguaggio comune e una visione condivisa, favorendo una progressiva maturazione della consapevolezza professionale. Al tempo stesso, le ricerche presentate nel volume mostrano come questo processo sia ancora in corso: gli insegnanti riconoscono come patrimonio consolidato la dimensione relazionale del proprio lavoro, mentre avvertono il bisogno di potenziare competenze metodologiche, progettuali e riflessive capaci di tradurre il paradigma dell'orientamento nelle pratiche disciplinari e curricolari.

Quale leva sistemica?

La leva principale è rappresentata da un modello di sviluppo professionale continuo che integra formazione, riflessione, accompagnamento e ricerca. In questa prospettiva, la formazione non costituisce un intervento iniziale finalizzato all'implementazione della riforma, ma diventa un dispositivo permanente di apprendimento organizzativo, capace di alimentare comunità professionali che apprendono, condividono pratiche e costruiscono conoscenza a partire dall'esperienza.

Quale sfida per il futuro?

La sfida consiste oggi nel compiere un ulteriore passaggio: dalla diffusione di un linguaggio comune alla trasformazione delle pratiche professionali. Dopo una prima fase dedicata alla costruzione di una cultura condivisa dell'orientamento, emerge la necessità di accompagnare i docenti verso una piena integrazione dell'approccio orientativo nella progettazione curricolare, nella didattica quotidiana e nella valutazione. Ciò richiede modelli di sviluppo professionale che valorizzino la ricerca collaborativa, l'osservazione reciproca, la documentazione delle pratiche e la costruzione di comunità di apprendimento stabili, capaci di sostenere nel tempo l'innovazione.

3. Curricolo e competenze

Le esperienze raccolte nel volume mostrano come uno degli effetti più profondi della riforma sia stato quello di riportare il curricolo al centro della riflessione educativa. L'introduzione dei moduli di orientamento e il richiamo a una progettazione verticale hanno infatti offerto alle scuole l'opportunità di interrogarsi non soltanto su **quando** fare orientamento, ma soprattutto su **che cosa** significhi costruire un percorso formativo capace di accompagnare progressivamente lo sviluppo della persona.

L'orientamento diventa una dimensione strutturale del curricolo, che attraversa discipline, esperienze e relazioni educative e il curricolo orientativo rappresenta un'infrastruttura educativa che accompagna, con intenzionalità e continuità, la costruzione delle competenze orientative lungo l'intero percorso scolastico, sostenendo negli studenti la conoscenza di sé, la capacità di leggere i contesti, di attribuire significato alle esperienze e di progettare il proprio futuro.

Il volume documenta numerose esperienze che mostrano come questa visione possa tradursi concretamente nella progettazione di curricoli verticali, nella valorizzazione delle competenze chiave, nella costruzione di dispositivi riflessivi e nella progressiva integrazione dell'orientamento nella progettazione educativa delle scuole.

Quale leva sistemica?

La leva sistemica è rappresentata dalla costruzione di continuità. L'introduzione di riferimenti comuni – le competenze orientative, il curricolo verticale, i moduli di orientamento, la certificazione delle competenze, il consiglio di orientamento, l'e-Portfolio – contribuisce a costruire un linguaggio condiviso che accompagna studenti e docenti lungo l'intero percorso educativo. In questo senso, il curricolo diventa il luogo in cui dispositivi normativi, progettazione didattica e sviluppo della persona trovano una sintesi coerente.

Quale sfida per il futuro?

La sfida consiste nel trasformare il curricolo orientativo in una vera architettura di apprendimento capace di accompagnare studenti e studentesse nello sviluppo delle competenze orientative nel senso più ampio per arrivare ad interpretare la complessità del presente e di immaginare scenari futuri. In questa prospettiva assume particolare importanza l'educazione ai futuri (*futures literacy*) che non rappresenta una dimensione aggiuntiva o laterale dell'orientamento, ma una sua naturale estensione: educare all'orientamento significa oggi aiutare le persone a confrontarsi con l'incertezza, ad ampliare il campo dei futuri possibili, a sviluppare agency e responsabilità nella costruzione del proprio progetto di vita.

4. Didattica orientativa

Se il curricolo rappresenta l'architettura del cambiamento, la didattica costituisce il luogo nel quale esso prende concretamente forma. Le esperienze raccolte nel volume mostrano come l'orientamento diventi realmente trasformativo quando entra nelle pratiche quotidiane di insegnamento e apprendimento, modificando il modo in cui si progettano le attività, si organizzano gli ambienti di apprendimento e si costruisce la relazione educativa.

In questa prospettiva, la didattica orientativa non si configura come una metodologia aggiuntiva né come una disciplina autonoma, ma come un modo diverso di intendere l'insegnamento. Le discipline mantengono la propria identità epistemologica, ma vengono ripensate come contesti nei quali studenti e studentesse possono conoscere sé stessi, sviluppare competenze, esercitare autonomia, attribuire significato alle esperienze e costruire progressivamente il proprio progetto di vita.

Le numerose esperienze documentate nella terza parte del volume testimoniano come questo cambiamento possa assumere forme differenti – laboratori, compiti autentici, service learning, percorsi interdisciplinari, metodologie attive, esperienze sul territorio – accomunate tuttavia da una medesima intenzionalità

educativa: porre lo studente nella condizione di agire, riflettere, scegliere e apprendere attraverso l'esperienza.

Quale leva sistemica?

La leva sistemica è rappresentata dalla costruzione di pratiche condivise. La formazione, l'accompagnamento, la documentazione delle esperienze e la valorizzazione delle pratiche delle scuole hanno contribuito a trasformare l'orientamento da principio teorico a patrimonio operativo delle comunità professionali. È proprio attraverso la circolazione delle pratiche che una riforma inizia a sedimentarsi nella cultura didattica delle scuole.

Quale sfida per il futuro?

La sfida consiste nel consolidare una didattica capace di integrare in modo sempre più organico apprendimento disciplinare, sviluppo delle competenze e costruzione dell'identità personale. Ciò richiede non soltanto l'adozione di metodologie attive, ma una riflessione continua sul valore formativo delle discipline e sul loro contributo allo sviluppo dell'autonomia, dell'agency e della capacità degli studenti di attribuire senso alle proprie esperienze. La didattica orientativa è dunque chiamata a diventare una cifra distintiva dell'insegnamento, piuttosto che un insieme di pratiche specialistiche affidate a pochi docenti.

5. Ambienti, dispositivi e pratiche riflessive

Gli ambienti e i dispositivi costituiscono le infrastrutture che rendono visibile, documentabile e progressivamente trasformabile la didattica orientativa. L'attuazione delle Linee Guida ha infatti introdotto strumenti che non si limitano a supportare l'organizzazione della scuola, ma che possono diventare autentici mediatori dell'apprendimento e dello sviluppo personale. L'e-Portfolio, la certificazione delle competenze, il consiglio di orientamento e le pratiche di valutazione formativa assumono valore non tanto come adempimenti amministrativi, quanto come dispositivi culturali capaci di sostenere processi di riflessione, documentazione e costruzione di significato. Attraverso questi strumenti, l'esperienza educativa viene riletta, interpretata e resa progressivamente consapevole, favorendo negli studenti la capacità di riconoscere il proprio percorso di crescita e nei docenti quella di osservare, documentare e accompagnare i processi di apprendimento. Le esperienze presentate nel volume mostrano come tali dispositivi acquisiscano efficacia quando vengono integrati nella quotidianità della vita scolastica e diventano parte di una cultura della riflessività condivisa, piuttosto che strumenti utilizzati esclusivamente in occasione di specifici adempimenti.

Quale leva sistemica?

La leva sistemica è rappresentata dall'adozione sempre più consapevole di questi dispositivi riflessivi. Una riforma produce cambiamento duraturo quando mette a disposizione della comunità professionale strumenti che rendono osservabili i processi, sostengono la riflessione sull'esperienza e alimentano apprendimenti individuali e organizzativi. I dispositivi diventano così infrastrutture culturali che accompagnano l'evoluzione delle pratiche educative.

Quale sfida per il futuro?

La sfida consiste nel superare definitivamente una lettura burocratica dei dispositivi introdotti dalla riforma, valorizzandone il potenziale pedagogico. Ciò significa progettare ambienti fisici e digitali sempre più integrati, capaci di sostenere la documentazione dell'apprendimento, la riflessione metacognitiva e la costruzione progressiva del progetto di vita degli studenti. In questa prospettiva, il valore di un dispositivo non risiede nella quantità di informazioni che raccoglie, ma nella qualità delle conversazioni educative che è in grado di generare tra studenti, docenti, famiglie e comunità educante.

6. Reti e corresponsabilità educativa

Se il curricolo rappresenta il filo che garantisce continuità all'interno della scuola, le reti costituiscono l'infrastruttura che consente all'orientamento di estendersi oltre i confini dell'istituzione scolastica. Le esperienze documentate nel volume mostrano infatti come la costruzione di una cultura dell'orientamento sia il risultato di una responsabilità condivisa tra una pluralità di attori che, pur mantenendo ruoli e competenze differenti, concorrono alla realizzazione di un comune progetto educativo.

Le esperienze dei Nuclei di supporto territoriali, il laboratorio congiunto CRUI-INDIRE, le collaborazioni con università, ITS Academy, enti locali e realtà del territorio testimoniano come l'efficacia dell'orientamento aumenti quando la scuola si riconosce parte di un ecosistema educativo più ampio. In questa prospettiva, la rete non rappresenta un semplice strumento organizzativo, ma un dispositivo di governance capace di mettere in relazione competenze, risorse, linguaggi e responsabilità differenti.

Il volume mostra inoltre come la qualità di queste connessioni dipenda dalla presenza di una visione condivisa e dalla capacità di costruire processi di accompagnamento che rendano possibile una reale co-progettazione tra i diversi livelli del sistema educativo.

Quale leva sistemica?

La leva sistemica è rappresentata dalla costruzione di contesti collaborativi. L'orientamento diventa realmente un'azione di sistema quando supera la logica della collaborazione occasionale e costruisce forme stabili di governance multilivello, capaci di mettere in relazione politiche nazionali, accompagnamento territoriale, ricerca educativa, sviluppo professionale e innovazione delle pratiche. In questa prospettiva, la rete non è il punto di arrivo del processo, ma la condizione che ne rende possibile la sostenibilità nel tempo.

Quale sfida per il futuro?

La sfida consiste nel consolidare questi contesti oltre la contingenza delle singole progettualità e dei finanziamenti straordinari, trasformando le reti costruite durante l'attuazione della riforma in infrastrutture permanenti di apprendimento e innovazione. Ciò richiede di rafforzare i processi di co-progettazione, di valorizzare il ruolo dei diversi attori istituzionali e territoriali e di costruire forme sempre più mature di corresponsabilità educativa, nelle quali la scuola non perda la propria identità, ma la eserciti pienamente all'interno di una comunità educante più ampia.

Verso una infrastruttura del cambiamento

Le riflessioni sviluppate in questo capitolo suggeriscono che il principale contributo restituito da questo volume non risieda soltanto nella documentazione dell'attuazione delle Linee Guida per l'orientamento, né esclusivamente nella ricchezza delle esperienze raccolte. Il valore aggiunto consiste piuttosto nell'aver reso osservabile il modo in cui una politica educativa possa progressivamente trasformarsi in cultura professionale diffusa.

L'analisi delle esperienze mostra come il cambiamento non sia stato determinato da un singolo dispositivo, né dall'introduzione di nuovi ruoli o obblighi normativi. La forza dell'azione risiede nella costruzione intenzionale di un sistema in cui politiche pubbliche, ricerca educativa, formazione, accompagnamento, governance multilivello, strumenti operativi e pratiche professionali hanno agito in modo reciprocamente coerente e interdipendente.

Attraverso la lente del Whole School Approach è stato possibile osservare come questa azione di sistema abbia progressivamente trasformato o stia trasformando le diverse dimensioni della vita scolastica. Al tempo stesso, la rilettura trasversale delle esperienze consente di riconoscere alcune capacità sistemiche che sembrano aver sostenuto tale processo di trasformazione.

La prima riguarda la **costruzione di senso**, resa possibile da una leadership educativa capace di condividere una visione dell'orientamento come principio or-

dinatore dell'azione educativa. A questa si affianca la **costruzione di capacità professionali**, attraverso percorsi di sviluppo continuo che hanno favorito la maturazione di linguaggi, competenze e identità condivise. La terza capacità riguarda la **costruzione di continuità**, resa possibile dalla progressiva integrazione dell'orientamento nel curricolo e nello sviluppo delle competenze lungo l'intero percorso scolastico. Su questa base diventa possibile sostenere la **costruzione di pratiche**, nelle quali la didattica orientativa si traduce in esperienze concrete di apprendimento. Tali pratiche trovano stabilità grazie alla **costruzione di riflessività**, alimentata da dispositivi che rendono visibili i processi di apprendimento e sostengono la documentazione, la valutazione e la consapevolezza. Infine, il cambiamento diventa durevole quando la scuola sviluppa la capacità di costruire **ecosistemi collaborativi**, nei quali istituzioni, territori e comunità educanti condividono responsabilità, linguaggi e obiettivi.



Figura 44. Il modello rappresenta le dimensioni interconnesse del Whole School Approach, in cui senso, capacità professionali, pratiche, riflessività, curricolo ed ecosistemi collaborativi si rafforzano reciprocamente

Queste capacità costituiscono un sistema dinamico di relazioni che si rafforzano reciprocamente. È proprio questa reciprocità che consente di passare da una logica di implementazione normativa a una logica di trasformazione culturale.

Ecco, dunque, che il percorso documentato nel volume supera il tema specifico dell'orientamento e offre una possibile chiave di lettura per l'attuazione delle grandi politiche educative. Le riforme non producono cambiamento quando introducono nuovi dispositivi e regole, ma quando riescono a costruire condizioni sistemiche che permettono alle comunità professionali di attribuire senso all'innovazione, sviluppare nuove capacità, trasformare le pratiche e consolidare reti di apprendimento e corresponsabilità.

Forse è proprio questa l'eredità più significativa dell'esperienza qui raccontata. Aver mostrato che orientare non significa semplicemente accompagnare gli studenti nelle loro scelte, ma costruire le condizioni affinché l'intero sistema educativo impari, esso stesso, ad orientarsi. Perché una scuola che orienta è prima di tutto una scuola capace di apprendere, di riflettere su sé stessa e di trasformarsi insieme alle comunità di cui fa parte.

Finito di stampare
nel mese di LUGLIO 2026 da

Pensa EVOLUTION

www.pensamultimedia.it

Sara Martinelli, ricercatrice dal 2024, ha iniziato la sua collaborazione con INDIRE dal 2012 nell'ambito della progettazione, gestione e analisi di impatto di piani formativi nazionali in cui INDIRE è coinvolto su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Dottore di ricerca (Università di Siena), Master in Valutazione educativa (Università di Roma Tre), a partire dall'a.s. 24/25 ha coordinato la realizzazione del piano nazionale "OrientaMenti", avviato in attuazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022).

I suoi interessi di ricerca si concentrano sui modelli di sviluppo professionale dei docenti, l'orientamento, la didattica per competenze, l'analisi qualitativa dei processi. Dal 2022 collabora inoltre con l'Unità italiana eTwinning, partecipando a ricerche focalizzate sull'impatto di eTwinning sulla professionalità dei docenti e sulle competenze dei studenti e studentesse.

UNIVERSO SCUOLA
SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Il volume si colloca nel quadro dell'attuazione delle *Nuove Linee Guida per l'Orientamento scolastico* (D.M. 328/22). A partire dalla formazione massiva promossa da INDIRE su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Merito per i docenti tutor e orientatori, e parallelamente al rilascio progressivo della piattaforma UNICA, le istituzioni scolastiche e i contesti territoriali hanno attivato percorsi di sperimentazione, sviluppo professionale e riflessione pedagogica. Tali processi hanno consentito di individuare pratiche emergenti, modelli operativi e ambiti di bisogno che richiedono ulteriori azioni di accompagnamento e ricerca. In questa prospettiva, il volume intende costituire uno spazio di analisi, confronto e approfondimento teorico-pratico sull'attuazione delle Linee Guida, accogliendo contributi di docenti, dirigenti, studiosi e professionisti impegnati nei campi dell'educazione, dell'orientamento e della formazione degli insegnanti. Le proposte raccolte si articolano attorno ad alcuni interrogativi fondanti: quale è il senso educativo profondo dell'orientamento? Chi sono, e quali competenze richiedono, i docenti tutor e orientatori? Quali competenze orientative è necessario promuovere negli studenti per sostenere percorsi di crescita personale, formativa e professionale? Come dialogano le istituzioni educative per sostenere lo sviluppo di un curricolo verticale di orientamento?
L'attuazione del Piano di formazione OrientaMenti è l'occasione per stimolare una riflessione scientifica e di supporto alla comunità educante, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di una cultura dell'orientamento diffusa, consapevole e sistemica.

9791255684848
pensamultimedia.it