

Stefania
Laguardia*

Ripensare l'orientamento: dalla predizione alla trasformazione

L'orientamento, scolastico o professionale, durante tutto l'arco della vita è un tema di grande attualità, al quale sono destinate risorse economiche e intellettuali.

Questo articolo si propone di interrogare le pratiche orientative nella scuola, alla luce delle recenti riforme del PNRR, per ri-significarle. È possibile costruire e promuovere contesti di ricerca e di intervento attenti alla dimensione formativa dell'orientamento? Come evitare di ricadere in percorsi cristallizzati, in storie già scritte in cui l'aspetto predittivo prevale? Come immaginare spazi di pensiero per condividere un orizzonte di senso differente, generativo, ecologico, capace di aprire possibilità?

In ambito scolastico l'orientamento è oggetto di un'attenzione significativa. Grazie ai fondi del PNRR, anche la scuola secondaria di primo grado in cui lavoro¹ dispone di risorse dedicate e, secondo le *Linee guida* del 2022, i docenti sono tenuti a svolgere almeno 30 ore di attività di orientamento per ciascun anno scolastico: la scuola è chiamata “a considerare l'orientamento come

* Laureata in Lettere classiche e in Scienze pedagogiche, docente di sostegno e pedagoga. Svolge attività di ricerca e studio sui temi dell'educazione, dell'inclusione e delle pratiche didattiche.

¹ È una scuola dell'hinterland Milanese, in cui presto servizio da alcuni anni come docente di sostegno. Si tratta di una realtà di piccole dimensioni, quattro sezioni, con buoni rapporti con gli enti locali e con il territorio, inserita in un Comune che investe significativamente nel diritto allo studio. Il corpo docente è prevalentemente di ruolo; gli alunni non italo-foni sono pochi e le classi hanno dimensioni contenute. Racconto la mia esperienza idiografica in questo contesto con uno sguardo che non vuole avere finalità valutative, né giudicanti, cercando di cogliere aspetti significativi delle pratiche in uso, pur facendo parte del sistema osservato.

un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico e delle strategie messe in atto per interagire con 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.

Nel mondo attuale il successo professionale, equiparato a quello esistenziale, è una responsabilità individuale. Anche la scuola, da sempre, premia il successo individuale tramite voti e riconoscimenti del merito. Le pratiche orientative si inseriscono in questa narrazione: sono presentate come strumenti per garantire un’uguaglianza di opportunità, in cui la riuscita o il fallimento dipendono principalmente dalla capacità del soggetto di cogliere le occasioni offerte dal sistema³.

Le indicazioni ministeriali adottano una retorica ottimistica centrata sulle capacità individuali e sulla rappresentazione idealizzata della scuola come spazio universalmente accessibile.

Tuttavia, la letteratura evidenzia come il successo formativo dipenda dalle opportunità di accesso ai percorsi educativi e dal contesto sociale di partenza⁴. Ricondurre gli esiti scolastici alle sole capacità individuali mette in ombra, forse volutamente, le interrelazioni tra fattori individuali, ambientali e relazionali.

Le ricerche di OECD⁵ evidenziano le ripercussioni delle disuguaglianze sul successo scolastico, sulla mobilità sociale e sullo sviluppo economico. Le differenze riguardano l’accesso a risorse

² MIM, DM 328 del 22 dicembre 2022, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

³ Il capitale umano appare secondo questa prospettiva come il risultato delle scelte economiche razionali dei singoli individui, in linea con la teoria della scuola di Chicago (Schultz T. W., *Human capital: Policy issues and research opportunities*, “Economic Research: Retrospect and Prospect”, vol. 6, 1972, pp. 1-84.; Becker G. S., *Human capital and the economy*, “Proceedings of the American Philosophical Society”, vol. 136, n. 1, 1992, pp. 85-92).

⁴ Ballarino G., Barone C. e Panichella N., *Origini sociali e occupazione in Italia*, “Rassegna italiana di sociologia”, vol. 57, n. 1, 2016, pp. 103-134; Giancola O., Colarusso S., *Gender, social origins, and educational choices: How it really works*, in *The Education of gender. The gender of education*, Associazione Per Scuola Democratica, 2020, pp. 95-109.

⁵ Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, in rete https://www.oecd.org/content/dam/oecd/it/publications/reports/2003/07/oecd-economic-surveys-italy-2003_g1gh3299/9789264105126-it.pdf

e opportunità⁶ e si manifestano nell'ambito dell'avere, del sapere e del potere, aspetti strettamente interconnessi e influenzati dalla posizione sociale⁷. Queste disparità emergono sin dai primi anni di scolarizzazione, intrecciando fattori genetici e ambientali con variabili ascritte quali luogo di nascita, origine etnica, background familiare e sesso biologico⁸. L'ambiente scolastico può accentuare o limare queste differenze: modalità di accoglienza delle famiglie, composizione delle classi e rapporti con gli insegnanti influenzano l'inclusione, la fiducia e l'accesso alle opportunità educative.⁹

Un caso di studio: la storia di Amsa

Proviamo a seguire col pensiero il percorso di Amsa (nome di fantasia), uno studente pakistano ipovedente, dalla scuola primaria alla scelta della scuola secondaria di secondo grado. Il padre ha una pizzeria d'asporto, la madre è casalinga, Amsa è il secondo di quattro fratelli. Alla primaria segue un percorso individualizzato, simile a quello dei compagni, con il supporto del docente di sostegno; l'intervento dell'assistente alla comunicazione viene attivato solo in quinta¹⁰. La scuola mantiene una relazione costante con la madre, che partecipa a tutti gli incon-

⁶ Checchi D., *Disuguaglianze diverse*, il Mulino, Bologna, 2012; Barone C., *L'andamento nel tempo delle disparità scolastiche in Italia e il rebus delle classi medie sovra-scolarizzate*, "Società, mutamento, politica", vol. 4, 2013, pp. 231-250; Argentin G. e Triventi M., *Come mi giudichi? Analisi delle pratiche e degli standard di attribuzione dei voti agli studenti nelle scuole italiane*, in *Concorso di idee per la ricerca: progetto Sistema informativo integrato I-3-FSE-2009-1: PON FSE Competenze per lo sviluppo: Convenzione MIUR 24/04/2009*, CLEUP, Padova, 2016, pp. 103-138.

⁷ Laval C. e Vergne F., *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Novalogos, Anzio-Lavinio, 2022, p. 84.

⁸ Romito M., *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano, 2016.; Lerner R. M. e Foch T. T., *Biological-psychosocial Interactions in Early Adolescence*, Routledge, London, 2021.

⁹ Come evidenziato nella citata ricerca di Romito, il tema delle disuguaglianze rimane marginale nel dibattito politico. È quindi fondamentale richiamare l'attenzione sui rischi insiti in alcune pratiche educative, che possono contribuire a etichettare gli studenti e a rafforzare pregiudizi preesistenti.

¹⁰ L'emarginazione connessa al background migratorio può aggravarsi ulteriormente in presenza di una condizione di disabilità, cfr. Dainese R., *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*, "Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative", 2013, pp. 103-112; in tali situazioni, la difficoltà per i genitori con background migratorio nell'individuare i contatti e aderire ai progetti di supporto rende spesso decisivo il ricorso a un mediatore per chiarire i termini della situazione e favorire l'orientamento e l'accompagnamento ai servizi, si veda Zanfrini L. e Formichi C. (a c. di), *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?*, Fondazione ISMU ETS, Milano, 2023, in rete: <https://www.ismu.org/immigrazione-e-disabilita-conoscenzepolitiche-e-buone-pratiche-a-che-punto-siamo/>

tri, sebbene comprenda solo parzialmente i contenuti, dal momento che in ambito familiare si parla prevalentemente urdu. Nei rapporti con la famiglia e con l'alunno non è mai stato coinvolto un mediatore culturale: questa assenza limita la comunicazione e impedisce la creazione di un terreno comune di scambio relazionale¹¹. In questo contesto socio-culturale si producono gli effetti primari sull'apprendimento legati all'ambiente sociale di crescita, tra cui il capitale linguistico,¹² e nel caso di Amsa risulta limitato dall'interazione di due variabili: l'ipovisione, che incide sui processi di astrazione e immaginazione, e la condizione di studente con background migratorio.

All'ingresso nella scuola secondaria di primo grado Amsa presenta alcune difficoltà nelle materie di studio e in italiano. L'assenza di approcci didattici specifici per garantire l'accessibilità¹³, unita al capitale linguistico povero, incide sia sulla comprensione dei contenuti da parte dell'allievo, sia sulla costruzione della sua immagine agli occhi degli insegnanti¹⁴; inoltre si verifica una compromissione grave degli apprendimenti poiché nei contesti scolastici il linguaggio costituisce lo strumento comunicativo privilegiato¹⁵: le differenze linguistiche assumono una valenza sociale, capaci di orientare le aspettative e i giudizi educativi dei docenti. Nei tre anni della scuola secondaria di primo grado, Amsa e la sua famiglia hanno incontrato difficoltà di integrazione nel contesto della classe. Il capitale socio-relazionale tende a essere più limitato nei contesti a basso status socio-economico ma ha un'importanza cruciale nell'apprendimento¹⁶, dal momento che la rete di relazioni facilita l'accesso a opportunità e influenza le possibilità future degli individui.

¹¹ Medeghini R. e Valtellina E., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

¹² Bernstein B., *On the classification and framing of educational knowledge*, in Brown R. (a c. di), *Knowledge, Education, and Cultural Change – Papers on the Sociology of Education*, Tavistock, Devon, 1971.

¹³ Non sempre i docenti di sostegno sono formati, inoltre possono essere presenti solo poche ore sul totale, mentre i docenti di materia spesso non applicano strategie didattiche inclusive, soprattutto riguardo ai casi maggiormente complessi.

¹⁴ Bonizzoni P., Romito M. e Cavallo C., *Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy*, "British Journal of Sociology of Education", vol. 37, n. 5, 2016, pp. 702-720.

¹⁵ Daloso M., *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson, Trento, 2023.

¹⁶ Barone, C., È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?, "Polis", 19, 2005, 173-202; Argentin G. e Pavolini E., *Studiare a casa e a scuola. I supporti familiari all'apprendimento e la disuguaglianza sociale*, in *VI Annual Conference Espanet Italia*, Università della Calabria, Cosenza, 2013, pp. 15-18.

In terza Amsa mostra un certo interesse per un percorso tecnico-informatico. Tuttavia, il consiglio orientativo formulato dagli insegnanti si basa prevalentemente sulle valutazioni scolastiche, indicando l'istituto alberghiero, ambito per il quale Amsa non sembra avere alcuna motivazione. Questo orientamento potrebbe riflettere un intento protettivo da parte dei docenti, che indirizzano lo studente verso un percorso ritenuto *più accessibile*, ma potrebbe anche rappresentare un meccanismo implicito di riproduzione sociale, cristallizzando il percorso del ragazzo sulla scia del lavoro del padre¹⁷. Nonostante la neuropsichiatra e l'assistente alla comunicazione partecipino alla stesura del pei e supportino la scelta di Amsa, la loro voce non ha reale peso nel formulare il consiglio orientativo, unico documento davvero preso in considerazione (insieme alla scheda di valutazione) dalle scuole superiori.

La condizione di disabilità intrecciata con il background migratorio espone Amsa, come altri studenti e studentesse nella stessa situazione, a una doppia vulnerabilità che richiederebbe approcci e sensibilità specifiche nei processi di orientamento¹⁸. Queste dinamiche di disuguaglianza non riguardano solo gli studenti con disabilità o con background migratorio¹⁹, ma più in generale tutti coloro che provengono da contesti socio-economici meno avvantaggiati²⁰: in questo modo, le pratiche di orientamento scolastico finiscono spesso per consolidare traiettorie educative già prefigurate²¹.

La dimensione relazionale di un ambiente di apprendimento intenzionale

Se osserviamo le dinamiche interne della scuola notiamo evidenti analogie con quelle delle istituzioni totali:²² gli orari rigidamente

¹⁷ Argentin G. e Pavolini E., *How schools directly contribute to the reproduction of social inequalities. Evidence of tertiary effects, taken from Italian research*, "Social Policies", vol. 7, n. 1, 2020, pp. 149-176.

¹⁸ Friso V. e Pileri A., *Bambini migranti con disabilità nella scuola primaria. Prospettive di ricerca*, "Educazione interculturale", vol. 18, n. 2, 2020, pp. 70-86.

¹⁹ Circa il 10% degli alunni italiani ha origine migratoria e presenta rischi elevati di povertà educativa e insuccesso scolastico: Save the Children, *Rapporto di attività 2015*, Save the Children Italia Onlus, 2015, disponibile all'indirizzo <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/publicazioni/rapporto-attivita-C3%A0-2015>; Catarci M., Fiorucci M. e Trulli M., *L'ABC della cittadinanza. The ABC of citizenship*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

²⁰ Ballarino G., Checchi D., Fiorio C. e Leonardi M., *Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia*, "Quaderni Rassegna Sindacale-Lavori", vol. 11, n. 1, 2010, pp. 177-231.

²¹ Giancola O. e Salmieri L., *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, Processi e Contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2024.

²² Goffman E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 2010;

scanditi, la disposizione degli arredi e degli spazi, i sistemi di regole e di ruoli contribuiscono a produrre un controllo diffuso, di tipo pannotico, che non si esercita con coercizioni esplicite, ma attraverso pratiche capillari che modellano corpi e menti, come l'impossibilità di scegliere dove sedersi per le ore di frequenza scolastica, la costrizione a subire ogni decisione dall'alto, l'obbligo di richiesta per potersi alzare, generando effetti di alienazione. La dimensione corporea è limitata alle poche ore di educazione fisica, mentre posture e abitudini imposte dagli arredi e dai dispositivi disciplinari influenzano le personalità. I docenti siedono dietro la cattedra, talvolta dietro lo schermo del pc, lontani dagli studenti che fissano la schiena del compagno, talvolta negli stessi banchi che furono dei loro genitori. Sono frequenti pratiche di "violenza istituzionale" talmente consuete da passare inosservate, come l'isolamento (*tu ti siedi in fondo; ti metto nel banco da solo*), l'espulsione (*adesso tu stai fuori!*) o i meccanismi di *push and pull out* rivolti ad alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali. Questi processi si intrecciano talvolta con forme di violenza simbolica, attraverso le quali i dominati interiorizzano gli schemi di dominio che subiscono: le loro percezioni vengono strutturate conformemente alle logiche stesse del rapporto di potere e i loro atti di *conoscenza* si trasformano inevitabilmente in atti di *ricoscenza* e sottomissione²³. La valutazione è un esempio chiaro: per ottenere un voto alto lo studente e la studentessa cercano di adeguarsi alla richiesta e di conformarsi, quelli meno brillanti accettano il punto di vista degli insegnanti²⁴ coerente con la valutazione dei propri risultati scolastici e quindi coincidente con le proprie presunte potenzialità. In questo modo prende forma una sorta di persuasione occulta che conduce all'accettazione *dossica*²⁵ e *naturale* del mondo sociale, delle disuguaglianze che lo attraversano e delle stesse forze di oppressione che lo strutturano.

Le pratiche di orientamento si inseriscono in questa dinamica,

Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 2014.

²³ Bourdieu P. e Passeron J. C., *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini, 1972, disponibile all'indirizzo: https://monoskop.org/images/f/f4/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_La_riproduzione_Elementi_per_una_teorica_del_sistema_scolastico_1972.pdf.

²⁴ Romito M., *I materiali dell'orientamento scolastico. Analisi di una tecnologia di governo*, "Scuola Democratica", 1, 2016, pp. 69–92, disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.12828/83013>.

²⁵ Da doxa, opinione comune, cfr. Foucault M., *Sorvegliare e punire* cit.

contribuendo a rafforzare l'auto percezione che ciascuno costruisce e consolida lungo il percorso scolastico. Quando uno studente, riferendosi a un determinato indirizzo di studi, pensa "non fa per me", esprime una presa di distanza da una traiettoria scolastica e sociale dalla quale la propria categoria di appartenenza è solitamente esclusa. È l'accettazione implicita di quello che Bourdieu definisce come *il divieto di sognare l'impossibile*²⁶: si smette di sognare quando si pensa sia ormai inutile, quando la percezione che ho di me è di qualcuno che non può farcela, così *l'impotenza appresa*²⁷ si consolida e si trasmette a livello generazionale.

La riflessione sulla *pedagogia nera*²⁸ mostra come la percezione di sé, del *vero Sé*, si costruisce dai primi giorni di vita nella possibilità per il bambino²⁹ di essere ascoltato nei propri bisogni. Se invece si chiede al bambino di compiacere le aspettative degli adulti, si costruisce il *falso Sé*, maschera inconsapevole indossata per rispondere all'immagine richiesta dall'ambiente circostante in cambio dell'*amore* o almeno dell'accettazione.

Il sistema educativo occidentale privilegia l'adesione alle regole e la repressione dell'espressione individuale. Fin dall'infanzia, i bambini e le bambine interiorizzano modelli comunicativi che sembrano favorire conformismo e autocensura, scoraggiando autenticità e confronto; diventa così difficile sviluppare spazi di libertà e creatività, in cui il pensiero divergente sia accolto, in cui si possa sperimentare il proprio senso di efficacia e in cui l'errore possa diventare esperienza generativa di possibilità. Nella storia di Amsa lo studente non ha avuto voce, come la sua famiglia, mentre l'assistente alla comunicazione e la neuropsichiatra hanno avuto voci flebili, inascoltate.

Perché l'ascolto sia possibile è necessario creare spazi e tempi dedicati. Nei processi educativi raramente si costruiscono le condizioni di ascolto: la logica dell'efficienza, la frammentazione dei

²⁶ Bourdieu P., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.

²⁷ Maier S. F. e Seligman M. E., *Learned helplessness: Theory and evidence*, "Journal of Experimental Psychology: General", vol. 105, n. 1, 1976, pp. 3-46, disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>

²⁸ Rutschky K., *Schwarze Pädagogik*, Ullstein Verlag, Berlin, 1977; Miller A., *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

²⁹ Si utilizza talvolta il maschile sovraesteso (ad es. "il bambino") come forma linguistica convenzionale: tale scelta è adottata esclusivamente per ragioni di scorrevolezza del testo.

ruoli e la cristallizzazione delle pratiche (*si è sempre fatto così*) trascurano la dimensione soggettiva e relazionale delle esperienze. In questo modo, i partecipanti faticano a trovare spazi legittimati per esprimersi autenticamente e le loro voci finiscono spesso per essere tradotte in dati, moduli da compilare, pratiche da portare a termine. Pensiamo solo alla consegna del documento di valutazione, ai colloqui con i docenti o agli stessi incontri del GLO³⁰ in cui il tempo dedicato è, in alcune scuole, di 15 minuti al massimo.

Superare la logica dell'adempimento permetterebbe di creare spazi educativi in cui sia possibile un'espressione autentica, dove il soggetto umano possa *venire alla presenza*³¹ e avere la *sua* voce come essere unico e singolare. In una comunità educante ciascuno può venire al mondo solo se anche l'altro può fare lo stesso, in una condizione di reciproca dipendenza dalla pluralità e dalla differenza che costituisce la complessità delle relazioni e del processo educativo. Se tutti fossero legittimati ad avere voce, si potrebbe ri-significare il processo di orientamento come un percorso co-costruito, in cui le storie dei soggetti si intrecciano con quelle delle istituzioni e degli adulti educanti. In questa prospettiva, l'ascolto non sarebbe tanto un atto etico, quanto una pratica epistemologica che implica l'accettazione della complessità, dell'ambivalenza e del conflitto come elementi costitutivi dei processi di crescita e di scelta³². Rimettere al centro le narrazioni, e le relazioni che le generano, aprirebbe spazi di riconoscimento reciproco, restituendo all'orientamento il suo potenziale trasformativo.

Test attitudinali come strumenti predittivi

Secondo le *Linee guida* "L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la

³⁰ La riunione del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione) è l'incontro periodico obbligatorio, convocato dal Dirigente Scolastico, per elaborare, approvare e verificare il PEI (Piano Educativo Individualizzato) degli alunni con disabilità. Si svolge di norma 3 volte l'anno (iniziale, intermedio, finale entro il 30 giugno) con i docenti, i genitori e gli esperti che seguono l'alunno.

³¹ Biesta G. J. J. e Montà C. C., *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano, 2023.

³² Formenti L. (a c. di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento, 2009.

valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia"³³. Le indicazioni parlano di una didattica orientativa, esperienziale, laboratoriale, non trasmissiva. E la didattica laboratoriale prevede uno spazio attrezzato e un approccio basato sull'apprendimento attivo³⁴. Nella scuola di Amsa, nonostante la realizzazione di un'aula steam attrezzata per attività di coding grazie ai fondi PNRR, tale spazio viene attualmente utilizzato come aula ordinaria. Il laboratorio, inteso come dispositivo di apprendimento attivo orientato all'"imparare facendo" è poco praticato, se non saltuariamente, mentre lo spazio è sfruttato solo in alcune occasioni, prevalentemente per ospitare corsi esterni.

La didattica esperienziale si fonda sull'agire situato e sull'interazione con l'ambiente, intesa come processo di *transizione-transazione* che attribuisce significato all'esperienza³⁵. Pur mantenendo un forte legame con il territorio, le interazioni proposte dalla scuola risultano *conoscitive* e difficilmente sono esperienze formative attive. Penso alle visite aziendali nell'ambito dell'orientamento o ai progetti in collaborazione con le associazioni *Libera* e *ANPI*. La modalità è simile a quella della lezione: una persona-esperto parla e gli studenti e le studentesse ascoltano. Secondo Dewey³⁶, un'esperienza è educativa solo se inserita in una continuità significativa, collegandosi a quelle precedenti e influenzando quelle successive. La costruzione di questo legame dovrebbe essere affidata ai docenti, che conoscono i percorsi degli studenti e delle studentesse, mentre l'intervento di un tecnico esterno riguarderebbe solo contributi di carattere specialistico e circoscritto a momenti specifici. Anche le *Linee guida* ministeriali sollecitano il superamento di interventi sporadici e non integrati in percorsi coerenti, chiedendo però l'adempimento di *moduli di 30 ore di orientamento formativo* in cui confluiscono "tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per speri-

³³ MIM, DM n. 328 del 22 dicembre 2022, cit.

³⁴ Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma, 2004; Bertagna G., *Fare laboratorio. Esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012.

³⁵ Dewey J. e Bentley A. F., *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.

³⁶ Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

mentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale”³⁷.

Queste 30 ore di orientamento formativo sono solitamente progettate (quando lo sono) all’inizio dell’anno scolastico, nel mese di settembre. Se fossero progettate al termine di ciascun anno scolastico, insieme alle altre attività potrebbero essere strutturate in modo maggiormente coerente e condivise poi all’inizio dell’anno scolastico successivo con alunni e genitori. Nella scuola in cui lavoro a fine anno si dà spazio ad altri impegni (esami, scrutini, scelta dei libri di testo) e si arriva a settembre senza una visione coesa: il Dirigente può facilitare e coordinare, ma la progettazione è processo collettivo³⁸. L’indicazione di 30 ore è inoltre fuorviante, perché l’orientamento non dovrebbe ridursi a spazi orari prefissati ed eterodiretti, ma divenire un processo incarnato della didattica quotidiana, che così diventerebbe didattica orientativa, volto all’empowerment individuale³⁹.

Ogni scuola, del primo e secondo ciclo, dovrebbe garantire, attraverso le proprie scelte organizzative e didattiche, condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona. Invece le attività messe in campo ricadono spesso nella pratica informativa relativa agli istituti presenti sul territorio – non sempre esatta – o alla *somministrazione*⁴⁰ di test. Spesso questi ultimi sono datati, predisposti per precedenti percorsi di formazione, tratti da manuali e materiali reperiti online, utilizzati senza alcuna personalizzazione rispetto alla classe. Voglio presentarne alcuni, utilizzati quest’anno.

La prima scheda *Io e la scuola... così lontani, così vicini!* ha come sottotitolo *Il tuo atteggiamento nei confronti della scuola* ed esplora il rapporto che si è creato tra gli studenti e le studentesse e la scuola.

³⁷ MIM, DM 328 del 22 dicembre 2022, cit.

³⁸ Esempi di progettazione partecipata Castoldi M., *Ripensare la scuola: un’esperienza di progettazione partecipata*, “Form@re”, 17, n. 3, 2017, pp. 323–332.

³⁹ “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 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”. Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: “Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente”. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

⁴⁰ Il lessico non è scelto a caso, si somministra un test che prevede valutazione o un farmaco.

La prima domanda, *Stai bene a scuola?*, prevede le seguenti risposte:

- ☐ *Sì, perché svolgi attività che ti piacciono e stai bene con i compagni e con la maggior parte dei professori (3 punti).*
- ☐ *Sì, perché ti piacciono i tuoi compagni e qualche professore (2 punti).*
- ☐ *No, perché non ti trovi bene con i compagni o con i professori (1 punto).*
- ☐ *No, perché non ti piacciono le attività che svolgi (0 punti).*

Tutte le altre domande seguono una struttura simile: la risposta considerata “corretta” – quella del bravo studente – è sempre la prima, come si può chiaramente intuire anche dal punteggio assegnato.

Per esempio: *Quando sei ammalato...*

- ☐ *Ti dispiace di non poter andare a scuola (3 punti)*
- ☐ *Per qualche giorno sei contento di fare un po' di vacanza ma poi incominci ad avere nostalgia della scuola (2 punti)*
- ☐ *Ti dispiace di non poter vedere i compagni ma non ti viene nostalgia della scuola, neanche dopo qualche giorno (1 punto)*
- ☐ *Preferiresti continuare ad essere ammalato per molto tempo pur di non dover andare a scuola (0 punti)*

Lo studente “bravo” è quello che fornisce la risposta giusta, che è in realtà indotta dalla formulazione stessa della domanda. Si tratta di una forma sottile di controllo che maschera l'imposizione dietro una facciata di ascolto e partecipazione, richiamando i meccanismi della *pedagogia nera*⁴¹. La domanda stessa sulla malattia incrocia più livelli e, trasformando un evento personale come la malattia, presuppone che l'assenza da scuola possa essere vissuta come una sorta di vacanza temporanea: in questo modo riduce la malattia a semplice sospensione degli obblighi scolastici, orienta la risposta verso un sentimento “equilibrato” (un po' di piacere iniziale, poi nostalgia della scuola), normalizzando un atteggiamento desiderato verso la scuola.

⁴¹ Si vedano i due saggi di Miller A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980 e *La persecuzione del bambino*, cit. Per la Miller, la pedagogia è nera in quanto l'educazione risulta essere una forma di condizionamento del soggetto e della società, al di là delle consuete idealizzazioni di una pedagogia sempre bianca, eulogistica, cioè orientata solo in termini di discorsi “buoni”.

la, per cui lo studente dovrebbe sentirne la mancanza. Quindi “vacanza” funziona come dispositivo retorico che rende accettabile l’idea che il bravo studente non possa essere contento di stare lontano da scuola troppo a lungo.

In questo modo si genera un doppio legame: da un lato l’illusione di una libertà apparente e un clima di domande amichevoli, dall’altro l’aspettativa sociale della risposta corretta con il giudizio che ne consegue. Parallelamente, i partecipanti avvertono un senso di riconoscimento nelle domande e nelle risposte, attraverso il lessico semplice, ma il linguaggio e i contenuti, essendo imposti dal mondo adulto, risultano inautentici. La scheda orientativa si configura così come un compito di realtà ma diviene invece un dispositivo capace di influenzare la percezione di sé e di orientare le traiettorie identitarie ed educative.

La seconda scheda, *Aquilotti e Talpette*, presenta uno stereotipo di genere, che risulta dalla contrapposizione tra due gruppi di studenti immaginari: gli Aquilotti, ragazzi che studiano volentieri, e le Talpette, meno motivate. L’associazione tra determinate caratteristiche cognitive e specifici generi può rafforzare stereotipi preesistenti. La domanda proposta nella scheda è:

Qual è il tuo atteggiamento verso lo studio? Studi molto, studi poco, pochissimo? In ogni caso, prova a chiederti perché almeno qualche volta studi. Segna con una crocetta tutte le risposte in cui ti riconosci.

Per brevità non riporto tutte le opzioni di risposta, che sono comunque strutturate in forma chiusa e, proprio per questo, non consentono un reale dibattito né una negoziazione di significati. Inoltre, l’avverbio *almeno* comporta un presupposto implicito: lo studente studia poco o solo occasionalmente. La domanda non risulta neutra, ma orienta l’interpretazione delle risposte in una direzione implicitamente valutativa. Tutti questi test non prevedono risposte aperte ma esclusivamente quesiti a scelta multipla o del tipo vero/falso, riducendo la possibilità di espressione critica e personale. Un tale meccanismo, rassicurante ma riduttivo, consente di spostare la responsabilità dalla relazione educativa allo strumento, proteggendo docenti e istituzioni dalla fatica, dal conflitto e dall’incertezza che ogni processo orientativo autentico inevitabilmente comporta.

Ho infine voluto riportare una terza scheda particolarmente significativa per la sua struttura e per le implicazioni che comporta. Si intitola *Autovalutarsi. Test: interessi e lavoro*. Si tratta di un questionario composto da 140 domande, proposta in una fotocopia un po' scolorita, risalente ad almeno vent'anni fa: il lessico desueto e la stessa formattazione grafica rende il testo di difficile lettura e non accessibile a tutta la classe (Figura 1).

COGNOME E NOME _____ CLASSE _____ DATA _____

autovalutarsi
TEST: INTERESSI E LAVORO

8A
ORIENTAMENTO

CHE COSA TI INTERESSA? a - Assegna ad ogni attività un punteggio in base al grado del tuo interesse (0 = nessuno; 1 = un po'; 2 = abbastanza; 3 = molto). b - Infine completa la pagina seguente.

A 1 - Assistere ad un concerto di musica classica. B 2 - Avere interesse per le varie espressioni artistiche (pittura, scultura, fotografia, grafica, ecc.). C 3 - Comporre temi e brevi racconti. D 4 - Nel lavoro essere in grado di sostenere spesso una conversazione in una o più lingue straniere. E 5 - Lavorare in una banca. F 6 - Studiare in modo approfondito l'educazione civica (Costituzione italiana, Parlamento, Governo, ecc.). G 7 - Occuparsi delle forniture e redigere il listino dei prezzi in un negozio. H 8 - Conoscere e realizzare procedimenti chimici di laboratorio. I 9 - Studiare la vita e la struttura della cellula. L 10 - Studiare le possibili applicazioni di una formula matematica astratta. M 11 - Cercare metodi scientifici per migliorare gli allevamenti di bestiame. N 12 - Visitare con interesse un cantiere edile. O 13 - Visitare una fabbrica o un'officina e comprendere il funzionamento delle macchine utilizzate. P 14 - Realizzare l'impianto elettrico di una casa. Q 15 - Occuparsi del controllo radar in un aeroporto o su di una nave. R 16 - Conoscere, fin nelle piccole particolarità, tutti gli organi del corpo umano. S 17 - Osservare un bambino che gioca da solo e non sa di essere visto per studiare il comportamento. T 18 - Prenotare per i clienti di un'agenzia turistica treni, aerei, alberghi. U 19 - Acquisire le abilità necessarie per cucinare i vari tipi di cibi, anche per gruppi numerosi di persone. V 20 - Da un disegno su carta saper realizzare un modello di abito. A 21 - Integrare educazione musicale a scuola. B 22 - Studiare storia dell'arte ed i vari stili architettonici e d'arredamento nel corso dei secoli. C 23 - Studiare le regole grammaticali e della sintassi e saperle applicare alla lingua italiana e straniera. D 24 - Studiare più di una lingua straniera. E 25 - Capire il funzionamento del sistema monetario e la sua influenza nell'economia nazionale e mondiale. F 26 - Occuparsi della difesa dei diritti dell'uomo e del cittadino. G 27 - Dirigere un grande magazzino. H 28 - Conoscere come avvengono certe trasformazioni chimiche o fisiche della materia. I 29 - Studiare la trasmissione dei caratteri ereditari negli esseri viventi. L 30 - Condurre studi nel settore dei calcolatori, cercare nuove applicazioni ed escogitare nuovi programmi. M 31 - Conoscere i diversi tipi di spighe di grano. N 32 - Ideare costruzioni moderne che si accostino armonicamente ad altre antiche. O 33 - Eseguire la revisione, la messa a punto e la lubrificazione di un motore. P 34 - Progettare e analizzare i circuiti elettronici di un computer e saper quali programmi potrà svolgere. Q 35 - Usare barche a motore assumendo nella navigazione responsabilità di comando. R 36 - Usare qualche moderna apparecchiatura per la diagnosi e la cura di malattie. S 37 - Occuparsi dell'inserimento degli handicappati nella scuola. T 38 - Assistere i passeggeri di un aereo. U 39 - Conoscere la composizione degli alimenti e le tecniche di conservazione dei cibi. V 40 - Lavorare in una sartoria. A 41 - Parlare o scrivere sul valore di concerti, opere o balletti. B 42 - Tra le materie scolastiche preferire l'educazione artistica. C 43 - Leggere e studiare libri di narrativa e di poesia. D 44 - Fare l'interprete in congressi, incontri o fiere internazionali, ecc. E 45 - Curare la contabilità di una piccola azienda. F 46 - Cercare di trovare la soluzione di un caso giudiziario. G 47 - Fare il giro dei clienti, in negozi o uffici, per presentare e vendere nuovi prodotti. H 48 - Studiare l'atomo, gli elementi che lo compongono e le leggi che regolano il suo comportamento. I 49 - Saper perché certe sostanze alterano l'equilibrio naturale dell'ambiente, provocando gravi danni agli esseri che in esso vivono. L 50 - Nel lavoro occuparsi esclusivamente di numeri, disegni e calcoli. M 51 - Conoscere l'arte della coltivazione della vite, del trattamento delle uve e della fermentazione dei vini.	N 52 - Utilizzare il compasso, la riga o altri strumenti per realizzare disegni tecnici per l'edilizia. O 53 - Lavorare con trapani, torni, pinze e cacciaviti. P 54 - Smontare una vecchia radiofonia per esaminare le parti e tentare di rimetterla in funzione. Q 55 - Interessarsi direttamente a problemi di un importante scalo ferroviario, marittimo o aereo. R 56 - Misurare la temperatura, fare analisi del sangue, fare macioli. S 57 - Aiutare gli studenti che terminano un ciclo di studi a prendere decisioni per il loro futuro. T 58 - Accompagnare persone in visite turistiche organizzate. U 59 - Saper preparare la sala di un locale per un ricevimento o unreffresco. V 60 - Studiare storia del costume, della moda e dell'abbigliamento. A 61 - Comporre musica o fare arrangiamenti musicali per orchestre, bande o cori. B 62 - Utilizzando le proprie capacità creative, ricercare l'uso e l'espressione dei colori nelle varie tecniche artistiche. C 63 - Studiare gli usi, i costumi e la civiltà dei vari popoli. D 64 - Fare l'isegianante di lingua straniera. E 65 - Calcolare le distinte sulle paghe e le detrazioni sugli stipendi. F 66 - Lavorare in un ufficio legale (presso un avvocato o un notaio) o in un Ente pubblico (ad es. ufficio della Regione, Comune, ecc.). G 67 - Illustrare dettagliatamente ad un cliente le caratteristiche positive di una merce. H 68 - Insegnare fisica o chimica. I 69 - Visitare con interesse un museo di storia naturale ed interessarsi di come si sono evolute le varie forme di vita sulla Terra. L 70 - Insegnare matematica alle medie, alle superiori oppure all'università. M 71 - Formulare delle ipotesi sulla fertilità del terreno e studiare il modo per migliorarla. N 72 - Fare gettate di cemento, montare e smontare impalcature, manovrare una gru. O 73 - Controllare la lavorazione meccanica di un'officina e collaudare i macchinari prodotti. P 74 - Conoscere a fondo il funzionamento di una centrale elettrica. Q 75 - Studiare il disegno tecnico e la meccanica per migliorare l'aerodinamicità dei vari mezzi di trasporto. R 76 - Studiare tecniche di riabilitazione per risolvere problemi di handicap o di difetti fisici. S 77 - Insegnare in una scuola. T 78 - Informare i turisti circa il cambio monetario e l'organizzazione alberghiera di paesi stranieri. U 79 - Essere in grado di ricevere ordinazioni, da parte di un cliente, in un albergo o in un bar. V 80 - Conoscere la composizione e la proprietà dei vari tessuti in modo da utilizzarli in base alle caratteristiche dell'abito da confezionare. A 81 - Esibirsi in pubblico in un'orchestra, con un pianoforte, violino o altro strumento musicale oppure come solista vocale. B 82 - Modellare vasi, statue o altre figure decorative. C 83 - Capire come avvenimenti, personaggi o idee del passato possono aver influito sul mondo contemporaneo. D 84 - Occuparsi della corrispondenza commerciale, in lingua straniera, di una ditta con i suoi clienti esteri. E 85 - Dattilografare lettere o archiviare fatture o relazioni. F 86 - Studiare in modo approfondito tutte le leggi dello Stato italiano. G 87 - Scegliere ed imballare merci da spedire ai vari clienti. H 88 - Scoprire gli elementi chimici che compongono una sostanza. I 89 - Conoscere a fondo i microbi, individuarli e studiarne le loro caratteristiche. L 90 - Sviluppare nuove formule matematiche da usare in ricerche scientifiche. M 91 - Cercare di capire motivi che condizionano la fioritura di determinate piante. N 92 - Progettare o sovrintendere alla costruzione di un edificio. O 93 - Disegnare, costruire o collaudare impianti termici o idraulici. P 94 - Occuparsi dell'installazione o riparazione di apparecchiature telefoniche o televisive. Q 95 - Saper come avviene il carico e lo scarico delle merci, con sistemi meccanici, in un grande scalo ferroviario, marittimo o aereo.	R 96 - Interessarsi alla medicina scolastica, alla medicina del lavoro o alle attività di prevenzione in genere. S 97 - Aiutare gli alunni ad acquisire un corretto metodo di studio. T 98 - Occuparsi dell'organizzazione di viaggi e vacanze nell'ambito di un'agenzia turistica. U 99 - Imparare le norme di igiene richieste nella manipolazione degli alimenti. V 100 - Lavorare in un salone o in un centro di bellezza. A 101 - Studiare storia della musica, soffergi e composizione. B 102 - Conoscere i vari sistemi di decorazione ed arredamento di una casa. C 103 - Studiare l'alfabeto ed il greco per una miglior comprensione delle lingue e delle culture da essi derivate. D 104 - Leggere le principali opere di autori stranieri nella loro lingua madre. E 105 - Occuparsi della corrispondenza commerciale di un'azienda. F 106 - Difendere una causa in tribunale. G 107 - Registrare fatture, incassi, spese e fare versamenti bancari. H 108 - Lavorare come ricercatore o analista in una industria chimica o in un laboratorio di analisi. I 109 - Conoscere la specifica funzione di un insetto, anche noioso. L 110 - Acquisire le conoscenze matematiche necessarie per operare con i vari linguaggi dei calcolatori. M 111 - Studiare e diagnosticare le malattie degli alberi ed effettuare interventi di cura. N 112 - Fare misurazioni di terreni per costruire strade o autostrade. O 113 - Sapere a quale legge fisica risponde un motore. P 114 - Sapere leggere lo schema di un circuito elettrico o elettronico. Q 115 - Conoscere i vari sistemi di navigazione strumentale nel campo dei trasporti (ad es. il pilota automatico). R 116 - Conoscere i vari impieghi della chirurgia nei diversi settori della medicina. S 117 - Conoscere i diversi sistemi educativi in uso negli altri paesi. T 118 - Lavorare come segretario o portiere in un albergo. U 119 - Lavorare in un bar, ristorante o trattoria. V 120 - Studiare la storia del trucco estetico e teatrale nei secoli. A 121 - Scoprire le sensazioni che hanno ispirato un musicista ascoltando le sue opere. B 122 - Col disegno o con materiali vari (legno, plastilina, ceramica, ecc.) riuscire ad esprimere meglio le proprie idee ed i propri sentimenti. C 123 - Insegnare materie letterarie in una scuola. D 124 - Di una lingua straniera tradurre le parole e le frasi del linguaggio comune e quella usata nella letteratura. E 125 - Studiare i problemi di conduzione o amministrazione di un'azienda. F 126 - Lavorare in un commissariato di polizia o di un altro corpo (carabinieri, finanza, vigili, ecc.) oppure presso un tribunale per assicurare il rispetto delle leggi da parte dei cittadini. G 127 - Fare statistiche di mercato e preparare programmi dettagliati per aumentare la vendita di un prodotto. H 128 - Conoscere le leggi della trasmissione del suono e della luce. I 129 - Studiare le forme di vita che caratterizzano l'ambiente marino. L 130 - Studiare anche teorie matematiche e sistemi geometrici diversi da quelli che si studiano alle medie. M 131 - Studiare in modo approfondito la zoologia e la botanica. N 132 - Conoscere i materiali da costruzione e l'impiego delle più comuni macchine da cantiere. O 133 - Conoscere bene il disegno tecnico per eseguire progetti di nuovi macchinari o pezzi meccanici. P 134 - Utilizzando l'ampereometro o il voltmetro individuare un guasto in una apparecchiatura elettronica e ripararlo. Q 135 - Conoscere le leggi internazionali che regolano il traffico aereo, navale e ferroviario. R 136 - Studiare anatomia, fisiologia e patologia dell'apparato masticatorio. S 137 - Fare l'animatore di un gruppo in una colonia o in un doposcuola. T 138 - Conoscere le varie alternative artistiche e paesaggistiche del nostro paese ed essere in grado di farle apprezzare ad un gruppo di turisti. U 139 - Consigliare i clienti di un ristorante a scegliere i vini per adattarli alle varie portate. V 140 - Fare il parrucchiere da uomo o per signora conoscendo le varie tecniche di colorazione e taglio dei capelli.
--	--	--

Fig. 1

La domanda n. 37 ne è un esempio: *Occuparsi dell'inserimento degli handicappati nella scuola*; oppure la n. 110: *Acquistare (?) le conoscenze matematiche necessarie per operare con i vari linguaggi*

dei calcolatori. Le domande sono decontestualizzate e lontane dall'esperienza degli studenti, come la n. 12, *Visitare con interesse un cantiere edile*: vorrei chiedere a chi l'ha predisposta e a chi la assegna agli studenti e studentesse se a quattordici anni avesse interesse a visitare i cantieri edili.

Terminato il quiz è prevista la compilazione di un grafico (**Figura 2**) che, sulla base delle risposte fornite, orienta lo studente o la studentessa verso un determinato percorso scolastico.

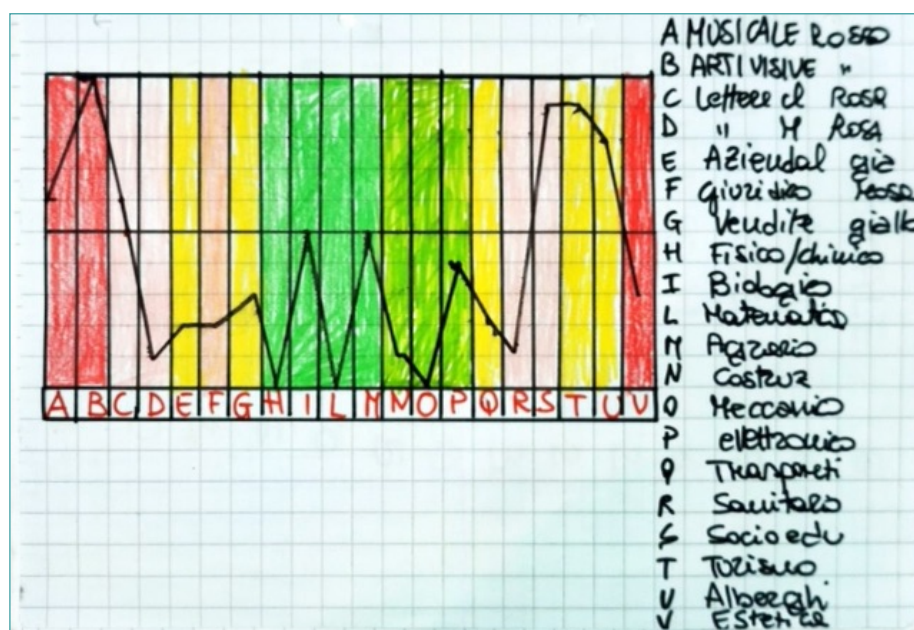


Fig. 2

Il ricorso a uno strumento "predittivo" risponde al desiderio di controllo del docente: l'orientamento, per sua natura incerto e imprevedibile, viene tradotto in un dispositivo tecnico che, mediante grafici e punteggi, restituisce un'illusione di oggettività. In tal modo, la complessità relazionale, il dubbio e l'ambivalenza vengono neutralizzati e trasformati in un sapere semplificato e apparentemente neutro, inscritto in una logica positivista. L'oggettività del grafico assume così una funzione di delega: se il test "dice" A, allora la scelta è considerata giusta.

Le schede analizzate sono utilizzate nella scuola in cui lavoro e la loro presentazione ha un carattere idiografico. Eppure alcune modalità di utilizzo degli strumenti - in particolare il ricorso ai test e la limitata strutturazione di momenti di confronto tra docenti - sembrano richiamare pratiche osservabili, seppur con forme diverse, anche in altri contesti scolastici.

La mancanza di confronto all'interno della scuola fa sì che le pratiche varino in base al docente di riferimento (solitamente quello di Lettere), che tende a selezionare e riproporre, in una sorta di coazione a ripetere, le prassi con cui si sente maggiormente a proprio agio. In questa dinamica sembra emergere il bisogno degli insegnanti di legittimare il proprio agire attraverso strumenti percepiti come consolidati e affidabili. Il test che “funziona” diventa così, al pari della prassi consueta, una prova tangibile di efficacia, capace di conferire senso e valore a una pratica che, diversamente, rischierebbe di apparire fragile, arbitraria o ideologica.

Anche le modalità di compilazione riflettono logiche scolastiche tradizionali: le schede sono generalmente compilate individualmente, in assetti simili a quelli delle verifiche, oppure in coppia, e solo raramente si predispone un setting che favorisca l'interazione, il confronto e l'analisi critica collettiva. Ne consegue che le pratiche osservate non aprono spazi di dialogo e riflessione condivisa, nei quali il docente possa assumere il ruolo di facilitatore. Gli studenti e le studentesse anche sorpresi o in disaccordo, tendono progressivamente ad adattarsi alla situazione in maniera passiva, come oggetti della pratica e non come soggetti attivi. Tale atteggiamento appare coerente con un sistema educativo che, per lungo tempo, ha privilegiato modelli *sorveglianti*⁴², centrati sul controllo e sulla valutazione più che sulla promozione del pensiero critico, che rappresenta invece uno degli obiettivi della didattica orientativa.

Si potrebbe invece agire in profondità sulle didattiche disciplinari, sui sistemi di valutazione e sulla cultura di ciascuna scuola e di ogni consiglio di classe, affinché l'apprendimento diventi pratica educativa e formativa.

La dimensione orientativa delle discipline e della valutazione

La Direttiva ministeriale 487/1997⁴³ definisce la didattica orientativa quella modalità in cui tutte le discipline, mettendo a disposizione conoscenze formali, forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini, potenziare le proprie abilità, acquisire un appren-

⁴² Pensiamo ai diversi dispositivi panottici, dal registro elettronico al setting d'aula.

⁴³ https://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dir487_97.html

dimento significativo e competenze orientative generali⁴⁴. I sistemi di apprendimento consapevole forniscono uno strumento dotato di trasferibilità, portano a quella competenza definita “imparare ad imparare” utile poi nel mondo del lavoro o degli studi successivi.

Oggi la didattica è frammentata in materie separate. Connettere i saperi – e con essi il pensiero – richiede di ristrutturare i percorsi formativi, favorendo le relazioni tra le discipline e organizzandole attorno a nuclei fondanti⁴⁵, interrogandosi sul senso profondo di ciò che si insegna e si apprende. Lavorare in solitaria risulta quindi inefficace: anche nelle scuole secondarie sarebbe utile organizzare tavoli di lavoro e studio in cui ciascun insegnante rifletta criticamente sul proprio insegnamento disciplinare, mettendo in discussione le prassi consolidate, analizzandole, decostruendole ed esplorandone i significati.

Uno strumento potrebbe essere la progettazione del curricolo verticale, dal momento che tutte le fasi del percorso scolastico di studenti e studentesse fanno parte di un unico percorso educativo. Gli obiettivi e le attività andrebbero strutturate in verticale, anche tra gradi scolastici diversi, considerando i nuclei fondanti delle discipline e il loro contributo orientativo. Tra i contributi metodologici per le materie letterarie possiamo citare l'*orientamento narrativo*⁴⁶, in cui trovano spazio testi, film, canzoni, racconti orali e audiovisivi⁴⁷, come materiali per costruire identità, competenze e capacità di auto-orien-

⁴⁴ Marostica F., *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'auto orientamento. L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma, 2008.

⁴⁵ Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000; Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015; Blanquer J. M., Edgar Morin: *collegare i saperi per imparare a vivere*, in Fournier M. (a c. di), *I grandi pensatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2021. Per nuclei fondanti si intendono quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti di sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze. “I nuclei fondanti dell'apprendimento, attorno ai quali si costruisce il curricolo scolastico, costituiscono i concetti più significativi, generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura, tenendo conto sia degli aspetti storico-epistemologici che di quelli psico-pedagogici-didattici”, Olmi F., *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli*, “Annali della Pubblica Istruzione”, Dossier n. 1-2, 2000, pp. 40-47.

⁴⁶ Batini F. e Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento, 2008; Batini F. e Zaccaria R. (a c. di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano, 2000; Giusti S. e Tonelli N., *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino, 2021; Guglielmini G. e Batini F. (a c. di), *Orientarsi nell'orientamento*, il Mulino, Bologna, 2024.

⁴⁷ L'UDL (Universal Design for Learning) è un approccio educativo che mira a rendere l'apprendimento accessibile a tutti gli studenti, prevedendo percorsi, materiali e strategie differenziati in base alle diverse esigenze. Fornisce linee guida per progettare lezioni inclusive, stimolando motivazione, partecipazione e successo scolastico. Per approfondire, vedi: <https://udlguidelines.cast.org/>.

tamento. La classe è comunità narrativa, in cui la relazione tra pari è centrale per condividere esperienze, confrontare punti di vista e sostenere la costruzione di significati comuni e individuali. Questo approccio promuove la didattica per competenze intesa come la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo ad attivare le proprie risorse interne e a utilizzare quelle esterne - tra cui il gruppo dei pari - disponibili in modo efficace⁴⁸.

Per trasformare l'apprendimento in uno strumento di orientamento è necessario riflettere su un altro elemento cardine nella formulazione del consiglio orientativo e spesso al centro del pensiero di studenti e genitori: il voto, o più correttamente, la valutazione. La valutazione dovrebbe partire dalle competenze che si intendono sviluppare nel corso di una specifica attività e dovrebbe basarsi sull'osservazione delle abilità messe in campo in una pluralità di prove, realizzate in tempi e contesti differenti. La griglia di valutazione dovrebbe essere condivisa fin dall'inizio, così da accompagnare studenti e studentesse nel percorso di apprendimento e consentire loro di autovalutarsi in itinere. Momenti metariflessivi continui, e non sporadici, dovrebbero inoltre far parte del percorso, con tempi e spazi esplicitamente dedicati. In questo modo l'apprendimento stesso, da trasmissivo, può assumere una funzione orientativa.

Conclusioni

L'orientamento può diventare un'occasione preziosa per ripensare la didattica e la formazione, andando oltre le 30 ore o i progetti estemporanei, e considerando la presenza in aula, le relazioni in classe, la didattica e la valutazione come elementi integrati del percorso educativo. In questa prospettiva, insegnare non significa semplicemente riprodurre modelli prestabiliti, ma assumere una postura intenzionale e responsiva, capace di aprire nuove possibilità educative, anche controcorrente rispetto a pratiche cristallizzate e performative.

L'insegnante assume così il ruolo di facilitatore nel legittimare gli interventi di studenti e studentesse, accogliendone l'originale modo di essere e restituendo voce e dignità ai loro percorsi, anche quando questi si interrompono, si correggono o si trasformano. In questa

⁴⁸ Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Roma, 2004.

prospettiva, individua differenti strategie per rendere i contenuti della didattica accessibili a tutti e fruibili in modo attivo e co-costruisce momenti di valutazione e autovalutazione che non siano percepiti come oggetto di timore, ma come strumenti di riflessione sul processo di apprendimento, una bussola capace di orientare il percorso educativo⁴⁹, scegliendo riflessivamente una didattica che permetta di connettere, legando la conoscenza delle parti alla conoscenza del tutto⁵⁰. L'idea sistemica, che si oppone all'idea riduzionista, è che il tutto è più della somma delle parti. Il docente promuove “un modo di pensare capace di interconnettere delle conoscenze separate, capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. La riforma di pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche⁵¹”.

In quest'ottica, l'orientamento come parte dell'apprendimento può divenire strumento trasformativo, non solo dell'individuo, ma dell'intera società.

⁴⁹ Mortari L., *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in Boffo V. (a c. di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006, pp. 59-83.

⁵⁰ L'idea sistemica, che si oppone all'idea riduzionista, è che “il tutto è più della somma delle parti”, Morin E., *La testa ben fatta* cit., p. 132.

⁵¹ Ibidem.