



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

New pedagogical perspectives to promote integration, between the educational system and the world of work: career education as an opportunity for personal and vocational growth

Nuove prospettive pedagogiche per promuovere l'integrazione tra il sistema educativo e il mondo del lavoro: l'orientamento scolastico come opportunità di crescita personale e professionale

di

Federica De Carlo
Università degli Studi Roma Tre
federica.decarlo@uniroma3.it

Abstract:

In function of educational practice, aimed at supporting the individual in the complex development of personal growth, guidance is outlined as a continuous process of deconstruction and reconstruction of one's existence in a form that is at the same time autopoeitic (the individual is the author of his own project, Savickas, 2011) and relates to *praxis*, inspired by action and based on the individuals' self-regulation (Zimmermann, 1989). In the innovative perspective held by PNRR, the contribution intends to reflect the potential of an orientation in educational contexts, as a space in which is possible to promote opportunities for personal growth, recovering a pedagogical perspective that combines theoretical and practices, soliciting transformative learning generated in the complexity of reality.

Keywords: career education; work; personal growth; PNRR; vocational project.

Abstract:

Nella funzione di pratica educativa finalizzata a supportare il soggetto in formazione e nel complesso sviluppo di crescita personale, l'orientamento si delinea come un processo continuo di decostruzione e ricostruzione della propria esistenza, in una forma che è al tempo stesso autopoietica (l'individuo è autore del proprio progetto, Savickas, 2011), e prassica (che attiene alla *praxis*) ispirata all'agire e basato sull'autoregolazione dell'agire da parte dell'individuo (Zimmermann, 1989). Nella prospettiva innovativa della nuova Riforma dell'orientamento inserita nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, il contributo intende riflettere sulle potenzialità di un orientamento nel contesto scolastico come spazio di intervento in cui si possano promuovere possibilità concrete di crescita personale, recuperando una prospettiva pedagogica che sappia coniugare gli aspetti teorici e le prassi e sollecitando apprendimenti trasformativi che si generano nella complessità del reale.

Parole chiave: orientamento scolastico; lavoro; crescita personale; PNRR; progetto professionale.

1. Introduzione

L'infanzia e l'adolescenza rappresentano per tutti i giovani un periodo di apprendimento e di preparazione alla vita adulta, caratterizzato da una vera e propria transizione critica, in cui gli adolescenti devono gestire contemporaneamente profondi cambiamenti di tipo biologico, scolastico e sociale (Bandura, 2012). Su tale particolare condizione, oggi, gravano ulteriori aspetti complessi, riconducibili ai repentini cambiamenti nella società e alla crescente complessità del mercato del lavoro. Questi fattori pongono inevitabilmente il soggetto di fronte a numerose sfide personali, formative e professionali, che possono essere superate solamente attraverso la messa in atto di alcune determinate abilità.

Risulta perciò importante porre particolare attenzione, nel contesto scuola, alla “necessità di considerare ai fini di una preparazione alla vita e in particolare alla vita lavorativa l'arco esistenziale che va dall'inizio della scuola dell'infanzia all'inserimento effettivo nel mondo del lavoro” (Pellerey, 2017, p. 5).

Le questioni aperte sulla funzione orientativa della scuola, sull'obsolescenza dei curricula scolastici, sulla necessità di sviluppare le competenze trasversali e sulle difficoltà (connesse alle politiche attive di una *governance* non sempre attente) di creare un ponte fra la scuola e mercato del lavoro, sono da tempo oggetto di dibattito sociopolitico e di indagine nell'ambito della ricerca educativa (Girotti, 2008). Nel contesto scuola, come testimoniano numerosi contributi in letteratura (Grimaldi et al., 2015, Cunti, 2017), gli interventi di orientamento non risultano sempre inseriti in un percorso diacronico e integrato (Domenici, 2015) volto alla costruzione di un progetto personale di crescita e di vita, ma si rivelano piuttosto casuali o indirizzati da fattori esterni che non tengono conto di un quadro più complesso, come le capacità e le attitudini possedute.

Un modello di orientamento scolastico efficace dovrebbe rispondere a determinate finalità quali, riprendendo il pensiero di Pombeni (2008a): la promozione di competenze specifiche realizzabile mediante attività indirizzate al potenziamento delle capacità di progettazione e di scelta (competenze propedeutiche); la progettazione di attività di accompagnamento che sostengano lo studente nel monitorarne l'evoluzione e per agevolare i momenti di transizione da un percorso formativo ad un altro (competenze di monitoraggio); la previsione di azioni volte a supportare i processi di scelta e di

pianificazione del progetto personale al termine del conseguimento del diploma di scuola secondaria (competenze di sviluppo).

All'orientamento scolastico, dunque, a cui è riconosciuto formalmente (MIUR, 2014) un ruolo centrale nei processi di orientamento, spetta un ruolo cruciale nel realizzare (in modo autonomo o con altri soggetti pubblici e privati) determinati interventi atti alla costruzione di specifiche competenze personali: da quelle orientative a quelle trasversali. Tale postura è confermata da una nutrita letteratura psico-pedagogica (Bernaud et al, 2016; Domenici, 2015; Guichard, 2006; Loiodice, 2012; Pellerey, 2016), che individua nelle attività di accompagnamento e sostegno, nonché di consulenza orientativa, la funzione di dispositivi che facilitano la costruzione consapevole di un'identità professionale e che favoriscono, nel giovane adulto in formazione, un processo di responsabilizzazione delle proprie scelte e di potenziamento dell'autonomia.

Tuttavia, non risulta sufficiente promuovere azioni orientative all'interno dei contesti scolastici senza volgere uno sguardo critico sui nodi problematici e sulle carenze che si riscontrano nei processi istruttivi e formativi (Pellerey, 2016).

2. Il quadro di riferimento dell'orientamento scolastico: brevi riferimenti

In Italia, a partire dalla metà degli anni Novanta, viene applicata una normativa dedicata all'orientamento, accompagnata da una vasta letteratura di riferimento, che, partendo dalla Circolare Ministeriale n.197 del 2 giugno 1995, sancisce l'estensione progressiva delle attività di orientamento a tutti i cicli scolastici.

Negli anni successivi è il Decreto Ministeriale n.487 del 6 agosto 1997 a decretare l'obbligatorietà delle azioni di orientamento nelle istituzioni formative a partire dalla scuola dell'infanzia sino all'università.

Il progetto interdirezionale *L'orientamento nelle scuole materne ed elementari - Progetto O.R.M.E.: una rete per orientare - anno scolastico 2000/2001* (Direzione Generale dell'istruzione elementare – Servizio per la scuola materna -Ispettorato per 'educazione fisica e sportiva - Coordinamento delle attività per gli studenti), avviato a seguito della direttiva n.487 del 1997, dopo che l'OCSE aveva individuato nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria i luoghi formali dell'educazione dove promuovere un primo processo di acquisizione di competenze auto orientative, rappresenta un primo esempio di buone prassi a livello nazionale.

Entrato nel vivo del suo percorso attuativo mediante l'individuazione di scuole e centri territoriali di coordinamento, O.R.M.E è stato intrapreso con la Circolare n.3288 del 19 dicembre 1997, in *partnership* fra Scuola Materna ed Elementare. Fra gli obiettivi del progetto si annoverano diverse iniziative volte a favorire e a valorizzare le dimensioni dell'orientamento sin dalla tenera età.

Si tratta di un primo passo verso lo sviluppo, a livello nazionale, di successive iniziative rivolte alla promozione di pratiche di orientamento all'interno degli istituti scolastici di ogni ordine e grado.

A distanza di un decennio, le Linee guida del Ministero dell'Istruzione (2009), riprendendo quanto indicato nel 1997, ne rafforzano ulteriormente gli intenti ribadendo come la “dimensione orientativa permea il processo educativo sin dalla prima infanzia, in termini trasversali e deve coinvolgere e impegnare specificatamente tutte le discipline”.

Su tale sfondo di riferimento, dibatte da lungo tempo anche la letteratura scientifica che presenta diversi e importanti contributi di matrice pedagogica volti ad esplorare le interconnessioni tra prassi

e strategie didattiche orientative (Giusti, Batini, 2014; La Marca, 2015), nonché sull'impiego di approcci qualitativi nell'ambito dell'orientamento scolastico (Batini, Zaccaria, 2000; Batini, Del Sarto, 2005).

Nonostante gli esiti particolarmente incoraggianti emersi da tali approcci metodologici, tuttavia, si evidenzia un aspetto critico in generale circa gli studi, a livello nazionale, sul nesso fra orientamento scolastico e processo di scelta formativa e professionale: ciò che emerge infatti, è la mancanza di una focalizzazione “[...]sulle variabili in gioco all'interno del contesto scolastico, nel processo di costruzione della scelta orientativa da parte degli studenti, e ancor più limitati sono gli studi rivolti alla considerazione del ruolo del consiglio orientativo nel supportare la transizione scolastica” (Zecca, Passalacqua, Ribis, 2020, p.151). Ma lo sguardo critico volge anche alla “valutazione di progetti o azioni di orientamento (Batini, Surian, 2015) che muovano programmaticamente dalla voce dei soggetti interessati (Batini, Bartolucci, 2016)” (Ibidem, p.151).

3. Orientare a scuola: le linee guida ministeriali

In uno scenario in cui il mondo del lavoro sollecita lo sviluppo delle competenze personali ritenute essenziali per la costruzione della propria identità professionale (Savickas, 2011; Margottini, 2019; Pellerey, 2021), le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014) affermano che “alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative, che si sviluppano attraverso: orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base; attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale. L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – *life skills* – e competenze chiave di cittadinanza”.

Nella prospettiva di uno sviluppo delle competenze trasversali nei giovani, come indicato nelle disposizioni ministeriali nazionali, ci si pone la domanda se siano o meno adeguati gli approcci esistenti o se siano necessari nuovi metodi e paradigmi dell'orientamento.

In sintesi, i documenti del MIUR indicano come la promozione dello sviluppo delle cosiddette *soft skills* richieste dal mondo del lavoro, tende a identificarsi con lo sviluppo di competenze relative alla capacità di auto-dirigersi e di autoregolarsi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana (Pellerey, 2013). Ma non sempre gli insegnanti si propongono che gli studenti acquisiscano la competenza metacognitiva, benché siano numerosi ormai gli studi e le ricerche i cui risultati confermano che un buon livello di efficacia e qualità dell'intervento educativo, in chiave orientativa, è fortemente associato a un processo le cui funzioni principali risultano essere quella cognitiva, quella metacognitiva, quella motivazionale e quella comportamentale (Kuhl, 1984; Pellerey, 2006; Zimmerman, Schunk, 1997; Domenici, 2012; Lucisano, 2014; Trincherò, 2014).

Sulla medesima linea di direzione volge anche il pensiero di Pellerey (2017) il quale, nella sua chiave interpretativa, identifica le competenze *strategiche* caratteristiche “di una persona in grado di auto-

dirigersi e di autoregolarsi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana” (p.44). Tuttavia, insiste lo studioso, “senza un percorso formativo continuo e sistematico, esse possono rimanere poco sviluppate o addirittura risultare gravemente carenti” (p.44).

Secondo l’Autore (2006, 2017), l’acquisizione di competenze strategiche determinerebbe il grado di occupabilità e adattabilità professionale del soggetto, dimensioni rintracciabili nella capacità di anticipare, di porre attenzione al futuro prima di incontrare transizioni lavorative difficili, e una volta entrato a far parte del mondo del lavoro, di incrementare l’agentività (Bandura, 2012) per creare nuove opportunità professionali.

Su tale sfondo di argomentazione Pellerey (2017) afferma inoltre la necessità e l’urgenza di favorire l’adozione di metodi orientativi alla didattica curricolare, al cui interno integrare l’acquisizione delle competenze strategiche che possono agevolare la maturità professionale nello studente. L’implementazione di azioni orientative specifiche, all’interno delle azioni educative formali, diventa così una componente prioritaria per avviare il processo di costruzione di un “progetto riflessivo” (Nuzzaci, 2011) del soggetto in formazione.

Sembra decisivo dunque operare, *in primis*, una distinzione più netta tra le competenze orientative generali e le competenze orientative specifiche, ovvero quelle definite strategiche (Pellerey, 2013) e comunque, individuare quali misure e quali azioni la scuola debba adottare al fine di garantire agli studenti percorsi formativi finalizzati a svilupparle.

4. L’orientamento come compito educativo

Seppur sia unanimemente riconosciuto in letteratura che l’orientamento inserito in una prospettiva diacronico-formativa (Domenici, 2015) permette di operare “scelte realistiche non solo nell’immediato ma anche nel futuro”¹, tuttavia, nelle prassi orientative rivolte agli studenti nella fase di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola di secondo grado e nella fase di transizione dalla secondaria di secondo grado all’università, si riscontra la sussistenza di consistenti criticità (Pombeni, 2003; Pellerey, 2016; Margottini, 2019).

Si tratta di problematiche che, come ormai la ricerca scientifica ha ampiamente dimostrato (Batini, 2011; Domenici, 2015; Pellerey, 2016; Margottini, 2017), potrebbero essere superate pianificando, prima di fornire consigli orientativi, attività di accompagnamento e di sostegno finalizzate a supportare i ragazzi nel momento nella sintesi delle informazioni ricevute e nella loro rielaborazione in chiave progettuale.

La questione dell’integrazione dell’orientamento nel processo educativo sin dalla scuola dell’infanzia è stata sempre molto presente del dibattito pedagogico, i cui contenuti, oggi, vertono sempre più maggiormente sulla consapevolezza condivisa nella comunità scientifica sulla funzione orientativa e formativa della scuola, nonché sulla necessità di rivedere e rinnovare i contenuti dei curricoli e di includere in essi lo sviluppo delle competenze trasversali quali dimensioni pienamente ancorate al processo di scelta e al percorso di crescita e di maturazione personale (Lucisano, 2018; Perla, 2019). L’indagine sul Profilo dei Diplomatici svolta nel 2021 (AlmaDiploma, 2021) che ha coinvolto 37.000 giovani, ha restituito uno scenario particolarmente interessante: anzitutto, i dati rilevano come l’incidenza dell’emergenza sanitaria da Covid-19 abbia influito notevolmente sulle opinioni dei

¹ Dalla definizione di scuola orientativa alla lettera c) del punto 3 - Parte I della Premessa Generale ai Programmi DM 9 febbraio 1979.

ragazzi e delle ragazze; secondo poi, evidenziano, a differenza degli anni precedenti, come da parte di questi ultimi si sia imputata particolare rilevanza al contesto scolastico ed agli insegnanti nelle pratiche di orientamento. Nello specifico, tra i diplomati nel 2021, ben il 79,4% ha svolto attività di orientamento finalizzate alla scelta post-diploma (82,7% riferito agli studenti liceali, il 77,7% ai tecnici, 64,8% ai professionali). Percentuali confermate dalla rilevazione del 2021 che ha registrato, rispetto al 2020, un aumento del 3,6% dell'adesione dei diplomati alla partecipazione delle attività di orientamento proposte dalla scuola. Questi dati, tuttavia, non sorprendono, poiché il 2021 ha rappresentato un anno particolarmente gravoso a causa dalla pandemia di Covid-19: l'emergenza sanitaria ha determinato pesanti conseguenze che hanno inciso notevolmente sulla vita dei giovani studenti incrementando il grado di incertezza e determinando un processo di maturazione della esigenza di pianificare e progettare il proprio futuro formativo e professionale. Si avverte quindi, in questo periodo storico particolarmente complesso, una oggettiva necessità di soddisfare i bisogni di orientamento di una popolazione studentesca destabilizzata e che si trova a far fronte ad un sistema formativo e a un mercato del lavoro che hanno cambiato fisionomia, configurandosi come ancor più incerti e a rischio.

5. Le novità del PNRR: verso una riforma dell'orientamento?

La crisi pandemica determinata dal Covid-19 ha messo in discussione economie, sistemi di *governance*, e dinamiche sociali.

Come testimoniano gli ultimi dati del Bollettino Excelsior di Anpal e Unioncamere (2022) la ripresa del mercato del lavoro italiano procede di pari passo con la crescita del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro: le imprese hanno difficoltà a reperire profili da inserire nell'area dei sistemi informativi (*mismatch* del 57%), ma anche nelle aree della progettazione/ricerca/sviluppo e dell'installazione e manutenzione (48%).

Per l'Italia, come per le altre nazioni europee, il sostegno dell'Unione Europea si è rivelato fondamentale per fronteggiare l'emergenza e per rispondere alla crisi economica.

Con il *Next Generation EU* – NGEU (Commissione Europea, 2020), lo strumento temporaneo che integra il Quadro Finanziario Pluriennale 2021-2027, l'EU ha inteso stimolare ed avviare la ripresa economica dei Paesi europei. La componente principale del NGEU è rappresentata dal Dispositivo per la ripresa e la resilienza (*Recovery and Resilience Facility, RRF*), un programma di investimenti e riforme per ricostruire il futuro dell'Europa.

Il *Recovery Fund*, simbolicamente denominato *Next Generation EU*, dunque, offre un'opportunità storica per il nostro paese in quanto potrebbe raffigurare una ricostruzione del paese a partire dai suoi fondamentali (istruzione, sanità, lavoro, infrastrutture) e dai nuovi *driver* di sviluppo rappresentati da innovazione tecnologica, rivoluzione e transizione *green* e sostenibilità.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR, presentato al Parlamento il 12 gennaio 2021 dopo essere stato approvato in Consiglio dei ministri il 15 gennaio, è stato oggetto di un lungo dibattito parlamentare. Anche dopo l'entrata in carica del nuovo Governo Draghi, il confronto sul testo è proseguito sino a giungere a concludersi il 15 aprile 2021.

In seguito, il nuovo testo del PNRR è stato nuovamente aggiornato dal Consiglio dei ministri ed è stato presentato il 30 aprile alla Commissione Europea. La comunicazione COM (2021)344 ha

formalizzato la decisione della Commissione per l'approvazione del PNRR (30 aprile 2021), avvenuta dopo l'esito positivo da parte della CE.

Il Piano prevede investimenti pari a 191,5 miliardi di euro finalizzati a sopperire ai danni socioeconomici causati dalla pandemia di Covid-19 e a rilanciare l'economia nazionale sulla base di tre assi principali delineati a livello europeo: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale.

Il Piano si declina attraverso sei grandi aree di intervento che corrispondono ai sei Pilastri definiti dal Regolamento UE 2021/241 che disciplina il *Recovery and Resilience Facility* (RFF): a) transizione verde; b) trasformazione digitale; c) crescita intelligente, sostenibile e inclusiva; d) coesione sociale e territoriale; e) salute e resilienza economica, sociale e istituzionale; e f) politiche per la prossima generazione, l'infanzia e i giovani.

Infine, il PNRR stabilisce tre priorità trasversali: ridurre le disparità di genere, le disparità intergenerazionali e quelle territoriali (PNRR, 2021).

Da una prima analisi del contenuto del PNRR risalta una significativa rilevanza di matrice pedagogica nei contenuti che orientano le sei Missioni individuate: va ricordato che per la Missione 4 del PNRR (Istruzione e ricerca) sono stati destinati 30,88 miliardi di euro di cui 19,44 per il settore "Potenziamento dell'offerta dei servizi d'istruzione: dagli asili nido all'università" (C1) e 11,44 miliardi per il settore C2 "Dalla ricerca all'impresa".

Nel contesto delle iniziative rivolte all'ambito formativo e, in ragione degli obiettivi perseguiti tramite il PNRR, si evidenzia come la riforma dell'orientamento rivesta un ruolo strategico, come testimonia l'allocatione di 250 milioni di euro destinati all'orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro.

In particolare, la riforma prevede l'introduzione di moduli di orientamento formativo (almeno 30 ore annue) rivolti alle classi quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado.

Lo scopo è pianificare percorsi formativi che raggiungano "un milione di studenti attraverso corsi brevi erogati da docenti universitari e insegnanti scolastici che consentano agli studenti di comprendere meglio l'offerta dei percorsi didattici universitari e colmare i *gap* presenti nelle competenze di base richieste" (Investimento n.6, PNRR, 2021, p.182).

Al contempo, va sottolineato un aspetto maggiormente qualificante e rilevante dell'intervento riformatore che il Ministero dell'Istruzione sta elaborando nell'attuazione del PNRR, ovvero l'estensione dei moduli di orientamento anche alla scuola secondaria di primo grado, ove sarà possibile realizzare interventi mirati ad introdurre moduli di orientamento curricolari ed extracurricolari, relativi, specificamente, alle discipline e alle carriere scientifiche, tecnologiche e multilinguistiche.

Inoltre, i percorsi andranno gestiti mediante l'impiego di approcci orientativi innovativi finalizzati a far emergere e valorizzare i talenti personali delle studentesse e degli studenti.

Il Piano, inoltre, include la realizzazione di iniziative a carattere laboratoriale, con l'utilizzo di modalità di apprendimento che prevedano azioni di *peer tutoring*, didattica *blended*, *one to one*, *cooperative learning* che non possono prescindere dai contesti esperienziali e dalle metodologie del *learning by doing* di matrice deweyana.

Va evidenziato che tali azioni sono in parte già svolte nelle attività previste sia nei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento) dedicati agli alunni delle scuole di secondo grado, finalizzati, principalmente, all'attivazione di percorsi per la comprensione di sé e delle proprie

inclinazioni, sia nelle attività di presentazione agli studenti dell'offerta formativa relativa alla scuola secondaria di secondo grado.

Nonostante gli intenti positivi, si osserva tuttavia come tale iniziativa sollevi inevitabilmente numerose perplessità circa le modalità di attuazione dei percorsi che coinvolgono, mediante ore aggiuntive, i docenti che sono chiamati altresì a definire da un lato, le modalità del completamento delle competenze di base, dall'altro, la conoscenza dei percorsi didattici universitari.

6. Principali criticità

Il modello di orientamento delineato nelle Linee guida ministeriali e le innovazioni previste dal PNRR sembrano in realtà, di difficile applicazione nelle scuole. Questa complessità di attuazione include aspetti organizzativi e curricolari del sistema di orientamento.

Lo stesso MIUR, nelle Linee Guida per l'orientamento permanente (MIUR, 2014), riconosce che le azioni di orientamento non sono applicate in modo ordinario e sistematico nei contesti scolastici, soprattutto a causa dell'esiguo numero di docenti ad esse dedicato, sottolineando come tali attività prevedano "compiti organizzativi e competenze professionali allargati rispetto alla funzione docente" (MIUR, 2014).

Al contrario, a livello europeo, come testimoniano i rapporti e le ricerche svolte da Eurydice (CE, Eurydice, Cedefop, 2014), dall'European Lifelong Guidance Policy Network (2015) e da Cedefop (2021b), nell'ambito delle pratiche di orientamento scolastico, in Europa si rilevano interessanti *best practices* relative a modelli di orientamento integrato nei programmi curricolari, supportati anche da politiche di *governance* dedicate. Tali azioni si riferiscono ad aspetti metodologici ed organizzativi che integrano le attività di orientamento nei programmi e nei curricula scolastici, mediante lo svolgimento di laboratori di gruppo volti a promuovere un apprendimento esperienziale.

Tali prassi propongono un'offerta di orientamento nelle scuole diversificata e accurata (ELGPN, 2015; CE, Eurydice, Cedefop, 2014), includendo attività specifiche e rivolte alle categorie più fragili e a rischio di abbandono scolastico e dispersione (ELGPN 2015). Nello specifico, gli interventi di orientamento sono condotti da figure professionali come *counselor* o docenti esperti, (ELGPN, 2015) le cui attività sono volte a qualificare i servizi di accompagnamento alle scelte formative e professionali, anche attraverso azioni di monitoraggio e valutazione (Cedefop, 2021b).

Nell'ambito del sistema dell'orientamento italiano invece, si rintracciano alcuni importanti limiti: la mancanza di risorse economiche e organizzative adeguate e l'assenza di figure professionali o docenti non specificamente preparati sulle tematiche dell'orientamento.

Prassi come quelle europee risultano significativamente ancorate alle implicazioni di natura politica e istituzionale, fatto che comporta, a sua volta, la necessità di un forte ripensamento, nel sistema italiano, circa il modello di *governance*. Se, infatti, su questo particolare fronte, un allargamento del *policy making* e l'integrazione delle politiche rappresentano dei fattori positivi, allo stesso tempo, l'incremento degli attori, gli interessi, i poteri e le istanze particolaristiche, rappresentano dei rischi che potrebbero causare una ulteriore disgregazione all'interno dello scenario dell'orientamento nazionale.

7. Conclusioni

Per configurare una efficace politica di ricostruzione, occorre avviare processi di più ampio respiro, finalizzati a favorire la costituzione di un riassetto educativo e pedagogico ancor prima di quello economico, tenendo conto delle ataviche fragilità e dei nodi critici che la crisi sanitaria COVID-19 ha fatto emergere.

Nella funzione di pratica educativa finalizzata a supportare il soggetto in formazione nel complesso sviluppo di crescita personale, l'orientamento si delinea come un processo continuo di decostruzione e ricostruzione della propria esistenza in una forma che è al tempo stesso autopoietica, in quanto l'individuo è autore del proprio progetto (Savickas, 2011) e prassica (che attiene alla *praxis*) ispirata all'agire e basato sull'autoregolazione dell'agire da parte dell'individuo (Zimmermann, 1989).

La messa a punto di una didattica orientativa fondata su tali dimensioni prevede necessariamente il coinvolgimento di docenti, di referenti e di esperti esterni affinché la scuola venga riposizionata al centro del processo di sviluppo sostenibile del Paese (Zanniello, 2003; Baldacci, 2012; La Marca, 2015; Margottini, 2017; Calvani, Trincherò, Vivanet, 2018).

Non è infatti possibile migliorare gli apprendimenti, nonché il livello delle competenze degli studenti, senza pianificare interventi organici e strutturali volti a incrementare la qualità della formazione (iniziale e in ingresso) degli insegnanti, come testimoniano i numerosi contributi di ricerca che già da lungo tempo insistono sull'adeguamento dei contenuti dei percorsi formativi qualificanti, nonché sulle modalità di reclutamento dei docenti (Lucisano, 2020).

In tale scenario, ci si domanda e si dibatte su quali siano le proposte pedagogiche e gli impegni da parte della ricerca educativa e della comunità scientifica, chiamate in causa per fornire contributi all'interpretazione, in chiave pedagogica, di nuovi bisogni formativi, di nuove competenze richieste dalla situazione di crisi lavorativa e professionale per promuovere i giovani che, come afferma Malavasi (2021) “da potenziale risorsa per lo sviluppo, rischiano di diventare, in modo paradossale, un costo sociale, anche per l'assenza di organiche politiche attive del lavoro, di investimenti adeguati su ricerca, sviluppo e innovazione” (p.75).

Inoltre, con i fondi stanziati dall'UE per il PNRR, è evidente come l'Italia, nel recepire gli obiettivi europei in materia di formazione e promozione di una istruzione di qualità e inclusiva, intenda investire in modo puntuale e significativo nei processi di istruzione e educazione per progettare e definire un nuovo modello di istruzione scolastica integrato (Domenici, Spadafora, Biasci, 2021) capace di formare giovani cittadini consapevoli e in grado di compiere scelte complesse volte alla costruzione del proprio progetto di vita e professionale.

A parer di chi scrive, gli intenti del PNRR, seppur connotati e supportati da ingenti investimenti economici, si configurano come misure in parte dispersive, ma ricche di grandi implicazioni, potenzialità e rischi per il futuro della scuola e dell'università.

In particolare, all'interno del Piano sembra mancare una chiarezza, a livello normativo, degli obiettivi dell'orientamento, che risulta, nonostante gli intenti, sempre più caratterizzato da costrutti teorici (non sempre aggiornati ai più recenti paradigmi nazionali ed internazionali di riferimento) e dalla mera applicazione di tecniche e strumenti non sempre validati e/o supportati da evidenze scientifiche (Calvani, Marzano, 2020).

D'altro canto, le risorse comunitarie del PNRR potrebbero presentare un'opportunità, qualora venissero investite espressamente nella didattica dell'orientamento, con il fine di individuare approcci metodologici coerenti, sia con le esigenze e i fabbisogni dei singoli, sia con gli obiettivi (normativi) prefissati.

Muovendo dalla consapevolezza delle carenze che caratterizzano il sistema nazionale dell'orientamento, è possibile tuttavia rintracciare alcune azioni per il miglioramento delle prassi orientative nel contesto scolastico: ad esempio, la progettazione curriculare di interventi fondati su teorie e buone prassi a supporto dei docenti referenti; il potenziamento delle azioni di formazione e di aggiornamento di questi ultimi; la costruzione di una rete per l'orientamento che favorisca l'accesso ai servizi presenti nel territorio; la valorizzazione di progetti che, coinvolgendo le famiglie, promuovano lo sviluppo di un vero e proprio patto di corresponsabilità educativa.

Infine, di particolare importanza, va sottolineata la necessità di prevedere un puntuale monitoraggio delle prassi e degli strumenti dell'orientamento, e di investire, come osserva argutamente Grimaldi (2022), sullo sviluppo di “una cultura valutativa delle azioni di orientamento, rafforzando lo sviluppo di sistemi di misurazione e valutazione, coinvolgendo l'utenza gli operatori dei sistemi scolastico/formativo/lavoro, e soprattutto i soggetti deputati alla *governance* degli interventi (p.14).

Riferimenti bibliografici:

- AlmaDiploma (2021). *Rapporto 2021. XV Indagine. Esiti a distanza dei Diplomati a uno e tre anni dal diploma*. <https://www.almadiploma.it/info/almanews/201221.aspx> (consultato il 4/04/2022).
- Baldacci, M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 61-66.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.
- Batini, F. (2011). Storie, futuro e controllo. *Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini F., Del Sarto (a cura di) (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Batini, F., Surian, A. (2015). Passando attraverso la didattica. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 287-304.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2016). Dispersione scolastica. *Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Bernaud, J. L., Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Pelayo, F., & Lhotellier, L. (2016). *Psicologia dell'accompagnamento: Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Calvani, A., Trincherò, R., Vivianet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.IE. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 311-339.
- Calvani, A., Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, (24), 67-83.
- Cedefop (2020). *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Italy*. CareersNet national records. Cedefop (2021a). *Digital, greener and more resilient. Insights from Cedefop's European skills forecast*. Luxemburg: Publications Office.

- Cedefop (2021b). *Investing in Career Guidance*, European Centre for the Development of Vocational Training.
- Commissione Europea, Eurydice, Cedefop (2014). *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione Europea (2020). Guidance to member states. Recovery and Resilience Plans, SWD (2020) 205 final, Bruxelles (consultato il 17.04.2022).
- Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento*, 83-98.
- DM 6/08/1997 n. 487 - Orientamento scolastico, universitario e professionale.
- D.M. 22/08/2007 n. 139 - Allegato 2. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12. (consultato il 12/04/2022).
- D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235. Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria. (GU Serie Generale n.293 del 18-12-2007).
- Domenici G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2), 69-82.
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Domenici, G., Spadafora, G., & Biasci, V. (2021). Presentazione dei Seminari Internazionali Itineranti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (24), 231-236.
- ELGPN (2015). *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: a reference framework for the EU and the Commission*, ELGPN Tools n. 6, European Lifelong Guidance Policy Network.
- Girotti, L. (2008). Ricerca educativa e orientamento. AA. VV., *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione della Università di Macerata, Macerata, EUM*, 25-34.
- Giusti, S., Batini, F. (2014). Didattica orientativa con approccio narrativo: esperienze di formazione degli insegnanti. *Didattica orientativa con approccio narrativo: esperienze di formazione degli insegnanti*, 185-193.
- Governo italiano. Presidenza del Consiglio dei ministri (2021), Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, [Trasmissione del PNRR al Parlamento]. Roma, 2021 https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_3.pdf (consultato il: 18/03/2022).
- Grimaldi A. (2022). Lo stato dell'orientamento nel nostro Paese. Un progetto di ricerca per un rinnovamento del sistema, Intervento a "Orientare l'orientamento per un rinnovamento del sistema", webinar, 22 giugno 2022 <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3563>
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2015). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, IV (2014), n. 1-2, 45-63.
- Guichard, J. (2006). *L'orientamento nella società della conoscenza*. In *Orientare l'orientamento*. Roma: Isfol.

- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B.A. Maher & W.B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. Pedagogia oggi, 1*, 115-137.
- Loiodice, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi «schiacciare» dal cambiamento. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni, II* (1).
- Lucisano P. (2014). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research, 5*, 13-20.
- Lucisano, P. (2018). Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. *Atti del Convegno Internazionale SIRD, 13*, 14.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning, 16*(36), 3-25.
- Malavasi, P. (2021). Abbracciami. I processi partecipativi, chiave della responsabilità formativa nella Siped. In: (a cura di) Polenghi, S.; Cereda, F. Zini P., *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Società Italiana di Pedagogia, 67*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margottini, M. (2017). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos, 1*, 41-50.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 17*(1), 309-322.
- MIUR (1995). Circolare Ministeriale 197 del 2 giugno 1995. *Predisposizione di attività didattiche ed educative da attuarsi all'inizio dell'a.s. 1995/96 negli istituti d'istruzione superiore*.
- MIUR (1997). Atti di indirizzo del 6 agosto 1997: Direttiva n.487. *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*.
- MIUR (2007). Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione.
- MIUR (2009). Circolare Ministeriale 15 aprile 2009 n. 43. Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali.
- MIUR (2014) Nota del 19 febbraio 2014, n. 4232, Linee guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *STUDIUM EDUCATIONIS- Rivista semestrale per le professioni educative, (3)*, 9-28.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione, 60*(351), 147-168.

- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos, 1*, 41-50.
- Pellerey, M. (Ed.). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Cnos-Fap.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2019). Giovani invisibili, educazione ostinata. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (22), 9-12.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (consultato il 05/03/2022).
- Pombeni, M. L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 1-10.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- Trincherò R. (2014). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Trento: Erickson.
- UE (2021c), Regolamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2021 che istituisce il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 18.2.2021.
- Unioncamere, ANPAL. (2022). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2022/report_previsivo_2022-26.pdf
- Zanniello, G. (2003). Didattica orientativa. *Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*. Napoli: Tecnodid.
- Zecca, L., Passalacqua, F., & Ribis, A. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado. *Formazione, lavoro, persona*, 30, 147-166.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- Zimmerman B.J. (1989), Models of self-regulated learning and academic achievement, in Zimmerman B.J., Schunk D.H. (a cura di), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, 1-25. New York: Springer.