

# Tempo di scelte Ovvero la necessità di una didattica orientativa

di Rita Bortone

## Informare o reclamizzare

La funzione orientativa della scuola media, sancita fin dai "Nuovi Programmi" del '79 e ribadita nell'ultimo decennio dalle *Indicazioni* che si sono succedute, non sempre trova nella realtà interpretazioni e modelli d'intervento efficaci. Le scuole attivano numerose iniziative che rispondono all'obiettivo "orientamento", ma questo resta il più delle volte una pratica sostanzialmente volta ad *informare* gli alunni della III media sulle possibilità di scelta offerte dal territorio e a fornire loro e ai loro genitori qualche servizio di aiuto alla scelta.

E' evidente che, nel passaggio dalla secondaria di I grado a quella di II grado, lo studente ha bisogno di acquisire molte informazioni sull'impianto generale del sistema e su come tale impianto si configura nel territorio specifico. Ha però anche bisogno di conoscere l'offerta formativa di ciascun Istituto e i servizi attraverso cui tale offerta viene erogata. La correttezza, la completezza e l'attendibilità dei dati forniti agli studenti sono dunque elementi fondamentali ai fini delle scelte.

Nel tempo però è accaduto che l'informazione fornita dagli Istituti di II grado in fase di iscrizione ai fini del cosiddetto *orientamento* sia stata sempre più caratterizzata da un intento propagandistico e pubblicitario. La paura di perdere iscrizio-

ni e i rischi legati alla riduzione delle classi ed al contenimento degli organici spesso hanno finito col prevalere sui principi della correttezza informativa. Molti sono dunque gli Istituti secondari che preparano performance orientative molto curate, vivaci allestimenti di mostre, produzione di video e di simpatici dépliant illustrativi, coinvolgenti simulazioni di lezioni, accattivanti incontri con studenti e famiglie, insomma pratiche e prodotti costruiti in funzione della *captatio benevolentiae* dei futuri clienti. Lo scopo non è quello di informare, ma di convincere; non di aiutare a scegliere, ma di farsi comprare. L'attività cui impropriamente viene dato il nome di *orientamento* diventa cioè, in buona sostanza, un'attività di procacciamento di iscrizioni attraverso la vendita di un'immagine più o meno imbellettata dell'Istituto. Ormai le scuole secondarie di II grado sono diventate "competenti" in materia e sanno (così mi spiegava un collega *esperto*) che nelle classi terze della scuola media occorre far presentare l'"offerta" agli insegnanti più simpatici o alle insegnanti più carine; sanno che i computer, le lim e i tablet di cui la scuola dispone hanno un sex appeal imprescindibile, che l'uso del linguaggio "giovane" è sempre vincente, che l'ampliamento dell'offerta attrae più della proposta curricolare, che gli scambi europei fanno molto "in", che

di fronte a certi tipi di genitori (pochi, in verità) è utile segnalare la onerosità degli impegni di studio e la severità dell'Istituto sul piano disciplinare, mentre con molti altri funzionano di più l'ammiccamento di un rapporto amicale insegnante/alunno, il tema della accessibilità e della spendibilità dei percorsi, e così via. Marketing, insomma. Per cui accade che alcuni ragazzi scelgano una scuola in cui i percorsi di studio appaiono facili e le attività di ampliamento interessanti e coinvolgenti, in cui la tecnologia sembra pane quotidiano di tutti gli studenti e i laboratori sembrano attrezzatissimi e densi di gioie operative, in cui gli eventuali insuccessi appaiono tutorati e recuperati da insegnanti meravigliosi e gli ex studenti appaiono diventati professionisti affermatissimi, e così via. E poi scoprono che i libri di testo sono per loro incomprensibili, che le attività di ampliamento non impediscono l'accumulo delle carenze nelle discipline curriculari e quindi i voti sono comunque bassi, che le attività di recupero te le fanno fare ma non è che ci capisci molto lo stesso, e che se anche alla fine ti promuovono, tu certo non stai tra quelli che domani diventeranno professionisti affermati. Un inganno, insomma, non un orientamento.

### **“Io scelgo, io studio”, la campagna del Miur per l'orientamento.**

Che l'orientamento sia un fatto serio lo avevamo capito fin dai Programmi del '79 per la scuola media, ma poi l'Europa ci ha spiegato che un serio orientamento costruisce le condizioni per il successo formativo di ciascuno e per il suo futuro appagamento professionale, sconfigge la dispersione scolastica, accresce il numero dei lavoratori motivati e competenti. La nostra scuola però, chissà perché, ancora non riesce a ben interpretare il monito europeo.

Oggi, di fronte ai diffusi insuccessi della scuola italiana, il recente decreto *“L'istruzione riparte”* prevede iniziative e risorse finanziarie per combattere la dispersione

(15 milioni di euro) e promuovere l'orientamento (6,6 milioni di euro).

Chi visiti il sito del MIUR, [www.istruzione.it/orientamento](http://www.istruzione.it/orientamento), potrà inoltre trovare informazioni (aggiornamento del 20 dicembre 2013 e relativi allegati) sull'apposita campagna ministeriale per l'orientamento: *“(...) Una nota d'indirizzo destinata alle scuole, uno spot TV, un sito dedicato aperto al contributo di istituzioni scolastiche e studenti, una task force di esperti a disposizione dei ragazzi: questi gli strumenti in campo per aiutare chi frequenta la secondaria di I e II grado a fare la propria scelta per il futuro (...). Il futuro delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi dipende dalle loro scelte di oggi – spiega il ministro Carrozza – E' per questo che l'orientamento deve svolgere un ruolo fondamentale all'interno dei percorsi scolastici, per aiutare gli studenti nelle loro decisioni, indicare la via migliore per seguire le proprie inclinazioni, e farlo presto, perché le sfide e la competizione che abbiamo di fronte sono ormai globali (...) Un tutor dedicato all'orientamento in ogni istituzione scolastica, formazione dei docenti anche attraverso l'istituzione di Master specifici, creazione di un Wiki, un ipertesto pubblico, costruito on line e gestito da un gruppo di esperti (...)”*

Iniziativa utile? Forse. Lo vedremo. Immagino – spero - che siano stati progettati degli strumenti per monitorare i processi che ne deriveranno, la quantità e la tipologia dei fruitori, le ricadute sui comportamenti e sulle scelte. E poi potremo valutare.

Mi chiedo comunque se le scuole sono contente nel vedere realizzare al centro ciò che avrebbero potuto/dovuto realizzare esse stesse *“in autonomia”*. Le responsabilità degli Istituti in materia di orientamento erano infatti presenti nel DPR 275/99, all'art. 4, relativo all'autonomia didattica (*“Nell'esercizio della autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale...”*), ma anche all'art. 7, relativo alle reti di scuole (*“Nell'ambito delle reti di scuole, possono es-*

sere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a... l'orientamento scolastico e professionale") ed infine all'art. 8, relativo alla definizione dei curricoli ("La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento...").

Perché dunque il centro si occupa di una materia così esplicitamente affidata alla responsabilità delle scuole? Forse le scuole non se ne occupano abbastanza? Non se ne occupano bene? Mi vengono in mente due domande: una è relativa alla nostra strana autonomia, apparentemente vagheggiata ma sostanzialmente inevasa, mediocre nell'iniziativa e nella ricerca, ripetitiva nelle prassi e retorica nella enunciazione di principi; l'altra è relativa all'iniziativa ministeriale, se e quanto aggredisca il nocciolo del problema orientamento.

### **Orientamento e formazione: due processi inscindibili**

La formazione dello studente, se la si interpreta così com'è delineata dalle norme vigenti per il primo ed il secondo ciclo, è *orientativa* in sé.

Nelle *Indicazioni per il curriculum* non troviamo paragrafi specificamente intitolati all'orientamento, ma nelle diverse parti della premessa, nelle finalità, nel *profilo* dello studente in uscita, il senso dell'orientamento pervade tutti gli indirizzi formativi. E lo studente in uscita, così come delineato nel profilo, è già uno studente capace di orientarsi, poiché "è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità (...) orienta le proprie scelte in modo consapevole (...)"

Oggi, dopo il Riordino, anche nella secon-

daria di II grado l'orientamento emerge come strumento fondamentale di sviluppo personale e di interazione con la società contemporanea. Nelle scuole di diverso ordine assume dunque grande rilevanza la dimensione formativa dell'orientamento, che comporta la necessità di ricordare: a) che l'orientamento scolastico rappresenta solo una manifestazione particolare della capacità dello studente di orientarsi e scegliere nelle situazioni di realtà (**Schema n. 1**); b) che la capacità di orientarsi costituisce un processo articolato e complesso che investe globalmente la persona nella sua dimensione cognitiva, metacognitiva, affettivo/emotiva, sociale; implica il possesso di numerose conoscenze e competenze e può essere considerata una competenza essa stessa (**Schema n. 2**); c) che la capacità di orientarsi si configura nella norma, e si sviluppa nella vita, come parte integrante dell'intero percorso formativo nella sua continuità; d) che l'obiettivo di sviluppare negli studenti la capacità di orientarsi nella vita e negli studi impone alla scuola una articolata ricerca, volta all'analisi delle discipline e delle condizioni che ne realizzano la funzione orientativa; all'attivazione - nello studente - di specifici processi attinenti alle diverse sfere della persona; ad un frequente e consapevole utilizzo didattico di casi, contesti, situazioni, compiti di realtà.

### **La funzione orientativa delle discipline**

Tra gli strumenti di autorientamento indicati nello **Schema n. 2**, assume una posizione rilevante la *enciclopedia personale* del soggetto, sinteticamente descritta come *quantità* e *qualità* di conoscenze, visioni, schemi. In sostanza s'intende affermare che il primo strumento di autorientamento di cui lo studente dispone (dovrebbe disporre!) è il sapere disciplinare. Ma ciò dipende da come gli insegnamenti disciplinari siano stati costruiti, discriminati, applicati alla realtà.

Secondo le *Indicazioni nazionali* (e non

solo secondo quelle più recenti!), gli insegnamenti disciplinari dovrebbero fornire ai ragazzi categorie e metodi per interpretare la realtà, chiavi di lettura e punti di vista specifici per comprenderne i contesti naturali, storici, sociali, culturali, economici, e così via; nel paragrafo intitolato *Nuovo umanesimo*, è esplicito l'invito a far sì che i ragazzi si pongano correttamente le domande di senso contenute nei diversi ambiti del sapere (scientifico, umanistico); è esplicita la segnalazione che una cittadinanza consapevole (e non è forse orientamento la capacità di esercitare una cittadinanza consapevole?) è strettamente legata alla *"elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario"*. Ma, in contrasto con indicazioni ed auspici, spesso i nostri ragazzi non fanno grande differenza tra una conoscenza storica ed una linguistica o scientifica. Ciò che è vissuto come discriminante tra una materia e l'altra non è quasi mai nei tratti distintivi della disciplina, nella specificità dei suoi significati e dei suoi metodi di ricerca, nella consapevolezza delle domande cui prova a rispondere e della sua funzione applicativa nella realtà. Lo studio di una disciplina spesso è amato/odiato dal ragazzo a seconda dell'amore/odio provato per l'insegnante e dei livelli di accessibilità e piacevolezza con cui lo stesso insegnante riesce a proporre la materia.

Gli insegnamenti disciplinari, invece, possono svolgere una funzione orientativa solo se producono elaborazione di un pensiero specifico, se stimolano domande di senso specifiche, interpretazioni specifiche di contesti, situazioni, fenomeni, eventi, visioni specifiche della realtà e ambiti specifici di intervento. E' in tale specificità di significati, di metodi, di funzioni, di applicazioni che lo studente può discriminare, scegliere, scoprire interessi, valutare attitudini, nutrire desideri, costruire proiezioni di sé.

E' tale specificità che l'insegnante deve ricercare nella propria disciplina, per progettarne un insegnamento spendibile e

orientativo.

### Una didattica centrata sui processi

La capacità di orientarsi implica la possibilità d'uso di processi complessi, alcuni di natura cognitiva, altri di natura affettivo-emotiva, altri ancora di natura metacognitiva (**Schema n. 2**).

Tali processi sono implicati e intrecciati tra loro nell'adozione di scelte e decisioni. Orientarsi è di per sé un problema. La scelta, di per sé, è una situazione problematica. Ma in una stessa situazione problematica possono essere individuati problemi diversi. La individuazione di un problema all'interno di una situazione problematica è legata allo scopo che si persegue. Ma anche aver chiaro lo scopo che si persegue, distinguendolo dai numerosi possibili (e spesso inconsapevoli) sovrascopi, non è sempre facile. Scegliere, d'altro canto, implica una comparazione (tra due o più oggetti, due o più modelli, due o più strade, due o più prospettive future), una valutazione, una decisione. Ma valutare implica l'adozione consapevole di criteri, e decidere implica una capacità previsionale, una capacità di proiezione e contestualizzazione di schemi e modelli. ...

Quanto la scuola promuove nei ragazzi lo sviluppo di questi processi?

#### Individuare e risolvere problemi

*" (...) questo è il discorso della contemporaneità. Non possiamo solo insegnare a vivere nel presente: dobbiamo anche insegnare a confrontarsi con le sfide che la contemporaneità ci impone. E il vero problema per collocarci nel mondo contemporaneo è misurarci con la complessità: e come ci si misura con la complessità se non si impara a risolvere problemi?"* Così scriveva A. Oliverio nel 1996 (*Le scienze e la trasformazione dei modelli cognitivi*, in *La cultura della scuola e la contemporaneità*, a cura di Alba Sasso, La Nuova Italia): oggi queste considerazioni sono nei testi, nei siti, nelle campagne che indirizzano il fare scuola nazionale nel primo e nel secondo ciclo. Ma quanto la scuola italiana ha fatto sua la didattica

del problema? Quanto insegna ai ragazzi a porre domande, a confrontare risposte, a formulare ipotesi, a falsificare o validare dati?

### Scegliere

Quando la riforma Moratti introdusse nella scuola media il principio della opzionalità, commise il grande errore di legarlo a quello, inaccettabile e discriminante, della facoltatività del tempo-scuola. Ma la pratica della opzione, se ben progettata, è uno strumento potente di educazione alla scelta, di scoperta di interessi, di valutazione e autovalutazione, di orientamento. Scegliere è una pratica che va insegnata e allenata. Quanto la scuola insegna a scegliere? Quante opzioni consentono i programmi sostanzialmente unici, gli organici disfunzionali, le metodologie chiuse? Quanto la trattazione dei grandi temi della contemporaneità (difesa dell'ambiente, prevenzione della droga, fenomeni migratori, processi interculturali, guerre, sviluppo sostenibile, ecc.) costruisce lo spazio per la formulazione di domande, per la raccolta di dati, per la elaborazione e discussione di opinioni, per la definizione di scelte di parte, e quanto invece accoglie verbalismi retorici e moralistici? *“Cosa significa formare l'uomo e il cittadino, cosa significa promuovere l'autorientamento, se non educare a individuare le parti? A scegliersi una parte, ad accettare le parti diverse, a costruire partendo da una parte, a sostenere la propria parte? A vivere capendo che la non scelta è una menzogna, che la non scelta è comunque una scelta, che la non scelta è diventare strumento di chi sceglie?”* (R. Bortone '98).

I principi del pluralismo delle voci e dell'educazione al pensiero critico e alla scelta, pur enunciati nella norma e nella letteratura pedagogica, nella scuola quotidiana si smarriscono in una palude di neutralità e di assenza di parti.

### Valutare

Nell'apprendimento dei saperi formali la scuola deve promuovere la capacità di *“conoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabili-*

*tà delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscono”* (Linee guida Tecnici); nella comprensione del testo la scuola deve insegnare a *valutarne la forma e il contenuto* (Documenti OCSE PISA). E per quanto riguarda le situazioni e i contesti della realtà e della propria vita? Quali criteri insegna la scuola per valutare gli eventi, i soggetti, i comportamenti, le situazioni di realtà? Quale riflessione promuove sulla necessità di esplicitazione dei criteri, sulla soggettività dei criteri, sulla connotazione di valore dei criteri, sulla diversità di conseguenze e di scelte legata alla diversità dei criteri? Quali stimoli alla costruzione individuale di propri criteri, o quanto meno ad un uso consapevole e intenzionale di criteri nelle scelte individuali? Non c'è scelta senza valutazione. Non c'è valutazione senza criteri.

Quando sosteniamo di voler sviluppare pensiero critico nei ragazzi, diciamo una bugia, se poi non forniamo loro criteri di discriminazione, di confronto, di valutazione, di scelta, e non forniamo occasioni e situazioni in cui esercitarli.

### Progettare

La progettazione è pratica che investe la persona globale. Chi progetta deve infatti essere motivato al raggiungimento di uno scopo (dimensione affettiva, rapporto col sé, sistema e gerarchia di valori), deve conoscere la logica, se non anche la tecnica, della progettazione ed il suo contenuto (dimensione cognitiva), deve esser consapevole dei propri mezzi (dimensione metacognitiva).

Nella scuola ormai è diffuso il lessico del “progetto di vita”, ma non altrettanto la pratica progettuale. Lo “spirito di iniziativa” e la “imprenditorialità”, competenze che possono esser sintetizzate in quello che chiamiamo *progettualità*, richiedono intelligenze divergenti e visionarie, capacità di nuove rappresentazioni di sé e del mondo, transfer inconsueti di dati e informazioni, elaborazione personale di idee. Ma richiedono anche l'esercizio di applicazione di tali capacità in situazioni e contesti concreti. Tutto ciò mal si coniuga con

una didattica fondata ancora, nonostante le *Indicazioni nazionali* e le dichiarazioni di principio, su metodologie trasmissive e su saperi studiati ma non applicati.

La didattica laboratoriale è raccomandata dalla norma perché ha in sé il problema e il progetto, l'ipotesi e la verifica, il pensiero dell'individuo e del gruppo, la teoria e la pratica.

Ma il più grande laboratorio di progettazione è la realtà contemporanea. Quanto la scuola usa la realtà contemporanea come spazio di conoscenza, di valutazione, di scelta, di progettazione, di orientamento?

### **Autoproiezione, autoefficacia, volitività, propositività**

Nello **Schema n. 2** compaiono, tra gli strumenti di autorientamento, anche alcune capacità che attengono alla dimensione emotiva, alle dinamiche intrapersonali dello studente.

Non è qui possibile soffermarsi sulle problematiche legate a tali dinamiche, ma è forse utile sottolineare che, se è vero che le dimensioni affettive/emotive della persona sono fortemente legate ai contesti ambientali ed alle esperienze personali, è anche vero che i vissuti scolastici sono su di esse fortemente incidenti. I contesti d'aula infatti, in quanto spazi di apprendimento, di interazione, di relazione, di espressione di sé, di valutazione, non solo determinano il gradimento che ciascuno studente matura nei confronti di un campo del sapere o di un altro, ma incidono pesantemente sulla sua motivazione e sull'atteggiamento globale nei confronti dello studio, incidono sull'immagine che ciascuno costruisce di sé, del mondo e di sé nel mondo, incidono sulla capacità di autoproiezione e sulla percezione di autoefficacia, sulla propositività e sulla relazione con gli altri: i contesti di apprendimento sono determinanti ai fini della costruzione delle identità e quindi dei processi autorientativi dei ragazzi.

Ne sono pienamente consapevoli gli insegnanti?

### **Consapevolezza e padronanza di sé e dei propri mezzi**

Anche i processi metacognitivi fanno ormai parte del bagaglio lessicale diffuso, ma non della pratica didattica quotidiana. Ed anche in questo ambito, come in quello già menzionato delle *opzioni*, la riforma Moratti introdusse un'idea forte ma in maniera maldestra: quella del *portfolio*, strumento che doveva accompagnare l'allunno in tutto il suo percorso formativo, con una funzione marcatamente metacognitiva e autorientativa. Lo **Schema n. 3** intende affermare che la capacità di orientarsi si nutre non solo di saperi e processi, ma di saperi e processi *consapevoli*. Indica quindi le *consapevolezze* necessarie per sapersi orientare in qualsiasi ambito: *consapevolezza* della meta e del proprio posizionamento rispetto alla meta, possesso *consapevole* di mappe e bussole, possesso *consapevole* dei mezzi necessari per il percorso.

Una didattica orientativa è una didattica attenta alla dimensione metacognitiva, cioè alla costruzione di consapevolezza e di padronanze. È una didattica che coinvolge gli studenti nei processi decisionali e valutativi, che punta alla stimolazione di una vasta gamma di processi cognitivi, che esercita con sistematicità le pratiche dell'autoanalisi prima di ogni attività e della autovalutazione dopo ogni attività (**Schema n. 4**). È una didattica che mira a rendere gli studenti attori consapevoli del proprio processo di crescita.

### **Certificazione delle competenze e autorientamento**

A conclusione del nostro ragionamento possiamo affermare che una didattica orientativa non può che essere una didattica per competenze. O, se preferiamo, che una didattica per competenze, fondata com'è su contenuti significativi e trasferibili, su processi articolati e complessi, su situazioni e contesti di realtà, è di per sé una didattica orientativa.

Qui però ci interessa soffermarci, sia pur brevemente, non sulla didattica, ma sulla certificazione delle competenze, pratica che nel testo delle *Indicazioni* assume esplicitamente una funzione orientativa, e che pertanto richiede agli insegnanti l'assunzione di forti responsabilità e consapevolezza.

Per essere uno strumento di orientamento efficace e attendibile, infatti, la certificazione non solo dovrà seguire ad una didattica intenzionalmente e consapevolmente rivolta allo sviluppo delle competenze da certificare; non solo dovrà scaturire da accertamenti effettuati con diverse tipologie di prove e da dati raccolti con strumenti diversi; ma dovrà soprattutto descrivere in maniera trasparente e priva di ambiguità le competenze oggetto della certificazione, indicando la tipologia di contenuti, di processi, di prestazioni cui corrispondono i diversi "livelli" attribuiti.

Solo se la certificazione sarà un'operazione accurata, attendibile e accompagnata da argomentati scambi di idee con le famiglie, avrà qualche probabilità di scoraggiare le scelte incongruenti, adottate con criteri "altri" rispetto a quelli legati alle reali potenzialità ed agli interessi dello studente.

Relativamente alla orientatività della certificazione, si rilevano però alcune contraddizioni istituzionali: per adempiere alla sua funzione orientativa, la certificazione dovrebbe esser pronta e fruibile prima delle iscrizioni, e prima delle iscrizioni (cioè entro gennaio/febbraio) dovrebbe esser compiuto il triennale percorso orientativo dello studente, non a giugno, quando le scelte sono state già fatte. Non si comprende quindi perché il decreto "*L'istruzione riparte*" abbia sancito che l'attività di orientamento debba essere svolta a partire dal IV anno della secondaria di II grado e nel III anno della secondaria di I grado: anche il ministro riduce il processo di *orientamento* alla *informazione* pre-iscrizioni?

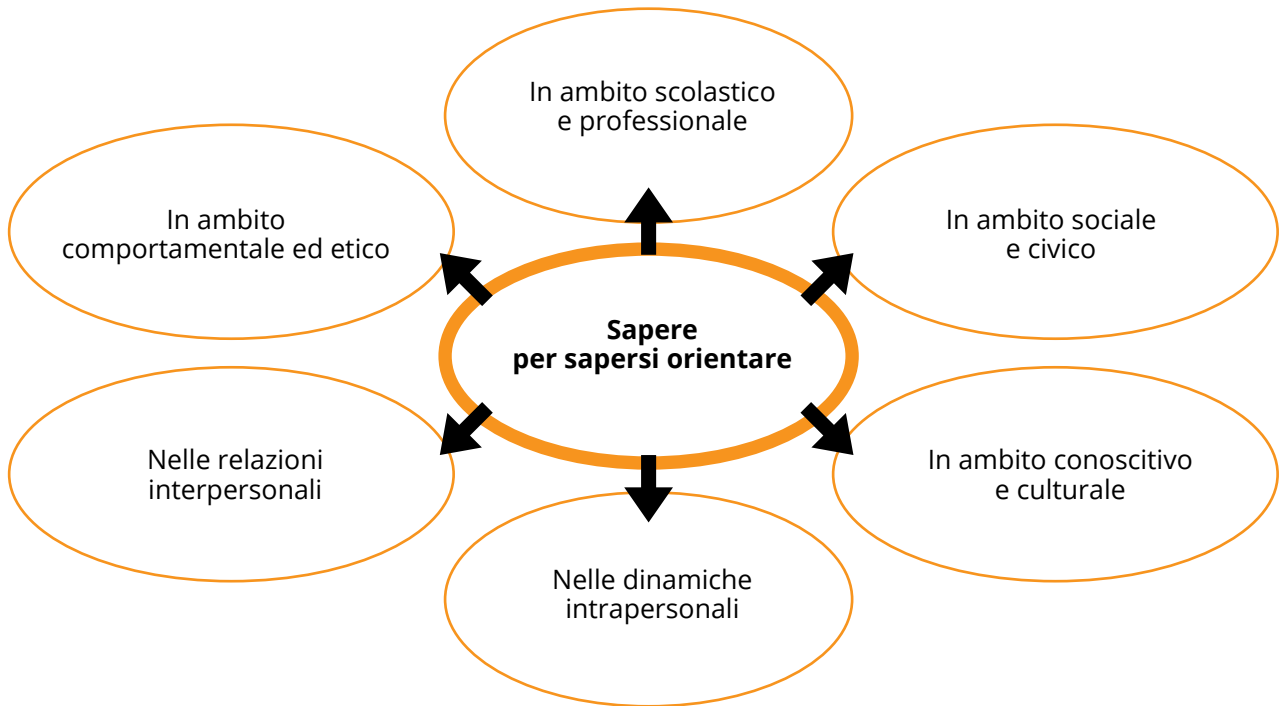
Certamente un'attribuzione tempestiva (entro gennaio) dei livelli di competenza maturati dal singolo allievo consentireb-

be non solo di fornire dati a supporto del "consiglio orientativo" e della scelta, ma, nel caso di iscrizioni effettuate in contrasto con le competenze certificate e con il consiglio orientativo formulato, consentirebbe interventi di recupero mirati, gestiti in maniera condivisa dalle scuole d'uscita (I grado) e dalle scuole d'ingresso (II grado).

Va rilevato peraltro che gli Istituti secondari di II grado, nel fornire le informazioni per le iscrizioni, farebbero cosa utile e onesta se, oltre a presentare la ricchezza della propria offerta e le caratteristiche dello studente in uscita, specificassero anche, alla scuola media e ai suoi alunni, le caratteristiche richieste agli studenti in ingresso. Se è vero infatti che lo studente ha sempre e comunque diritto d'accesso agli studi che ritiene più rispondenti ai suoi interessi, è anche vero che uno studente cui manchino i fondamentali prerequisiti richiesti da uno specifico corso di studi è candidato al disorientamento e all'insuccesso formativo. Le ambiguità normative sono tante, e tante le contraddizioni tra i principi enunciati e gli strumenti della loro attuazione.

Il cammino da percorrere è comunque lungo e, per orientare la scuola nella sua azione e far "ripartire l'istruzione", non bastano i rattoppi di qualche decreto. Occorre un forte investimento, del centro e della periferia, nella ricerca educativa e didattica.

**Schema n.1 - La capacità di orientarsi è insita nella formazione e investe la globalità della persona**

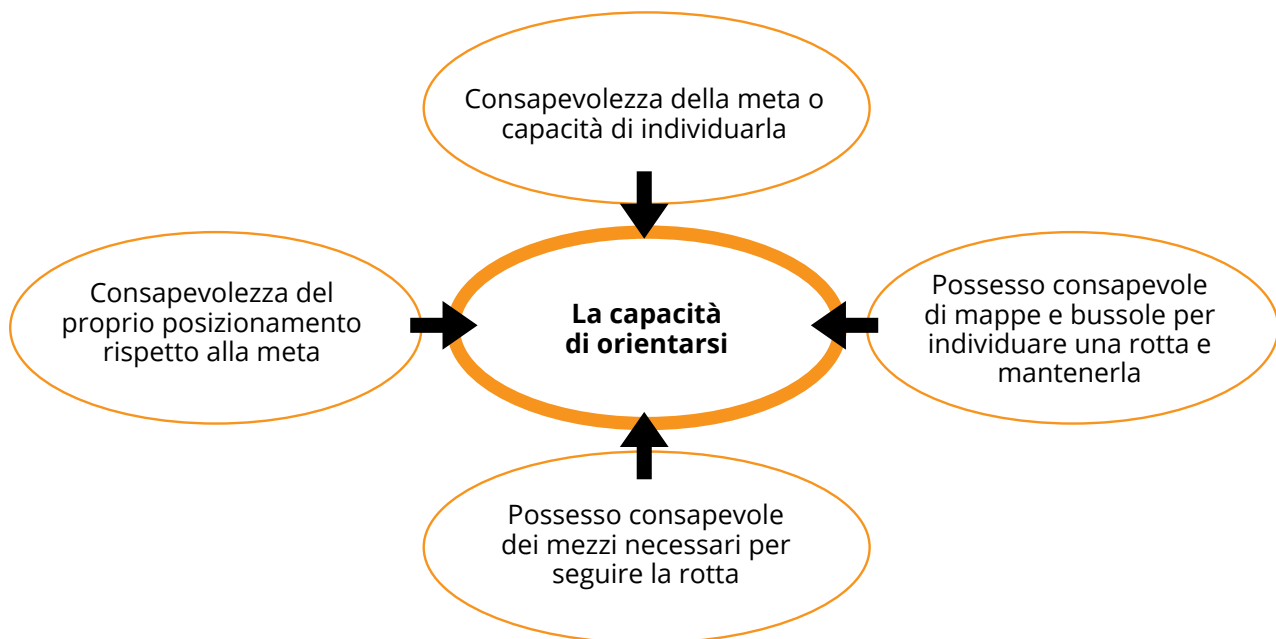


**Schema n. 2 - Gli strumenti dell'autorientamento**





### Schema n. 3 - Per orientarsi, saperi consapevoli



### Schema n. 4 - Strategie utili per l'esercizio cognitivo, metacognitivo, autovalutativo

Rendere sempre lo studente partecipe degli obiettivi di un percorso e dei risultati che dovrà ottenere  
 Condividere con lui indicatori e descrittori di risultato e criteri di valutazione, sì che possa esser prima consapevole di ciò che dovrà imparare a fare, e dopo valutatore di ciò che avrà imparato a fare  
 Abituare lo studente a parlare di ciò che fa, che farà, che ha fatto, e a parlarne in maniera sia descrittiva/oggettiva che espressiva/emotiva  
 All'inizio, durante e al termine di un'attività, abituare lo studente ad esprimere (anche per iscritto) il proprio interesse/gradimento o disinteresse/noia/fastidio, con le relative ragioni  
 Porre lo studente di fronte a situazioni problematiche di scelta e abituarlo a focalizzare le ragioni delle scelte compiute  
 Abituare lo studente ad analizzare scopi e sovrascopi dei comportamenti propri e altrui  
 Stimolare la valutazione di comportamenti e scelte attraverso l'analisi degli effetti sortiti e la scoperta dei criteri adottati  
 Proporre compiti di difficoltà diversa e richiedere preventivamente l'analisi della fattibilità di ciascuno sulla base delle competenze possedute  
 Sottoporre prodotti a valutazione collettiva e ad autovalutazione con l'utilizzo di criteri e parametri condivisi  
 Proporre compiti nuovi per il cui svolgimento è richiesto l'uso consapevole di conoscenze e procedure possedute Sollecitare proiezioni di sé in casi e situazioni di realtà simulati e richiedere motivazioni e criteri delle scelte  
 Sollecitare la valutazione collettiva e l'autovalutazione di comportamenti e scelte  
 Proporre la individuazione collettiva e /o individuale dei possibili valori/criteri sottesi a definite scelte e/o a definiti comportamenti.

.....