



**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE**

**XXIX CICLO
DEL CORSO DI DOTTORATO**

**L'orientamento scolastico e la transizione verso la scuola
superiore: cosa pensano gli studenti e i genitori
della scuola secondaria di I grado I.C. "Pablo Neruda"
di Roma Capitale**

Nome e Cognome della dottoranda:

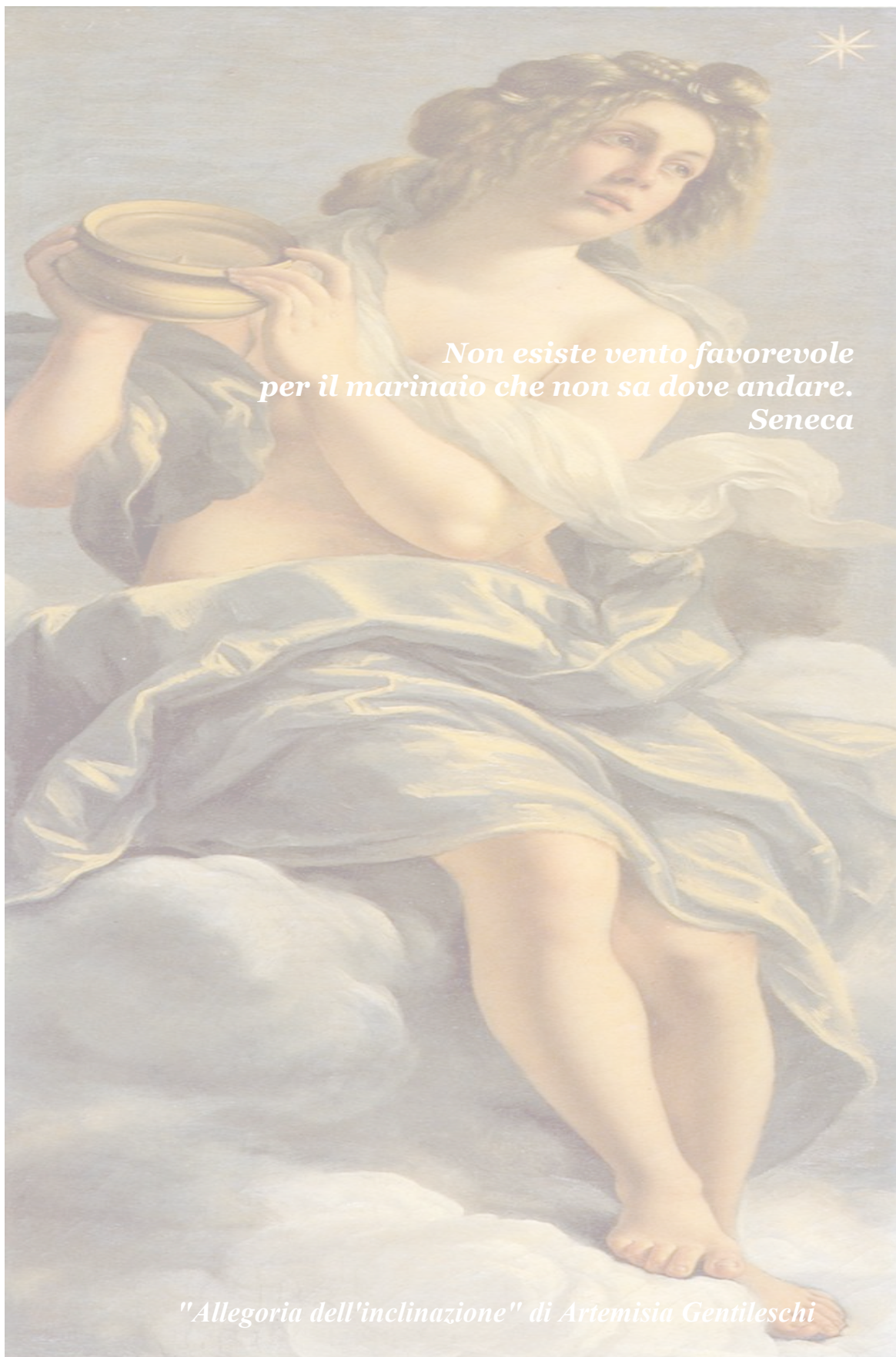
Chiara Cilona

Docente Guida/Tutor

Prof. Antonio Cocozza

Coordinatrice

Prof.ssa Giuditta Alessandrini



*Non esiste vento favorevole
per il marinaio che non sa dove andare.
Seneca*

"Allegoria dell'inclinazione" di Artemisia Gentileschi

INDICE

Introduzione	5
Capitolo I- Disorientamento e dispersione scolastica	13
1.1 Globalizzazione e disuguaglianza	13
1.2 Contemporaneità disorientata: tra incertezza e precarietà	21
1.3 Il disagio sociale moderno	26
1.4 Disagio giovanile e dispersione scolastica	30
1.5 Dispersione scolastica e disuguaglianze di opportunità	38
1.6 Evoluzione del concetto di dispersione e orientamenti europei	43
1.7 NEET: identikit dei giovani dispersi	50
Capitolo II quadro teorico e normativo in materia di orientamento:	
l'importanza di saper scegliere per "non perdersi"	59
2.1 Il contributo della riflessione sociologica sull'orientamento	59
2.2 Excursus normativo europeo: evoluzione delle politiche in tema di education e orientamento a partire dalla “strategia di Lisbona”	65
2.3 La strategia “Europa 2020”: la centralità dell’education e dell’orientamento permanente	73
2.4 Excursus normativo nazionale: evoluzione dei dispositivi e delle politiche in tema di orientamento scolastico e permanente	78
2.5 Le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente”	89
2.6 L'evoluzione del concetto di orientamento	94
2.8 Le dimensioni dell'orientamento	100
2.9 L’orientamento nel XXI secolo e la dimensione formativa	105
Capitolo III - Orientamento scolastico e scelta della scuola superiore.	
Analisi di un caso studio: la scuola media "Pablo Neruda"	
di Casal del Marmo	110
3.1 L'idea della ricerca	110

3.2 Presentazione teorico-metodologica della ricerca	115
3.3 Fasi della ricerca	119
3.4 Il contesto scolastico	121
3.5 La scelta della scuola secondaria di primo grado "Pablo Neruda" di Roma Capitale e il contesto territoriale	125
Capitolo IV - Gli esiti dell'indagine	132
4.1 La pista qualitativa	132
4.2 L'intervista al Dirigente scolastico dell'I.C. "Pablo Neruda"	136
4.3 I risultati dei focus group con i genitori	143
4.4 La pista quantitativa	154
4.5 La lettura dei dati dei questionari agli studenti	156
Capitolo V - Schemi concettuali di sintesi	204
5.1 L'azione orientativa nell'I.C. "Pablo Neruda"	204
5.2 I focus group: la visione dell'orientamento e il coinvolgimento dei genitori nel progetto di crescita dei figli	207
5.3 I dati dei questionari: le dimensioni concettuali	210
5.4 Dalla valutazione dei dati alle proposte: riflessioni per la costruzione di un sistema orientante	222
5.5. La logica della rete per una politica di prevenzione della dispersione scolastica e di sviluppo della persona	226
Conclusioni	232
Bibliografia	244
Sitografia	261
Appendice	269

INTRODUZIONE

L'orientamento scolastico e permanente, inteso come processo formativo e di crescita della persona finalizzato alla valorizzazione delle risorse e delle competenze individuali e all'inclusione sociale, si configura come uno dei temi più delicati e discussi dalla politica educativa europea (Memorandum di Lisbona del 2000; Report del Consiglio Europeo dell'Educazione del 2002; Strategia europea 2020). La "Strategia Europa 2020", che definisce gli obiettivi comuni ai singoli Paesi per affrontare le sfide dell'istruzione e della formazione, individua tra le priorità ed i parametri da raggiungere una percentuale minore del 10% di giovani, in età compresa dai 18 ai 24 anni, che dovrebbe abbandonare gli studi o la formazione.

Il Rapporto annuale della Commissione Europea "Education and Training Monitor 2016" ha reso noto i dati relativi all'anno 2015 riferiti all'abbandono scolastico nel nostro Paese, con una percentuale del 14,7% di Early School Leavers, ovvero di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione, rispetto ad una media europea che si attesta al 11% (Commissione Europea, 2016).

Questa dinamica dispersiva di talento si presenta particolarmente preoccupante per l'Italia se si considera il recente rapporto Ocse "Society at a Glance" (2016) che restituisce, analizzando il benessere sociale e i suoi trend, un numero di giovani non occupati e non in istruzione o formazione (NEET, dall'inglese "not in employment, education or training") quasi il doppio della media Ocse. Prima del 2007 il tasso di NEET nel nostro Paese si attestava attorno al 20%, 4 punti percentuali sopra la media Ocse; fra il 2007 e il 2014 ha continuato ad aumentare, raggiungendo il 27%, il secondo più alto nell'Ocse dopo la Turchia (Ocse, 2016). Sempre nel nostro Paese continua a rimanere elevato il tasso di abbandono scolastico, dove circa il 30% degli uomini e il 23% delle donne di età compresa fra i 25 e i 34 anni non ha un titolo di scuola superiore, in confronto a una media Ocse rispettivamente del 18% e 14% (Ocse, 2016). Questo scenario critico pone una riflessione importante sul valore dell'orientamento, a partire dalla dimensione scolastica, per contrastare l'esclusione sociale e accompagnare la persona fin dalla più giovane età verso percorsi individuali,

formativi e professionali, che consentano una positiva autorealizzazione ed un effettivo inserimento nelle dinamiche sociali e lavorative. Alcune ricerche (Sio, 2016; AA.VV. 2006; Grimaldi, 2002) hanno evidenziato come i giovani con bassa scolarità siano a più rischio di disoccupazione ed esclusione sociale; tendano a svolgere lavori meno qualificati, più instabili, meno retribuiti; siano più soggetti al rischio di devianza; abbiano minori speranze di benessere; tendano a non tornare in formazione in età adulta. L'abbandono scolastico crea dispersione di talento e un livello di vulnerabilità individuale che ha evidenti ripercussioni a carattere sociale ed economico. In questa prospettiva, la strategia europea chiede ai singoli Paesi di qualificare i sistemi di orientamento, potenziare la formazione professionale a livello secondario e terziario, promuovere una maggiore integrazione tra formazione e lavoro, e creare le condizioni culturali e formative per una effettiva inclusione sociale della persona.

Emergono, quindi, chiare priorità in materia di formazione e la necessità, soprattutto per il nostro Paese, di diffondere la cultura dell'orientamento ai vari livelli, come diritto della persona a maturare una forte conoscenza di sé e la capacità di orientare se stessi verso la costruzione di un progetto di vita (*lifelong guidance*¹), che richiede un buon livello di consapevolezza a partire dalla scelta della scuola secondaria di secondo grado.

In realtà, assecondando la complessità dell'attuale società post moderna, la scelta della scuola superiore e dei futuri percorsi formativi e professionali avviene in un'era dominata dall'incertezza e caratterizzata da una serie di problematiche approfondite e condivise dalla comunità scientifica, tra cui: la frammentazione delle carriere professionali e delle identità personali (Hall, 2002; Arthur, 1994); l'indebolimento, la standardizzazione e sgretolamento delle relazioni sociali (Bauman, 2007); la desincronizzazione dei luoghi di vita (Rosa, 2010); l'aumento delle incertezze

¹ Il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita fa riferimento ad un continuum di scelte formative e lavorative e di transizioni, che assumono caratteristiche peculiari nelle diverse fasi della storia personale, e richiedono consapevolezza e continuità nel tempo (Scarpellini, Ghidelli, Valotti, 1992; Pombeni, 1996, 2006; Polacek, 1982; Viglietti, 1988; Baubion-Broye, e Le Blanc, 2001; Soresi, Meazzini, 1990; Kleiman, Gati, Peterson, Sampson, Reardon, Lenz, 2004). Il *lifelong guidance* si muove infatti in un'ottica preventiva di accompagnamento allo sviluppo di carriera e alla socializzazione agli ambienti scolastici e lavorativi (Chiesa, 2008). Con il termine *guidance* ci si riferisce in senso generale alle pratiche di orientamento, ma in senso specifico a quelle azioni di tipo orientativo che si caratterizzano come educazione all'auto-orientamento e accompagnamento alla socializzazione scolastico/professionale (Soresi, 2000; Grimaldi, 2002; Pombeni, Guglielmi, 2000; Alessandrini, 2002).

(Ehrenberg, 1999) e del rischio (Beck, 1986); la moltiplicazione delle identità nelle reti (Gergen, 1999); l'aumento delle ineguaglianze e delle discriminazioni (Piketty, 2014). L'individuo si trova a gestire il proprio sviluppo umano e a intraprendere scelte di vita (personali, formative, professionali) in un contesto complesso in cui prevale l'instabilità dei processi economici e sociali.

Le dimensioni della complessità sociale si legano precipuamente a due macro fenomeni (Palumbo, 2002): i diversi sottosistemi della società sono interrelati sempre più strettamente, con modalità sempre più eterogenee e meno prevedibili; il mutamento si manifesta in termini più accelerati sia all'interno delle regole del gioco esistenti e conosciute, sia in forme nuove che derivano dalle configurazioni globali. Si tratta, quindi, di più attori sulla scena, di maggiori opzioni possibili per i singoli attori, di dinamiche meno stabili e prevedibili su cui basarsi, e più vincoli da rispettare. La complessità sociale si lega ad un aumento delle variabili in grado di determinare i comportamenti soggettivi, ad una diminuzione della capacità euristica delle variabili strutturali, ad un aumento del numero degli (e delle relazioni tra) operatori istituzionali. Tutto questo si traduce in una realtà sociale a più basso tasso di prevedibilità. Questa prospettiva d'incertezza e flessibilità induce l'uomo del XXI secolo a vivere in una logica di perenne acrobazia, alla ricerca di un equilibrio su un mondo sempre più mobile e instabile. Le persone vivono condannate a una continua scelta, senza riuscire a cogliere le determinanti strutturali dei loro destini, la cui visibilità è sempre più opaca e rimossa. In una società degli individui (Elias, 1990; Giddens 1993, 1999, 2000; Beck 1986, 2000, 2011; Maffesoli 2005, 2010; Appadurai 2011, 2014) l'attenzione di si concentra necessariamente su quanto dipende dai singoli soggetti, piuttosto che da attori collettivi o meccanismi strutturali.

Bauman (2001) asseriva che le condizioni in cui gli individui costruiscono la loro esistenza individuale e che incidono, determinandone, la gamma e le conseguenze delle loro scelte arretrano (o sono rimosse) fuori dalla portata della loro influenza consapevole. Inoltre, come sosteneva Beck (1986), le condizioni istituzionali che determinano l'individuo non sono più soltanto eventi e situazioni imposte dall'esterno, ma anche conseguenze delle decisioni che lui stesso ha preso e che la persona è chiamata a vedere ed elaborare come tali. Sempre in linea con questo indirizzo soggettivo e individualizzante, Castel scrive "anche se l'illeggibilità dei

condizionamenti sociali non equivale alla loro sparizione, è sempre più disagiata riportare queste opposizioni a istanze collettive che si possono definire in quanto tali. Per questo le immagini dal di fuori si confondono, lasciano il posto a immagini psicologizzanti del sociale e alla figura di un individuo che si pensa come se il sociale non esistesse" (2001, pag. 102). La conseguenza della società liquida (Bauman 2000a) e degli individui (Elias, 1990; Palumbo, 2002) ha portato a un collasso delle strutture e dei livelli della società, impostando il rapporto tra il singolo attore e struttura sociale in termini diversi dalle scienze sociali tradizionali, che prevedevano un attore più o meno consapevole delle strutture che ne determinavano l'esistenza, capace quindi di discernere tra elementi modificabili dall'azione individuale, elementi modificabili da quella collettiva, elementi *stabili* all'interno del quale determinare il proprio agire. Per Beck (2000) nell'opacità crescente delle situazioni che influenzano le vite individuali è la condotta di vita che diventa la soluzione biografica delle contraddizioni sistemiche. Tutto collassa sulla dimensione individuale: la persona è portata a risolvere con la propria biografia dei fatti oggettivi che sono contraddizioni sistemiche. E' necessario, quindi, ripartire dalla traiettoria di vita individuale e irrobustire la capacità di progettazione e di resistenza degli individui (resilienza, positività, coping, etc) e sviluppare nel singolo la capacità di lettura - e rilettura- della propria vita, accrescendo tuttavia la capacità di visione e interpretazione delle condizioni esterne, quali variabili esistenti nella società.

Le politiche di education, in questa prospettiva, rappresentano strumenti decisivi nel sostenere un cambiamento di rotta dell'incertezza umana, per avviare un accompagnamento al futuro in una logica di *life design*² e di inclusione sociale. L'obiettivo che si pone l'Europa e il nostro Paese è formare persone responsabili che sappiano fare scelte in un ambiente flessibile e incerto, conquistando consapevolezza delle proprie conoscenze e attitudini in una logica di integrazione con le opportunità presenti nell'ambiente. E' un lavoro di orientamento e di formazione che inizia fin dalla giovane età per rivelarsi permanente nel progetto di vita del cittadino (Bramanti, Odifreddi, 2009).

² Per gli approfondimenti sul concetto di life design si rimanda a Savickas, 2011; Savickas, Nota et al, 2008; Nota, Rossier, 2015; Esbroeck, 2011.

In linea con queste premesse, il passaggio scolastico dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado identifica un momento di transizione decisivo nel processo di crescita della persona, che rischia se non adeguatamente gestito di orientare il singolo su percorsi fragili e vulnerabili che possono indurre a forme di dispersione scolastica e dissipazione di talento (Colombo, 2013). Il passaggio alla secondaria superiore rappresenta il primo momento di scelta dell'individuo condiziona fortemente la carriera scolastica e lavorativa successiva³. Una scelta scolastica effettuata senza consapevolezza, priva di basi di maturità, senza autonomia né capacità di lettura, senza un'adeguata conoscenza di sé e delle opportunità formative esistenti, getta le basi per un insuccesso formativo e un approccio poco fiducioso verso l'apprendimento (Besozzi, 2009). Tutto questo influenza il rendimento scolastico del giovane, la demotivazione, la scarsa percezione di autoefficacia, l'abbandono precoce dei banchi di scuola, con la prospettiva infelice di una vita insoddisfacente che non ha ricadute positive nella società. L'orientamento, in questa prospettiva, rappresenta specialmente nel momento del passaggio dalla scuola media a quella superiore uno strumento strategico di contrasto al fenomeno della dispersione e del drop-out e, in senso lato, un'opportunità di contrapposizione a forme future di esclusione sociale (Grimaldi 2003a; Colombo 2010, 2015; Perone, 2006).

Seguendo queste premesse è analizzata la fisionomia dell'orientamento in una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma Capitale, indagando l'idea e la percezione dell'orientamento da parte dei giovani studenti e delle loro famiglie, la natura dell'azione orientativa dell'Istituto, il coinvolgimento delle famiglie nelle attività poste in essere a livello scolastico, la scelta della scuola superiore e i fattori esogeni di maggiore influenza. Si è trattato di mettere a fuoco la fisionomia del sistema di orientamento scolastico e la transizione verso la scuola superiore coinvolgendo: gli studenti, i soggetti protagonisti della scelta formativa; le famiglie, quali attori non protagonisti che partecipano alla scelta scolastica dei figli e allo sviluppo della loro vita; il dirigente scolastico, quale referente istituzionale delle azioni e degli interventi in materia di orientamento. Si è voluto dare una risposta alle seguenti domande: cosa pensano i giovani dell'orientamento? Come avviene la scelta della

³ Si veda al riguardo Mocetti S. (2007), *Scelta post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*, in Società italiana di economia pubblica, settembre.

scuola superiore? Quali sono i fattori che esercitano influenza sulla transizione scolastica? Cosa si aspettano le famiglie dalla scuola e dall'orientamento scolastico? Quali attività pone in essere la scuola?

E' proprio dagli interrogativi appena evidenziati che si è sviluppato un disegno della ricerca volto ad esaminare, mediante un'indagine empirica quanti-qualitativa, la fisionomia dell'orientamento all'interno di una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma Capitale, indagando l'idea che i giovani hanno sull'orientamento e sulla scelta della scuola superiore, ma anche rilevando le posizioni delle famiglie in tema di orientamento e le aspettative sul futuro dei figli. La ricerca ha ritenuto importante rivolgersi non soltanto agli studenti quali soggetti attuatori di una scelta personale e formativa, ma coinvolgere anche i genitori ed il dirigente scolastico considerando fondamentale il ruolo della scuola e delle famiglie nel partecipare ai processi di orientamento e accompagnamento al futuro dei giovani.

Il presente lavoro si articola in una parte teorica che propone nel primo capitolo una riflessione sui tratti distintivi dell'attuale società post moderna prendendo in esame la crisi del senso di certezza e il conseguente sentimento di precarietà e smarrimento nella società. Ad essere presi in considerazione sono stati il concetto di disorientamento come forma di disagio moderno e il fenomeno della dispersione scolastica quale indicatore di disuguaglianza nell'appropriazione delle chance educative e di inclusione sociale della persona: il giovane che fuoriesce prematuramente da un percorso di studio e di formazione è un soggetto colpito da disuguaglianza in termini di opportunità di crescita e che, con più probabilità, andrà incontro a traiettorie negative per sé e per la collettività.

Il secondo capitolo ha analizzato il concetto di orientamento scolastico ricostruendo il quadro normativo delle diverse fonti nel panorama italiano ed europeo, al fine di fornire la retrospettiva d'interpretazione più ampia da parte delle istituzioni nel corso degli ultimi anni. In questo capitolo si è voluta approfondire l'evoluzione del concetto di orientamento fino ad arrivare ad un nuovo paradigma concettuale di life long guidance, che assume un valore diacronico e permanente nella vita di ogni persona garantendone lo sviluppo ed il sostegno nei processi di scelta e di decisione, a partire da quello scolastico. La seconda parte della tesi, dedicata alla struttura della ricerca e ai suoi sviluppi, si apre con il terzo capitolo che chiarisce nel dettaglio l'idea e le finalità

del lavoro d'indagine, il quadro teorico-metodologico, le fasi di attività, i meccanismi di scelta della scuola secondaria di primo grado "Pablo Neruda" di Roma Capitale e l'analisi del relativo contesto territoriale. Appariva necessario illustrare le finalità della ricerca e gli strumenti d'indagine utilizzati, spiegando le ragioni che hanno supportato la scelta metodologica e rendendo il lettore partecipe delle fasi di evoluzione della ricerca. Il quarto capitolo presenta, invece, gli esiti dell'indagine realizzata nella scuola, proponendo e commentando le risultanze dell'analisi quantitativa e qualitativa realizzata attraverso i tre strumenti d'indagine (questionario, focus group, intervista) per i rispettivi soggetti coinvolti (studenti, genitori degli studenti, dirigente scolastico). In questa seconda parte del lavoro di tesi particolare rilevanza assume il quinto capitolo, dove sono presentate alcune dimensioni concettuali di sintesi che esplicano l'interpretazione dei dati nei tre livelli di d'indagine. I dati emersi dalla ricerca confermano la necessità di attivare un effettivo "sistema orientante" scolastico, che possa fornire un contributo importante nel formare giovani più consapevoli di se stessi e delle opportunità esterne, in grado di gestire l'incertezza della società moderna attraverso la conoscenza delle proprie capacità ed attitudini e un processo di scoperta di sé che permette alla persona di proiettarsi verso il futuro in una logica di progettazione e ri-progettazione (life design). Gli esiti suggeriscono inoltre due considerazioni strategiche: gli attori coinvolti dovrebbero dialogare di più, a partire da un più efficace coinvolgimento delle famiglie da parte della scuola, e da momenti di dialogo genitori-figli-docenti in cui i giovani siano aiutati a trovare la loro strada senza orizzonti che appaiono indotti da aspirazioni familiaristiche o da percorsi obbligati; e, seconda considerazione, la necessità di migliorare la pratica dell'orientamento nella sua accezione formativa, informativa e consulenziale, al fine di supportare efficacemente il giovane nella conoscenza di sé e nella progettualità consapevole del proprio avvenire, a partire dalla scelta scolastica di secondo livello.

E' interessante vedere come nei giovani intervistati è carente una vision "formativa" di orientamento, con una netta prevalenza della dimensione informativa che l'orientamento riveste nella scelta del percorso di formazione superiore. L'idea dominante non è conoscere se stessi e i fattori caratteriali e attitudinali caratterizzanti per avere una lettura più chiara e consapevole della propria vita, in modo da reagire alle incertezze del mondo globalizzato con una convinzione propria e con

un'informazione chiara delle opportunità formative disponibili, bensì quella di vivere un momento di transizione scolastica cercando di fare una scelta il più possibile "indovinata", focalizzando se stessi sull'output estemporaneo decisionale.

In questo senso, la ricerca rileva la necessità di un nuovo approccio educativo e orientativo integrato tra scuola-genitori-figli basato sul dialogo e la valorizzazione della persona, affinché il giovane sia messo in condizione di dare un senso alle proprie scelte (Colombo, 2003, 2008) per non perdersi nel mondo globale e per gestire l'instabilità della società postmoderna dando valore alla propria identità e ai propri obiettivi di vita.

Capitolo 1 - DISORIENTAMENTO E DISPERSIONE SCOLASTICA

1.1 Globalizzazione e disuguaglianza

Flessibilità, cambiamento, incertezza sono concetti dominanti nell'attuale società, in cui la dinamicità dei saperi, la situazione di opulenza conoscitiva ma anche di grande confusione (Bauman, 2000), la preponderanza di meccanismi finanziari aggressivi, la difficile situazione del mercato del lavoro e la perdurante crisi economica hanno prodotto disuguaglianze che hanno reso vulnerabile la condizione umana.

Nelle società globali le condizioni di vita sono continuamente stimulate dalle nuove forme di comunicazione, creando quel "villaggio globale" descritto da McLuhan (1992) già negli anni sessanta, presentandolo come possibile unità di mondo⁴. Il villaggio globale diventa la raffigurazione di una realtà in cui si riducono le distanze tra diverse persone e culture, in cui gli spazi si avvicinano, e viene a cadere l'impostazione territorialista basata sulla concezione di uno Stato inteso come container. Al riguardo Ulrich Beck (2011) segnala due principi rilevanti, il primo si lega al venir meno del pregiudizio territorialistico e all'esigenza di superare la concezione secondo cui l'agire sociale necessita di un ancoraggio territoriale; il secondo principio riguarda la necessità di mettere al centro i processi di individualizzazione, in cui per individualismo precisa Beck (2011) non si intende l'egoismo neoliberista, tipico del mercato, ma la necessità di sviluppare una propria biografia, staccandosi dalle identificazioni collettive⁵. Una situazione critica e d'incertezza in cui l'individuo è costretto a vivere in un mondo che non ha scelto, che cambia rapidamente e che induce la persona a guardarsi dentro, e intorno a sé, per capire verso quale direzione avviarsi o reindirizzarsi.

⁴ la contemporaneità è segnata da processi di globalizzazione che hanno portato ad una intensificazione delle "relazioni sociali mondiali, che collegano tra loro località distanti facendo sì che gli eventi locali siano modellati da eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa" (Giddens 1993, pag. 19)

⁵ L'epoca corrente, post moderna o della modernità avanzata è segnata, come scrive Colombo, dall'aumento dell'individualizzazione "che amplifica lo spazio personale a disposizione dei soggetti e li porta a mettere in discussione le tradizioni collettive" (2005, pag. 7).

Le dinamiche della globalizzazione hanno prodotto disuguaglianze (Ardigò, 2002) e parlano di una tendenza crescente a concentrare potere e ricchezze in poche mani. Gli sviluppi della globalizzazione hanno perso di vista l'obiettivo primario di redistribuire equamente risorse e ricchezza prodotte (Onida, 2002) e si sono rese, nel tempo, responsabili di fratture di tipo economico e culturale che hanno generato inadeguatezza e sfiducia nel futuro. In questo scenario, la globalizzazione quale processo di integrazione e unificazione "deve fare i conti con l'enorme peso della struttura economica globale che unifica tutto sotto il segno monocolore dell'apertura indiscriminata dei mercati agli scambi internazionali. Il percorso verso un'accumulazione di capitale sembra inesauribile e senza freno" (Tognonato, 2014, pag. 232),

Oggi la finanziarizzazione è l'espressione dominante dell'attività economica. Il risultato è un'economia senza guida in preda dei venti del mercato, con un'enorme massa di capitale che gira il mondo alla ricerca di nuove occasioni speculative e genera tempeste che colpiscono le persone e la società. Joseph Stiglitz, premio nobel per l'economia, nel prologo di una delle sue opere più note "La globalizzazione e i suoi oppositori", denuncia il fatto che le potenziali ricchezze generate dal libero mercato sfumano a causa di una gestione che tutela gli interessi di pochi a scapito di quelli dell'intera popolazione mondiale. L'allontanamento del pensiero etico da quello economico sarebbe la causa principale, secondo Amartya Sen (1988), dell'impoverimento di molti e dell'arricchimento di pochi. Come dire, non tutti sono invitati al banchetto della globalizzazione.

La disattesa di criteri etici nell'architettura internazionale economica, finanziaria e politica ha creato povertà, disparità e asimmetrie, ma anche incertezze, disorientamento e sfiducia. Precisa il premio nobel Sen che "se difendiamo la globalizzazione assumendo tale concetto secondo il suo significato migliore, vi sono al contempo anche importanti temi etici e pratici che devono essere affrontati. [...]E' particolarmente importante non essere sopraffatti dal miscuglio di pervicace ottimismo e di pessimismo insensato, che conduce alla rassegnazione globale, alla compiacenza ed alla acquiescenza. Abbiamo bisogno di un'etica globale così come di dubbi globali" (Sen, 2002, pag. 28). La percezione è di trovarsi a uno snodo importante per la storia dell'umanità, in cui sono forti il peso delle disuguaglianze e le preoccupanti zone

d'ombra conseguenti le dinamiche della globalizzazione e della finanziarizzazione dell'economia. Già Keynes (1971) sosteneva che uno dei difetti evidenti della società economica fosse la distribuzione arbitraria e iniqua delle ricchezze e dei redditi. Oggi il processo di globalizzazione internazionale ha finito con il favorire per il tramite delle esportazioni di beni, servizi e capitali, solo alcune aree e alcuni settori dei diversi paesi, accentuando divari geografici, tecnologici e di natura occupazionale occupazionali, e quindi anche le disuguaglianze (Targetti Lenti, 2014). Scriveva Max Weber (1968) che laddove il mercato fosse abbandonato alla sua auto-normatività, avrebbe conosciuto soltanto la dignità della cosa, non della persona, non i doveri di fratellanza e di pietà, e nemmeno le relazioni umane di cui le comunità originarie siano portatrici. In questa prospettiva un mercato lasciato alla sua libertà, alla sua piena auto-regolamentazione, sostiene Weber, non guarda alle persone e ai loro bisogni, ma solamente alle cose, alla ricchezza, alla velocità delle informazioni e del denaro.

La globalizzazione come fenomeno porta ad estremizzare la libertà del mercato inducendo sia effetti positivi, quali ad esempio la facilità di scambio e l'internazionalizzazione delle risorse supportata da tecnologie innovative, sia effetti negativi come la disuguaglianza che va ampliandosi sempre di più a favore dei poveri e degli emarginati.

Alla guida di questo processo di disuguaglianza sociale non vi è, come sarebbe più logico pensare, l'insieme corale dei paesi membri delle Nazioni Unite ma organismi internazionali che non sempre nascono da criteri di legittimità democratica. Nel 1976 si costituisce il gruppo dei sette, di solito abbreviato in G7, formato dalle principali potenze economiche del mondo, ovvero Stati Uniti, Giappone, Germania, Francia, Regno Unito, Italia e Canada, che dal 1998 è diventato G8 con l'inclusione della Russia, e che dal 2014 è tornato ad essere G7 dopo la sospensione della Russia a seguito del coinvolgimento della stessa nella crisi in Crimea del 2014. Il G7 è un forum intergovernativo e informale che ha teso sempre più a presentarsi come motore o centro di un sistema globale di governance nel coordinamento delle politiche macroeconomiche e valutarie, del commercio internazionale, dell'energia. Ed è interessante notare come "secondo i dati del Fondo Monetario Internazionale, il PIL dell'insieme dei paesi del G8, nel 2012 rappresenta il 50,1% del prodotto mondiale, benché in quest'area abita circa il 13% della popolazione. Lungo il suo percorso ha

sistematicamente sostenuto gli interessi dei paesi membri, promuovendo politiche neoliberiste, manifestando la bontà della globalizzazione e la necessità di renderla attuabile attraverso le riforme strutturali" (Tognonato, 2014, pag. 234). Questo approccio ha portato all'adozione di riforme che includono la liberalizzazione commerciale e finanziaria, l'annullamento delle frontiere doganali, l'arretramento progressivo del ruolo dello stato. L'apertura dei Paesi del G8 alle nuove potenze economiche e globali, come ad esempio il Brasile, l'India, la Cina, il Sudafrica, ha determinato un'apertura a una rappresentatività economica, finanziaria e geopolitica più ampia e la costituzione del cosiddetto G20. I Paesi del G20 rappresentano oltre l'85% del PIL, l'80% del commercio e 2/3 circa della popolazione mondiale, e sebbene la sua composizione non rispecchia esattamente le gerarchie mondiali in termini di PIL, i 19 paesi membri (il ventesimo è l'Unione europea) compaiono comunque nella lista dei 31 paesi più ricchi (ISPI, 2014). La membership del G20 per quanto garantisca maggiore rappresentatività geografica e economica, abbraccia paesi con interessi profondamente diversi, che puntano sulla crescita ma non sulla lotta all'abolizione degli squilibri. Nei paesi G20 vive più della metà della popolazione povera del mondo. Nuove ricerche dimostrano che tra il 2013 e il 2014 gli 85 super ricchi della terra hanno visto crescere la loro fortuna di 668 milioni di dollari al giorno, quasi mezzo milione di dollari al minuto (Byanyima, 2014).

Il "villaggio globale", insomma, sta riducendo le disparità fra nazioni di antica e di recente industrializzazione, ma i suoi effetti sono molto diversi per quanto concerne la distribuzione del reddito tra le famiglie. Tanto nei paesi tradizionalmente industrializzati, quanto in quelli che stanno crescendo a buon ritmo, la disuguaglianza nella distribuzione del reddito è andata aumentando costantemente. Basti pensare che "le nuove tecnologie di trasporto delle merci e di trasmissione delle informazioni, che stanno trainando la globalizzazione, hanno messo in concorrenza fra loro lavoratori di paesi distanti. I lavoratori dei principali paesi industrializzati vedono i salari sotto pressione e i posti di lavoro a repentaglio, mentre al tempo stesso, i sindacati hanno perso gran parte del loro potere contrattuale nei confronti del «capitale errante». La quota del reddito da lavoro si è di conseguenza contratta, quella del capitale è cresciuta e i manager delle grandi società per azioni se ne sono servita per una generosa porzione" (Targetti, Fracasso, 2008, pag. 10).

Importanti contributi all'analisi della disuguaglianza globale sono stati offerti dagli studi sugli indici atti alla sua misurazione e sulle tendenze di tali indici nel breve e lungo periodo. Se si fa riferimento alla classificazione proposta da Milanovic (2011), è possibile fare riferimento a tre concetti di disuguaglianza globale tra loro distinti, ai quali corrispondono tre diverse misure complementari, ciascuna idonea a misurarne uno specifico aspetto.

Il primo concetto richiama la "disuguaglianza tra paesi" (Intercountry inequality) e misura i divari nei redditi pro-capite dei differenti paesi prescindendo dalla diversa numerosità della popolazione. Dal momento che la popolazione non entra nel calcolo dell'indice, ogni paese viene trattato come fosse abitato da un singolo individuo rappresentativo ed ha il medesimo peso nella distribuzione globale del reddito. Ciò comporta che un aumento nel reddito di un paese "piccolo" ha lo stesso effetto sulla variazione della disuguaglianza globale di un paese più grande e popoloso.

Il secondo concetto è definito come "disuguaglianza internazionale" (Between-country or International inequality) e misura la disuguaglianza globale come divario tra i redditi pro capite dei diversi paesi, tenendo conto della numerosità della popolazione e, pertanto, ponderando con essa i diversi valori del reddito medio. Il terzo concetto di "disuguaglianza globale" (Global inequality) misura, infine, la disuguaglianza nella distribuzione dei redditi tra i cittadini (individui e famiglie) considerati come appartenenti ad un unico territorio, il mondo. In questo senso l'indice misura le differenze tra i redditi individuali *indipendentemente* dal paese di appartenenza. La possibilità di misurare empiricamente la "disuguaglianza globale", nella terza accezione, permette di valutare il divario tra redditi di paesi diversi in un mondo composto da individui e non solo da nazioni. L'analisi, però, richiede di disporre non solo di dati relativi ai redditi medi dei diversi paesi tra loro comparabili, ma anche di indagini campionarie che permettano di ricostruire la distribuzione personale dei redditi tra "cittadini del mondo", come se appartenessero ad una sola entità territoriale. Secondo Milanovic, la disuguaglianza globale si è modificata nelle sue due componenti, passando da un valore attribuibile prevalentemente alle differenze di classe "interne" ad ogni paese ad un valore collegato principalmente ai divari di reddito "tra i paesi", con la tendenza crescente a concentrare ricchezza e potere in poche mani.

In quest'ottica, però, il reddito continua ad essere considerato come l'indicatore del livello di sviluppo di un paese, quando lo sviluppo è inteso principalmente come "crescita economica" piuttosto che come accrescimento del benessere della persona. In risposta alla globalizzazione, quale fattore esogeno che ha permesso la liberalizzazione dei mercati dei beni e dei capitali e la finanziarizzazione dell'attività economica, è necessario rifondare il termine "sviluppo" ed assegnargli un significato che vada oltre le iniquità che ha generato. L'obiettivo è concepire un dato che vada oltre i parametri esclusivamente economici per valutare il livello di benessere delle persone a lungo termine.

Amartya Sen è uno dei principali promotori di questa nuova percezione dello sviluppo, che pone al centro le persone attraverso un *indice* che sia in grado di valutare il livello di sviluppo umano di un Paese. Il rapporto del 2010 sullo sviluppo umano (UNDP), che vede l'introduzione di Amartya Sen, riporta: "Sostituire un semplice numero come il Prodotto nazionale lordo (PNL) con una valanga di tabelle (accompagnate da relative analisi) era un compito arduo; queste ultime, infatti, non si prestano ad un uso immediato, come accade invece con una misura rudimentale quale il PNL. Fu così che venne messa a punto l'Indice dello sviluppo umano (ISU), un semplice indicatore da contrapporre al PNL che si concentrava sulla longevità, l'istruzione di base e un reddito minimo". L'indice dello sviluppo umano ed i Rapporti annuali sullo sviluppo umano hanno un principio guida, quello di "collocare la persona al centro delle politiche dello sviluppo" (UNPD, 2010), rappresentando un'alternativa al modo in cui si osserva il mondo, oltre le misurazioni puramente economiche.

Il primo Report del 1990 dichiara "questo Rapporto parla alla gente e di come lo sviluppo amplia le sue scelte. Va oltre la crescita del PIL, il reddito, la ricchezza, la produzione di beni e l'accumulo di capitale. L'accesso di una persona al reddito può essere una delle alternative, ma non è la somma totale degli sforzi umano. Lo sviluppo umano è un processo di ampliamento delle scelte della gente" (UNDP, 1990, pag. 1). Sempre nel Report del 1990, si stabilisce, in opposizione alla celebre Indagine sulla ricchezza delle nazioni di Adam Smith, che "la vera ricchezza di una nazione sono le persone". L'espansione della produzione ha valore solo se genera benefici sociali, e se è vero che le opportunità cambiano con il tempo e le possibilità possono essere infinite, tre ambiti sembrano determinanti: condurre una vita lunga e sana, avere accesso

all'istruzione e disporre delle risorse necessarie per vivere decentemente (reddito dignitoso).

Rendendo il fattore umano centrale rispetto ai fenomeni economici, Sen rinnova l'analisi sulle disuguaglianze e sulla globalizzazione. In "Lo sviluppo e la libertà" Sen associa il concetto di sviluppo alle libertà godute dall'uomo e all'arricchimento delle opzioni, ritenendo che "la valutazione dello sviluppo non può essere separata da quella possibilità di vita e di libertà di cui effettivamente le persone godono" (2001, pag. 86).

In questo senso il problema non è rinunciare alle conquiste della scienza e ai vantaggi offerti dalla tecnologia, né agli incontestabili benefici che derivano dal vivere in società aperte, ma come far buon uso della liberalizzazione dei rapporti economici e dei risultati nel progresso tecnico-scientifico, in modo che tutti i paesi possano fruirne e conseguire uno sviluppo adeguato. Tale sviluppo non consiste soltanto nel possesso di conoscenze più ampie o in una maggiore ricchezza di beni materiali, ma in un processo di trasformazione sociale che elimini le forme di "illibertà", vale a dire in termini concreti povertà, ignoranza, malattia, mancanza di democrazia, sfruttamento indiscriminato delle risorse ambientali.

Sostiene Sen nel volume "Globalizzazione e società" che il fenomeno della globalizzazione "non è un fatto nuovo e di per sé non è una follia. Ha arricchito il mondo da un punto di vista scientifico e culturale, così come ha recato benefici economici a molti popoli. Sia la tecnologia moderna sia le interrelazioni economiche hanno avuto un ruolo importante nel superamento di quella miseria [presente fino a pochi secoli fa in maniera diffuso in tutto il mondo]. Le difficili condizioni economiche in cui versano i poveri del mondo non possono essere rovesciate privandoli dei grandi vantaggi della tecnologia contemporanea, della collaudata efficienza del commercio e degli scambi internazionali, e dei benefici, economici come sociali, di vivere in società aperte piuttosto che chiuse. Quello di cui c'è bisogno è una distribuzione più equa dei frutti della globalizzazione" (Sen, 2002, pag. 4). Si deve prendere atto che in un mondo globalizzato, le crescenti interconnessioni di nazioni e popoli hanno ulteriormente accentuato le differenze tra questi. Così la forbice tra ricchi e poveri, tra chi ha maggiori opportunità e chi meno, si è ulteriormente allargata negli ultimi vent'anni.

Nel mercato globale la concorrenza sui costi induce le imprese ad orientare le attività verso paesi scelti secondo il criterio del profitto, al fine di ottenere una sostanziale deregolamentazione del mercato del lavoro che si pone, tuttavia, in contrasto con i diritti fondamentali dei lavoratori. I paesi poveri non partecipano in qualità di protagonisti ai flussi commerciali mondiali; mentre le aree periferiche diventano sedi vantaggiose per gli stabilimenti produttivi delle aziende multinazionali, alle quali sono imputabili comportamenti che violano i diritti umani intenzionalmente riconosciuti. In questa direzione, ad esempio, si può ricordare come molti governi di aree geografiche che cercano di uscire dal sottosviluppo abbiano invitato i paesi ricchi di capitali, a sfruttare i propri ingenti possedimenti di risorse naturali, e di manodopera a basso costo. Così facendo, "la sfida etica al mercato globale" gli uomini e le risorse naturali sono stati "svendute al miglior offerente: niente tasse, libertà di entrata ed uscita dei capitali, orari di lavoro illimitati, grandi aree e territori «regalati», nessun controllo ambientale" (Perna, 1998, pag. 32).

Si sono venute a creare le cosiddette *free zones* ovvero aree non sottoposte a leggi, nè ad imposte da pagare, nè a contratti sindacali da rispettare, nè a vincoli di tutela ecologica ed ambientale. In questo modo si assiste al fenomeno di paesi che pur di attrarre capitali dall'estero o goodwill da parte di paesi ricchi, sono disposti a sacrificare l'impatto ambientale delle produzioni inquinanti. Molti paesi dell'Africa Subsahariana hanno offerto, ad esempio, il proprio territorio per lo smaltimento di rifiuti tossici (Greenpeace, 2010) provenienti dal mondo industrializzato. Il Rapporto di Greenpeace intitolato "Ghana contamination" del 2008 ha rivelato che nella capitale Accra e nella città di Korforidua, dove vengono smaltite tonnellate di rifiuti elettronici dei paesi ricchi occidentali, i campioni prelevati sia dalle aree dove i rifiuti vengono bruciati all'aperto sia da una laguna superficiale, contengono metalli tossici (come il piombo) e cancerogeni in quantità cento volte superiori ai livelli trovati in campioni di suolo e sedimenti non contaminati. E sembra evidente che quando si deprivano di valore le persone e gli habitat ecologici "ci si avvia alla perdita totale del senso e della direzione nel cammino dell'umanità" (Perna, 1998, pag. 35).

In questa cornice riflessiva, di fronte ai problemi globali, è necessario un approccio etico fondato sullo sviluppo umano, in cui ogni sistema politico impronta le proprie

strategie sui concetti di libertà, inclusione sociale e garanzie di opportunità effettivamente riconosciute alle persone.

Le opportunità devono manifestarsi in termini di scelta, d'istruzione, di esercizio del lavoro, di benessere individuale e sociale, di realizzazione personale, di giustizia, di equità. Il concetto di opportunità, intesa come *chance*⁶, è l'ideale regolativo che occorre adottare nello sforzo di correggere gli effetti negativi della globalizzazione (iniqua distribuzione delle ricchezze, esclusione sociale, etc.). Per queste ragioni tutte le istituzioni presenti nella società, a partire dal mercato, dallo stato, dai media, dai partiti politici, dalle scuole sono tenute a concorrere nell'accrescimento delle libertà individuali. La globalizzazione, in questo senso, è il sistema aperto all'interno del quale le persone operano e si muovono, che può, e deve, prevedere fattori autocorrettivi.

La realtà globale è una modalità di interazione sociale le cui dinamiche evolutive dipendono dalle nostre decisioni. Non a caso il premio nobel Sen sosteneva che "ciò di cui non abbiamo bisogno è la compiacenza verso il mondo iniquo verso cui viviamo, nel quale esistono estrema ricchezza ed estrema povertà. Possiamo -e dobbiamo- fare di meglio" (2002, pag. 28).

1.2 Contemporaneità disorientata: tra incertezza e precarietà

Autori di diverse aree disciplinari concordano sulla difficoltà di fornire una definizione dell'attuale modernità che sia univoca, chiara e indubbia. Bauman, ad esempio, definisce la nostra come società dell'incertezza (1999), "modernità liquida" (2000a), società individualizzata (2001), ad indicare come in essa prevalgano l'incertezza, la perdita di senso, la liquidità, l'individualismo. Anche le definizioni di altri autori che parlano di "società del rischio" (Beck, 1986; 2000), "età globale" (Giddens, 2007), "quasi-società planetaria" (Morin, 2002), "mondo ridotto a mercato"

⁶ Dahrendorf nel volume "La libertà che cambia" (1981) utilizza il concetto di "chance di vita" per indicare le possibilità di crescita individuale rese possibili dalla società e, quindi offerte dalle strutture sociali, ma legate alla capacità di valutazione e scelta delle opzioni disponibili da parte del soggetto. Per approfondimenti si rimanda a Besozzi E. (2009), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci editore; Cocozza A. (2005), *La razionalità nel pensiero sociologico tra olismo e individualismo*, Franco Angeli, Milano.

(Latouche, 1998), raffigurano il passaggio da un sistema stabile o relativamente stabile a un sistema continuo, fluido, soggetto ad un'evoluzione permanente che tocca tutti gli aspetti dell'esistenza umana e della vita sociale (Romano, 2010).

Gli scenari della tarda modernità hanno accentuato il senso di precarietà e la solitudine del cittadino moderno, chiamato a fare i conti con l'onnipotenza del mercato, con la riorganizzazione dei rapporti sociali anche su grandi distanze spaziali, e con lo sradicamento dai contesti locali di presenza. La crescente interdipendenza tra le diverse regioni del globo genera forti tensioni tra spinte omologanti e spinte differenzianti. Secondo Cesareo (2003) da una parte, la globalizzazione stimola una nuova fase di sviluppo economico e favorisce la diffusione della cultura consumistica occidentale, omologante ogni diversità rispetto a se stessa secondo la logica della cocalizzazione o mcdonaldizzazione⁷. Dall'altra parte, però, aumenta la competizione tra le varie parti del globo e ciò determina un rafforzamento delle differenze tra i diversi sistemi di civiltà sia una crescita delle disuguaglianze a livello planetario e nazionale".

La dinamica spaziale, secondo cui la globalizzazione si presenta come processo di natura culturale, porta alla compresenza di spinte centripete, che hanno come orizzonte il globo e spinte centrifughe che producono differenziazione, destabilizzazione, disorganizzazione a livello individuale e collettivo. Tale compresenza configura la globalizzazione come un processo paradossale di unificazione mondiale senza ordine specifico, ovvero senza integrazione istituzionale e senza integrazione sistemica. In questa chiave di lettura, "la globalizzazione dà luogo alla coesistenza dinamica di sistemi simbolici e di identità collettive eterogenei nonché, soprattutto, alla dialettica tra spinte globali e contropunte locali, a partire da una radicale trasformazione dell'esperienza soggettiva e dei suoi rapporti con la vita sociale circostante" (Cesareo, 2003, pag. 15).

Ricordando Giddens (2000), la tarda modernità, di cui la globalizzazione costituisce elemento centrale, si contraddistingue per lo "sradicamento delle attività sociali dalle particolarità dei contesti di presenza". Il concetto di sradicamento (disembedding)

⁷ La diffusione di catene globali come McDonald's è solo uno dei molti aspetti della globalizzazione, un fenomeno complesso che coinvolge attori nazionali, sovranazionali e locali, ma anche dinamiche del lavoro e della socializzazione. Si rimanda per alcuni approfondimenti al volume di George Ritzer (1997), *Il mondo alla McDonald's*, Edizioni Il Mulino.

riassume le trasformazioni intervenute nel rapporto spazio-tempo, ma anche le implicazioni sociali ed individuali. L'ambiente, nel quale l'azione sociale ha luogo e le identità si definiscono, subisce una profonda modificazione, nel senso di un aumento dell'instabilità e della turbolenza. Gli eventi locali sono modellati dagli eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa (Giddens, 1993).

Il punto centrale è che l'individuo di fronte alla scomparsa dei suoi principali elementi di orientamento, si trova sperduto, come se il mondo avesse smarrito il proprio ordine. A fronte di un contesto sociale, valoriale, spaziale, temporale amplificato e turbolento, la persona è costantemente alla ricerca di un maggiore controllo sulla propria esistenza. La sensazione che si va diffondendo, come sostiene Dahrendorf (1995) è che stia venendo meno ogni certezza e stabilità. La disattesa di criteri etici nell'architettura internazionale economica ha creato disuguaglianze e senso d'impotenza; i diritti sociali che sembravano essere conquiste irreversibili sono messi in discussione; nuovi centri di potere e di interessi forti si creano a svantaggio della sfera pubblica; nuove forme di sopraffazione si presentano a discapito della libertà; il senso di appartenenza e la fiducia nei confronti del sistema politico viene progressivamente a cadere; il futuro si presenta come qualcosa di poco chiaro e imprevedibile; il senso di precarietà, di incertezza e di rischio prevaricano sulla persona. E proprio sui rischi, Giddens (1993) sostiene che l'uomo si trova oggi a fare i conti non più solo con la forza distruttiva di alcuni fenomeni naturali (come i terremoti, le alluvioni, etc.) ma con rischi costruiti dal genere umano. L'uomo stesso, con la sua capacità manipolatoria, ha alterato i sistemi generando nuove problematiche, rispetto alle quali non ha possibilità di raffronti storici e non può che limitarsi ad adottare strategie precauzionali. Basti pensare ai rischi ecologici, alla proliferazione del nucleare, a fenomeni d'inquinamento massiccio, allo scioglimento dei ghiacciai. Diviene sempre più evidente che le incertezze del nostro tempo sono -per usare la felice espressione di Antony Giddens "costruite su misura", per cui "vivere nell'incertezza appare un modo di vivere, il solo modo di vivere l'unica vita che abbiamo" (Bauman, 2000b, pag. 26).

Sostiene Bauman ne "La solitudine del cittadino globale" che "l'insicurezza odierna assomiglia alla sensazione che potrebbero provare i passeggeri di un aereo nello scoprire che la cabina di pilotaggio è vuota, che la voce rassicurante del capitano era

soltanto la ripetizione di un messaggio registrato molto tempo prima. L'insicurezza delle condizioni di vita, insieme con l'assenza di un'istituzione cui rivolgersi con fiducia, un'istituzione capace di mitigare quell'insicurezza o per lo meno di ascoltare le richieste di maggiore sicurezza, arrecano un danno profondo alla politica di vita" (2000b, pag. 28).

Le trasformazioni della società post moderna e le politiche neo liberiste hanno prodotto un profondo disagio antropologico. Hanno posto le condizioni per lo sfaldamento del tessuto sociale, esaltando la libertà dell'individuo a scapito della dimensione collettiva. Ma una tale libertà basata sul disinteresse al bene comune, ha come conseguenza l'aumento del disorientamento individuale, l'impotenza collettiva e la paralisi della politica che diventa sempre più insignificante e lontana.

Il potere è sempre più estraneo alla politica, mentre il capitale fluisce liberamente, le politiche restano irrimediabilmente locali (Castells, 1989). Un fatto che spiega al tempo stesso l'aumento dell'apatia verso i palazzi di governo e la perdita della speranza che soluzioni migliorative possano venire dal mondo della politica. La percezione dell'individuo è che ciò che viene fatto (e può essere fatto) nei palazzi di governo incide sempre meno sulle questioni con cui i singoli sono presi nella loro vita quotidiana. Dietro l'insicurezza crescente di milioni di persone e giovani, c'è l'assenza di un'istituzione potente ed efficace che potrebbe, se solo lo volesse fermamente, rendere meno insicura la loro condizione.

C'è da dire inoltre, che il vivere contemporaneo induce l'uomo a una logica di perenne acrobazia. Secondo Ulrich Beck "le direttive istituzionali della società occidentale moderna sono più che altro offerte di contributi economici e stimoli all'azione. [...] semplificando, mentre nella società tradizionale si nasceva con determinati vantaggi -per esempio di ceto o di religione-, per ottenere i nuovi vantaggi bisogna fare qualcosa, impegnarsi attivamente, Qui i vantaggi vanno conquistati, bisogna sapersi imporre sulla concorrenza per ottenere risorse limitate, e non una volta, ma ogni santo giorno" (2000, pag. 6). L'idea di "società post-tradizionale" (Giddens, 2006) non si riferisce tanto ad una tradizione che sta perdendo autorità o sta passando di moda, quanto a un modo di vita che rifiuta di accettare la longevità, e quindi la tradizione, come condizione che dà diritto all'autorità. Come afferma Giddens, l'intero apparato istituzionale della modernità, una volta tagliati i ponti con la tradizione,

dipende da meccanismi di fiducia potenzialmente labili e sottili.⁸ "Sempre in questa cornice teorica Bauman sosteneva "non è che essendo moderni, siamo diventati particolarmente difficili ed esigenti, o abbiamo sviluppato una particolare propensione a vagliare e scegliere. Piuttosto, che ci piaccia o no, siamo condannati a scegliere, a fare continuamente delle scelte che dobbiamo giustificare e a farlo con la dolorosa consapevolezza che scegliere ed essere sollecitati ad essere nel giusto è il nostro destino" (2000b, pag. 137).

Al posto di scelte e legami predisposti consapevolmente, subentra il principio del «si vedrà». L'individuo si sente in balia di dinamiche più grandi di lui, non governabili, che investono ogni aspetto della sua vita, caricando di incertezza e disorientamento ogni approccio di scelta. "Oggi non posso più contare a lungo termine sul posto di lavoro, sulla professione, e nemmeno sulle mie capacità; posso scommettere che il mio posto di lavoro verrà assorbito dalla razionalizzazione, la mia professione si trasformerà fino a risultare irriconoscibile, le mie competenze non saranno più richieste. In futuro non ci si potrà nemmeno più basare sulla vita di coppia o sulla famiglia; nell'epoca di quello che Anthony Giddens chiama «confluent love» si sta insieme quel tanto che basta affinché uno dei due partner sia soddisfatto, il legame sin dall'inizio è concepito nell'ottica del «si vedrà», il legame intenso di oggi rende ancor più violente le frustrazioni di domani" (Beck, 2000, pag. 6).

Oggi l'uomo è condannato a scegliere, ma la scelta non comporta automaticamente un successo. Nei casi estremi (la scelta scolastica sbagliata, il lavoro inadatto, il settore non appropriato, le infelici spirali private conseguenti la separazione, la malattia, etc.) la scrittura della propria vita basata sul funambolismo può degenerare in biografia del fallimento.

E' interessante inoltre ricordare come Domenico De Masi ritiene che il disorientamento sia il prodotto di una crisi che non permette di progettare il futuro nel migliore dei modi: l'essere umano è indotto a diffidare del futuro, oscillando tra disorientamento e paura, come se attendesse il vento favorevole ma non sappia dove andare (De Masi, 2004). L'incertezza sul senso globale, aggravata dalle prospettive della globalizzazione, diventa ansia personale in termini di mancata o inadeguata

⁸ Per dirla in altro modo, la mutevolezza della fiducia dovuta all'allentamento della presa che qualunque tradizione può esercitare sulla società contemporanea, è strettamente collegata al carattere policentrico della società moderna.

realizzazione, e si sostanzia in solitudine e disorientamento. Beck dichiara che il presente è caratterizzato da una sorta di «morale del vagabondo». Il vagabondo "non sa per quanto tempo resterà nel luogo in cui si trova in questo momento, e in ogni caso non è lui a decidere della durata della sua permanenza. Egli sceglie le proprie destinazioni lungo il cammino - come le legge sulle indicazioni stradali; ma anche allora, egli non sa con certezza se alla prossima stazione si fermerà e per quanto. Sa solo che molto probabilmente la permanenza non sarà lunga. Ciò che lo spinge ad andarsene è la delusione per il luogo della sua ultima sosta" (Beck, 2000, pag. 7).

Tutto questo porta l'individuo a vivere una condizione di perenne insicurezza, e ad agire in condizioni d'incertezza parziale o totale, in balia di un dominio assoluto della flessibilità. Sul piano sociale e psicologico, l'impatto più profondo della flessibilità consiste nel "rendere precaria" la posizione della persona e nel "mantenerla precaria", ad esempio attraverso la minaccia costante, a tutti i livelli di gerarchia, del licenziamento, e quindi della perdita dei mezzi di sussistenza, dei diritti acquisiti, di un posto nella società e della dignità umana che esso comporta.

1.3 Il disagio sociale moderno

Le dinamiche della globalizzazione, che ricadono con forza nella vita di ciascun individuo, fanno sì che il mercato non sia più riducibile nei limiti territoriali di uno stato o di una comunità di stati, ma si presenti come uno spazio senza confini e senza barriere, nella circolazione di beni e di capitali, favorito dalle nuove tecnologie della comunicazione. Nella società globalizzata le multinazionali si alleano strategicamente per gestire enormi profitti e socializzare rischi e costo, esercitando un'influenza oligarchica transnazionale. "Vi sono multinazionali che controllano la produzione, che cosa deve essere prodotto, chi deve produrre e in quali condizioni; multinazionali che controllano la distribuzione; altre in grado di fornire o ritirare il credito, altre ancora che controllano l'accesso alla conoscenza e all'informazione. Ci troviamo, cioè, in presenza di una globalizzazione, non solo dell'economia e del mercato, ma anche dell'informazione, della cultura e della politica" (Di Giorgi, 2004, pag. 11-12)

La finanziarizzazione estrema dell'economia, caratterizzata dalla circolazione di capitali senza alcun vincolo giuridico, è stata favorita dalle innovazioni tecnologiche

nel campo delle comunicazioni che hanno consentito la trasmissione di dati, file, immagini in ogni parte del pianeta. Ci si trova di fronte ad un sistema economico lasciato in balia delle leggi del mercato, il mercato selvaggio definito come l'imperialismo del XXI secolo (Petras, Veltmeyer, 2002) che non porta né alla piena occupazione, né al benessere promesso per tutti. Piuttosto diminuiscono gli investimenti ed i consumi, muta l'assetto produttivo e sociale, saltano le relazioni sociali, aumenta il senso della precarietà, la percezione del disagio.

Il venire meno di elementi stabili ha determinato la fluidità delle identità personali e collettive, in un movimento incessante. L'identità è una questione che si può definire solo rispetto ad un orizzonte, che è tanto storico, quanto sociale. E' ciò che Gadamer (1960) definirà, in contesto filosofico, l'orizzonte di senso. L'individuo agisce in condizioni di incertezza non soltanto perché non ha una conoscenza perfetta di ciò che vuole, dei mezzi che può usare e dei nessi che collegano i mezzi ai fini, ma soprattutto per il fatto che l'esito della sua azione non dipende soltanto dalle sue mosse, ma anche dalle mosse degli altri attori con cui entra in relazione⁹.

In un contesto composito come quello attuale, l'individuo è maggiormente esposto alla fragilità: tutto è imprevedibile, incerto, insicuro, ma soprattutto diventa più problematico e impegnativo rielaborare continuamente il proprio progetto di vita, ridefinire se stessi ed il rapporto con gli altri. Il consiglio di Jean-Paul Sartre, costruire e poi seguire le *projet*, (monolitico, definito, certo, non negoziabile) è in sostanza impossibile. Il lavoro di costruirsi un'identità sembra immenso e destinato a non finire mai, così come John Seel sosteneva che il processo di autocreazione non finisce mai.

"Il disagio moderno ci trasmette l'immagine di uomini e donne sempre alla ricerca di qualcosa che non troveranno mai, e mai certi che ciò che hanno trovato sia quello che stavano cercando, benché quasi sicuri che, qualunque cosa abbiano trovato (che sia quello che desideravano o meno), il fatto di averla trovata non li farà smettere di cercare ancora" (Bauman, 2000b, pag. 30). E' difficile dare per scontato il valore

⁹ Il rapporto tra individuo-società ha segnato la riflessione sociologica fin dai suoi esordi, come un nodo critico complesso, che sempre si rinnova. Il pensiero sociologico di Simmel -per il quale la società, semplicemente ma inevitabilmente, esiste là dove più individui entrano in rapporto di azione reciproca, superava la dicotomia individuo/società nelle forme della cultura e della relazione sociale, nel problema dell'individualità e delle sue espressioni (Federici, Picchio, 2010).

durevole di una cosa ottenuta, l'individuo è portato all'incertezza e alla fragilità, soprattutto quanto l'insicurezza endemica è l'unico acquisto non deteriorabile.

Il termine "disagio" ha due connotazioni: una positiva che si manifesta come sana insoddisfazione individuale per ciò che si è acquisito, fatto o raggiunto, e che potrebbe trasformarsi in stimolo al cambiamento; ed una negativa che rappresenta la carenza più o meno profonda di qualcosa, ovvero un malessere profondo, un non star bene con se stessi, con gli altri e con la società, con le istituzioni (Tortorici, 2013). La mancanza che genera il disagio negativo può essere delineata fondamentalmente come la mancanza di senso¹⁰, come assenza di progettualità (ove si pone l'accento più sull'esperienza che sul progetto). La mancanza di progettualità è fonte di disagio per gli adulti, ma soprattutto per i giovani che non trovano un orizzonte su cui investire le proprie risorse.

L'attuale contingenza storica, economica, sociale, culturale limita i giovani nella possibilità di progettare e pianificare la propria esistenza, e dare consistenza ai propri sogni. "Se paragoniamo le odierne difficoltà a quelle del secondo dopoguerra, è possibile notare che i giovani di allora, malgrado fossero esposti a condizioni di vita drammatiche e gravose, non sono stati privati delle loro speranze. I loro sogni hanno dato impulso alla ricostruzione del Paese, di cui il boom economico è stata la concreta conseguenza. Oggi, invece, la deprivazione sociale ed economica rischia di divenire un nuovo status ontologico, tanto è altro il rischio che una condizione di precarietà perduri anche nella vita adulta" (Costa, De Angelis, Pallini, 2012, pag. 9).

La speranza, infatti, intesa come possibilità di perseguire i propri sogni o addivenire a condizioni di stabilità e serenità nella proiezione del futuro, si accompagna alla progettualità. L'una determina la tonalità emozionale, l'altra il processo cognitivo. La progettualità implica la possibilità di scegliere tra le opzioni esistenziali quelle che consentono di realizzare i propri scopi e di volgere l'attenzione verso quegli aspetti della realtà coerenti con gli obiettivi che si intendono perseguire. La modernità liquida,

¹⁰ Nella tarda modernità sono venuti meno alcuni punti di riferimento fondamentali, per cui l'uomo di oggi è disorientato, non sa più chi è, in che direzione sta andando la sua vita, quali sono i suoi orizzonti, etc. Esiste una vasta letteratura sul tema, per brevità si ricorda Giddens (2000, 2006), Bauman (1999, 2000a, 2000b), Beck (2000, 2011), Dharendorf (2003), Sennett (1999), Baglioni (2004), Rosa (2010).

la precarietà del lavoro, l'incertezza propria della realtà nella quale l'individuo agisce, crea disagio e depriva la dimensione progettuale della persona, soprattutto del giovane.

I giovani sentono, con toni più forti, il rischio di rimanere ai margini della società, di non riuscire a trovare la strada della propria realizzazione, di non saper orientarsi per la progettazione del loro avvenire. Nutrono aspettative confuse per il futuro e si sentono osteggiati nel percorso di realizzazione di sé da dinamiche socio-economiche (globalizzate) che creano profondi disagi. Ad esempio, la difficoltà per i giovani di trovare un'occupazione è una delle conseguenze della crisi culturale ed economica della società post moderna, soprattutto italiana, che si ripercuote sullo sviluppo psicologico ed individuale in quanto comporta un blocco nella crescita personale e nella progettazione di sé (Pallini, De Pasquale, 2012)¹¹. Laddove la possibilità di occupare un ruolo professionale viene a mancare, o non sia garantita in forza di una realtà socio-economica globalizzata in crisi, i giovani subiscono fortissimi disagi giacché si sentono privati della "possibilità di sperimentarsi nelle loro competenze e nelle loro capacità, né possono assumersi la responsabilità di formare una coppia autonoma e distinta da quella genitoriale" (Pallini, De Pasquale, 2012, pag. 58).

Infine, progettarsi nell'attuale realtà vuol dire riuscire a operare una sintesi dell'afflusso d'informazioni, stimolazioni e proposte provenienti dal contesto. Tale sintesi costituisce il punto di partenza per operare una scelta, consapevole e responsabile, tra le diverse opzioni e definire i propri scopi. Attualmente ai giovani, grazie anche all'uso estensivo della rete, sono proposte infinite opzioni e possibilità d'azione, moltissimi stimoli provenienti dalle più lontane zone geografiche del mondo, opportunità di natura diversa e spesso opposta. Operare una sintesi, in un contesto in cui i livelli di informazione si diversificano e si ampliano, diviene quasi impossibile. Pertanto per i giovani, immersi e sommersi nei flussi d'informazione, l'organizzazione progettuale diventa un compito oneroso e angosciante, se non adeguatamente supportato, in cui il disagio e la confusione sono condizioni di rischio.

¹¹ La possibilità di un lavoro e, quindi, l'inizio dell'attività lavorativa segna il raggiungimento dell'autonomia economica, che identifica uno degli aspetti attraverso il quale poter addivenire alla conquista delle proprie soddisfazioni (ad esempio, farsi carico in modo concreto dei legami affettivi, diversi da quelli genitoriali).

1.4 Disagio giovanile e dispersione scolastica

Diversi studi sulla condizione giovanile concordano sul fatto che i processi di mutamento sociali ed economici, ed in particolare la globalizzazione dei mercati, l'indebolimento del ruolo pubblico di regolamentazione e controllo, la flessibilizzazione dei rapporti di lavoro e il contenimento dei sistemi di welfare condizionano i comportamenti dei più giovani e rendono più arduo il completamento di quella "marcia di avvicinamento a condizioni di piena cittadinanza nel mondo adulto" (de Lillo, 2007, pag. 13).

In questi decenni, infatti, molti sono stati i cambiamenti a più livelli e relativi al sistema economico, politico e sociale che hanno trasformato gli assetti organizzativi familiari e sociali e, di conseguenza, hanno inciso sulle condizioni di vita, sulle prospettive e sulle percezioni del segmento giovanile¹². Non è possibile approfondirli nel dettaglio ma in relazione ai Paesi occidentali e all'Italia è possibile citare:

- *l'instabilità del sistema economico*, dal punto di vista dell'organizzazione economica produttiva, il mutamento più significativo si è realizzato con le profonde trasformazioni nei metodi di produzione e organizzazione del lavoro attraverso il passaggio da un sistema produttivo in crescita di medie e grandi aziende organizzate secondo il sistema taylor fordista, ad un sistema flessibile, instabile e delocalizzato¹³. "Mentre nel primo caso la sovrastruttura sociale che ne derivava era prevedibile e abitata da lavoratori a posto fisso garantito, basata sulla famiglia tradizionale, il benessere diffuso e una possibilità di acquisto e di consumi mai visti prima e in continua crescita, nel secondo si è passati ad una società flessibile che vede prevalere la velocità e l'incertezza nelle biografie individuali"¹⁴.

- *le difficoltà di entrata e stabilizzazione nel mercato del lavoro*. Si è assistito e si assiste tutt'ora ad un mutamento delle condizioni e delle regole dell'economica, con strumenti contrattuali connotati da forte precarietà per l'ingresso del mondo del lavoro

¹² Si veda al riguardo Bazzanella A. (2010), *La condizione giovanile in Italia: una rassegna*, Editore provincia Autonoma di Trento, IPRASE del Trentino.

¹³ Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda a Butera F. (1988), *L'orologio e l'organismo. Il cambiamento organizzativo nella grande impresa in Italia*, Franco Angeli, Milano; Coccozza A. (2014), *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, Franco Angeli, Milano.

¹⁴ Bazzanella A. (2010), pag. 29.

e forme di stabilità ed autonomia reddituale sempre più dilatate nel tempo. Ad esempio secondo un recente studio della Fondazione Visentini (2017) i giovani italiani impiegano sempre più tempo a diventare autonomi: "se un giovane di 20 anni nel 2004 aveva impiegato 10 anni per costruirsi una vita autonoma, nel 2020 ne impiegherà 18 (arrivando quindi a 38 anni), e nel 2030 addirittura 28. Diventerebbe, in sostanza, 'grande' a cinquant'anni";

- *l'arrestarsi della crescita del benessere*, con nuove generazioni che non riusciranno a mantenere il tenore di vita raggiunto dai propri padri e da questi garantito (Livi Bacci, 2008; Diamanti, 2007);

- *l'aumento della tecnologia come strumento pervasivo della vita quotidiana*, che ha rivoluzionato i tempi e gli assetti organizzativi della vita personale delle nuove generazioni ,ormai nate e cresciute nell'epoca del dominio tecnologico¹⁵;

- *la diffusione di nuovi modelli educativi*, che favoriscono l'accrescimento del potere negoziale dei figli a scapito dell'autorità e dell'autorevolezza dei genitori, chiamati a rintracciare nuovi punti di riferimento nell'esercizio del ruolo di educatori. Secondo Pietropolli Charmet (2010; 2012) i giovani sono visti come "cuccioli d'oro" da coccolare, da non mortificare, né deludere tanto più se il tempo da dividere e dedicare loro è sempre più ridotto;

- *l'invecchiamento della popolazione e il contenimento dei tassi di natalità*. L'allungamento della vita media e la contrazione dei tassi di natalità hanno portato ad uno squilibrio demografico e ad una realtà in cui i giovani sono pochi e sempre meno¹⁶. La mancanza di lavoro stabile e, quindi, di autonomia economica fa registrare un ritardo sempre maggiore dell'uscita dalla famiglia di origine e allontana sempre più la prospettiva di formazione di un proprio nucleo familiare e di mettere al mondo dei figli. Il fenomeno della denatalità, ad esempio, ha raggiunto livelli senza precedenti e rappresenta un segnale di forte disagio sociale e di incertezza della popolazione sul futuro. L'Istat nel Report sugli indicatori demografici (2016) dichiara che nel 2015 sono venuti al mondo 488 mila bambini e bambine (8 per mille residenti), 15 mila in

¹⁵ Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda a Mongardini (2009), Pacelli (2009); Pacelli, Marchetti (2007), Romano (2011).

¹⁶ Secondo l'Istat (2016) l'Italia è uno dei paesi dove il rapporto tra la popolazione di 65 anni e oltre e quella con meno di 15 anni è più sfavorevole, pari al 161,4 %, ancora in crescita rispetto all'anno 2015.

meno rispetto al 2014, che aveva già registrato lo storico negativo di 503 mila bambini nati.

In questa cornice, il passaggio da un sistema sociale rigido e prestabilito ad un sistema in cui nulla è dato per scontato, crea condizioni di disagio e disorientamento per il segmento giovanile che si trova di fronte a forti incertezze, rappresentando oggi una categoria sociale a rischio. Molti contributi in tema di youth studies¹⁷ convergono sul fatto che il mutamento delle ultime decadi riconducibile alla de-standardizzazione e precarizzazione del mondo del lavoro, al cambiamento delle forme di produzione, alle crisi politiche ed economiche, ha determinato una trasformazione della condizione giovanile e una ristrutturazione delle relazioni intergenerazionali, in favore di una disuguaglianza generazionale (Schizzerotto, 2002) che attribuisce ai giovani uno status di minori garanzie e maggiore rischio.

Carmen Leccardi e Elisabetta Ruspini parlano di nuova giovinezza (*new youth*) come "uno degli effetti collaterali più evidenti di alcuni potenti processi sociali, ricollegabili al cambiamento delle traiettorie di vita. Questo cambiamento caratterizzato dalla de-standardizzazione e dalla crescente emergenza nella costruzione della propria identità e nella definizione dei percorsi biografici, oggi colpisce in particolare le giovani generazioni, e crea nuove condizioni di incertezza generalizzata" (2006, pag. 2). Il futuro dei giovani è reso incerto dalla perdita di precisi legami codificati tra struttura sociale e percorso biografico che fino a pochi decenni fa tracciavano chiaramente le fasi lineari nella vita: in primo luogo la preparazione al lavoro attraverso l'istruzione; e quindi l'occupazione quale elemento centrale d'identità e marchio indiscusso dell'età adulta¹⁸, infine la pensione (Coté, 2000). Per i giovani di oggi il percorso della vita è

¹⁷ Si veda al riguardo: Furlong A., Cartmel F. (2007), *Young People and Social Change. New Perspectives*, Open University Press, Buckingham; Cavalli A., Galland O. (1995), *Youth in Europe*, Pinter, London; Leccardi C. (1999a), *Time, Young People and the Future*, Rosenberg & Sellier, Turin; Leccardi C. (1999b) (a cura di), *I limiti della modernità*, Carocci, Roma; Besozzi E. (2012), "Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile", in *Vita e pensiero*, Milano; De Luigi N. (2012), "La transizione alla vita adulta nelle società europee", in *Vita e pensiero*, Milano; Morch S., Andersen H. (2006), *Individualization and the Changing Youth Life*, in Leccardi C., Ruspini E. (a cura di), *A New Youth? Young People, Generation and Family life*, Ashgate Publishing; Colombo M. (2011), "Educational Choices in action: young italians as reflexive agents and the role of significant adults", in *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, pp. 14.48.

¹⁸ Si diventa davvero adulti "solamente quando si assumono in prima persona quelle responsabilità nei confronti della propria vita che solo un'indipendenza economica ed esistenziale può permettere di raggiungere" (Buzzi, 1999, pag. 20).

ben lontano dal concetto di biografia normale e lineare venendo a cadere tutte quelle fasi socialmente definite che portavano progressivamente all'età adulta (Pollock, 2002). La transizione dalla giovinezza all'età adulta è un percorso instabile e "non sincronizzato", con una dilatazione dei tempi d'ingresso nel mondo degli adulti (Walther, Stauber, 2002) e una discontinuità tra le fasi di maturazione e autonomia della persona in forza di strutture sociali ed economiche che non consentono di delineare una connessione stabile tra la fine della scuola e l'ingresso nel mondo del lavoro, tra il lasciare la casa dei genitori e il farsi una propria famiglia. In questa prospettiva le nuove giovani generazioni sono portate a "vivere con l'incertezza" (Leccardi, 2006, pag 22), nell'assenza di percorsi sicuri, e con il rischio di rivedere continuamente progetti e traiettorie personali. Emerge, quindi, la questione dell'*incertezza biografica* (Rampazi, 2005) che riduce nei giovani -non adeguatamente sostenuti da interventi di orientamento formativo- il senso della pianificazione e della programmazione futura, portando a valorizzare il presente come l'unico conoscibile e controllabile.

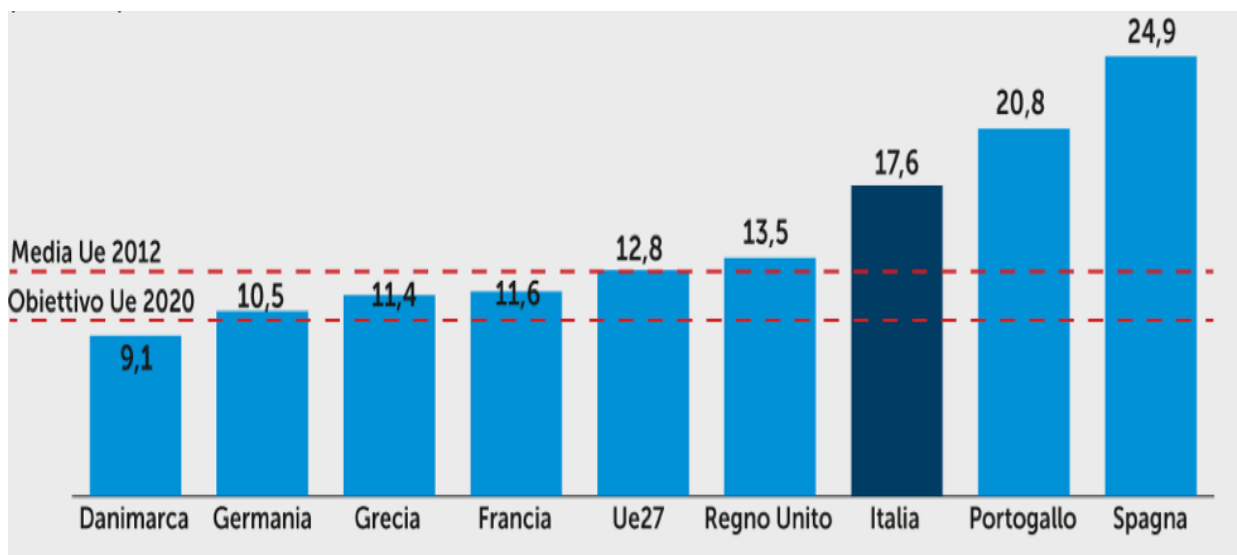
Nell'opposizione concettuale tra autodeterminazione e fatalismo, intesi come coppia di concetti che "specifica l'esser giovani oggi" (Bettin Lattes, 2014, pag. 141) e adottata ripetutamente nelle ricerche Iard, le nuove generazioni sembrano vivere in una condizione di incertezza e indeterminatezza che rischia di sfociare in forme di disagio e di esclusione sociale.

Il fenomeno della dispersione scolastica, ovvero il prematuro abbandono dei percorsi formativi senza il raggiungimento minimo di qualificazione, rappresenta uno degli indicatori più complessi sul disagio giovanile e costituisce nel nostro Paese un problema molto rilevante. Il Rapporto annuale della Commissione Europea "Education and Training Monitor 2015" ha reso noto i dati relativi all'anno 2014 che si riferiscono all'abbandono scolastico nel nostro Paese, con una percentuale del 15% di Early School Leavers, ovvero di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione, rispetto ad una media europea che si attesta al 11,1%, in calo di 0,8 punti percentuali a partire dal 2013 (Commissione Europea, 2015).

E' opportuno segnalare che rispetto al Rapporto "Education and Training 2013" della Commissione Europea l'Italia ha fatto significativi progressi, tenuto conto che nel

report europeo del 2013, riferito ai dati per l'anno 2012, la percentuale di Early School Leavers era pari al 17,6%, contro la media europea del 12,8%, come da grafico (Grafico 1a) che segue (Commissione Europea, 2013).

Grafico 1a - Percentuale Early School Leavers (anno 2013)



Fonte: Commissione Europea, Rapporto "Education and Training 2013"

L'esame dell'evoluzione della percentuale di Early School Leavers tra il 2004 e il 2015 mostra un costante miglioramento, dal 23% del 2004 fino al 17,6% del 2013 (ISFOL, 2014), fino ad arrivare al 15% del 2016. Naturalmente il progresso dell'Italia è ancora lontano dalle migliori performance europee e soprattutto dai valori dei Paesi maggiormente performanti.

Il termine di dispersione scolastica, che negli ultimi decenni, e soprattutto dalla metà degli anni '80, si sostituisce a quello di selezione e di mortalità scolastica, vuole richiamare e sottolineare l'intreccio tra i due principali campi di problemi, quello relativo al soggetto che si "disperde" e quello relativo al sistema che "produce dispersione".

Ricostruire il significato del termine non è semplice. Dispersione deriva etimologicamente da "dispergere"- composto di "dis" e "spargere" - ma è sentito come derivato da "disperdere"- composto di "dis" e "perdere"-. Se il primo verbo richiama lo spargere cose senza un ordine predefinito, il consumare senza un vero e proprio fine, il secondo richiama il dividere, separare, allontanare, mandare in perdizione. In una

lettura ed interpretazione evocativa, la combinazione tra etimologia e significato porta ad evocare con il termine dispersione la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità della persona, e nello specifico dei giovani.

Con il termine dispersione scolastica si indica di solito “una serie di fenomeni diversi e spesso riconducibili a situazioni di inefficienza, che determinano rallentamenti e interruzioni nell'iter scolastico prima del conseguimento del titolo finale da parte degli allievi” (Cairo, 1994, pag. 54), aumentando per essi la probabilità di confluire in situazioni di rischio, di disagio e di marginalità. Il fenomeno tuttavia è assai complesso¹⁹, si è soliti distinguere tra forme di dispersione palesi e forme più occulte o sommerse, relative agli studenti che pur portando a termine il ciclo di studi intrapreso "non raggiungono affatto quei ‘saperi minimi’ che vengono certificati, con conseguenze gravi non solo per l'effettiva possibilità di proseguire gli studi, ma [...]anche per un inserimento sociale positivo in una società come l'attuale" (Fischer, 2003, pag. 147). In senso lato è possibile asserire che la dispersione scolastica non si presta ad una definizione univoca, né sia riconducibile in via esclusiva alle caratteristiche personali del soggetto, in quanto comprende una molteplicità di aspetti e processi in gran parte collegati a fenomeni più grandi che chiamano in causa gli effetti sociali ed economici conseguenti i fatti della globalizzazione, e l'interazione tra il mondo della scuola e la società nel suo complesso.

La dispersione scolastica risulta inserita in uno scenario in cui sono dominanti: a) la complessità della società contemporanea e, quindi, di tutti i fenomeni sociali, economici e culturali; b) la complessità della situazione giovanile; c) la complessità dell'interazione scuola-famiglia-società. I fattori socio-economici e culturali, cosiddetti "fattori esogeni" al mondo scolastico tout cour, possono essere ricondotti a: la condizione lavorativa (o la sua assenza) degli adulti della famiglia, il loro grado di istruzione, il tipo di reddito, la carenza di strumenti nell'ambito domestico e sociale, come l'assenza di spazi per studiare, di sussidi, di supporti extra scolastici, di strutture pubbliche di letture o di incontro. A questi aspetti esogeni va aggiunto il condizionamento esercitato dalla mancanza di certezze e di stabilità in una "economia

¹⁹ Esiste una vasta e interessante produzione scientifica sullo studio della dispersione e le sue cause: Colombo (2008, 2010, 2013, 2015); Brunello, De Paola (2013); Grimaldi, Romano, Serpieri (2011); Serpieri (2008); Caputo (2006); Ghione (2005); Ferguson (2005), Ribolzi (1984), Perone (2006), Zurla (2004), Terenzi (2006).

senza società" (Tognonato, 2014), e il rischio di una carenza progettuale da parte del giovane, che vive nell'ottica del presente, disorientato verso un futuro nel quale non sa come posizionarsi e esprimere se stesso.

Nonostante la natura trasversale del fenomeno, che tocca differenti condizioni giovanili, è possibile proporre un modello causale che coinvolge tre gruppi di variabili: quelle che si legano al profilo personale del soggetto disperso o a rischio di dispersione, quelle di tipo temporale intese come gli eventi più significativi avvenuti nella storia di vita del soggetto e nelle vicende della sua coorte di appartenenza, e infine le variabili di tipo contestuale che riguardano il sistema di presa in carico dei soggetti a rischio, le offerte di supporto, guida e tutorship, l'azione familiare, la rete amicale, le pratiche di orientamento della scuola, le prospettive formative e di inserimento nel mondo del lavoro (Colombo, 2010). Nello schema seguente sono indicati i tre fattori causali che incidono sul rischio di abbandono scolastico e di dispersione.

Schema 1. Fattori causali che influenzano il rischio di abbandono scolastico e dispersione - Fonte: Colombo (2010)

Variabili personali	Variabili temporali	Variabili contestuali
Genere Età Composizione del nucleo familiare Status occupazionale dei genitori Scolarizzazione dei genitori Cittadinanza Mobilità della famiglia Interessi e preferenze Personal agency	Successi scolastico Insuccessi scolastici Esperienze lavorative o contatti con il mondo del lavoro Evoluzione della motivazione a studiare e lavorare Eventi imprevisti, incidenti critici	Tipologia di corso e di istituto Problemi a scuola Sistema delle gratificazioni percepite Prospettive di lavoro Stabilità o instabilità del mercato del lavoro Offerte di supporto Rete formativa esistente Rete informativa esistente Rete consulenziale esistente Rete familiare Rete amicale Rete di cura

Appare chiaro come nell'ambito familiare possano essere ricondotte le cause remote, ovvero le ragioni biografiche e culturali che stimolano la possibilità o la volontà di studiare, e soprattutto l'avvio di determinati percorsi di studio, magari indotti da orizzonti costruiti da ambizioni familiari. Nell'esperienza scolastica risiedono le cause dirette dell'abbandono, cioè i fatti scatenanti la decisione di lasciare gli studi e allontanarsi dalle opportunità formative. Nel mondo del lavoro risiedono i fattori indiretti, o cosiddette cause nascoste, che producono disaffezione verso lo studio, ansia e preoccupazione verso il futuro e desiderio di scelte alternative²⁰.

Va ricordato che con la scolarizzazione di massa e l'aumento dei soggetti interessati all'istruzione sono cambiate le accezioni e le dimensioni del fenomeno della dispersione. Se negli anni sessanta del secolo scorso si parlava di selezione sociale e delle diverse forme di insuccesso ad essa correlate, quali le bocciature e l'abbandono degli studi. Oggi il problema si è ampiamente esteso, fino a travolgere i temi dell'emarginazione sociale, del disadattamento e del disagio giovanile, della devianza, dell'esclusione professionale e culturale della persona. Per questa ragione la dimensione della dispersione è oggi più variegata, così come le sue conseguenze: il mancato raggiungimento del titolo di studio allontana specifiche ambizioni e prospettive professionali; molti giovani che abbandonano il percorso di formazione vengono successivamente "recuperati" all'interno del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, dal 2010-11 filiera ordinamentale del sistema educativo nazionale; talvolta si rientra a scuola o nella formazione professionale dopo un periodo di lavoro o di semplice allontanamento degli studi; spesso il raggiungimento di un titolo non corrisponde nella pratica a un raggiungimento di competenze realmente utilizzabili nel mercato del lavoro, oppure il raggiungimento di un titolo è frutto di una scelta scolastica non consapevole e progettuale e determina un'insoddisfazione della persona e un disagio nella carriera del giovane. Basti pensare che secondo un'indagine del 2013 condotta da AlmaDiploma, l'associazione di scuole nata sul modello del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (da esso sostenuta), che ha coinvolto 347 Istituti in tutta Italia per un totale di 48.272 diplomati, è emerso che il 44% dei giovani

²⁰ Ciò testimonia, come sostenuto da Colombo (2010), che i tre ambienti di socializzazione "scuola, famiglia, lavoro" operano in una logica di corresponsabilità nel determinare quei fattori di criticità che agiscono come push factor della dispersione.

diplomati se potesse tornare ai tempi dell'iscrizione alla scuola superiore cambierebbe l'indirizzo di studio e/o la scuola (AlmaDiploma, 2013).

Ciò testimonia l'assoluta centralità del ruolo dell'education e del saper "fare scelte" adeguate e consapevoli da parte dei giovani, che soddisfino, come sostiene Giddens (1999), le domande cruciali per chiunque viva nella modernità, in altre parole: che cosa fare? come agire? chi essere?

1.5 Dispersione scolastica e disuguaglianze di opportunità

La dispersione scolastica costituisce una questione attuale del sistema d'istruzione e formazione italiano, ma più in generale del sistema sociale del Paese. Essa costituisce l'indicatore più efficace della difficoltà di raggiungere nelle società avanzate la piena attuazione del diritto allo studio (De Luigi, 2004) e livelli autentici di inclusione sociale. Tale difficoltà assume oggi una rilevanza maggiore di fronte all'idea che la formazione dell'individuo è un processo complesso che si protrae lungo l'arco della vita e che, pertanto, colui che abbandona prematuramente il sistema scolastico e formativo rischia di restare escluso dalla società della conoscenza, sia sotto il profilo occupazionale che sociale.

Inizialmente sotto l'espressione "dispersione scolastica" si sono intesi tutti quei fenomeni di rallentamento, interruzione del percorso scolastico ed eventuale non raggiungimento del titolo formale o di competenze riconosciute (Benvenuto, Sposetti, 2005). "Il tema rimanda alla discontinuità all'interno del sistema formativo integrato e alle diverse responsabilità che competono alle famiglie, alle istituzioni scolastiche, ai servizi sociali, alle strutture di diverso ordine e finalità che concorrono all'educazione dell'individuo lungo il corso della vita" (Benvenuto, 2005, pag. 21).

Fino al secondo dopoguerra, nei paesi ad economia industrializzata, il fenomeno della dispersione scolastica e formativa aveva un'interpretazione restrittiva e si legava principalmente a ripetenze, bocciature, abbandoni, ritardi nell'acquisizione da parte del titolo di studio, quale conseguenza inevitabile del ruolo stesso attribuito all'istruzione, che disciplina in maniera selettiva il processo di stratificazione e di mobilità sociale. Non deve stupire che il problema della dispersione, ma più in generale, le questioni

legate all'educazione dei cittadini europei, non siano menzionati nei *Trattati di Roma* del 1957, in base ai quali l'unico settore formativo in cui la Comunità europea ha diritto di intervento è quello della formazione professionale, al fine di stabilire criteri comuni per la libera circolazione dei lavoratori all'interno della comunità.

Nel corso degli anni settanta c'è un cambiamento di rotta con la pubblicazione del Rapporto Unesco del 1972 (il cosiddetto Rapporto Faure), nel quale si segnala l'urgenza di rivedere le politiche educative e mobilitare le scienze dell'educazione e le tecnologie dell'istruzione al fine di "migliorare l'efficienza interni e di risultati del sistema, riducendo il numero dei dropout e dei ripetenti" (Faure, 1972, pag. 211). Il fenomeno della dispersione inizia ad avere una lettura internazionale, come sintomo di politiche educative non pienamente efficaci e non in grado di rispondere alle sfide dei mutamenti sociali ed economici in atto. Sempre negli anni settanta iniziano a diffondersi e a diventare senso comune la teoria del capitale umano e la teoria funzionalista. La prima postula una relazione positiva fra alti livelli di scolarità e crescita dello sviluppo economico di un paese; la seconda attribuisce alla scuola un'azione di valutazione o, per dirla con Parson (1972), una funzione di *selezione sociale*: opera come "agenzia di collocamento della manodopera", distingue gli studenti in base ai criteri di valutazione della riuscita scolastica, che a sua volta è influenzata da fattori non biologici, ovvero sociali, sia ascritti (lo status socioeconomico e il retroterra culturale della famiglia di origine) sia acquisiti (motivazioni, interessi, grado di indipendenza, sforzi personali, maturità dello studente, etc.). La popolazione studentesca è filtrata dalle maglie del sistema scolastico e portata ad affrontare i diversi tipi di compiti e richieste dalla società, affinché si compia il più "generale processo di differenziazione della società, che coincide - nella visione funzionalista- con l'intento di preparare la classe dirigente e di allocare le risorse umane secondo le necessità delle diverse sfere produttive" (Colombo, 2010, pag. 24). Nelle società avanzate, secondo il funzionalismo, spetta alla scuola secondaria di primo grado mettere il "sigillo" sulla posizione sociale che assumeranno i diversi tipi di studenti, andando a collocarli nelle varie fasce di rendimento scolastico e incoraggiandoli, o meno, alla prosecuzione degli studi nonché alle scelte successive. Con il diploma di scuola superiore si traccia una vera e propria dead line tra chi

raggiunge il livello minimo di istruzione soddisfacente, per avere successo nel campo occupazionale, e chi invece ne rimane escluso.

Im questo senso, a livello di approccio teorico, domina una visione strutturale della dispersione attraverso i tassi di *underachieving* (ovvero il rapporto tra gli studenti con rendimento scolastico basso e insufficiente e i tassi medi di rendimento) e di abbandono prematuro.

Inoltre, negli anni sessanta e settanta, la dispersione viene motivata ricorrendo alle teorie sulla deprivazione socioculturale e sulla marginalità economica, quali fenomeni strutturali che colpiscono gli strati più svantaggiati della società e le minoranze immigrate, come dimostrò il celebre Rapporto Coleman²¹.

Con l'avvento della scolarizzazione di massa, l'aumento degli anni di obbligatorietà scolastica, le istituzioni scolastiche oltre alla funzione allocativa- selettiva iniziano a svolgere altre funzioni e a rappresentare un ambiente di "opportunità", in cui si perde il carattere esclusivo ed elitario della trasmissione di cultura, in favore di una inclusione sociale delle nuove generazioni. Secondo Besozzi (2006, pag. 166) i tre dilemmi fondamentali dei sistemi educativi moderni sono:

1) quello tra *selezione* e *socializzazione*, in cui si deve scegliere tra chiusura ed apertura degli accessi ai diversi gradi di istruzione tenuto conto delle origini sociali degli allievi e della desiderabilità dei titoli di studio;

2) quello tra *uguaglianza* e *selezione*, ossia tra l'affermazione del diritto allo studio come diritto universale fondamentale, che implica un'offerta didattica di pari dignità per tutte le categorie sociali, e il bisogno di stabilire giusti criteri di valutazione dei risultati per garantire il riconoscimento dell'impegno e dei talenti;

3) quello tra *uguaglianza* e *differenza*, che richiama l'alternanza tra insegnamento standardizzato e individualizzato, il primo volto a non creare disparità in termini di offerta e il secondo sensibile nell'evitare forme di omologazione, che non valorizzano il talento e l'identità del singolo.

In questo senso giustizia, uguaglianza, equità, rispetto, efficacia, merito, qualità sono principi non sempre affini che ben rappresentano la complessità delle istanze sociali che trovano posto nella scuola. "La presenza di fenomeni dispersivi fa emergere allora

²¹ Il rapporto Coleman (1966) dimostrava che nelle scuole pubbliche americane gli allievi appartenenti alle minoranze subivano una chiara segregazione razziale ed etnica, con rendimenti scolastici inferiori a quelli dei bianchi.

con forza la necessità di un'analisi multilivello sui legami tra diritto all'istruzione, azione egualitaria della scuola e stratificazione sociale" (Colombo, 2010, pag. 26). I diversi studi empirici compiuti negli ultimi anni sulla dispersione (Zurla, 2004; Colombo, 2010; Fadda, Mangiaracina, 2011; Perone, 2006; Cocozza, Capogna, 2016) hanno posto l'accento sulle cause della dispersione e sull'importanza dei fattori sociali nel determinare tutte le fenomenologie di disuguaglianza e di mancanza di equità. Da un punto di vista sociologico, le disparità sociali che precedono l'azione educativa, cosiddette disuguaglianze in ingresso, sono le cause di una disuguale capacità di accesso dei cittadini svantaggiati a determinati percorsi scolastici; poi ci sono le disuguaglianze prodotte dall'intervento scolastico, sia attraverso meccanismi di esclusione o discriminazioni, (disuguaglianza di trattamento), sia attraverso azioni "neutre" che si limitano a dispensare le medesime risorse educative a tutti gli alunni (indipendentemente dalle loro condizioni sociali), per poi confermare al momento della valutazione degli esiti scolastici, le disparità d'origine. Infine vi sono le disuguaglianze generate dalle diverse utilità dell'investimento scolastico e formativo, che differenziano i tempi di accesso al mercato del lavoro, le caratteristiche del lavoro medesimo, i livelli di retribuzioni, le carriere in base al titolo posseduto (disuguaglianze di redditività).

"La dispersione scolastica, comunque la si guardi, rappresenta un indicatore del basso grado di equità del sistema formativo, in quanto: a) frutto di una disattenzione verso gli svantaggi sociali che inficiano i risultati scolastici, oppure b) effetto di una distribuzione iniqua delle risorse educative in uno o più «punti di intersezione» tra l'individuo/cittadino e il sistema di opportunità messo a disposizione per esercitare i suoi diritti fondamentali" (Colombo, 2010, pag. 27).

E' importante allora chiarire, da un punto di vista teorico, che vi sono diverse concezioni di uguaglianza delle opportunità educative a fondamento delle politiche ugualitarie degli Stati moderni, a seconda che si consideri l'educazione un bene individuale o collettivo. La prima concezione individualista o meritocratica conduce, secondo Besozzi (2006), ad una uguaglianza di tipo formale, ossia impegna lo Stato nel garantire uguali opportunità di accesso al sistema educativo, indipendentemente dalle origini sociali, e criteri universalistici di valutazione dei rendimenti individuali. La seconda concezione è detta collettivista o sostanziale, e mira a sopprimere le barriere sia formali (di accesso) sia sostanziali (in termini di trattamento e valutazione

dei risultati) che possono ostacolare il raggiungimento dei medesimi risultati da parte di quelle categorie sociali che, per fattori socioculturali ed economici, sono carenti di mezzi. Dal momento che le disparità persistono nonostante l'apertura degli accessi e la distribuzione di pari risorse tra gli alunni, questa seconda concezione fa propria la critica verso l'operato della scuola intesa come apparato riproduttore delle disuguaglianze di partenza. La concezione individualista fa capo alla scuola del funzionalismo, alla teoria economica del capitale umano (Schultz, 1971) e alle teorie meritocratiche (Trannoy, 2000); la concezione collettivista alle teorie della deprivazione e della riproduzione sociale e culturale (Bourdieu, Passeron, 1972).

Considerato lo slittamento del principio di uguaglianza a quello di equità, inteso quest'ultimo come metalivello più ampio (Benadusi, 2006), e partendo dal presupposto che l'uguaglianza non sia una proprietà data nelle cose bensì uno stato da raggiungere sia per i singoli, sia per la collettività, la concezione che permette di rispettare la pluralità delle istanze sociali è quella "multidimensionale o relazionale" (Besozzi, 2006, pag. 164), secondo cui l'uguaglianza delle opportunità educative può assumere diverse sfaccettature a seconda del punto di vista (uguaglianza per chi?), e del valore preso a riferimento per giudicare uguale una distribuzione (uguale tra chi?) o del risultato (uguale dicke cosa?).

Tale concezione è condivisa dalle correnti sociologiche individualiste, che rivalutano il senso che l'uguaglianza può avere per il singolo e collocano le opportunità educative e sociali nel suo percorso di vita, anziché nella disponibilità di tutele in base ad una logica distributiva²².

"Se è vero che le risorse sociali si prestano a distribuzioni diseguali tra cittadini a loro volta, diseguali, l'equità non dipende solo da quanto e come l'istruzione viene offerta, ma anche dalla capacità dei singoli di utilizzarla a proprio vantaggio, ossia per assicurarsi un grado soggettivamente accettabile di benessere, inteso come partecipazione tra uguali ad un contesto sociale comune" (Colombo, 2010, pag. 33). Non a caso Sen sosteneva che "il passaggio dai beni alle capacità varia in modo sostanziale da persona a persona e l'uguaglianza dei primi può essere distante dall'uguaglianza delle ultime" (Sen, 2001, pag. 90). L'istruzione allora non rappresenta

²² Si collocano in una prospettiva multidimensionale/relazionale dell'uguaglianza sia gli aderenti all'individualismo metodologico, sia i teorici egualitaristi all'interno del paradigma liberale, come Dahrendorf e Sen.

un bene dovuto da qualcuno che lo detiene, come lo Stato, a qualcuno che non ce l'ha (il cittadino), ma piuttosto una *chance* (Dahrendorf, 2003) disponibile a tutti, purché si sappia riconoscere e utilizzarne il valore materiale e simbolico ai fini della piena inclusione e realizzazione personale. In questa prospettiva, seguendo la concezione relazionale dell'uguaglianza, la dispersione scolastica identifica un indicatore di disuguaglianza nella distribuzione e nell'appropriazione di chance educative e di affermazione della persona. Il fenomeno, infatti, “comporta una grave carenza delle competenze di base e delle qualifiche essenziali per una piena partecipazione nella società” (Mian, Fanni Caneless, 2007). Il giovane, e in senso più ampio il cittadino, che fuoriesce prematuramente da un percorso di studio e di formazione, è un soggetto colpito da disuguaglianza in termini di opportunità di crescita, sviluppo e realizzazione. Quando ci si trova esclusi dalla capacità di scelta e di fruizione del sistema di opportunità, ad esempio per mancanza di informazioni relative ai costi e benefici di ciascuna alternativa o delle conseguenze di una rinuncia; oppure quando si intraprende un determinato percorso formativo senza adeguata convinzione (individuale); ovvero quando si compiono scelte formative in contesti a bassa varietà o bassa efficienza di *provisions* (poche scuole e male organizzate); quando si intraprendono scelte di impoverimento culturale, che non assecondano i propri interessi, tutto questo porta di fatto ad una situazione sfavorevole e di disagio, che si sostanzia in una disuguaglianza di chance.

1.6 Evoluzione del concetto di dispersione e orientamenti europei

A partire dagli anni ottanta con la scolarizzazione di massa e la preponderanza di teorie aperte a fattori individuali e alla qualità dell'istruzione, la dispersione acquisisce chiavi di lettura più ampi.

Questa comprende non solo i tassi di abbandono e i soggetti a basso rendimento ma anche tutti quei fattori legati all'area della devianza giovanile, come rischio evolutivo delle nuove generazioni nei rapporti con il sistema sociale e le sue regole. La devianza assume un carattere emergenziale e si lega ad un disagio scolastico e extrascolastico,

legato a cause socioeconomiche, culturali e personali, che si manifesta nei tassi di ripetenza, in quelli di irregolarità scolastica, nei tassi di abbandono e in quelli di devianza giovanile. Il focus è l'individuo ma anche il sistema educativo, con l'esigenza di interventi, preventivi e compensativi, in favore della famiglia e interventi di sostegno alle scuole finalizzati a migliorare la loro "capacità di tenuta".

Nel corso degli anni ottanta l'interesse dell'Unione Europea per i fenomeni connessi con la dispersione si legano ad un orientamento che amplia progressivamente le competenze comunitarie nel settore dell'istruzione e della formazione per migliorare la qualità dei sistemi educativi senza intervenire sui contenuti e nell'organizzazione, che restano di competenza nazionale. Non a caso il Trattato di Maastricht del 1992 sull'Unione europea riconosce espressamente l'istruzione come un settore d'intervento comunitario, disponendo all'articolo 126 "La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità, incentivando la cooperazione tra Stati membri, e se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli stati per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche". L'Europa ha una prima presa di coscienza del problema della dispersione, in forza di un forte incremento della disoccupazione giovanile negli anni ottanta (Zurla, 2004). Nel Libro Bianco della Commissione Crescita competitività e occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo del 1993, noto come Rapporto Delors, il fenomeno degli abbandoni scolastici e dell'uscita dai percorsi formativi senza qualifiche sono letti come decisivi fattori di debolezza dei sistemi d'istruzione e formazione europei. Nel capitolo 7 "Adaptation of education and vocational training system", dopo aver rilevato che la percentuale dei giovani europei in possesso di un diploma di scuola secondaria si attesta intorno al 42%, rispetto al 75% degli USA e del 90% del Giappone, e che il tasso di giovani impegnati in percorsi formativi superiori raggiunge solo un 30% (a fronte del 70% degli USA e del 50% del Giappone), si evidenzia come la dispersione scolastica e formativa costituiscano un grave pericolo per l'inclusione sociale e l'integrazione occupazionale dei giovani. La Commissione Europea (2013) riteneva che "il problema della dispersione e dell'insuccesso scolastico è un fattore particolarmente importante e sempre più diffuso di marginalizzazione ed esclusione economica e sociale. Nella Comunità il 25-30% dei

giovani, vittime di insuccessi scolastici, abbandonando il sistema di istruzione senza la preparazione necessaria ad una loro integrazione nella vita lavorativa. Molti di loro finiscono ad ingrossare la fila dei disoccupati di lunga durata".

Per la prima volta a livello europeo si fa riferimento alla necessità di "sviluppare le risorse umane lungo tutta la vita lavorativa degli individui, a partire da un'istruzione di base e procedendo da una formazione iniziale a una formazione continua" (Zurla, 2004, pag.35), garantendo forti collegamenti tra istruzione scolastica e vita lavorativa. Tra le raccomandazioni più specifiche, rispetto al problema della dispersione, figurano l'incentivazione dell'apprendistato, della formazione sul lavoro, la necessità di riorganizzare le risorse educative in stretta collaborazione con i Centri per l'impiego, e di favorire la cooperazione tra istruzione/formazione e mondo imprenditoriale.

L'attenzione si sposta dall'individuo che si disperde alle conseguenze che produce la dispersione nel contesto sociale ed economico. Si apre una nuova stagione in cui c'è una visione "contestualizzata" della dispersione (Colombo, 2010, 2015), come fenomeno che si presenta trasversale alle condizioni giovanili e che genera conseguenze di insuccesso personale e di marginalizzazione ed esclusione sociale.

Successivamente, un'attenzione decisiva al tema della dispersione, nel quadro di una necessaria innovazione delle politiche europee in tema di education e formazione, è data a metà degli anni novanta con il Libro Bianco della Commissione Europea su istruzione e formazione, intitolato "Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva", dove nella prima parte si sancisce che "in tutti gli Stati Membri si constata che numerosi giovani che abbandonano il sistema educativo sprovvisti di diploma considerano la loro situazione un insuccesso personale e si ritrovano in una debole posizione sul mercato del lavoro in quanto non dispongono di alcuna competenza riconosciuta". Nella seconda parte del Libro, dedicata agli obiettivi generali per la costruzione della società conoscitiva e al tema della lotta all'esclusione sociale, i giovani privi di qualifiche (assieme ai lavoratori anziani, ai disoccupati di lunga durata e alle donne che rientrano nel mercato del lavoro) vengono definiti esplicitamente categoria a rischio di esclusione "in quanto l'accesso alle conoscenze riveste un ruolo chiave per l'integrazione sociale e lavorativa" (Commissione Europea, 2015, pag. 65). Nel cammino di visibilità europea, il Consiglio di Lisbona nel marzo del 2000 rappresenta l'autentico punto di svolta nel quale il fenomeno della

dispersione, ovvero la quota dei giovani che lasciano i percorsi di istruzione/formazione privi di qualifiche, viene inserita tra gli indicatori strutturali da migliorare per il raggiungimento di alcuni obiettivi strategici, al fine di adeguare i sistemi europei di education e training alle esigenze della società della conoscenza. Nello specifico si tratta dell'Indicatore 6 del settore d'azione "coesione sociale", riferendosi alle persone che hanno abbandonato presto gli studi e non seguono altri corsi d'istruzione e formazione. Detto indicatore, che "misura la percentuale di persone in età compresa tra 18 e 24 anni che sono in possesso unicamente di licenza media inferiore e non seguono altri corsi di istruzione o di formazione, riflette l'importanza che nell'ambito della strategia di Lisbona viene attribuita alle persone e attesta l'esigenza di un buon livello d'istruzione di base, così da accrescere le possibilità di trovare lavoro per coloro che non hanno terminato gli studi e assicurar loro inclusione sociale" (Commissione Europea, 2000). In questa prospettiva, l'abbandono precoce pone diverse problematiche, non solo per i giovani, ma anche per la società. In molti casi limita le opportunità dei ragazzi sul mercato del lavoro e fa aumentare il rischio di disoccupazione, povertà, esclusione, oltre a causare una ridotta partecipazione alle attività politiche, sociali e culturali.

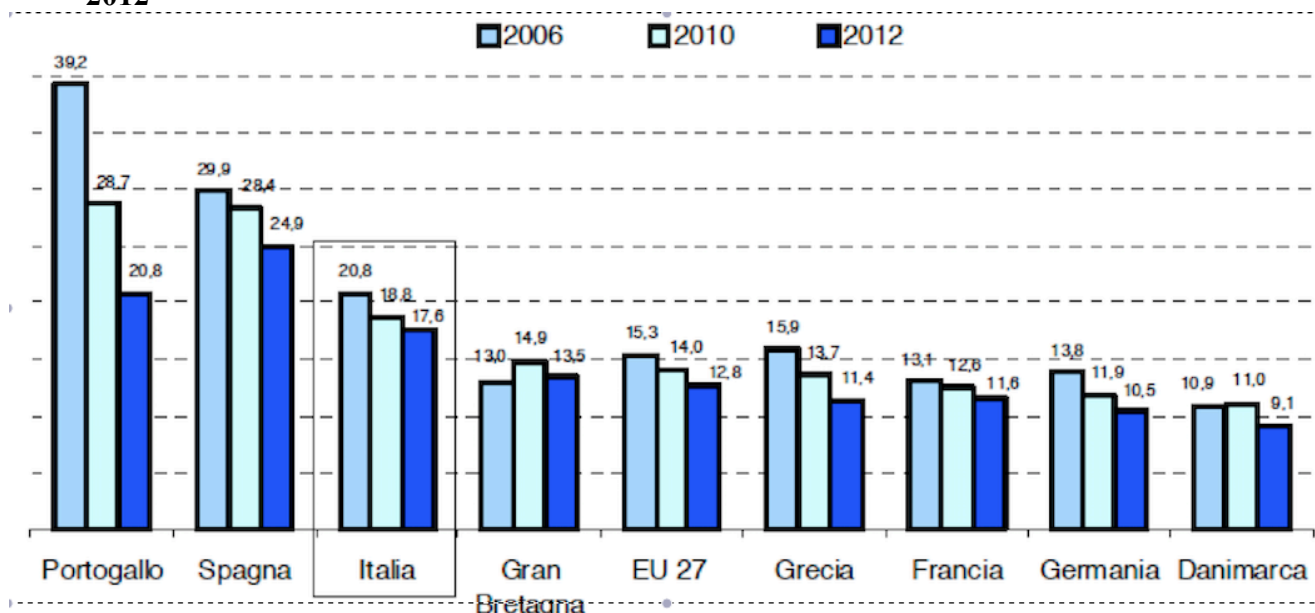
Nel 2008, sempre nell'ambito della Strategia di Lisbona, la Commissione Europea ha definito "cinque livelli di riferimento (benchmark) del rendimento medio europeo" che l'Unione avrebbe dovuto raggiungere entro il 2010. Tali obiettivi sono così esemplificabili (MIUR, 2013): ridurre la percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10%; aumentare almeno del 15% il totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie, diminuendo nel frattempo la disparità di genere; arrivare almeno all'85% di ventiduenni che abbiano completato il ciclo di istruzione secondaria superiore; ridurre la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura almeno del 20% rispetto all'anno 2000; innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa, ossia tra i 25 e i 64 anni, all'apprendimento permanente (lifelong learning).

Nel 2010 la Commissione Europea ha presentato un nuovo piano ("Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva), finalizzato al raggiungimento di una crescita intelligente (attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione), sostenibile (basata su un'economia più verde ed efficiente nella gestione delle risorse) e inclusiva (volta a promuovere l'occupazione, la coesione

sociale e territoriale). La Commissione Europea ha inoltre proposto una serie di obiettivi precisi da raggiungere entro il 2020 e, riguardo l'inclusione sociale, viene richiesto che il tasso di abbandono scolastico diminuisca a meno del 10% e che il tasso dei giovani laureati aumenti sopra il 40%.

Sul tema della dispersione scolastica e formativa, in particolare, l'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno in ambito europeo è quello degli early school leavers (ESL) con cui si prende a riferimento, come già anticipato, la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d'età in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale. In un confronto internazionale dei Paesi UE che guarda al primo decennio del XXI secolo, come emerge dal grafico seguente (grafico 2), l'Italia occupa ancora una posizione di ritardo, benché gli ESL siano scesi a 758 mila (29 mila in meno rispetto al 2011), di cui il 59,6% maschi. (MIUR, 2013). Il divario con il dato medio europeo è più accentuato per la componente maschile (20,5% contro 14,5%), in confronto a quella femminile (14,5% contro 11,0%).

Grafico 2. Percentuale di 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione (early school leavers) - Confronti internazionali - Anni 2006, 2010 e 2012



Fonte: Eurostat, EU-LF

I rapporti europei hanno mostrato che, a livello dell'individuo, l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione porta un maggior rischio di disoccupazione, impieghi con minori garanzie, maggiore occorrenza di lavori part-time e guadagni inferiori (Nesse, 2010; Commissione europea, 2011).

Secondo uno studio condotto da Steiner (2009) in Austria, coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione sono a rischio disoccupazione due volte di più rispetto ai diplomati della scuola secondaria superiore. Inoltre, quando chi abbandona precocemente riesce a trovare un impiego, il rischio di ottenere lavori di basso livello è quattro volte superiore. Uno studio francese realizzato da Gasquet & Roux (2006), che ha monitorato coloro che avevano abbandonato precocemente gli studi, ha rilevato che nei sette anni successivi all'abbandono, un terzo dei soggetti non aveva mai trovato un lavoro. Un altro studio svolto in Francia mostra che il rischio di disoccupazione tra coloro che abbandonano precocemente, nei tre anni successivi all'abbandono, aumenta considerevolmente per le donne e i migranti (Bernard & Michaut, 2013).

In questa prospettiva, il concetto di dispersione scolastica e formativa dei giovani diviene uno spreco di risorse, individuali e collettive, di talenti e di intelligenze. Dalla dispersione, come allontanamento dal sistema di istruzione e formativo, ed eventuale non raggiungimento del titolo formale o di competenze riconosciute, si sconfina nel rischio di disoccupazione, di disagio ed esclusione sociale.

Un'istruzione maggiore o migliore può portare una serie di risultati positivi relativi all'occupazione, a stipendi più alti, a una salute migliore, a una minore criminalità, a una maggiore coesione sociale, a costi pubblici e sociali minori e a una maggiore produttività e crescita. Per contro, un'istruzione inadeguata in seguito all'abbandono precoce ha costi elevati per l'individuo, la società e l'economia (Psacharopoulos, 2007; Belfield, 2008; Nevala et al., 2011).

Le conseguenze individuali derivanti dall'abbandono precoce di percorsi di istruzione e formazione sono strettamente connesse a quelle sociali ed economiche. Un'istruzione mediocre determina conoscenze di base di basso profilo, inadeguate al livello di competenze richiesto dalle economie attuali, che si basano su mezzi di produzione ad alto coefficiente di conoscenze (Nevala, 2011). A sua volta, una maggiore disoccupazione determina, da un lato, una minore crescita economica e un ridotto

gettito fiscale, e dall'altro maggiori indennità di disoccupazione e prestazioni sociali, cui vanno aggiunti i costi incrementati per l'assistenza sanitaria ed i servizi sociali (Nesse, 2010).

Secondo la Commissione europea "l'impatto dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione può inoltre passare da una generazione all'altra. Genitori con un basso livello di istruzione possono non essere in grado di pagare servizi scolastici di qualità ai propri figli, il che espone di conseguenza i bambini stessi a un maggiore rischio di abbandono scolastico precoce" (Commissione Europea EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, pag.23).

Una ricerca spagnola del Ministero dell'Istruzione ha rilevato, ad esempio, che le scelte operate in passato dai genitori in rapporto al proprio grado di istruzione determinano ampiamente le scelte operate in seguito dai figli. Per questa ragione, l'abbandono precoce tende ad essere un circolo vizioso trasmesso da una generazione all'altra (Calero Martínez, J & al., 2011).

Vi sono stati tentativi di calcolo degli sprechi e dei costi legati alla dispersione scolastica e formativa, prendendo in considerazione l'impatto sul lavoro e il reddito individuale, insieme ad altri elementi quali la spesa pubblica connessa all'assistenza sociale e sanitaria. Ad esempio, il recente rapporto francese pubblicato dall'Ispettorato generale del Ministero dell'istruzione (Armand, Bisson-Vaivre, Lhermet, 2013) stima che il costo di ogni studente che abbandona precocemente i percorsi di istruzione e formazione si aggiri tra i 220.000 e i 230.000 euro nell'arco della sua vita.

In uno studio condotto in Finlandia (Leinonen, 2012), il costo a carico della società di un soggetto disoccupato e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione è stimato in oltre 40.000 euro all'anno. I sussidi sociali che coprono le spese di sostentamento e di alloggio sono di circa 10.000 euro e la perdita del contributo dato all'economia da occupazione e tasse è di circa 33.000 euro. Tali costi si cumulano nel caso la persona rimanga a lungo disoccupata e al di fuori dei cicli di istruzione (Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

La ricerca condotta in Inghilterra dalla York University (Coles et al., 2010), stima che per il governo scozzese il costo di una coorte di giovani che non riesce a operare la transizione verso un regime lavorativo stabile sia dell'ordine di 2 miliardi di sterline (circa 2,5 miliardi di euro, esclusi i costi opportunità).

Uno studio condotto a livello europeo sui costi dei NEET, ovvero i giovani che sono disoccupati e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione, considera che nel 2011 la perdita per gli Stati membri dovuta alla mancata partecipazione dei giovani al mondo del lavoro sia stata di 153 miliardi di euro, corrispondenti all'1,2% del PIL europeo (Eurofound, 2012).

Le ricerche oggi disponibili evidenziano, quindi, una chiave di lettura della dispersione scolastica e formativa come un fenomeno complesso, non solo circoscritto alla scuola e agli ambienti di formazione, che ha fortissime ricadute sulla società, l'economia dei paesi, le istituzioni, i servizi e gli interventi sociali.

Sebbene la prevenzione e la rimozione delle cause possa essere costosa di per sé, attraverso cambiamenti nei sistemi di education, nell'organizzazione scolastica (raccordi interistituzionali, di rete, di territorio), nelle risorse destinate all'istruzione e formazione, oltre che nei settori di intervento interessati, i vantaggi sociali ed economici supereranno ampiamente i costi a carico della società, per non parlare dei benefici per gli individui in termini di benessere personale ed economico (Commissione europea, 2011a; Nevala et al., 2011).

1.7 NEET: cause ed identikit dei giovani dispersi

Not in education, employment or training, ovvero NEET, i giovani che non studiano, non hanno un lavoro e non sono impegnati in percorsi formativi. L'acronimo indica il fenomeno immediatamente conseguente la dispersione scolastica e formativa che porta i giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni ad una inattività e a rischi di esclusione sociale e lavorativa.

Il fenomeno dei giovani non impegnati in attività di istruzione, occupazione o formazione compare sulla scena europea a partire dagli anni novanta, quando uno studio condotto nel Regno Unito dalla Social Exclusion Unit (SEU) nel 1999 considera il fenomeno relativamente ai giovani di età compresa tra i 16 ed i 18 anni, appena usciti dall'istruzione obbligatoria, la cui condizione di inattività e inserimento in percorsi di formativi o lavorativi destava particolare preoccupazione in quanto considerata predittiva di avvio a percorsi di criminalità. Lo studio cercava di spiegare

perché dopo due anni dal conseguimento del livello di istruzione obbligatoria tanti giovani permanessero per lunghi periodi nella condizione di NEET, indagando sui fattori che favorivano l'inattività. "Dallo studio emerse una considerevole variabilità in merito al rischio di permanenza nella condizione di NEET, associato a fattori di varia natura, sia contestuali, sia individuali, gli stessi caratteristicamente implicati nella produzione di forme di esclusione sociale: origine straniera, residenza in regioni periferiche con lunga storia di disoccupazione; risultati scolastici di basso livello, ovvero abbandono scolastico; provenienza da famiglie con genitori impegnati in occupazioni di basso profilo di competenze; provenienza da famiglie estese o monoparentali; genere femminile" (Agnoli, 2014, pag. 12).

Nell'articolo "Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people Not in Education, Employment, or Training (NEET)", di John Bynner e Samantha Parsons (2002), si dimostra come il fenomeno dei NEET sia influenzato principalmente da risultati scolastici di basso profilo e da una mancanza di interesse verso l'istruzione, che inducono i giovani ad una inattività che li rende poveri di esperienze di lavoro e di crescita sociale.

Successivamente un'indagine condotta dalla European Foundation for the Improvement of Living and Working Condition (2012), specificatamente orientata a capire le conseguenze economiche e sociali del disimpegno nel lavoro e nella formazione, segnala che tra i fattori che aumentano le opportunità di diventare NEET figurano l'avere disabilità, avere un basso livello di istruzione, vivere in aree remote, essere immigrati, appartenere a famiglie di basso reddito, avere genitori con esperienza di disoccupazione.

Oggi il fenomeno dei NEET è emerso all'attenzione mediatica ma soprattutto all'interno di cornici teorico-interpretative che, nella doppia e simultanea assenza da percorsi di istruzione/formazione e lavoro, individuano una forma peculiare di disagio giovanile, strettamente connesso al tema dell'esclusione sociale, della dispersione scolastica/formativa e di alcuni suoi correlati concettuali quali la marginalizzazione e l'esclusione sociale (Agnoli, 2014). Si tratta di categorie fondamentali mutate dalla lettura sociologica sulla disoccupazione giovanile, sull'abbandono e sulla dispersione scolastica (La Rosa, Kieselbach, 1999). L'esclusione sociale può definirsi un processo multidimensionale che vede fortemente interconnessi una combinazione di problemi:

la disoccupazione, il basso reddito, problemi di salute, la deprivazione abitativa, la rottura di legami affettivi o sociali, o comunque l'indebolimento della struttura relazionale nella quale l'attore sociale è inquadrato (Peace, 2011). L'Unione Europea nei documenti comunitari ha astratto e individuato gli elementi definitivi che determinano lo stato di esclusione sociale della persona, basato su tre macro dimensioni: a) l'esclusione economica, fondata sullo stato di disoccupazione o inattività, che produce privazione nell'accesso alla proprietà e al credito; b) l'esclusione relazionale, connotata come scissione dei legami sociali; c) l'esclusione politica, definita come provazione parziale di alcuni diritti civili o politici (Peace, 2011, pag. 27). Come sostengono Kieselbach e Stitzel "il concetto di marginalizzazione, invece, include elementi riferibili ai percorsi biografici caratterizzati a più riprese dallo stato di disoccupazione o di occupazione a tempo determinato, frequentemente associato a bassi livelli di istruzione e qualificazione professionale" (Agnoli, 2014, pag. 32).

Il merito della categoria dei NEET, benché complessa ed ampia, è aver spostato l'attenzione dal tema della disoccupazione strettamente intesa come ricerca di lavoro non coronata dal successo, a quello più ampio dell'inoccupazione, con la sua componente di inattività²³.

Con il concetto di NEET si ha l'impressione che la responsabilità e le scelte del singolo contino di più delle condizioni di partenza, tanto che è la presenza dei NEET in sé, più che le disuguaglianze, a essere considerata un costo elevato per la società su cui diventa quindi necessario intervenire. Il fenomeno si riferisce a una categoria residuale e disomogenea, che dal punto di vista simbolico richiama generalmente una condizione disagiata e un basso livello di aspirazioni e motivazioni di una parte del mondo giovanile risultando in larga parte evocativa, soprattutto in un clima di crisi economica. Dal punto di vista analitico, però, essa pone una serie di problematiche dovute proprio all'eterogeneità delle condizioni giovanili che vi vengono incluse e che non solo variano nello spazio e nel tempo, ma ripropongono questioni più ampie, relative alle

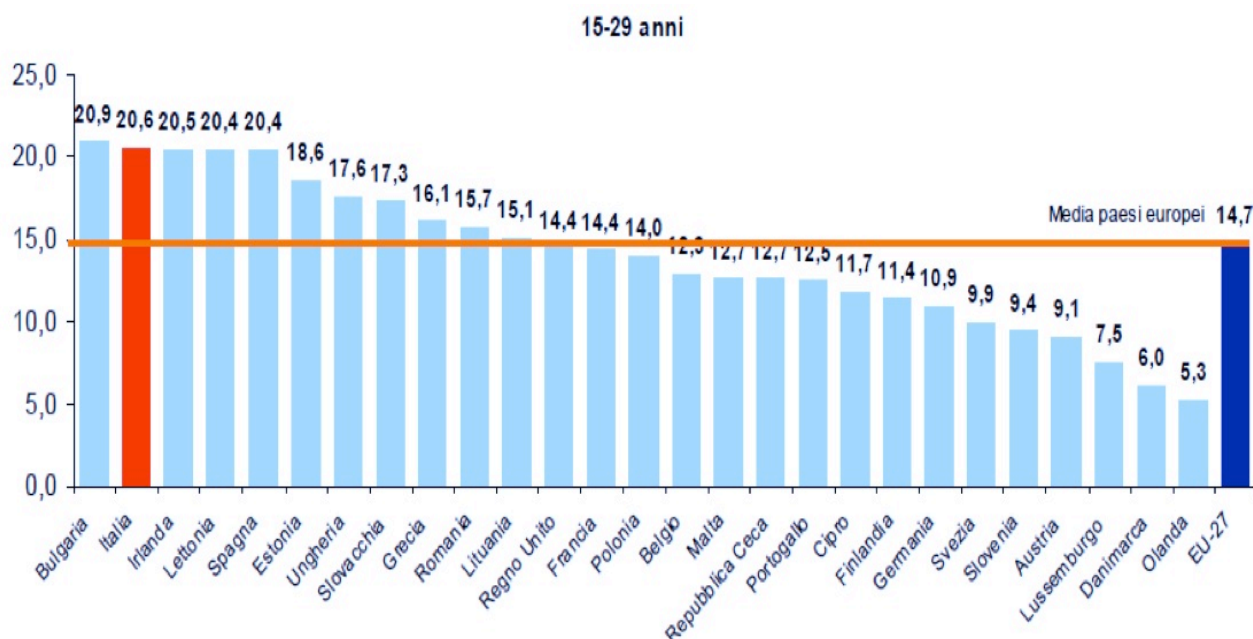
²³ Alcuni autori noti, come Zigmunt Bauman, Ulrich Beck e Anthony Giddens riconoscono la dimensione sociale del fenomeno, imputabile a processi di individualizzazione e caduta delle certezze tipici di tutto l'occidente a cui fanno riferimento. I mutamenti epocali degli ultimi decenni hanno incrinato la struttura delle opportunità e modificato allo stesso tempo le aspettative delle nuove generazioni.

trasformazioni in atto e al ruolo delle nuove generazioni nelle società contemporanee (Faraoni, 2012).

D'altra parte, lo stesso fenomeno è inquadrato nell'ambito di prospettive di analisi delle dinamiche del sistema di istruzione e della formazione, e di quelle connesse al mercato del lavoro. La categoria NEET, infatti, è oggi utilizzata come indicatore dello stato di salute sia del mercato del lavoro che del sistema scolastico di una data nazione. Non a caso, il vocabolo “NEET” è entrato a far parte del lessico delle politiche che si occupano di risolvere la problematica legata alla presenza di barriere che ostacolano il passaggio dei giovani dal mondo dell'educazione a quello del lavoro, sia di politiche che, riferendosi al sistema educativo, si pongono l'obiettivo di contrastare il cosiddetto drop out scolastico, ovvero l'abbandono prematuro degli studi da parte degli studenti.

In una comparazione europea (Graf. 3), nel 2009 la percentuale di giovani Neet in Italia è superiore a quella della media europea di quasi 6 punti percentuali (ItaliaLavoro, 2011). Secondo l'Eurostat (2009) i giovani tra 15 e 29 anni che non studiano, non si formano e non lavorano sono, nel 2009, il 20,6% a fronte di una media dei paesi europei del 14,7%. Nella graduatoria l'Italia, insieme alla Bulgaria, l'Irlanda, la Lettonia e la Spagna, è il paese dove il fenomeno è più accentuato, rispetto a paesi dove si registra una quota più bassa di giovani Neet come il Regno Unito (14,4%), la Francia (14,4%) e la Germania (10,9%).

Grafico 3. Neet rate nei paesi europei - Anno 2009



Fonte: Eurostat

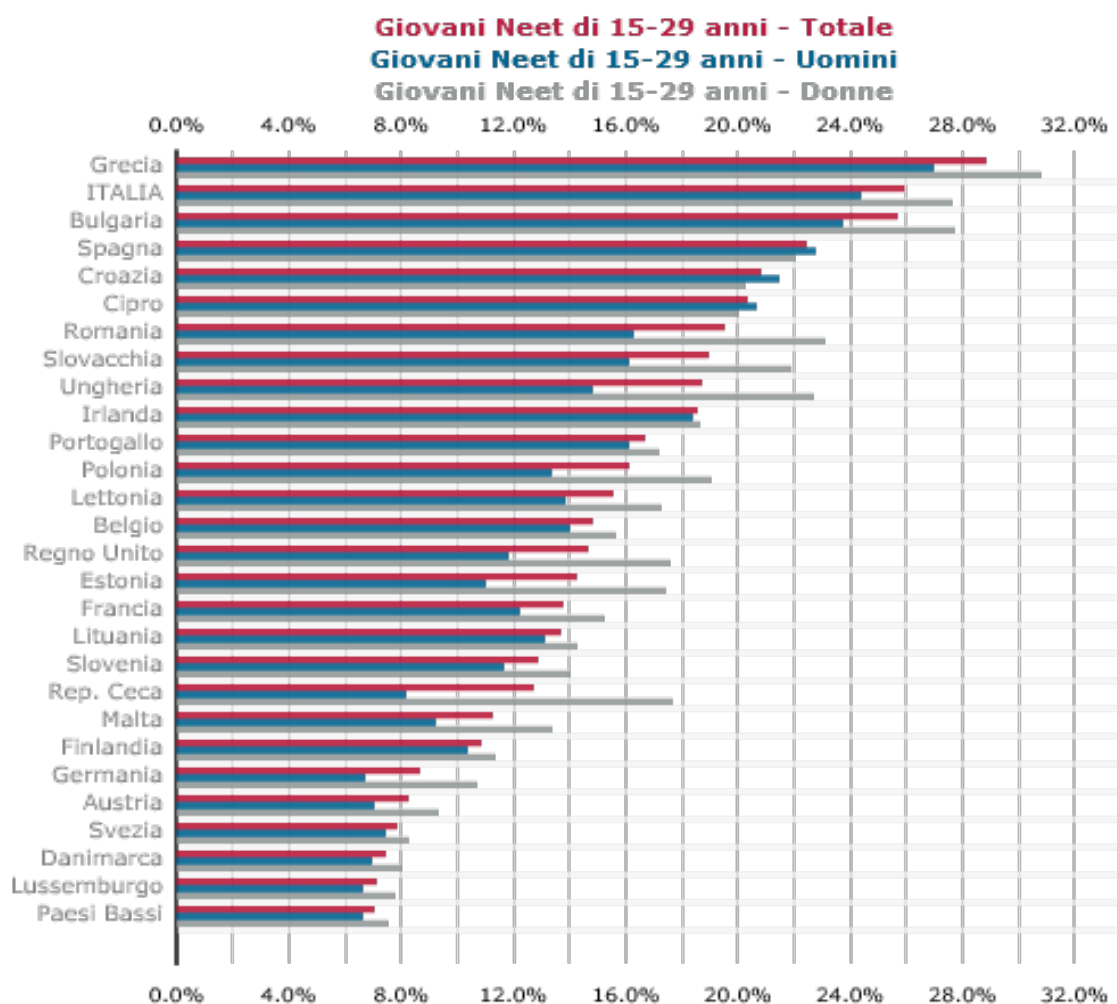
I giovani NEET italiani nel 2009, secondo la definizione di NEET dell'ISTAT²⁴, le persone tra i 15 ed i 29 anni che non sono inserite in un percorso formale di istruzione o formazione sono poco più di 2 milioni, pari al 21,2% del totale della popolazione della stessa età, e sono aumentati rispetto al 2008 del 6,6% (Italialavoro, 2011).

Nel 2013, il fenomeno dei NEET aumenta ulteriormente in Italia, come emerge dal successivo grafico 4, giacché il 26% della popolazione tra i 15 e i 29 anni risulta fuori dal circuito formativo e lavorativo, con un'incidenza più elevata tra le donne (27,7 per cento) rispetto agli uomini (24,4 per cento). In Italia la quota dei NEET pari al 26% si pone ancora in modo nettamente superiore alla media dell'Ue28 pari al 15,9%, con valori significativamente più elevati rispetto a Germania (8,7 per cento), Francia (13,8

²⁴ La definizione NEET cui si fa normalmente riferimento in Italia è quella ISTAT, che ricomprende “tutti i giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano, non studiano e non frequentano corsi di formazione regionali della durata superiore a 6 mesi”. Nel conteggio generale sono inseriti anche coloro che frequentano “corsi di formazione regionali di durata maggiore ai 6 mesi per i quali non è richiesto un titolo di studio per accesso alla frequenza”. Tale specificazione non è fatta da EUROSTAT, che considera l'universo NEET come comprendente “tutti gli individui (tra i 15 e i 29 anni) che non lavorano, non studiano e non frequentano corsi di formazione senza ulteriore distinzione”. Per tali differenze definitorie la popolazione NEET italiana stimata da EUROSTAT nel 2009 è di 1.978.600 circa mentre quella stimata da ISTAT è di 2.043.615 (ItaliaLavoro, 2011).

per cento) e Regno Unito (14,7 per cento), come evidenziato nel grafico 4. La Bulgaria presenta una quota di NEET (25,7 per cento) leggermente inferiore a quella italiana, mentre solo la Grecia presenta un'incidenza maggiore (28,9 per cento) (ISTAT, 2014). Nella maggior parte dei paesi europei il fenomeno coinvolge in misura maggiore le donne (il 17,7% in media contro il 14,1% degli uomini) con divari particolarmente ampi nella Repubblica Ceca e in Ungheria. Peraltro, nella media dei paesi Ue circa la metà dei NEET è alla ricerca di un'occupazione, con picchi di oltre il 70% in Grecia, Spagna e Portogallo.

Grafico 4. Neet rate nei paesi europei - Anno 2013

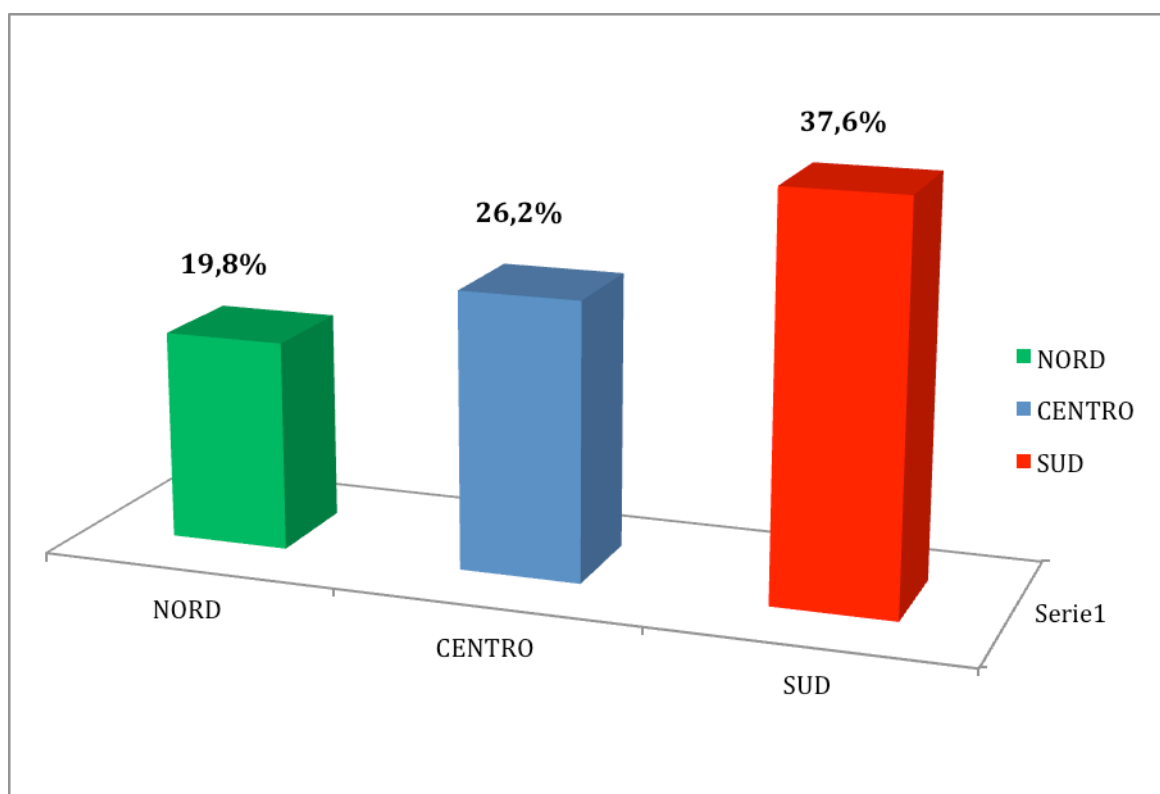


Fonte: Istat, 2014.

Per quanto concerne la distribuzione del fenomeno nelle regioni italiane, ovvero la dimensione territoriale, permangono le forti differenze tra nord e sud, rispettivamente con il 19,8% al Nord e oltre il 37% al Sud (Graf. 5).

In particolare nel Mezzogiorno, dove la condizione dei NEET è di gran lunga prevalente, l'incidenza del fenomeno raggiunge il livello più alto, pari al 37,6 per cento nel 2013 (in confronto al 19,8 per cento nel Centro-Nord), ponendo in luce le criticità di accesso all'occupazione per un gran numero di giovani residenti nelle regioni meridionali (Istat, 2014).

Grafico 5. La distribuzione dei NEET in Italia



Fonte: ISTAT, Rilevazione sulle forze di lavoro, 2014.

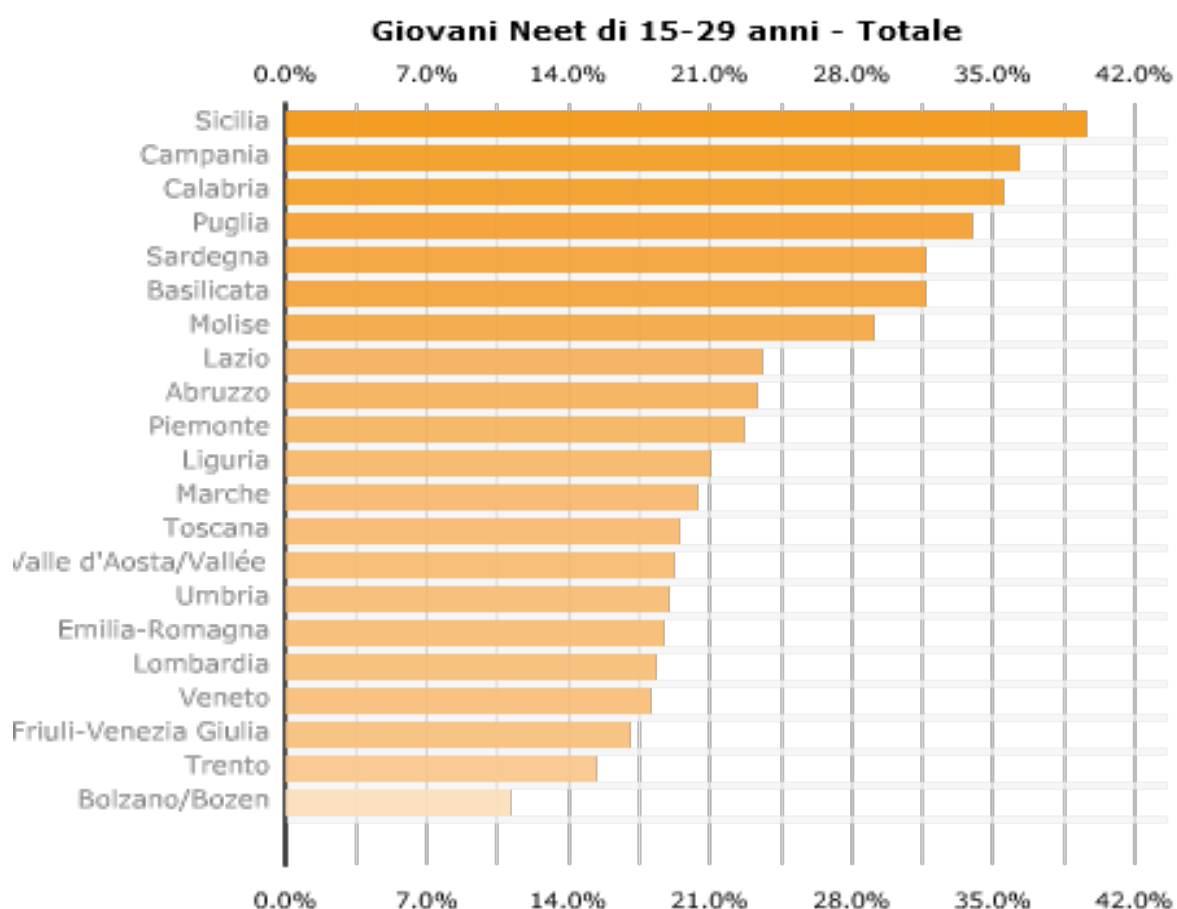
Sicilia e Campania, come emerge dal successivo grafico 6, registrano le quote più elevate con valori rispettivamente pari al 39,7 e 36,4 per cento, seguite da Calabria e Puglia, con livelli pari al 35,6 e al 34,1 per cento.

Secondo Colombo (2015) alcuni caratteri di questa problematica e del divario tra Nord e Sud Italia sono "endemici", ovvero sono da attribuire a meccanismi distributivi diseguali che hanno portato le regioni ad avere diverse velocità dello sviluppo

industriale, manifatturiero e a differenti condizioni socio-abitative e culturali. Le regioni meridionali e insulari sono decisamente più colpite dal fenomeno dei NEET e dell'abbandono scolastico rispetto a quelle del Nord e del Centro. Di recente è stato calcolato un indice riguardante la povertà educativa (Savethechildren Italia, 2014) sulla base di indicatori scolastici ed extrascolastici, secondo cui alcune regioni meridionali e insulari si rivelano assai problematiche: Campania, Puglia, Calabria, Sicilia, Molise, Abruzzo, Sardegna.

Nel Mezzogiorno il fenomeno dei NEET è peraltro così pervasivo da non mostrare nette differenze di genere: il vantaggio per gli uomini (34,7 per cento) è minimo rispetto a quello delle donne (36,1 per cento) (Istat, 2014). Peraltro, anche nelle regioni settentrionali gli uomini hanno peggiorato la loro condizione, probabilmente a seguito della crisi economica che ha colpito le aziende del nord, diminuendo il divario di genere, con un'incidenza di NEET cresciuta maggiormente in confronto alle donne (rispettivamente +2,7 e +2,1 punti percentuali).

Grafico 6. NEET: l'Italia e le sue regioni - Anno 2013



Fonte: ISTAT, 2014.

Il concetto e il fenomeno dei NEET sottolinea come la vulnerabilità occupazionale del soggetto gioca un ruolo fondamentale, ma non esaustivo, nella definizione e nell'analisi dell'esclusione sociale. L'essere esclusi dal sistema lavorativo e il non essere coinvolti in percorsi di istruzione/formazione rappresentano elementi chiave in grado di innescare il processo cumulativo di esclusione sociale nelle traiettorie biografiche dei giovani. La categoria NEET ricomprende in maniera più complessa, ma indubbiamente più ampia, una serie di dinamiche di giovani esposti in maggior misura al rischio di attivazione del processo di esclusione sociale.

La condizione di soggetti "not in education, employment or training", esperita soprattutto nell'adolescenza e nella fase cruciale di transizione scuola-lavoro immediatamente successiva al termine del ciclo di istruzione secondaria, genera effetti a lungo termine sulle traiettorie di vita degli attori sociali: incremento della probabilità di inattività o disoccupazione; percorsi lavorativi intermittenti; aumento del rischio di isolamento sociali; effetti psicologici negativi, con un livello di autostima più basso e alta insoddisfazione rispetto alla popolazione non NEET (Bynner, Parson, 2002).

Rispetto, quindi, all'indicatore "tasso di disoccupazione giovanile", l'indicatore NEET ha la capacità di delineare la multidimensionalità dei possibili status dell'attore, di età compresa tra i 15-29 anni, ricomprendendo gli adolescenti interessati dal fenomeno dell'abbandono scolastico, sia i giovani nei passi iniziali della fase di transizione scuola-lavoro, sia i giovani-maturi inattivi poiché esclusi da percorsi di formazione e da situazioni lavorative sicure.

Capitolo 2 - Il quadro teorico e normativo in materia di orientamento: l'importanza di saper scegliere per "non perdersi"

2.1 Il contributo della riflessione sociologica sull'orientamento

Il tema dell'orientamento non è particolarmente oggetto di trattazione da parte della letteratura sociologica, anche se i contributi di alcuni autori o di studi effettuati su specifici temi o categorie sociologiche sembrano richiamare implicitamente la necessità di curare l'ambito dell'orientamento come fondamentale "chance di vita" nel processo di crescita individuale e di costruzione del percorso di vita.

Nel nuovo sistema globale, caratterizzato da un'estrema finanziarizzazione dell'economia, da un'innovazione tecnologica repentina e pervasiva, da dinamiche comunicative amplificate negli strumenti e nel target di utenza, da un'instabilità diffusa che genera incertezza e sfiducia, la leva dello sviluppo e dell'innovatività è spostata dal semplice piano dei prodotti e dei servizi a quello della gestione delle informazioni e della loro traduzione in conoscenza (Paneforte, 2005). In un mondo del lavoro soggetto a una rapida obsolescenza delle conoscenze e delle competenze, e con una rapida saturazione degli spazi di mercato, al singolo si richiede: piena conoscenza di sé, creatività, pensiero divergente, consapevolezza di scelta, capacità valutativa (del contesto in cui vive ed agisce) ma soprattutto auto-valutativa (Cocozza, Capogna, 2016) per non perdersi nel proprio percorso di vita e non smarrirsi nella società.

La realtà contemporanea dà conto di come i percorsi di vita dei soggetti siano all'insegna della discontinuità piuttosto che della continuità, e centrati su un modello esistenziale non lineare che contrappone al tradizionale sequenziamento formazione/lavoro/pensionamento la discontinuità delle carriere, l'intreccio delle

esperienze formative e lavorative, la pluricollocazione del soggetto su altrettanti segmenti di attività²⁵.

Nella prospettiva della discontinuità dei corsi di vita appare in tutta evidenza la centralità della persona "con una riappropriazione dei suoi tempi di vita e delle sue scelte" (Besozzi 2012, pag. 8). Beck (2008) parla proprio di un evidente mutamento evolutivo, mostrando come "costruire la propria vita" sia diventato un problema individuale che richiede -in modo imperativo- al soggetto la capacità di *costruire riflessivamente* una propria identità individuale. Tale attitudine riflessiva appare la condizione necessaria per costruire scelte biografiche che possano affrontare l'incertezza della contemporaneità e la de-standardizzazione dei corsi di vita.

In questo quadro l'orientamento, inteso come processo formativo continuo²⁶, consente alla persona di attribuire un senso all'evoluzione della propria traiettoria biografica e "governare autonomamente i momenti più significativi" (MLPS, 2005, pag 4), evitando forme di dispersione e di smarrimento. Imparare a scegliere vuol dire allenarsi ad essere consapevoli di ciò che si potrà ottenere e di ciò che sicuramente si perderà.

La consapevolezza della scelta si lega alla capacità di valutare le diverse personali preferenze e le condizioni presenti nell'ambiente esterno. Secondo la teoria della scelta razionale è possibile distinguere tra opzioni non intenzionali e opzioni intenzionali, dove l'intenzionalità comporta diverse forme di pensiero riflessivo a seconda che il selezionatore sia più o meno a conoscenza delle proprie preferenze, con il risultato di poter intraprendere una efficace "conversazione interna" (Archer, 2003).

La riflessività è definita da Archer come "la pratica regolare della capacità mentale, esercitata attraverso le conversazioni interne che tutti abbiamo circa le nostre preoccupazioni personali" (2003, pag. 9). Uno degli scopi della riflessività è senza dubbio quello di guidare e offrire un supporto al processo di pianificazione della vita,

²⁵ In un suo volume Ulrich Beck (2008) sostiene che gli individui, pressati dall'imperativo sociale della realizzazione di sé, sono spinti a qualsiasi tipo di attività (iper-attivismo) alla ricerca del proprio percorso: "Nonostante un'incertezza spesso imprevedibile, la vita dell'individuo è in un certo senso condannata all'attività; in altre parole, essa è una vita attiva anche laddove viene meno la stessa struttura di aspettative e speranze. [...] questo obbligo all'attività implica che l'eventuale fallimento diventa fallimento personale e che dunque non possa essere vissuto come esperienza di classe, o ascrivito a una 'cultura della povertà'" (pp. 15-16).

²⁶ Si rimanda agli approfondimenti dei paragrafi 2.8 e 2.9.

che è preludio alla costruzione dell'identità e alla possibilità di mobilità sociale²⁷. Se è vero, come sostiene Beck (2008), che “la socializzazione ormai è ancora possibile solo come autosocializzazione”, allora la riflessività è quella buona pratica che consente al singolo di esercitare un qualche governo sulla propria vita sociale e di compiere scelte biografiche in qualità di "soggetto attivo" (Leccardi, 1999b).

Alla persona, già dalla transizione alla vita adulta, si chiede di allenare una capacità riflessiva che è alla base di un metodo che offre la possibilità di guardarsi dentro, di conoscersi, di cogliere gli elementi legati alla propria identità (attitudini, motivazioni, interessi, atteggiamenti, aspirazioni, valori) e, al contempo, di capire, valutare e gestire opportunità e informazioni presenti nell'ambiente. Questa capacità riflessiva e valutativa del singolo si lega al tema dell'agency²⁸ e alla possibilità di prendere coscienza (e consapevolezza) delle abilità personali e del processo di "autocostruzione della propria autobiografia" (Beck, Giddens, Lash, 1994) per fronteggiare l'incertezza e l'imprevedibilità della condizione esistenziale contemporanea. L'attivismo riflessivo e responsabile del soggetto permette al singolo di poter riconoscere le sue qualità e di agire attivamente e trasformativamente nelle traiettorie composite e discontinue dei percorsi di vita.

In questa prospettiva, e in un contesto composito come quello attuale, l'orientamento si rivela l'opportunità formativa in grado di preparare e accompagnare il singolo nel processo di maturazione personale, in un cammino di autonomia basato sulla responsabilità e sulla consapevolezza.

L'orientamento si presenta come una "chance di vita", per richiamare una riflessione fondamentale di Dahrendorf, ovvero come lo strumento di crescita individuale, di realizzazione, di capacità, di desideri. D'altronde "le chance di vita sono la combinazione di diritti civili e opportunità di benessere. (...) Le società moderne si trovano davanti a due generi di compiti. In primo luogo esse devono trovare mezzi e strade per garantire ai loro membri certi diritti fondamentali di partecipazione o diritti civili. Fra questi, come minimo, l'uguaglianza davanti alla legge, e quindi

²⁷ Si rimanda per un approfondimento a Colombo (2011).

²⁸ Il concetto di agentività umana (*human agency*) si lega ad Albert Bandura (1995) ed è punto cardine dell'intera teoria social-cognitiva. L'agency del soggetto è ben tematizzato come "la capacità del soggetto di definizione di sé in modo positivo (autostima) e propositivo (proattività), che lo rende in grado di prefissarsi obiettivi e di raggiungerli, orientando le proprie risorse personali e controllando il proprio operato" (Besozzi, 2012, pag. 8).

l'eliminazione dei privilegi formali. (...) In secondo luogo le società moderne devono trovare mezzi e strade per garantire ai loro membri 'uguaglianza di opportunità' e uno standard di vita soddisfacente" (Dahrendorf, 1988, pagg. 219-220).

L'orientamento, in quest'ottica, si lega al concetto sociale di "chance di vita" perché permette alla persona la libertà di autoaffermarsi come soggetto, coltivando le proprie potenzialità e allargando i propri orizzonti di senso, per una migliore inclusione sociale e giungere a livelli soddisfacenti di benessere.

L'azione orientativa, nelle sue varie forme, si presenta come una risposta istituzionale organizzata di life long and wide learning (Watts, Sultana, 2004; Watts, 2008), capace di accompagnare il successo formativo e professionale del soggetto ma anche in grado di rispondere al dilagante problema della dispersione scolastica e della disoccupazione giovanile, quest'ultima secondo i dati Istat di gennaio 2016 a livelli di allarme sociale con il 39,3%.

Lo stesso Dahrendorf chiarisce che di fronte alla sfida della globalizzazione "una società libera è una società che opera per un aumento delle chance di vita" (Dahrendorf, 1995, pag. 24). Seconda questa chiave di lettura, una società libera è una società che rende indispensabile l'azione formativa dell'orientamento, offrendo al singolo la possibilità di conoscere sé stesso, le proprie attitudini ed abilità, sviluppando spirito di adattamento e capacità inclusiva. L'orientamento, inteso come "chance di vita", è lo strumento idoneo a forgiare il nuovo attore sociale della dose di riflessività, conoscenza di sé, progettualità e creatività, che la complessità del mondo contemporaneo impone al vivere umano.

L'individuo, oggi, è maggiormente esposto alla fragilità: tutto è imprevedibile, incerto, insicuro, ma soprattutto diventa sempre più problematico adattarsi ad una realtà che cambia le regole del gioco, prescrivendo una rielaborazione continua del proprio progetto di vita. Il cosiddetto "YoYo Transition" (Walther, 2004; 2006), che caratterizza le moderne società occidentali, porta a veri e propri dilemmi biografici e a evidenti difficoltà di progettazione o riprogettazione della propria vita. Dunque l'approccio formativo dell'orientamento spicca come risposta istituzionale ed educativa per sostenere le persone nello sviluppo di risorse di tipo cognitivo/adattivo (Lodigiani, 2003) e nell'affrontare le transizioni ed i dilemmi della vita offrendo uno spazio, riconosciuto istituzionalmente, dove attraverso la riflessività su se stessi si permette la

ricomposizione della pluralità e dei vissuti esperiti quotidianamente, in un'ottica di riprogettazione, reinterpretazione e rilancio²⁹. Questo consente di avviare un circuito dialogico ininterrotto con se stessi, che aiuta a dare senso e significato al proprio agire in relazione ai contesti e alle strutture di azione e di relazione. Si tratta di "un andare avanti all'interno di un processo a spirale ellittica capace di reinterpretare e valorizzare il proprio bagaglio di esperienze passate, alla luce del presente e con lo sguardo al futuro" (Capogna, 2016, pag 200).

L'orientamento, intesa come chance nella mission educativa istituzionale, deve essere in grado di accompagnare la crescita della persona fin dalla giovane età e in tutte le fasi della vita, permettendo da una parte la conoscenza (e consapevolezza) delle proprie attitudini ed abilità, e dall'altra la possibilità di sviluppare (o riadattare e valorizzare) specifiche competenze spendibili nella società e nel mercato del lavoro, al fine di una piena realizzazione personale e inclusione sociale.

In linea con questa riflessione appare ancora più interessante e appropriato il concetto di "riflessività biografica", così come teorizzato da Beck (2000) e Giddens (1999).

Ulrich Beck sostiene che "le decisioni sull'istruzione, sulla professione, sul luogo di residenza, sulla persona da sposare, sul numero di bambini, ecc, non solo possono ma devono essere prese" (Beck, 2000, pag. 194). La capacità di costruire e pianificare in maniera efficace la propria biografia diventa così un elemento di forza che connota l'identità sociale, poiché "nella società individualizzata l'individuo deve imparare, pena una condizione di svantaggio permanente, a concepire se stesso come centro dell'azione, come ufficio - pianificazione in merito alla propria biografia, alle proprie capacità, ai propri orientamenti, alle proprie relazioni, ecc." (Beck, 2000, pag. 195). Si assiste in questo senso ad un rovesciamento del rapporto individuo-società: quelle stesse istituzioni che determinano le condizioni di sviluppo dell'identità del soggetto, possono essere vista in conseguenza delle decisioni che lo stesso deve prendere in qualsiasi momento della propria traiettoria biografica. In questo modo ognuno può scegliere la propria identità sociale e la propria appartenenza di gruppo, in forza di una riflessività biografica che può essere intesa come "attitudine alla valutazione di risorse, vincoli ed opportunità, alla scelta razionale e alla gestione del rischio, in un ambiente

²⁹ Questa capacità riflessiva appare importante per far emergere la propensione vocazionale e indirizzare le scelte in ordine a motivazioni interne, e non in risposta a condizionamenti esterni.

segnato da crescente incertezza, allo scopo di pervenire allo sviluppo di un percorso biografico soddisfacente" (Giddens, 1999, pag. 277, cit. in Maddaloni, 2006).

Sviluppare la riflessività implica una piena responsabilizzazione e una presa di coscienza da parte dell'individuo. "Il sé visto come un progetto riflessivo, del quale è responsabile l'individuo. Noi siamo non ciò che siamo, ma ciò che facciamo di noi stessi. D'altra parte ciò che l'individuo diventa dipende dagli sforzi ricostruttivi che egli affronta" (Giddens, 1999, pag. 99). Il progetto riflessivo del sé si rende necessario per pianificare la gestione dei vari passaggi del corso della vita, per Giddens è fondamentale che ogni individuo si interroghi su "Che cosa fare? Come agire? Chi essere? Queste sono domande cruciali per chiunque viva nella tarda modernità" (Giddens, 1999, pag. 93). E' fondamentale conoscere se stessi, le proprie caratteristiche, le abilità, le proprie competenze per adattarsi e reinventarsi costantemente, con creatività, riflessività e consapevolezza, in modo da rispondere alle sfide e ai rischi della società attuale. In questo processo di governo della propria vita, "la vera virtù consiste nella capacità di costruire quante più barriere possibili ai cambiamenti non coerenti con il progetto perseguito" (Giddens, 1999, pag. 102). Ciò significa che all'individuo è richiesto un approccio riflessivo e consapevole su stesso e sulla propria vita, un'attitudine all'auto-valutazione che richiede di prevedere e calcolare, con maturità e ampiezza di visuale, le opportunità ma anche i possibili rischi conseguenti le scelte da fare. All'interno di tale sviluppo continuo, "l'individuo costruisce/ricostruisce la storia della sua stessa vita" (Giddens, 1999, pag. 105) secondo un progetto di crescita e sviluppo che lo porta a prendere decisioni consapevoli e ad affrontare i rischi e i disagi posti dalla società postmoderna. Sempre Giddens sostiene che in forza dell'apertura del mondo sociale di oggi e della pluralità crescente dei contesti di azione, la scelta dello stile di vita assume un'importanza crescente nella costruzione di una propria, ed autentica, identità nelle attività quotidiane (Giddens, 1999).

In questo processo di governo della propria vita, la costruzione di un sistema di valori di riferimento trova un posto fondamentale, proprio in un momento storico in cui la società perde la certezza di modelli dogmatici di riferimento "l'uomo moderno si trova a dover affrontare una sfida che lo vede tanto più forte quanto più riesce a costruire significati e valori nella sua vita quotidiana" (Scanagatta, 2002, pag. 171). Il soggetto,

in quanto attore attivo e pianificatore della propria esistenza diventa il riferimento morale e istituzionale della regolazione dello sviluppo del sé. Questa prospettiva etica richiama a Dewey che, ragionando più volte sulla responsabilità morale che la scuola e chi insegna ha nei confronti della società, ritiene essenziale la capacità di ogni cittadino di assumersi responsabilità, poiché "non è sufficiente essere in grado di adattarsi ai cambiamenti, ma bisogna essere in grado di orientarli e dirigerli" (Quagliata, 2014, pag. 129).

Moliere, con una sintesi molto efficace, ricorda che "noi siamo responsabili non solo di ciò che facciamo, ma anche di ciò che non facciamo"; e Brecht durante il suo esilio in Danimarca sotto il nazismo scrive una poesia, "A chi esita", che ben richiama il ruolo fondamentale e attivo esercitato da ciascun individuo all'interno della società ancor di più nell'attuale contesto globale ed incerto: "Tu dici: per noi va male. Il buio cresce. Le forze scemano. Dopo che si è lavorato tanti anni noi siamo ora in una condizione più difficile di quando si è cominciato. E il nemico ci sta innanzi più potente che mai. Sembra che gli siano cresciute le forze. Ha preso un'apparenza invincibile. E noi abbiamo commesso degli errori, non si può negarlo. Siamo sempre di meno. Le nostre parole sono confuse. Una parte delle nostre parole le ha stravolte il nemico fino a renderle irriconoscibili. Che cosa è errato ora, falso, di quel che abbiamo detto? Qualcosa o tutto? Su chi contiamo ancora? Siamo dei sopravvissuti, respinti via dalla corrente? Resteremo indietro, senza comprendere più nessuno e da nessuno compresi? o dobbiamo contare sulla buona sorte? questo tu chiedi. Non aspettarti nessuna risposta oltre la tua".

2.2 Excursus normativo europeo: evoluzione delle politiche in tema di education e orientamento a partire dalla “strategia di Lisbona”

Il tema dell'orientamento ha assunto progressivamente un posto centrale nell'agenda politica europea, spesso in riferimento a categorie di soggetti e fasi di percorsi formativi molto specifici, in particolare dopo la definizione nel 2000 della strategia di

Lisbona che si pone espressamente l'obiettivo di fare dell' Europa la società e 'l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo'.

Il concetto di learning society affonda le radici in un passato non recente, riconducibile a Husèn (1974; 1986), con il quale si denotava come l'introduzione sempre più massiccia di tecnologia e nuove forme organizzative del lavoro, poteva offrire maggiore disponibilità di tempo e creare spazi per nuovi apprendimenti, contribuendo ad una crescita personale (prima ancora che collettiva) del singolo che avrebbe consentito una migliore partecipazione attiva alla propria vita e alla consapevolezza del proprio tempo.

Il Consiglio europeo di Lisbona si muove dalla premessa che l'Unione deve farsi parte attiva di un processo di cambiamento epocale conseguente alla globalizzazione e alle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza. In questa nuova direzione, apprendimento, occupabilità e istruzione diventano le questioni centrali nell'agenda europea, richiedendo la realizzazione simultanea di obiettivi culturali personali e sociali. L'apprendimento permanente si presenta come formazione non solo a fini occupazionali, ma soprattutto a scopi personali, civici e sociali, collegandosi ad altri obiettivi quali quelli dell'occupabilità, dell'adattabilità e della cittadinanza attiva (Alulli, 2010). La Commissione europea propone nel 2000 a tutti gli Stati membri un Memorandum che offre una definizione operativa specifica di apprendimento permanente, comprendente «tutte le attività di apprendimento realizzate su base continuativa, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, le abilità e le competenze» (Commissione Europea, 2000).

Per far fronte al cambiamento continuo e alla richiesta da parte della società di competenze sempre più elevate e aggiornate, l'apprendimento non può più essere circoscritto in una sola fase della vita, spesso legata alla transizione di natura scolastica, bensì diventare una condizione permanente della persona. La diffusione dell'informazione e delle nuove tecnologie ha trasformato le caratteristiche del lavoro e della produzione, in cui il fattore umano pur diventando una componente strategica per l'impresa, è vulnerabile rispetto ai cambiamenti dell'organizzazione. In questo senso, lo sviluppo del sapere e la crescita del capitale umano (Becker, 1964) attraverso processi educativi all'interno dell'ambiente familiare, dell'ambiente sociale, della scuola e dell'esperienza del lavoro, consentono alla persona di svolgere attività di

trasformazione e di creazione finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, individuali o collettivi (Gori, 2004)³⁰. Per queste considerazioni, la politica europea di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, ritenendo rilevanti le ricadute personali e sociali della formazione, propone la sfida di un nuovo modello di cooperazione tra gli Stati per il contrasto dell'esclusione sociale e per la competitività dell'Europa nel mondo.

Nello specifico, la strategia di Lisbona fissa quattro rilevanti obiettivi politici trasversali finalizzati alla promozione dell'apprendimento permanente:

- istituire sistemi di orientamento per sostenere l'apprendimento durante l'intero arco di vita di una persona;
- elaborare framework nazionali in grado di individuare e includere tutti i titoli e le qualifiche rilasciate ai diversi livelli, dalla scuola di base fino all'Università;
- attuare specifiche misure per valutare e convalidare l'apprendimento non formale ed informale;
- attuare iniziative per rafforzare la mobilità transnazionale e percorsi flessibili di occupazione.

Il fatto che l'apprendimento permanente persegua tale estesa gamma di obiettivi dimostra che è stato raggiunto in occasione del Consiglio europeo un ampio consenso da parte degli Stati membri nel perseguimento delle seguenti strategie generali, che si rafforzano reciprocamente: l'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'adattabilità professionale. Inoltre, per la prima volta il concetto di orientamento si lega in modo diffuso e complementare a quello di apprendimento, occupabilità e di realizzazione personale e professionale.

«L'attivazione di servizi di orientamento viene rappresentata come un tassello essenziale per la costruzione di sistemi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita in grado di garantire quel capitale umano di qualità, considerato indispensabile per rispondere alle trasformazioni del sistema economico e produttivo e per fare dell'Europa l'economia più competitiva nella Società della Conoscenza» (Cortese, Serpieri, 2010).

³⁰ La strategia di Lisbona nel riconoscere il ruolo determinante dell'istruzione e della formazione, quale parte integrante delle politiche economiche e sociali, attribuisce al concetto di lifelong learning la chiave di svolta per la creazione di una società basata sulla conoscenza, in cui la persona è posta al centro del sistema sociale e produttivo.

L'implementazione di politiche e servizi di orientamento all'interno degli Stati membri viene ricondotta alla necessità di ridurre i *mismatches* tra istruzione e formazione ed i bisogni del mercato del lavoro (Commissione Europea, 2000). Alla fine del 2001, in particolare, viene diffusa la Comunicazione della Commissione dal titolo 'Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente' in cui si definisce come prioritario l'obiettivo di promuovere ed estendere la cultura dell'apprendimento permanente attraverso la decisione di affidare ai servizi dell'informazione e dell'orientamento il compito di promuovere e facilitare l'accesso all'apprendimento, che dovrà comportare, come logica conseguenza, la creazione di una rete tra i sistemi di orientamento che vada di pari passo con un'offerta di apprendimento permanente sviluppata a tutti i livelli e rivolta a tutti gli attori del mercato del lavoro.

Molte delle difficoltà incontrate per accrescere il numero degli occupati derivano dal cambiamento strutturale dei modelli occupazionali sviluppati negli ultimi anni, e dalla nascita di nuove professioni i cui profili non corrispondono spesso al tipo di preparazione offerta dal sistema formativo. La tradizionale organizzazione del mondo del lavoro, caratterizzata da una produzione di massa fondata su una capacità professionale troppo specifica, viene a scomparire di fronte ad una moderna economia basata sulla conoscenza e sulla versatilità dei lavoratori.

I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Per favorire queste dinamiche di transizione tra apprendimento e lavoro, e tra lavoro e lavoro, la Commissione europea sottolinea la necessità di garantire a tutti un facile accesso ad informazioni ed orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione in Europa e durante tutta la vita.

La strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione è stata, pertanto, la risposta comune dell'Europa per affrontare le sfide della globalizzazione e della *learning society* e avviare una nuova consapevolezza in materia di istruzione e formazione, puntando sull'apprendimento permanente e sulla centralità della persona. Ciò nonostante, benché l'ambizioso programma di riforma avviato con il Consiglio di Lisbona abbia richiesto l'impegno e la cooperazione di tutti gli Stati membri per il raggiungimento degli obiettivi condivisi, l'ottimismo iniziale ha sofferto rallentamenti

a causa delle disagioli congiunture economiche e di policy nazionali e locali non particolarmente efficaci.

«Si deve constatare che i progressi compiuti fino ad oggi appaiono diseguali. Benché gran parte delle condizioni fondamentali per il rilancio dell'Europa siano già presenti, quel che ha fatto difetto è stata soltanto un'attuazione sufficientemente efficiente a livello sia comunitario che nazionale. Questo non è dovuto unicamente alla difficile congiuntura economica che l'Europa ha dovuto affrontare da quando è stata lanciata la strategia di Lisbona, ma è anche il risultato di un'agenda politica ormai troppo fitta di impegni, della mancanza di coordinamento e, talvolta, di priorità incompatibili tra di loro» (Consiglio d'Europa, 2005, pag. 4).

Cinque anni dopo il varo della strategia di Lisbona il bilancio si è rivelato modesto nonostante le condivise ambizioni in tema di life long learning, orientamento e occupabilità. Accanto a innegabili progressi si sono mostrate lacune e ritardi evidenti che hanno incrementato il divario esistente tra il potenziale di crescita dell'Europa e quello dei suoi partner economici.

Nel 2005, quindi, è stato indispensabile rilanciare la strategia di Lisbona e procedere a un 'riorientamento' delle priorità verso la crescita, l'occupazione e la coesione sociale, puntando principalmente sulla conoscenza, l'innovazione e la valorizzazione del capitale umano.

La revisione intermediaria della strategia contribuisce, a cinque anni dalla prima svolta programmatica, a definire un nuovo metodo per aiutare l'Europa a superare le sfide della crescita e dell'occupazione attraverso un rinnovato *partenariato* in forza del quale, a livello comunitario, alla Commissione spetta il ruolo centrale di avvio della politica e di supervisore, mentre agli Stati membri competerà l'impegno di recuperare il ritardo sull'attuazione delle riforme previste dalla strategia di Lisbona, attraverso programmi nazionali che siano in grado di trasformare in realtà la visione europea di una società basata sulla conoscenza.

Tra i punti del programma europeo, si sottolinea come gli Stati membri necessitino, tra l'altro, di ulteriori investimenti e di migliore qualità nell'istruzione e nella formazione. Tali iniziative potranno ricondursi all'adozione del 'Programma comunitario di apprendimento lungo tutto l'arco della vita attiva', e alla conseguente presentazione da parte degli Stati membri delle strategie nazionali in materia.

«Mettere l'accento, sia a livello comunitario che nazionale, sulle qualifiche e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita faciliterà la ricerca di un nuovo posto di lavoro e permetterà di accrescere la capacità di adeguamento dei lavoratori e delle imprese e la flessibilità dei mercati del lavoro. Per garantire la prosperità e ridurre i rischi di esclusione sociale è indispensabile moltiplicare gli sforzi intesi a offrire un posto di lavoro ai cittadini e far sì che questi lo conservino e continuino la formazione per tutto il corso della vita» (Consiglio d'Europa, 2005, pag. 11).

I programmi e le politiche pubbliche nazionali e regionali dovranno tenere conto del quadro di politica europea e degli orientamenti condivisi a livello comunitario ed implementare, attraverso i fondi strutturali ed i programmi di sviluppo del Fondo sociale europeo, un aumento degli investimenti destinati all'istruzione e al miglioramento delle competenze.

Con la revisione della strategia di Lisbona si rilancia la necessità di investire maggiormente nel capitale umano e nella sua conoscenza per il rilancio dell'occupazione ed il miglioramento della capacità d'innovazione dell'Europa, soprattutto nel settore delle tecnologie e delle sfide legate alle risorse e all'ambiente. La ricerca e la promozione di conoscenza si pone al centro dell'avventura europea, per costituirne la forza motrice della futura competitività. In questo senso, le finalità fondamentali della strategia europea -riconducibili in linea di massima allo sviluppo dell'innovazione e dell'occupabilità, alla crescita dell'inclusione sociale, alla riqualificazione del lavoro ed alla valorizzazione del capitale umano, alla produttività ed allo sviluppo sostenibile- implicitamente diventano anche obiettivi per le politiche sull'orientamento formativo e professionale.

Il piano di riforme economiche inaugurato con la strategia di Lisbona nel 2000, poi rilanciata nel 2005, rappresenta un documento di indirizzo di grande rilevanza, in cui l'orientamento è trattato nell'ottica della domanda di risorse, di competenze e di professionalità necessarie all'Unione europea per realizzare programmi economici, formativi e culturali.

All'interno della strategia di Lisbona, sono inseriti gli esiti del Processo di Bologna con il quale si intende riformare l'istruzione superiore, e il Processo di Copenaghen, dedicato all'istruzione e formazione professionale. Nell'esaminare tutti questi documenti, è possibile rinvenire come la politica europea nei settori dell'istruzione e

della formazione conferisca largo spazio a un modo nuovo di intendere la formazione e l'orientamento, centrando sulla persona, sui suoi percorsi individuali e sulle competenze maturate più che su percorsi standardizzati e informativi (Curatolo, 2013).

L'evoluzione normativa e le politiche comunitarie hanno permesso l'avvio di processi di convergenza europea (come il processo di Bologna e il processo di Copenaghen) finalizzati a promuovere la mobilità e l'occupabilità degli studenti e dei cittadini attraverso la comparabilità dei sistemi di istruzione, la compatibilità dei sistemi formativi e delle competenze acquisite. Nello specifico il processo di Bologna, iniziato nel 1999 con la firma da parte di ventinove ministri dell'istruzione europea della Dichiarazione di Bologna, mirava alla costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA: European Higher Education Area) entro il 2010. Attualmente i Paesi europei che partecipano allo Spazio Europeo dell'Educazione Superiore si sono dati una nuova programmazione fino al 2020 per sviluppare una conoscenza basata su creatività e innovazione.

Il processo di Copenaghen nel 2002 prende l'avvio dalla necessità di una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale emersa a seguito della strategia di Lisbona e si propone di migliorare la qualità e l'attrattività dell'istruzione e della formazione professionale (IFP) europea attraverso lo sviluppo di una maggiore partnership tra gli Stati membri. Tale processo si svolge seguendo la prospettiva della costruzione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente per dare ai cittadini la possibilità della sua valorizzazione e convalida istituzionale, sia che venga acquisito in contesti formali, non formali o informali.

Con il comunicato di Bruges del 2010 vengono stabiliti obiettivi strategici a lungo termine per il periodo 2011-2020, tra i quali: rendere l'apprendimento permanente e la mobilità una realtà, rafforzare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità, garantire la sostenibilità e l'eccellenza dell'istruzione e della formazione professionale, promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.

In questa prospettiva l'orientamento si presenta come una componente centrale e costitutiva nelle politiche di riforma economica e formativa dell'Unione europea dal momento che l'istruzione e la formazione professionale condividono il duplice obiettivo di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica, rispondendo alle grandi sfide della società ed, in particolare, alla promozione della coesione sociale.

Entrambe dovrebbero offrire ai giovani e agli adulti la possibilità di carriere attraenti e stimolanti, rivolgendosi in ugual misura a uomini e donne, a persone ad alto potenziale nonché a tutti a coloro che, per qualsiasi motivo, corrono il rischio di essere esclusi dal mercato del lavoro (Commissione europea, 2010).

Nella dichiarazione di Bruges l'istruzione e la formazione professionale assumono un'elevata pertinenza non solo ai fini del mercato del lavoro (occupabilità) ma un ruolo decisivo nella carriera delle persone. Il disegno che si ravvisa è quello di attivare servizi d'informazione, orientamento e consulenza permanenti facilmente accessibili e di alta qualità, che costituiscano una rete coerente e permettano ai cittadini europei di prendere decisioni responsabili e affrontare le proprie carriere scolastiche e professionali al di là dei tradizionali profili di genere.

Quella offerta dalle dichiarazioni e politiche europee è una rappresentazione dell'orientamento che copre un vasto insieme di servizi destinati a tipologie di destinatari altrettanto vari. Non a caso il Consiglio d'Europa del 2004 nella Risoluzione sul 'rafforzamento delle politiche, dei sistemi, delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita', definisce l'orientamento come un processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, [...] competenze e [...] interessi, prendere decisioni in materia di istruzione formazione e occupazione, nonché gestire i percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente [...] (Consiglio d'Europa, 2004).

Da segnalare, sempre nel 2004, il Rapporto OCSE dal titolo 'Career Guidance and Public Policy', che rileva la necessità di rivedere la funzione dell'orientamento, tale da farlo transitare da dispositivo utile a prevenire l'insuccesso scolastico e la disoccupazione a servizio fondamentale per incentivare la partecipazione attiva dei cittadini ai contesti scolastici e lavorativi, oltre che a seguire i cambiamenti del mercato del lavoro e a delineare il sistema dell'education in un'ottica di promozione sociale.

Ciò consente di affermare che l'Europa ha acquisito nel corso del tempo cognizione di una realtà sociale complessa in cui l'individuo è obbligato ad inserirsi accettando nuove sfide e sfruttando nuove opportunità (lifewide learning), partendo dalla puntuale conoscenza delle proprie risorse e delle opportunità di valorizzazione nella realtà

economica e culturale europea. Per questa ragione, le recenti politiche e le direttive europee incoraggiano la creazione da parte degli Stati membri di sistemi efficaci di orientamento permanente, che siano in grado di diffondere informazioni e di promuovere attività pratiche di elevata qualità che consentano già ai giovani della scuola dell'obbligo, nonché ai loro genitori, di familiarizzare con le varie professioni e possibilità di carriera.

L'orientamento, nella nuova e recente veste europea, va ad assumere un ruolo strategico per il progresso dell'individuo e il conseguente beneficio della collettività, con la finalità precipua di preparare la persona ad una progettualità individuale in cui le abilità del singolo si predispongono proattivamente alle sfide della società e del mercato del lavoro.

2.3 La strategia “Europa 2020”: la centralità dell’education e dell’orientamento permanente

La strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione è stata la risposta comune dell'Europa per affrontare le sfide della globalizzazione, del mutamento demografico e della società della conoscenza. La finalità era creare un'Europa più dinamica e competitiva per assicurare un futuro più sicuro, equo, prospero per tutti i cittadini. Nonostante gli sforzi comuni, gli impegni assunti dai vari Stati e le differenti policy d'intervento da parte di ciascun stato membro, tali obiettivi sono stati raggiunti solo in parte e la dura crisi economica mondiale ha reso queste sfide ancora più complesse e pressanti.

Per rispondere alla crisi e preparare l'Europa al prossimo decennio la Commissione Europea ha promosso la strategia ‘Europa 2020’ che si fonda sulle realizzazioni conseguite fino al 2010 sotto forma di partenariato tra gli Stati membri per la crescita e l'occupazione, e si differenzia dalla strategia concordata a Lisbona nel 2000 perché diverse e nuove sono le sfide e gli obiettivi che richiedono l'impegno comune. La Commissione europea ritiene, infatti, che il nuovo programma debba concentrarsi su quegli ambiti di intervento chiave che possano migliorare la collaborazione tra l'Unione e gli Stati membri e mirare più in alto grazie ad un uso migliore degli

strumenti disponibili. La strategia Europea 2020, adottata in occasione del Consiglio europeo dei Capi di Stato e di governo il 17 giugno 2010, propone per il decennio un progetto per l'economia sociale di mercato europea che si fonda su tre obiettivi prioritari strettamente interconnessi e che si rafforzano a vicenda (Alulli, 2010):

- *crescita intelligente*, attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- *crescita sostenibile*, attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni inquinanti, competitiva ed efficiente nell'impiego delle risorse;
- *crescita inclusiva*, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

Ogni Stato membro è chiamato a fornire un contributo alla realizzazione degli obiettivi attraverso percorsi nazionali che riflettano la situazione di ciascun paese e il proprio livello di ambizione. La Commissione è tenuta a controllare i progressi compiuti e, in caso di risposte inadeguate, a formulare apposite raccomandazioni che dovranno essere rispettate ed applicate entro un determinato periodo, esaurito il quale in assenza di un efficace miglioramento seguirebbe l'avvertimento politico.

Il nuovo programma diventa il manifesto di tutti gli Stati membri, grandi e piccoli, vecchi e nuovi, più o meno sviluppati. Occorre rilevare, però, che se la strategia di Lisbona era stata varata in un momento di grande speranza per il rafforzamento del ruolo e della mission dell'Unione europea, con l'allargamento a ben 27 paesi membri e la nascita ed applicazione dell'euro, la strategia Europea 2020 viene a cadere in un momento di stanchezza e di ripensamento delle prospettive europee. L'impatto del Fondo sociale europeo, quale principale strumento finanziario di sostegno allo sviluppo e all'occupazione, si è rivelato diseguale nella sua distribuzione ed anche i Paesi che più avevano beneficiato del suo sostegno per progredire, come la Spagna, sono successivamente caduti in una grave crisi economica. Inoltre, c'è da aggiungere che negli ultimi anni i vari documenti strategici europei sembravano talvolta contenere dichiarazioni troppo retoriche che con difficoltà si coniugavano con i vincoli finanziari ed economici imposti agli Stati membri.

Con la strategia Europea 2020 l'istruzione, la formazione e l'apprendimento permanente giocano un ruolo chiave per raggiungere gli obiettivi di crescita sopraindicati. Nello specifico il programma 'Education and Training 2020' identifica

quattro linee strategiche a lungo termine che definiscono la centralità dell'educazione e della formazione nel disegno europeo. La prima chiede che l'istruzione, la formazione permanente e la mobilità dei discenti divengano una realtà. La seconda è volta a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione attraverso la promozione delle conoscenze linguistiche, da prevedere anche nella formazione professionale, lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori e le dimensioni del finanziamento, con l'invito, in particolare, alla sostenibilità degli investimenti pubblici e privati (Castagna, 2010). In questo senso si auspica una maggiore autonomia nell'organizzazione e nella gestione dei sistemi di education, cui spetta abbandonare la fisionomia di sistemi chiusi e spesso autoreferenziali, per aprirsi alla società civile ed alle imprese e diventare sistemi di qualità.

La terza linea strategica, concernente la formazione, riguarda la promozione dell'equità nell'accesso e nello sviluppo lungo tutto l'arco della vita di competenze professionali e necessarie per la cittadinanza attiva e l'esercizio del diritto di autorealizzazione personale e professionale. La quarta strategia, infine, incoraggia i livelli di istruzione, l'innovazione e la creatività, ivi compresa l'imprenditorialità, e fissa imprescindibile l'integrazione tra i metodi di istruzione e di apprendimento, l'aggiornamento delle qualifiche e lo sviluppo di partenariati tra organismi istituzionalmente deputati all'education con le imprese, gli enti di ricerca, i soggetti attivi nel settore culturale. Questa sfida, in particolare, consiste nel prevedere il buon funzionamento del triangolo istruzione/ricerca/innovazione, in favore di partenariati tra il mondo imprenditoriale, i livelli e settori dell'istruzione, della formazione e della ricerca al fine di favorire una migliore concentrazione sulle competenze richieste dal mercato del lavoro.

Non a caso, all'interno di questo percorso di avanzamento comune, tra gli indicatori di risultato (benchmark) da raggiungere entro il 2020 sono previsti (Castagna, 2010):

- la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione non deve essere inferiore al 10%;
- almeno il 40% dei giovani deve avere una laurea o un diploma; e almeno il 15 % di adulti dovrebbe essere coinvolto nella formazione permanente;
- la percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%;

- almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i quattro anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe frequentare la scuola della prima infanzia.

I prossimi anni ci diranno in quale misura la definizione di questi nuovi obiettivi riuscirà a dare un nuovo impulso effettivo alle politiche educative dei diversi Paesi oppure a confermare la tendenza di una generale crisi politica ed economica in cui la piena affermazione della società della conoscenza rimane lontano.

E' importante considerare come l'Europa, pur non facendo dichiaratamente riferimento all'orientamento all'interno della strategia decennale 2020, gli attribuisca un ruolo cardine nel perseguimento dell'obiettivo di consolidare una società basata sulla conoscenza attraverso la *crescita intelligente* del suo capitale umano. Non a caso l'Unione europea nell'offrire ai Paesi membri una linea (guidance) strategica e condivisa, chiede ai singoli Stati di attivare concretamente politiche in grado di accompagnare i propri cittadini, in una logica di lifelong guidance e lifelong learning, verso competenze e qualifiche necessarie che favoriscano processi di scelta e sostengano lo sviluppo di progettualità nelle fasi di transizione formativa e lavorativa, soprattutto in un momento di grave crisi come quello attuale. E' interessante ricordare come nel discorso europeo sull'orientamento introdotto con il Consiglio d'Europa nel 2004, il termine 'guidance' viene utilizzato come vocabolo idoneo a sintetizzare l'espressione 'information, guidance and counseling' (Consiglio d'Europa, 2004).

Il tema dell'orientamento occupa una posizione di centralità nel programma Europa 2020 nell'ambito delle iniziative prioritarie per l'inclusione e per gli affari sociali e, nello specifico, nell'ambito della cosiddetta 'agenda per nuove competenze e per l'occupazione', che intende dare nuovo impulso alle riforme del mercato del lavoro, per aiutare le persone ad acquisire le competenze necessarie per le future professioni, creare nuovi posti di lavoro e rivedere il diritto del lavoro europeo.

Non esiste una definizione univoca di competenza; di questa nozione esistono molteplici definizioni e categorizzazioni, a seconda dell'ambito disciplinare (sociologico, pedagogico, organizzativo, psicologico) cui si fa riferimento per proporre la definizione.

La Raccomandazione europea del 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definisce 'competenza' come la comprovata capacità di utilizzare conoscenza, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche in

situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. L'obiettivo erogare servizi integrati di orientamento, nei diversi contesti formativi e sociali, permettono alla persona di poter conoscere se stessa e l'ambiente attorno, prendendo consapevolezza dei propri bisogni e delle esigenze della società in termini occupazionali e di adattabilità, favorendo un incontro più stretto tra il singolo soggetto e il mercato del lavoro, in un'ottica di flessibilità, apprendimento permanente e progettualità individuale. Adeguate politiche di lifelong guidance, integrate tra loro seppur decentrate, incoraggiano la persona ad essere padrona delle proprie abilità e ad avere fiducia in se stessa, prefigurando obiettivi che assecondano una progettualità consapevole ed individuale, in linea con quanto richiesto dall'ambiente esterno. I sistemi di istruzione e formazione devono configurare strategie e servizi di orientamento permanente, che non siano più semplicemente 'funzione strumentale' al Piano dell'Offerta formativa (POF) bensì svolgano una duplice finalità di tipo individuale e collettiva: condurre il giovane durante il processo di crescita ad analizzare le proprie risorse e sviluppare le competenze e le qualifiche necessarie per le professioni di oggi e di domani, esaminando le opportunità ed i vincoli del mondo contemporaneo, in una giusta mediazione tra sogni e realtà, che induce il singolo a assumere consapevolmente decisioni e individuare traguardi complessi, progettando operativamente il proprio sviluppo.

In Europa si registrano 23 milioni di disoccupati, il 10% della popolazione attiva (Commissione europea, 2014), persone che non riescono ad inserirsi proficuamente nella società e che non sono riuscite a sperimentare una realizzazione personale e professionale, a partire dalla scelta scolastica e dal conseguente rendimento. L'iniziativa prioritaria della strategia Europa 2020 ('Un'agenda per nuove competenze e nuovi lavori') mira a promuovere una crescita intelligente, sostenibile e solidale nel prossimo decennio e oltre, dando rilevanza a obiettivi di lifelong learning e lifelong guidance che investono i sistemi di istruzione e formazione professionale. Ma la scuola non è la sola ad affrontare i compiti orientativi per i giovani di oggi, l'impegno è richiesto trasversalmente a livello nazionale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero per il Lavoro e le Politiche Sociali) e regionale, alle Università ed ai centri per la formazione professionale, ai centri per l'impiego, etc. (Marostica, 2012).

Questa priorità contribuisce a raggiungere anche altri obiettivi che l'Europa ha fissato per il 2020: ridurre al di sotto del 10% il tasso di abbandono scolastico, portare ad almeno il 40% il numero dei giovani con un'istruzione universitaria o equivalente, ridurre di almeno 20 milioni il numero delle persone a rischio o in stato di povertà o emarginazione sociale.

Avere uomini e donne in grado di conoscersi e scegliere il proprio futuro attraverso scelte responsabili e coerenti con le proprie competenze, secondo gli sviluppi emersi da un efficace percorso scolastico e di vita, permette di costruire una società basata sulla conoscenza, in cui la realizzazione (e il benessere) del singolo è la chiave di svolta per la prosperità e la competitività dell'Europa.

2.4 Excursus normativo nazionale: evoluzione dei dispositivi e delle politiche in tema di orientamento scolastico e permanente

La normativa italiana in tema di orientamento ha subito per diversi anni la suddivisione tra orientamento scolastico, di competenza del Ministero dell'Istruzione, e orientamento professionale o al lavoro, di competenza delle Regioni, e orientamento universitario, svolto in maniera autonoma dagli Atenei. Questa differenziazione ha condizionato in maniera ineludibile il 'fare orientamento' nel nostro Paese.

Per quanto concerne l'ambito dell'istruzione, è a partire dalla metà degli anni novanta in concomitanza con il processo di riforma del sistema di education che si rinviene un interesse specifico per l'orientamento; in particolare nel Documento elaborato dal Gruppo consultivo informale MURST-MPI del 29 aprile 1997, si dispone che 'l'orientamento nelle sue diverse dimensioni (diffusione delle informazioni, formazione, facilitazione delle scelte e sostegno all'inserimento negli ambienti di studio e di lavoro) deve collocarsi nell'ambito delle iniziative di riforma della scuola e dell'università' e che, in un'ottica di autonomia scolastica, «le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti ed alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali, comunicative,

relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro» (MURST-MPI, 1997).

Questo documento fa da sfondo alla Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti n. 487 del 1997, che pone le condizioni per una gestione efficace dei percorsi orientativi, statuendo all'articolo 1 che «l'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile» (Ministero della Pubblica Istruzione, 1997). Attribuendo un compito chiave nella strategia di istruzione e formazione della persona, si riconosce all'orientamento una connotazione altamente positiva per il processo di conoscenza di sé da parte del giovane, che viene messo in condizione di poter apprendere le attitudini e le abilità individuali in relazione al contesto culturale e sociale, al fine di intraprendere scelte progettuali consapevoli e responsabili. L'articolo 2 della Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti sottolinea come «nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricula di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa» (Ministero della Pubblica Istruzione, 1997). Nella progettazione e nella realizzazione delle predette attività la Direttiva indica come particolarmente significative le seguenti, affidate alla responsabilità educativa e didattica dei docenti:

- la realizzazione delle iniziative di orientamento all'interno delle attività curricolari;
- la formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento all'organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche;
- l'attribuzione di precise funzioni relative agli interventi da svolgere, con l'individuazione dei soggetti e delle loro responsabilità;

- la raccolta e la diffusione delle informazioni alle famiglie e agli studenti, anche a sostegno delle loro autonome iniziative;
- lo sviluppo di esperienze studio-lavoro, di sperimentazioni nel campo sociale, della cultura e del volontariato;
- lo sviluppo di iniziative di preparazione e di verifica della scelta degli studi universitari, con particolare riferimento alle preiscrizioni;
- lo svolgimento delle attività complementari con la valorizzazione delle proposte eventualmente formulate dai comitati studenteschi;
- la verifica dei risultati ottenuti con le attività di orientamento realizzate, attraverso la preventiva identificazione degli strumenti, dei mezzi e dei metodi di intervento da adottare.

Inoltre la stessa Direttiva introduce due momenti specifici nel percorso di istruzione e formazione in cui l'orientamento dovrebbe rendersi maggiormente incisivo: la transizione verso la scuola secondaria superiore (articolo 3), per il quale è prevista la realizzazione di attività di orientamento in funzione del passaggio al nuovo ciclo scolastico, sia ad integrazione con gli insegnamenti che attraverso azioni specifiche; e l'orientamento post secondario (articolo 4), per il quale si prevede, a partire dall'ultimo ciclo della scuola secondaria superiore, la realizzazione di attività specifiche a sostegno della scelta rispetto a studi universitari, qualificazione professionale o lavoro.

Nel 1999 sempre in tema di orientamento si inserisce il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, che stabilisce di fatto l'obbligo, per le scuole di ogni ordine e grado, di svolgere attività di orientamento; in particolare nel testo si legge all'articolo 4 comma 4 che «nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali» (D.P.R. n. 275/1999).

Vale la pena ricordare che queste disposizioni si inseriscono in periodo storico di grande riforma del sistema italiano di education, durante il quale si è assistito a mutamenti sostanziali nei livelli di governo del sistema dell'istruzione. Nello specifico è stato avviato un processo di decentramento delle competenze dalle istanze centrali a

quelle locali (Legge 59/1997; Legge costituzionale n. 3/2001), all'autonomia delle istituzioni scolastiche (D. Lgs. 275/1999) successivamente rafforzata dalla riforma del sistema scolastico (Legge 53/2003, cosiddetta Riforma Moratti) finalizzata a garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nel primo ciclo del sistema dell'istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) e nel secondo ciclo (licei, istruzione e formazione professionale) e si propone di contrastare il problema della dispersione scolastica e formativa, e guidare i giovani verso una scelta professionale nell'espletamento del diritto-dovere di istruzione e/o formazione. Il contributo della Legge 53/2003 risulta fondamentale poiché formalmente viene sancito all'articolo 2 comma 1 il principio secondo cui «è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea».

In questo senso in materia di orientamento la riforma del 2003 prevede l'erogazione di finanziamenti a favore 'degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto – dovere di istruzione e formazione'. In questo contesto l'orientamento viene inserito tra le funzioni che la scuola secondaria di primo grado è tenuta ad assolvere e 'si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo (articolo 2, comma 1).

Nel 2004, in risposta alle linee di indirizzo dell'Unione Europea (Consiglio d'Europa, 2004), il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali realizza il documento tecnico-scientifico dal titolo 'Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento' in cui propone una visione chiara dell'orientamento, definendone le finalità e le principali aree di attività. Nello specifico, per quanto attiene al sistema dell'istruzione, si afferma che l'orientamento ha come fine quello di giungere allo «sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo finalizzato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale, ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi. La maturazione da parte dello studente di un insieme di

abilità (cognitive, emotive, sociali, ecc.), finalizzate ad una costruzione attiva della propria esperienza di vita, è da considerarsi pre-requisito per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2004). In accordo con le più recenti riflessioni europee in materia di orientamento, il documento tecnico riconosce l'importanza di un orientamento che accompagna la persona lungo tutto l'arco di vita e ribadisce la necessità di caratterizzare le diverse azioni a sostegno di questo processo in funzione della specificità dei bisogni orientativi del singolo e dei diversi gruppi sociali che connotano le fasi del ciclo evolutivo dall'infanzia alla vita adulta. Il sistema di education deve contribuire alla maturazione del processo di autorientamento del giovane in apprendimento attraverso due funzioni: a) promuovere attraverso la propria funzione formativa, una maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione; b) sviluppare attività di educazione alla scelta e di monitoraggio, attraverso l'utilizzo di risorse interne al sistema ma anche con il contributo di risorse esterne reperite liberamente sul mercato e/o messe a disposizione da altri sistemi in una logica d'integrazione territoriale.

Questo ruolo strategico di sostegno alla persona deve essere finalizzato a promuovere il benessere dello studente lungo il proprio iter formativo e prevenire rischi di insuccesso e/o abbandono.

Successivamente nel mese di aprile 2005, e in linea con questa nuova stagione di consapevolezza riconosciuta ai sistemi di istruzione e formazione, sono emanati i D. Lgs. n. 76 e n. 77, relativi all'attuazione nelle scuole superiori della legge 53/2003. Il Decreto Legislativo n. 76 'Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione', in ottemperanza a quanto disposto dall'articolo 2, comma 1 lettera c) della legge 28 marzo 2003 n. 53, afferma che «le scuole secondarie di primo grado organizzano, in raccordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i competenti servizi territoriali, iniziative di orientamento ai fini della scelta dei percorsi educativi del secondo ciclo, sulla base dei percorsi di ciascun allievo, personalizzati e documentati».

Dal canto suo, il Decreto Legislativo n. 77 Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, in ottemperanza all'articolo 4 della legge 28 marzo 2003,

n. 53' stabilisce che, all'interno dell'offerta formativa erogata dal sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, «la modalità di apprendimento in alternanza, può [...] favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali» (art. 2, comma 1). Detti percorsi in alternanza prevedono periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, così come delineati dagli Istituti all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Lo studente, durante il percorso in alternanza, viene seguito da un docente tutor interno all'Istituto e da un tutor esterno all'interno dell'organizzazione che lo accoglie.

Successivamente è attraverso la Legge finanziaria del 2007 che l'obbligo di istruzione viene elevato fino a 16 anni, legandosi al conseguimento di un titolo di studio superiore o di una qualifica professionale almeno triennale entro il diciottesimo anno di età (Legge del 27 dicembre 2006 n° 296). In questo modo l'età per l'accesso al lavoro è elevato da quindici a sedici anni. Detto innalzamento dell'obbligo risponde alla necessità di garantire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, consentendo l'acquisizione dei saperi e delle competenze relativi ai primi due anni dell'istruzione secondarie di secondo grado.

Di particolare importanza nel 2007 sono le Linee Guida sull'obbligo di istruzione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che, in tema di orientamento e recupero, stabiliscono come la centralità del giovane che apprende costituisca il primo riferimento per ogni azione di orientamento.

«L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva. Nella promozione del successo scolastico e formativo e nella lotta alla dispersione di tanti giovani è determinante un'efficace azione di orientamento che può essere realizzata a partire da una collaborazione rafforzata tra scuole del primo e del secondo ciclo ed altresì attraverso accordi di collaborazione con gli Enti locali e le Associazioni professionali e disciplinari, Enti e Associazioni accreditate presenti sul territorio» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Dalla seconda metà del 2009 sembra avviarsi anche nel nostro Paese una fase di interesse a carattere politico sociale verso l'orientamento da parte del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, che all'interno del Libro bianco sul

futuro del modello sociale, percorre una strada già avviata a livello europeo. L'obiettivo del Libro bianco è quello di delineare gli scenari e le tendenze attuali ponendo la sfida sulla centralità della persona, in sé e nelle sue proiezioni relazionali: la famiglia, quale luogo delle relazioni affettive; il lavoro, quale espressione di un progetto di vita; la comunità e il territorio, quali ambiti di relazioni solidali (Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali 2009). In particolare nel documento ci si sofferma sulla condizione occupazionale dei giovani italiani che entrano 'tardi e male' nel mercato del lavoro, correndo il rischio di rimanerne ai margini o di non riuscire a capitalizzare le proprie competenze, limitandosi a svolgere impieghi di bassa qualità. Il Ministero, all'esito della ricerca condotta attribuisce le cause strutturali di tale fenomeno al disallineamento tra l'offerta formativa e le reali esigenze del mercato del lavoro. La soluzione congiuntamente proposta dal Ministro del Lavoro e dal Ministero dell'Istruzione per ovviare alle difficoltà della transizione al lavoro, si incentra fondamentalmente sullo sviluppo di una reale connessione tra le scelte formative e il tipo di competenze richieste dal mercato del lavoro.

Tra le diverse proposte che i Ministri delineano, spicca una rinnovata attenzione verso il sistema dell'orientamento quale luogo utile a favorire, sin dai primi cicli del sistema dell'education, quei processi di scelta che siano il più possibile ancorati ad una rappresentazione realistica del mercato del lavoro, senza però contrastare le attitudini del singolo.

Naturalmente la volontà è favorire precocemente nei giovani le condizioni d'incontro con il mercato del lavoro, promuovendo tutti gli strumenti (tirocini formativi, di orientamento e apprendistato) in grado di integrare positivamente le esperienze di studio e lavoro, partendo dal presupposto che si debba puntare all'obiettivo dell'occupabilità poiché il lavoro costituisce la base dell'autonomia sociale della persona e la chiave di svolta per l'autorealizzazione.

Il sistema dell'orientamento acquisisce, quindi, un ruolo di rilievo per quanto attiene alle sue funzioni di supporto nel processo di transizione formazione/lavoro, prestando particolare attenzione alla capacità dei sistemi sociali e di education di attivare condizioni di socializzazione al lavoro ed inserimento all'interno dei diversi contesti organizzativi.

Infine, a partire dal 2009, gli atti di indirizzo del MIUR si vanno a caratterizzare per alcune linee di intervento programmatico, principalmente finalizzate alla promozione dell'apprendimento permanente e al miglioramento del raccordo tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro, che è possibile di seguito sintetizzare:

- dare piena attuazione al protocollo di Lisbona e alle direttive europee, impostando strategie per ridurre il gap derivante dalla dispersione scolastica attraverso azioni di potenziamento dell'orientamento e l'organizzazione di interventi didattici ed educativi, ritenuti utili per gli alunni nelle discipline per le quali non abbiano conseguito il giudizio di promozione;
- sostenere e implementare i processi di convergenza delle politiche educative e formative nazionali in coerenza con le indicazioni europee, e nello specifico con particolare riguardo all'acquisizione delle competenze chiave e all'innalzamento dei livelli di competenza, per una strategia complessiva di apprendimento permanente e di lotta alla dispersione scolastica;
- migliorare la qualità e l'efficacia dell'offerta scolastica, sviluppando sistemi di interazione tra le diverse discipline;
- portare alla pari dignità il sistema dei licei, degli istituti tecnici e professionali e la formazione professionale, e sviluppare la collaborazione tra le scuole ed il mondo del lavoro, attraverso idonei servizi di orientamento e strumenti di alternanza scuola-lavoro;
- garantire il pieno diritto all'istruzione a chi presenta abilità diverse, mediante la personalizzazione degli obiettivi didattici e delle metodologie e degli strumenti;
- rivalutare il ruolo dei docenti, favorendo progressioni di carriera adeguati alla funzione svolta, e la positiva partecipazione a percorsi di formazione professionale coerenti con i processi di innovazione del sistema di education;
- promuovere e sostenere un piano di innovazione centrato sull'introduzione delle tecnologie nella didattica.

Nel 2009, inoltre, vengono approvate dal MIUR le 'Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita' che rappresentano il primo quadro di ricognizione normativa, di principio e di stampo metodologico in tema di orientamento permanente. Viene formalmente collegato il ruolo strategico dell'orientamento al fenomeno dell'insuccesso e della dispersione, mettendo in risalto le due facce del

problema: da un lato le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative e sociali) (Pombeni, 2007). Le linee guida ricostruiscono gli interventi comunitari più significativi in materia di orientamento e la normativa italiana più recente, rafforzando nelle premesse il concetto secondo cui l'orientamento è un diritto della persona che comprende tutta una serie di attività finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età e in ogni momento della sua vita di:

- identificare i suoi interessi, le capacità, competenze ed attitudini;
- identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti dell'ambiente esterno;
- prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società;
- progettare con responsabilità percorsi e realizzare i propri progetti;
- gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto.

In questo senso viene assunto, a livello nazionale, un nuovo approccio in termini culturali ed educativi che caratterizza l'attuale paradigma sociale dell'orientamento, che investe tanto la dimensione globale della persona nel suo processo di sviluppo e di realizzazione, tanto il contesto sociale ed economico sulla quale la persona influisce.

Le linee guida del 2009, inoltre, in accordo con le più recenti riflessioni europee in materia confermano la necessità da parte del MIUR di adottare un 'Piano nazionale dell'orientamento' che abbia la finalità di porre al centro lo sviluppo della persona all'interno del sistema di education, prevedendo azioni, obiettivi e metodologie comuni che richiedono l'impegno di tutta una serie di soggetti, prima di tutto le istituzioni, la scuola ed i docenti, gli studenti (quali soggetti protagonisti dell'orientamento) e le famiglie di quest'ultimi. Il coinvolgimento dei genitori diventa essenziale per rispondere ai bisogni orientativi dei giovani e costruire un'alleanza educativa tra scuola e famiglia, in cui insieme si favorisce la maturazione del processo di autorientamento da parte dello studente in rapporto ai diversi livelli di autonomia personale che connotano i vari cicli scolastici (e le differenti fasi di età) del percorso formativo. La complessità dell'intervento che vede coinvolti più soggetti, e in primis la triade scuola-

genitori-studenti, è importante per aiutare i ragazzi a conoscersi e ad acquisire quel bagaglio di competenze essenziali per lo sviluppo, tra cui la fiducia in se stessi, la sicurezza, la capacità di assumere decisioni con responsabilità.

Successivamente nel 2012, in linea con l'attenzione già consolidata a livello nazionale e regionale verso l'orientamento permanente quale fattore chiave di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione dell'autorealizzazione della persona, viene costituito all'interno della Conferenza unificata Governo, Regioni, ed Enti locali un gruppo di lavoro inter istituzionale sull' orientamento permanente, composto dai rappresentanti del MIUR, del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, del Ministero dell'economia e delle finanze, delle regioni, dell'Anci e dell'Upi, con funzioni di elaborazione di Linee di indirizzo generale e di proposte per l'individuazione di standard minimi dei servizi di orientamento e di definizione di strumenti per il monitoraggio relativi all'attuazione delle politiche e degli interventi in materia. Le linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente approvate dalla Conferenza unificata il 5 dicembre 2013 rappresentano una dichiarazione di intenti con cui le parti si impegnano ad assicurare sul territorio l'integrazione dei servizi al cittadino finalizzati ad assicurare l'orientamento permanente, a rendere più efficaci gli interventi per l'ottimizzazione dei fabbisogni professionali e delle competenze, e a potenziare l'integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

Il documento di dicembre 2013 individua precise linee di indirizzo strategico ed obiettivi specifici che si accompagnano ad alcune azioni operative da porre in essere a cura del sistema di education. In particolare viene confermata la necessità di contrastare il disagio formativo e l'esclusione sociale attraverso politiche di orientamento promosse nell'ambito di un ampio quadro di interventi nell'istruzione, nella formazione , nell'educazione degli adulti e nel lavoro (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza unificata, 2013).

Il documento condiviso da Governo, Regioni ed Enti locali si presenta nella veste di strumento operativo nel quale si esplicita il livello di governance attesa con riferimento al coordinamento degli interventi di orientamento posti in essere a livello territoriale nonché alle azioni ed ai risultati previsti. Nello specifico si conferma il diritto all'orientamento lungo tutto l'arco della vita e la necessità da parte delle istituzioni di

assicurarne l'effettivo esercizio. A tal fine le istituzioni attivano le seguenti funzioni di supporto del processo orientativo e all'interno delle quali individuano gli interventi e i dispositivi maggiormente rispondenti ai bisogni delle persone:

- funzione 'educativa'
- funzione 'informativa';
- funzione di 'accompagnamento a specifiche esperienze di transizione;
- funzione di consulenza orientativa;
- funzioni di sistema.

Dette finalità contribuiscono a caratterizzare il nuovo paradigma dell'orientamento. Vale la pena di segnalare che la necessità di addivenire ad un accordo tra le parti per lo sviluppo di una strategia nazionale sull'orientamento è stata condivisa al fine di superare la frammentazione degli interventi e delle politiche finora attivate, nell'ambito delle proprie competenze, dai diversi soggetti istituzionali, e definire così standard di servizio che permettano di favorire una cultura comune e strategie condivise in tema di orientamento.

Le riflessioni scaturite dall'accordo inter istituzionale saranno in larga parte acquisite dalle 'Linee guida nazionali sull'orientamento permanente', emanate dal MIUR il 19 febbraio 2014, che consentono di stabilire un quadro di riferimento nazionale ed europeo, in cui l'orientamento non è più 'solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione, con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale'.

In questo senso l'orientamento rappresenta più che mai il veicolo fondamentale di promozione della strategia europea di lifelong learning, ma anche la chiave precipua di realizzazione del benessere della persona in una società fortemente complessa, che ambisce all'occupazione attiva e all'inclusione sociale.

2.5 Le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente”

Il documento del MIUR si inserisce nel panorama più vasto delle politiche europee per la realizzazione degli obiettivi di ‘Lisbona 2010’ e di ‘Europa 2020’ in tema di education e di orientamento permanente. Le recenti indicazioni nazionali si sviluppano in coerenza con la moderna visione di orientamento, richiamando la definizione già offerta dal Consiglio d’Europa (2008), in cui l’orientamento è inteso come diritto irrinunciabile di ogni cittadino, in ogni età e in qualsiasi momento della vita, di «identificare le proprie capacità, competenze e interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate».

Le linee guida riconoscono prioritario l’impegno ai vari livelli che vede oggi istituzioni e soggetti pubblici uniti consapevolmente per ampliare l’intervento orientativo, in particolare con riferimento ad una migliore occupabilità, inclusione sociale e nelle azioni finalizzate a prevenire il disagio giovanile in tutte le sue forme e in tutte le fasi di sviluppo della persona, nonché nelle azioni volte a rafforzare le competenze della popolazione adulta, con riferimento al conseguimento dei titoli di istruzione primaria e secondaria per i NEET (Not in Education, Employment or Training). Il documento conferma che l’orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti, con conseguente spreco di talenti e risorse.

Più precisamente le linee guida riconoscono la centralità del sistema scolastico nella sua interezza, quale ‘luogo insostituibile nel quale il giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l’orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità’ (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2014).

L’orientamento non rappresenta più lo strumento idoneo a gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone lo sviluppo ed il sostegno nei processi di scelta e di decisione.

Senza lo zoccolo duro di competenze orientative non possono innestarsi processi di transizione, di professionalizzazione, di successivi apprendimenti per la piena ed attiva

occupabilità, nonché realizzazione, della persona. L'orientamento deve, infatti, aiutare le persone a sviluppare la propria identità e a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente, tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Per tali considerazioni, gli assunti di base da cui partono le linee guida mettono al centro: a) il cambiamento del lavoro e dell'economia; b) il cambiamento dell'orientamento in risposta alle attuali esigenze della persona, della famiglia e della società; c) il conseguente cambiamento del modo di 'orientare' da parte degli insegnanti. E' inevitabile che debba mutare l'approccio tradizionale all'orientamento da parte della scuola, basato sull'informazione, spesso delegata a operatori e figure professionali esterne.

«E' necessario che la scuola investa sulla formazione iniziale e continua di tutti i docenti, affinché essi si facciano carico di esigenze diverse, delle mutate richieste della società e del mondo del lavoro, nonché dei nuovi modelli di apprendimento dei giovani, come pure delle loro difficoltà e disagi» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, pag. 4.)

Il documento dispone che la condizione necessaria per garantire successo nel processo di orientamento permanente è quella di ripensare la stessa istruzione attraverso un accento più forte sullo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione, creatività). Inoltre è necessario assicurare l'innalzamento dei livelli di apprendimento permanente in ambito lavorativo; la permeabilità delle qualifiche e il riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei percorsi formali di istruzione e formazione professionale; un crescente utilizzo delle tecnologie digitali per favorire la personalizzazione e semplificazione dell'apprendimento; la presenza di docenti formati e motivati; una più stretta integrazione tra istruzione, formazione professionale e istruzione superiore, università, imprese e territorio.

Alla scuola si attribuisce un indiscusso ruolo strategico e centrale nei processi di orientamento, con il compito di realizzare autonomamente e/o in rete con altri soggetti pubblici e privati, attività di orientamento di tipo:

- *formativo (didattica orientativa/orientante)*, che si realizzano nell'apprendimento disciplinare/insegnamento, e sono necessarie per lo sviluppo di competenze di base

volte all'acquisizione dei saperi essenziali, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative e di tutte quelle competenze chiave di cittadinanza (life skills);

- *di accompagnamento e di consulenza orientativa*, in termini di sostegno alla progettualità individuale. Dette azioni di accompagnamento si realizzano in esperienze non curricolari/disciplinari (Parlamento europeo, 2006), condotte dai docenti, che aiutano i ragazzi a riflettere e valorizzare quanto appreso a scuola per costruire la propria esperienza di vita e realizzare un'adeguata progettualità. Le attività si concretizzano in azioni rivolte all'accoglienza e «ad abituare i ragazzi “a fare il punto” su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, [...] e a individuare un progetto concreto/fattibile» per realizzare se stessi in un'ottica social inclusive (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, pag. 5).

Le linee guida precisano che mentre la didattica orientativa si rivolge a tutti, le attività di accompagnamento sono realizzate in risposta a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi. La funzione del docente in tali azioni di accompagnamento è sempre più staccata dallo specifico scolastico e sempre più mediazione e facilitazione del percorso che i giovani fanno in prima persona.

Per garantire funzionalità ai processi di orientamento all'interno della scuola, le linee guida dispongono che è opportuno che «ogni istituto scolastico (a partire dalla scuola primaria)» nel rispetto del principio dell'autonomia «individui specifiche "figure di sistema" strettamente collegate tra loro con compiti di coordinamento delle attività interne di orientamento e di interfaccia, con continuità, con gli altri attori della rete di orientamento nel territorio».

In questo senso le linee guida fanno chiarezza sulla necessità di prevedere una rinnovata distribuzione di responsabilità, in tema di orientamento, tra diversi soggetti pubblici e privati, anche all'esito dell'Accordo di dicembre 2013 in Conferenza unificata in cui si ribadisce la funzione strategica delle 'reti' istituzionali di servizio all'orientamento, per la promozione, la gestione e la valorizzazione delle buone pratiche in materia.

Per quanto concerne le cosiddette «figure di sistema» richiamate dal documento ministeriale, spetta al dirigente scolastico dell'istituto individuare figure specializzate e

intenzionalmente formate che coordinino le attività di orientamento e riconducano ad unitarietà i contributi forniti da ciascun docente. Le linee guida non esplicitano se dette funzioni siano da individuare nei docenti 'interni' alla scuola, ma prevedono genericamente l'individuazione di figure adeguatamente formate in tema di orientamento, da scegliersi in modo stabile (almeno per un certo numero di anni) e riconosciute formalmente sulla base di una professionalità certa. Oggi la mancanza di queste figure con compiti organizzativi e competenze professionali allargate rispetto alla funzione di docente, che gli esperti di scienza dell'organizzazione potrebbero definire middle management, ha rappresentato il principale motivo della disomogeneità della diffusione delle azioni di orientamento lungo il percorso scolastico.

In linea con questi propositi il documento ministeriale prevede che, affinché l'orientamento possa diventare parte integrante del curriculum scolastico e del patrimonio culturale di ogni docente, è auspicabile prevedere per tutti coloro che intraprendano la carriera dell'insegnamento, *moduli di formazione iniziale obbligatoria* sul significato di orientamento permanente, sulla didattica orientativa, sulle azioni di accompagnamento lungo tutto il percorso scolastico, sulla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, sulle nuove tecnologie e metodologie per l'orientamento, sulla cultura del lavoro e dell'imprenditorialità.

I percorsi di formazione richiedono accordi tra le Università e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che potranno portare alla creazione di appositi master o corsi di perfezionamento (moduli brevi). I percorsi di formazione relativi all'orientamento, diretti a tutti i docenti in servizio o a soggetti in attesa di accedere alla carriera docente, dovranno tenere conto inoltre della conoscenza del contesto socio-economico, del mondo del lavoro e dell'imprenditorialità, delle caratteristiche del territorio, e della cultura del lavoro anche nella dimensione internazionale.

Tra le indicazioni delle linee guida grande attenzione viene data al coinvolgimento delle famiglie, in un'ottica di sensibilizzazione e di formazione al tema dell'orientamento permanente. I genitori, come soggetto formativo primario, offrono un contributo valoriale essenziale all'educazione dei giovani e devono essere corresponsabili nelle azioni orientamento promosse dalla scuola. In questo senso il

Ministero dichiara di voler sostenere tutte le istituzioni scolastiche, a partire dalla scuola dell'infanzia e soprattutto in occasione della scelta della scuola secondaria di secondo grado, nell'attivazione di:

- corsi di formazione rivolti ai genitori, finalizzati all'accompagnamento dei figli nei percorsi di scelta e transizione;
- consulenza psicologica o colloqui individuali in caso di specifiche esigenze o nei casi di rischio o abbandono scolastico.

Oggi la famiglia è ancora la principale fonte di orientamento per i giovani ed il sistema educativo non riesce ad essere determinante soprattutto nei confronti dei giovani incerti o deboli. In alcuni casi, i genitori risultano essere condizionati da stereotipi sociali e culturali e indirizzano i figli in scelte formative non appropriate rispetto alle potenzialità del ragazzo. In altri casi ancora, inducono il perseguimento della continuità della carriera professionale familiare, oppure condizionano pesantemente la realizzazione del progetto individuale del proprio figlio sulla base di proiezioni personali.

Per tutte le considerazioni fin qui esposte, le linee guida ritengono fondamentale costruire una 'comunità orientativa educante' che richiede una forte responsabilità sociale da parte di tutti gli attori coinvolti, al fine di realizzare un sistema integrato ed efficace di orientamento in grado di promuovere la realizzazione personale e l'occupabilità dei giovani, la piena inclusione e lo sviluppo sociale ed economico del territorio.

L'orientamento si conferma, da un lato, un'opportunità importantissima per l'individuo nel processo di creazione del proprio futuro guardando alla proprie capacità con migliore consapevolezza; ma dall'altro rappresenta un impegno e una responsabilità irrinunciabile da parte delle istituzioni, della scuola, della famiglia e del contesto di appartenenza. La società moderna potrà essere definita civile se promuove, all'interno delle sue priorità, il processo di apprendimento e di realizzazione dell'individuo, riducendo gli squilibri tra il mondo della formazione e quello del lavoro, contrastando il disagio giovanile e la dispersione scolastica e dei talenti.

2.6 L'evoluzione del concetto di orientamento

In una situazione sociale, economica e politica in continuo mutamento è stato necessario ripensare al concetto di orientamento, fino a considerarlo una sfida strategica nella riflessioni sui sistemi educativi e nel coordinamento delle politiche sociali e del lavoro.

Il termine orientamento deriva dal latino 'oriens', che significa per l'appunto 'oriente', punto cardinale in cui sorge il sole. In questa logica, sta ad indicare il rapporto che l'uomo aveva con i punti cardinali per stabilire la propria posizione e proseguire nel cammino. Nella sua accezione etimologica il concetto di orientamento ha infatti una duplice valenza: "orientarsi" e "orientare" verso una direzione. Nel primo caso si fa riferimento al processo che la persona mette in atto attraverso le proprie scelte formative e le esperienze di lavoro per la piena realizzazione personale e l'inclusione sociale. Nel secondo caso si intende l'azione orientativa di più sistemi (scuola, formazione professionale, servizi per l'orientamento, università, ecc.) e, nello specifico, l'intervento di esperti che sappiano accompagnare in modo costruttivo la capacità della singolo di poter far fronte a questo processo (Pombeni, 1996).

L'evoluzione del concetto di orientamento può essere rappresentata come un continuum in cui l'individuo da orientare si muove dalla passività alla consapevolezza, assumendo la responsabilità di un proprio progetto di vita che si realizza contestualmente con il processo di crescita personale e culturale che avviene non soltanto nell'ambito familiare, ma in particolare nell'esperienza scolastica (Villani, 2001). Il concetto di orientamento è andato modificandosi in stretta concomitanza con i mutamenti dei processi economici e produttivi, diventando sempre più complesso con il crescere della complessità sociale.

L'azione dell'orientare e dell'orientarsi ha infatti accompagnato l'esistenza dell'uomo nel corso dei secoli, modificandosi parallelamente allo sviluppo della società umana. In ogni gruppo sociale, infatti, si è da sempre sentito il problema dell'avvenire dei giovani e del loro passaggio allo stato adulto. Ogni tipo di società predispone itinerari educativi in grado di accompagnare i ragazzi nella progettazione della vita adulta. Si può parlare, infatti, di orientamento già nelle società primitive quando gli anziani del villaggio indirizzavano i giovani a un 'modello di vita e di comportamento' considerati adeguati al contesto sociale di riferimento.

Un concetto più moderno di orientamento viene sviluppato da Talcott Parsons alle soglie del novecento sulla scorta dei processi di sviluppo delle grandi potenze industriali del tempo (Stati Uniti, Gran Bretagna, Francia). La logica dell'orientamento proposta da Parsons è di matrice esclusivamente professionale e consiste principalmente nel determinare esattamente le caratteristiche di un profilo di lavoro cui indirizzare l'individuo con i giusti requisiti per svolgerlo (Parsons, 1986).

È in questa fase che si sviluppa il concetto di 'attitudine' intesa come predisposizione naturale dell'individuo, accertabile tramite strumenti e prove diagnostico-attitudinali. Lo scopo prioritario è quello di determinare la concordanza tra le attitudini individuali, considerate misurabili attraverso prove della psicotecnica, ed i requisiti richiesti per lo svolgimento di una particolare attività. Si tratta, cioè, di rilevare quelle caratteristiche che avrebbero dovuto garantire il futuro successo professionale della persona, perseguendo, in questo modo, la finalità della società industriale di ottenere sempre maggiori profitti dal produttivo investimento della forza lavoro. Il fondamentale punto debole di questa visione diagnostico-attitudinale è considerare l'attitudine come un tratto ereditario immodificabile, mentre la ricerca ha ormai ampiamente dimostrato l'insufficienza di questa prospettiva (Cortese, Serpieri, 2010).

Alcuni decenni dopo, negli anni '30, inizia a farsi strada l'idea di 'interesse professionale e lavorativo', e all'individuo (non più inteso come semplice 'entità' da selezionare) viene attribuito un ruolo più esclusivo nella scelta del proprio futuro professionale. Questa impostazione caratterologico-affettiva è messa in crisi nel corso del novecento con l'affermazione del concetto di 'interesse personale' come principale motore del rendimento, che si sostituisce progressivamente a quello di 'attitudine'. In questa seconda fase prende piede l'assunto che, a parità di attitudini, gli individui rendono in modo diverso nel lavoro, e si cominciano ad indagare gli interessi come "forze motivazionali ed affettive, influenzati dal contesto familiare, scolastico ed ambientale di riferimento, capaci di determinare la riuscita e l'impegno in certi compiti" (Villani, 2001, p. 32). In base a questo approccio è definito adatto ad una determinata professione non solo colui che possiede delle attitudini specifiche, ma colui che trova piacere a fare (e quindi a svolgere un mestiere/professione), in quanto ha interessi che lo sostengono. Questa nuova variabile conferisce all'orientamento una caratterizzazione più psicologica rispetto al versante psicofisiologico precedente. Il

concetto di interesse focalizza l'attenzione verso le componenti affettive e motivazionali della persona nel processo di scelta scolastico-professionale (Castelli, Venini, 2002). L'azione orientativa si sposta dalla percezione esterna delle capacità del soggetto all'analisi delle sue dinamiche psichiche e della sua disponibilità interiore verso una determinata attività. L'interesse è inteso come «area delle preferenze o dei rifiuti in relazione a determinate attività professionali, accademiche ed al tempo libero del soggetto» (Di Fabio, 1998, pag. 104). Similmente alla precedente, però, questa seconda fase relega la persona coinvolta nel processo di orientamento ad un ruolo passivo e subordinato al professionista, il quale opera a livello prevalentemente tecnico, attraverso la somministrazione e lettura di strumenti standardizzati, allo scopo di combinare persone ed occupazioni.

Il superamento di questa concezione si può collocare cronologicamente a partire dagli anni Cinquanta, con la terza fase, definita clinico-dinamica, che si avvale dei contributi della psicanalisi. Acquista importanza il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconsce e le sue più profonde inclinazioni; il lavoro è inteso come occasione di realizzazione e come fonte di soddisfazione (Marcarini, 2012). La metodologia d'indagine privilegiata per l'individuazione dei bisogni soggettivi è rappresentata dal colloquio clinico e dall'uso di test proiettivi.

Intorno agli anni sessanta la psicologia dell'orientamento professionale, incentrata soprattutto sugli aspetti inconsci, è messa in discussione poiché tende a trascurare i molteplici fattori esterni che intervengono nelle scelte di un soggetto: appartenenza sociale, condizione economica, modelli culturali, pregiudizi, stereotipi, etc. È in questa fase che l'utilizzo eccessivo dei test viene criticato e nasce la teoria dello sviluppo vocazionale. Padre Agostino Gemelli, fondatore del primo laboratorio di psicofisiologia per la selezione delle persone da arruolare nell'esercito (Pombeni, 1996), nei suoi studi sulla personalità e sulle applicazioni della psicologia industriale, sostiene che nell'orientamento professionale si devono prendere in considerazione le inclinazioni e non gli interessi. Non a caso introduce e utilizza il termine 'vocazione', nel processo di scelta del soggetto. In questa fase inizia a delinearsi la possibilità di un'autodeterminazione della persona nei confronti dell'inserimento sociale e professionale, che tiene conto dell'analisi delle inclinazioni, quale espressione dei

bisogni profondi della personalità umana. Anche in questo caso gli strumenti per analizzare le inclinazioni sono il colloquio clinico ed i test proiettivi.

La successiva fase è, invece, centrata sulla persona nell'ottica di un processo evolutivo di maturazione alla scelta. L'opzione professionale è la «conseguenza di una serie di decisioni orientate alla professione prese nel corso di diversi periodi dell'esistenza» (Mancinelli, 2002). In questo senso è il processo di sviluppo globale che spiega le scelte dell'individuo, il quale, opportunamente aiutato ed orientato, decide circa il proprio futuro. Questo nuovo approccio si pone la finalità di raggiungere l'autonomia decisionale del soggetto nell'elaborazione del proprio progetto personale.

La logica, pertanto, che si sviluppa nell'ambito dell'orientamento acquista sempre più le caratteristiche di un processo di auto-orientamento (Mancinelli, 2002), che non riguarderebbe solo alcune fasi critiche del percorso di un individuo, come ad esempio la scelta della scuola o di un lavoro, ma durerebbe per tutto l'arco della vita. In quest'ottica, il soggetto è considerato finalmente in posizione centrale e attiva nel processo decisionale. Viene, infatti, rifiutato il ruolo dominante svolto dall'operatore di orientamento, il quale si limita a facilitare la comprensione della problematica da parte del soggetto.

Questo cambiamento di prospettiva trova conferma nella definizione di orientamento formulata durante il Congresso dell'UNESCO, tenutosi a Bratislava nel 1970, che sposta definitivamente la prospettiva dal momento diagnostico a quello formativo, secondo la quale 'orientare' diventa sinonimo di 'aiutare il soggetto a prendere coscienza di sé', metterlo in condizioni di prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali e di progredire nei suoi studi e nella formazione adeguandosi alle molteplici esigenze della vita', con il duplice scopo di raggiungere il pieno sviluppo della persona e di contribuire al progresso della società.

Attualmente l'orientamento, sotto le spinte stimolanti della società della conoscenza, giunge alla sua fase pedagogico-didattica e attribuisce alla persona un valore fondamentale nel processo di scelta del proprio futuro. Il fine precipuo è realizzare condizioni formative che offrano a tutti uguaglianza di opportunità, nel rispetto della singolarità di ciascuno. Per tale ragione si configura come una "modalità educativa permanente e trasversale che impegna le scuole di ogni ordine e grado e tutte le

discipline, nella veste di azione integrativa del processo educativo diretta a formare la persona nell'adottare scelte consapevoli e responsabili per il futuro" (Ferraro, 2009, pag. 8).

Questo breve excursus proposto, fa emergere come la dimensione unicamente psicologica dell'orientamento, rivolta alla sola analisi della persona, come se questa fosse indifferente ai processi e alle dinamiche dell'ambiente di appartenenza, sia del tutto insufficiente. All'idea di orientamento attraverso la mera selezione, postulata con gli strumenti psicometrici, si sostituisce una concezione di orientamento come processo incentrato su un percorso di educazione alla scelta.

La sociologia e la pedagogia hanno di gran lunga contribuito nel corso del tempo a sovrastare la monodisciplinarietà della psicologia nel campo dell'orientamento psicologico, rifiutando l'idea che la scelta scolastica o professionale fosse una variabile dipendente in via esclusiva da condizioni interne talora innate ed immutabili, in cui ogni possibilità di scelta era sottratta ai soggetti da orientare. Nel rispetto di questa prospettiva di orientamento si inserisce la funzione attribuita alla scuola media (oggi scuola secondaria di primo grado), di cui alla Legge istitutiva n. 1859/1962, di soggetto istituzionale deputato a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino ed a favorire l'orientamento dei giovani ai fini della scelta successiva.

La funzione orientativa della scuola media è stata ulteriormente ribadita dalla Premessa Generale ai Programmi di insegnamento del 1979, dove si stabilisce che "la scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo in cui devono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche ed i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche il consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé" (Decreto Ministeriale, 9 febbraio 1979).

L'orientamento, nella sua nuova accezione, si presenta in veste ufficiale all'interno del contesto italiano, consacrando il legame indissolubile tra formazione e orientamento ed assegnando alla scuola il compito di promuovere negli allievi quelle conoscenze e abilità sia trasversali che disciplinari che lo mettano in condizione di

decidere saggiamente del proprio futuro. Non esistono discipline privilegiate nell'arduo compito dell'orientamento, ma ciascun insegnamento, nella differenziata specificità, rappresenta uno strumento di sviluppo di conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di effettuare scelte consapevoli per il proprio futuro.

Per i giovani diventa fondamentale l'esperienza scolastica e il contributo di ciascun docente nella costruzione del concetto di sé. "Ogni situazione di apprendimento, qualunque siano le opzioni didattiche e metodologiche che la connotano, ancorché casuali, produce effetti orientativi su coloro che apprendono. L'insegnante interviene nella costruzione dell'immagine personale degli allievi, che si forma nelle conferme e disconferme ai diversi modi di comportarsi, offre costantemente elementi di interpretazione della realtà, influenza l'autostima di ciascuno con le valutazioni. Esiste quindi un curriculum orientativo implicito alimentato dal comportamento dei docenti" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1996, pp. 39- 40).

Nessun docente, nessun intervento formativo è neutrale rispetto all'orientamento. Allo stesso modo la famiglia e l'approccio educativo e di sostegno alle scelte dei figli contribuisce all'orientamento del giovane nel processo di realizzazione personale. Ciò che comunque stupisce, e non positivamente, è che ancora oggi la famiglia costituisce la fonte informativa principale e più pressante per la decisione della scelta futura scolastica e/o lavorativa dei figli, spesso assecondando ambizioni personali lontane dai desideri dei ragazzi oppure condizionando l'opzione sulla base di stereotipi o pregiudizi verso determinate scuole e/o mestieri.

Infine, la concettualizzazione dell'orientamento come attività formativa, conferma quanto sostenuto da Domenici (1999) in merito alla necessità di realizzare un modello di orientamento *diacronico-formativo*, che si dipana lungo il percorso formativo e di vita di un soggetto, in sostituzione di un modello *sincronico –finale* che si limita a considerare interessi e attitudini della persona e l'insieme delle corrispondenti opportunità di lavoro o di studi presenti nel contesto e ad esse associabili per cercare una sincronia, appunto, che possa indirizzare la scelta del soggetto (Grimaldi, 2003a; 2003b; 2012; 2015).

E' necessario piuttosto sviluppare un'attività orientativa diacronica, trasversale rispetto al percorso di vita dell'individuo, che assume come unità temporale di

riferimento l'intero arco della vita, sia nei luoghi dell'apprendimento sia in quelli di lavoro, al fine di promuovere (e valorizzare) competenze, attitudini ed interessi specifici che possano supportare il singolo nella messa a punto di progetti personali e professionali flessibili indispensabili per la propria realizzazione.

Se, nel passato, l'orientamento risultava sostanzialmente mirato a soddisfare le esigenze di un'utenza giovanile in specifici momenti di transizione (dalla scuola media alle superiori; dalle superiori all'università e/o al mondo dei mestieri) sostanziandosi in un'azione professionale una tantum, oggi, accompagna ogni fase della vita di un individuo, diventando trasversale ai diversi sistemi.

L'orientamento acquisisce la fisionomia di un processo continuo che si lega all'iter formativo e lavorativo della persona, consentendo una costante elaborazione di competenze e professionalità indispensabili per il benessere individuale e, allo stesso tempo, per l'occupabilità e l'inclusione nel contesto sociale.

2.7 Le dimensioni dell'orientamento

L'azione di orientamento nella sua fisionomia diacronica e multidimensionale assume una molteplicità di funzioni, che necessitano di interdipendenza l'una con l'altra per consentire alla persona la «maturità orientativa» (Giugni, 1987, p. 14), intesa come manifestazione di una propria autonomia decisionale. Il processo orientativo si realizza concretamente nell'interconnessione di tre fondamentali dimensioni di intervento che lo caratterizzano: la dimensione informativa, quella formativa e di consulenza.

"Non si tratta di tipologie di intervento o di settori separati, ma di funzioni costitutive del processo di orientamento in quanto tale, esse cioè sono integrate all'interno di uno stesso percorso al fine di ottenere un orientamento a 360°" (Del Core, 2008, p. 274).

Le azioni di formazione orientativa sono necessarie per lo sviluppo di competenze orientative da parte dell'individuo e devono integrarsi con i percorsi della formazione iniziale ma anche, in linea con le recenti direzioni comunitarie e nazionali, con quelli della formazione permanente e continua. In una prospettiva di orientamento che non si esaurisce con la scelta scolastica e la transizione dei giovani al mondo del lavoro, la

centralità della fase formativa rimane un nodo strategico: «a) per la persona, che deve l'opportunità, durante il percorso formativo, di costruirsi delle competenze orientative adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte progressivamente sempre più specifiche; b) per l'istituzione che deve svolgere un ruolo strategico sia nel sostegno al sistema scolastico – formativo per l'esercizio delle sue funzioni orientative, [...] sia nella costruzione di un sistema nazionale finalizzato ad integrare politiche dell'istruzione e della formazione e politiche del lavoro in un'ottica di orientamento lungo tutto l'arco della vita» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009, p. 4).

La formazione concerne tutte le attività dirette allo sviluppo di competenze che portano la persona a identificare i propri interessi, capacità ed attitudini, ed a prendere decisioni per il futuro in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società. L'intervento formativo deve rendere competente il soggetto nel fronteggiare i momenti di scelta e le situazioni di transizione, educandolo alla progettualità della propria vita attraverso l'approccio centrato sull'auto-orientamento.

La dimensione formativa non è prerogativa esclusiva del sistema scolastico ma, certamente, alla scuola attribuisce «un ruolo fondamentale che richiede il coinvolgimento e l'impegno specificatamente di tutte le discipline per far acquisire alla persona necessarie competenze orientative» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2007, p. 9). Questo implica che il docente utilizzi nella sua normale e quotidiana attività la didattica orientativa, «usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2007, p. 9). Un importante riconoscimento alla formazione orientativa è dato dalle recenti 'Linee guida nazionali per l'orientamento permanente', già oggetto di approfondimento nel precedente paragrafo, in cui si conferma la centralità del sistema scolastico nella sua interezza, quale luogo insostituibile per l'acquisizione del giovane di competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità.

"Senza questo "zoccolo" di competenze è difficile pensare di poter innestare con successo gli ulteriori processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, p. 4).

Di certo la dimensione formativa dell'orientamento richiede una sinergia tra il sistema scolastico e di education con gli altri soggetti istituzionali, competenti in materia di formazione permanente (Università), di lavoro (Centri per l'impiego) e di servizi sociosanitari (Amministrazioni locali), all'interno di un quadro territoriale di interventi nel quale ciascuno contribuisce, per la propria parte di responsabilità e competenza, ad accompagnare il minore/il giovane/l'adulto nelle diverse situazioni di vita e nello sviluppo del proprio progetto personale e professionale. Per queste considerazioni l'orientamento è un processo ampio e complesso che coinvolge il singolo e la collettività. La didattica orientativa va accompagnata in un più ampio percorso formativo, con esperienze di alternanza scuola –formazione- lavoro, in cui l'efficacia e l'efficienza dei servizi erogati dai differenti interlocutori sia la naturale conclusione di un sistema basato sulla 'rete' e sulla condivisione delle priorità fra i bisogni territoriali.

Per quanto concerne la dimensione informativa dell'orientamento questa prevede l'erogazione di informazioni sulle opportunità formative, professionali (e quindi del mercato del lavoro), sulle caratteristiche della realtà economica, anche locale, sulle qualifiche ed i nuovi profili professionali, sulle prospettive occupazionali. E' evidente che solo un modello «interazionista e sistemico» (Del Core, 2008, p. 275) può essere in grado di attuare un orientamento così inteso, capace di coinvolgere le persone e le offerte formative e professionali presenti sul territorio. In questa valenza, l'orientamento si propone di offrire al soggetto tutte quelle informazioni che gli permettono di leggere la complessa realtà sociale, territoriale e culturale in cui vive e di servirsene in funzione delle proprie potenzialità ed interessi.

Nel processo orientativo inteso come educazione alla scelta, l'informazione assume un ruolo fondamentale e trasversale alla dimensione formativa, offrendo al soggetto un orizzonte culturale, sociale e professionale, cui potersi riferire per la valutazione delle proprie scelte di vita. Nello specifico, una conoscenza adeguata delle opportunità formative disponibili sul territorio, degli sbocchi occupazionali e delle nuove

professionalità emergenti dalla trasformazione del sistema produttivo, è indispensabile per progettare il proprio futuro professionale o per riqualificarsi nuovamente in un'ottica di formazione continua da parte dei lavoratori occupati, disoccupati o in mobilità.

Per quanto concerne la consulenza orientativa, questa rappresenta la terza dimensione dell'orientamento che si pone l'obiettivo di facilitare nel singolo il processo di assunzione personale di scelte e di responsabilità, rispetto a momenti critici o di transizione. La consulenza orientativa è un intervento di sostegno in favore di coloro che non sanno scegliere e elaborare autonomamente un progetto formativo o lavorativo e, pertanto, necessitano di un 'accompagnamento' alla scelta. La consulenza, all'interno del sistema di education, fornisce il supporto necessario a sviluppare nel giovane una maggiore consapevolezza di sé e del contesto scolastico di riferimento, in ordine ad una scelta di studi da confermare o cambiare. Generalmente l'intervento di sostegno è individualizzato, tramite uno o più colloqui durante i quali il soggetto ha l'opportunità di mettersi a confronto con la realtà della sua situazione personale, dei suoi bisogni, al fine di trovare una soluzione al problema legato alla scelta e prendere coscienza dei processi decisionali che sta mettendo in atto. Nel corso dell'attività di consulenza sono evidenziate e valorizzate competenze già acquisite dal soggetto per attivarlo nel campo della conoscenza, nella definizione di un progetto e nella realizzazione di un piano d'azione (Scandella, Bellamio, Ricciarelli, Vimercati, 2002). Spesso la consulenza permette di innescare un processo di cambiamento nell'esperienza formativa o lavorativa del singolo, al fine di riorganizzare e strutturare una progettualità personale o professionale bloccata oppure in crisi.

Sembra chiaro che l'obiettivo dell'azione orientativa, in senso ampio e sinergico, non sia quello di favorire una dipendenza del soggetto da un qualunque tipo di servizio consulenziale, quanto piuttosto la facilitazione di un processo di auto-orientamento finalizzato alla piena adattabilità e realizzazione della persona. L'orientamento nelle sue dimensioni rappresenta un cammino irreversibile che va di pari passo con lo sviluppo dell'autonomia individuale, in linea con un processo di costruzione della propria identità individuale e sociale. Di fronte ai mutamenti (economici, sociali, comunicativi, etc), che rischiano di generare crisi profonde nel processo di costruzione identitaria, soprattutto tra i giovani, l'azione orientativa può rappresentare una

soluzione preventiva al rischio di smarrimento individuale e di perdita di controllo della costruzione della traiettoria biografica (Giddens, 1999).

Tutto ciò induce a considerare la multidimensionalità e la processualità dell'orientamento "continuo" che cerca di favorire la crescita della persona promuovendo il potenziamento di abilità e meta-competenze (prima di tutto cognitive e riflessive) necessarie per l'attivazione di processi di scelta autonomi. Come sostiene Lodigiani si tratta di "abilità, capacità, conoscenze che vanno a creare un bagaglio di competenze «a-specifiche» e «a-contestuali» (non riferite cioè a una sola specifica situazione), intimamente legate all'identità e alla personalità individuale, alla capacità, di affrontare, comprendere e relazionarsi positivamente con la realtà esterna: attitudini, motivazioni, immagine di sé, interessi, aspettative, valori, rappresentazioni, atteggiamenti positivi verso il lavoro etc. che scaturiscono dalla conoscenza di sé e delle proprie risorse e che sono condizione per lo sviluppo della propria autonomia nelle scelte di vita e nella progettazione di sé" (Lodigiani, 2003, pag. 3).

L'approccio continuo e multidimensionale dell'orientamento si lega allo sviluppo nel soggetto di ciò che la psicologia cognitiva definisce «metacognizione»³¹ e che permette al singolo la maturazione personale e la capacità di "gestire con consapevolezza (capacità riflessiva), con autonomia (definizione di sé in ordine alle decisioni e alle situazioni) e responsabilità (di sé verso gli altri) le proprie scelte" (Isfol, 2003, pag. 114). E ciò risulta tanto più importante quanto complicato nella società contemporanea, dove si richiede un accrescimento della responsabilità individuale nella costruzione della propria biografia.

³¹ Si tratta dell'insieme delle informazioni e delle conoscenze che lo stesso soggetto possiede sulle sue capacità e attività cognitive, nonché sul modo di utilizzarle nell'esecuzione dei compiti e delle attività. Queste informazioni rappresentano le basi del saper compiere scelte e elaborare progetti in modo autonomo e responsabile. Si veda al riguardo Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna; Berger K.S. (1996), *Lo sviluppo della persona. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia*, Zanichelli, Bologna; Crittenden P. (1997). *Pericolo, sviluppo e adattamento*, Masson, Milano.

2.8 L'orientamento nel XXI secolo e la dimensione formativa

Molte definizioni sono usate per definire la società attuale: società dell'informazione e società della conoscenza, società postindustriale e della postmodernità, a seconda che si ponga l'accento sulla crisi dei valori tradizionali (quelli del periodo definito della 'modernità') o sulle conseguenze che lo sviluppo accelerato delle tecnologie ha avuto nell'ambito della conoscenza e del rinnovamento dei saperi. Sullo sfondo di ciascuna definizione, si trovano, comunque, la globalizzazione economica e le nuove tecnologie, che hanno portato profondi cambiamenti anche nella cultura, nella conoscenza e nella formazione, così come nella dimensione personale del vivere.

La società contemporanea è una società complessa e globalizzata, caratterizzata dall'enorme sviluppo tecnologico, dalla profonda trasformazione dei processi lavorativi, dal crescente ruolo del terziario, dall'ampliamento della produzione di informazioni e da nuove e pervasive forme di comunicazione.

Di fatto, la globalizzazione si caratterizza per il superamento delle barriere spaziali e temporali, consentito dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), con l'idea più politica e culturale di 'villaggio globale' (McLuhan 1986) in cui ciò che accade in un punto qualsiasi del pianeta ha risonanze e ripercussioni nel quotidiano di ciascuno. Il sociologo Giddens (1994; 2000) mette in evidenza lo stretto rapporto tra la globalizzazione e lo sviluppo dei sistemi di comunicazione, ma anche le ripercussioni che questo ha sulla vita personale di ciascuno.

«E' sbagliato pensare che la globalizzazione riguardi solo i grandi sistemi, come l'ordine finanziario e mondiale: essa non tocca solo ciò che sta 'fuori', remoto e distante dall'individuo, ma è anche un fenomeno interno, che influisce sugli aspetti intimi e personali della nostra vita» (Giddens 2000, pag. 24).

Nell'attuale società contemporanea è superato il paradigma classico basato sulla ricerca di uno stabile equilibrio persona-ambiente che postula l'esistenza di caratteristiche individuali (interessi, personalità, attitudini) stabili, combinabili con un ambiente esterno (mercato del lavoro, sistema dell'istruzione e della formazione) altrettanto statico e prevedibile. Nel mondo del lavoro sono in atto mutamenti importanti, di tipo culturale ed organizzativo. Le organizzazioni del lavoro hanno perso il carattere di rigidità e omologazione a una logica di one best way, come quella taylor-

fordista e burocratica (Cocozza 2010), e si sono profondamente modificate in favore di modelli organizzativi più flessibili e di tipo reticolare (Cocozza 2014). Sono nate nuove professioni, basti pensare a quelle per il settore sociale, per i beni artistici e ambientali, per la comunicazione o per la new economy; sono cambiate radicalmente le forme contrattuali del lavoro autonomo e dipendente (subordinato), privilegiando una maggiore flessibilità e capacità di adattamento dell'individuo alle richieste della società; la domanda di lavoro richiede da un lato maggiori competenze specialistiche, e dall'altro il possesso di competenze trasversali, progettuali e relazionali tali da consentire di far fronte con responsabilità e padronanza anche all'imprevisto; diminuiscono le figure professionali tradizionali e contemporaneamente crescono i cosiddetti 'lavoratori della conoscenza' che producono output immateriali (Butera 1990); cambia il significato attribuito al lavoro per la ricerca sempre più di contenuti ed elementi di creatività intrinseca nell'azione svolta.

Questo scenario di trasformazione ha riguardato tanto la dimensione collettiva e il mondo delle organizzazioni, ma ha inciso moltissimo nella dimensione relazionale ed individuale dell'attività di education e, successivamente, lavorativa, richiedendo al singolo un maggiore grado di autonomia, partecipazione e responsabilità personale.

Si può dire che è entrato definitivamente in crisi il "modello di carriera di vita lineare e continuo" tipico della società industriale, con la rigida distinzione tra tempi di studio, lavoro e quiescenza e il loro disporsi in sequenza, in favore di un modello "discontinuo" che assegna maggiore rilevanza alle scelte di volte in volta compiute dal soggetto³².

In una società moderna che Bauman (2007) definisce 'liquida', incerta e perennemente in movimento e trasformazione, in cui non sussistono punti di riferimento stabili per l'agire umano, la carriera di vita si presenta più come un percorso che come un destino, come una continua negoziazione (Besozzi, 1998), dove la vera svolta è rappresentata dall'orientamento quale fattore strategico in grado di rendere l'uomo solido nella conoscenza di sé e nella progettazione del proprio futuro.

Nel nuovo paradigma l'orientamento costituisce una sfida per l'educazione volto a favorire l'emancipazione di ciascun soggetto. Nella società in continua ed inarrestabile

³² Si veda al riguardo Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.

evoluzione, l'uomo rischia di smarrirsi ricorrendo modelli e tendenze che non gli appartengono, che sceglie senza consapevolezza e spirito di responsabilità, inseguendo priorità che si rivelano lontane dai propri desideri e dalle opportunità presenti. L'uomo moderno, nel corso della sua vita, rischia di scegliere soluzioni senza anteporre progetti, di lasciarsi andare a decisioni senza impostare una direzione. Questo *modus operandi* non pone centralità alla persona, piuttosto rende l'individuo 'oggetto' della sua contemporaneità anziché artefice attivo della propria vita³³.

Non è più pensabile, pertanto, una concezione di orientamento tradizionale in cui esiste la separazione tra l'intervento scolastico e l'intervento professionale, quanto piuttosto un *orientamento continuo* radicato nei processi formativi che accompagna la persona nel sviluppare risorse cognitive e riflessive, che gli permettano di conoscersi e nel contempo a confrontarsi con la realtà esterna, con i vincoli e le opportunità che essa pone.

Scrivono Savickas (2009) che la gestione delle interazioni tra i diversi ambiti di vita è diventata una delle principali preoccupazioni, su cui rivedere il sistema educativo e orientante. L'orientamento a scuola non può più essere finalizzato a supportare il giovane nella mera scelta dell'istituto scolastico più confacente alle caratteristiche della persona; allo stesso modo l'orientamento professionale non può più limitarsi a supportare la persona verso l'impiego più attinente alle proprie competenze, in linea con le dinamiche del mercato del lavoro. L'orientamento non può più essere circoscritto ad un solo ruolo, al contrario è finalizzato a sostenere la persona nel suo insieme. Come sostiene Esbroeck (2011) il sostegno deve essere olistico e presente in tutte le fasi della vita di una persona. La pratica orientativa nella sua globalità si qualifica innanzitutto come una *modalità formativa permanente* che metta al centro la persona affinché sia in grado di orientarsi in maniera critica nella realtà complessa in cui si trova a vivere e di effettuare scelte di vita per il futuro, in coerenza con un proprio progetto personale costantemente verificato e riposizionato in rapporto alle contingenze ambientali e lavorative (Del Core 1999).

³³ Secondo Besozzi (2012): "La realtà contemporanea dà conto ampiamente di come i percorsi di vita dei soggetti siano piuttosto all'insegna della discontinuità che non della continuità e, soprattutto, decisamente centrati su una pluricollocazione esistenziale e quindi sulla costruzione di forme di identità e di appartenenza altrettanto nuove rispetto ai modelli tradizionali consolidati" (pag. 7). Sul tema della de-standardizzazione dei corsi di vita si rimanda anche a: Nerli Ballati (2015), Buzzi (2007), Stauber, Walther (2006).

Si tratta di sostenere la persona nel sviluppare quelle competenze metacognitive che consentono al singolo di guardarsi dentro, di conoscersi, di cogliere gli elementi legati alla propria identità (attitudini, motivazioni, interessi, atteggiamenti, aspirazioni, valori) e, al contempo, di capire, valutare e gestire opportunità e informazioni presenti nel contesto. Questo tipo di approccio cognitivo adattivo permette alla persona di attivare capacità e risorse personali e padroneggiare l'ambiente in cui si muove, nonostante l'incertezza e la complessiva oggettiva.

Come sostiene Lodigiani “La costruzione dell'identità si alimenta del rapporto ego/alter, e in senso lato della dialettica individuo/società” (2003, pag. 3). Ciò comporta che l'orientamento, come processo formativo, sviluppi un terzo aspetto fondamentale che si lega alla capacità socio-relazionale del singolo attraverso quelle competenze sociali (capacità di ascolto e di dialogo, capacità relazionale, di orientare e gestire le emozioni, etc.) che permettono di entrare in rapporto positivo con gli altri, nonché in senso più ampio di «vivere in società» (senso di responsabilità, capacità di stringere relazioni fiduciarie, valorizzare le differenze, approccio cooperativo, etc).

Tale prospettiva è indispensabile quando si tratta di progettare l'orientamento per soggetti in età evolutiva, come i preadolescenti o gli adolescenti, che si trovano a dover affrontare il complesso compito di scegliere non semplicemente l'indirizzo scolastico da frequentare, ma anche a pianificare il proprio futuro attraverso l'autoconoscenza, la conoscenza delle opportunità dell'ambiente e la capacità di relazionarsi con il contesto esterno.

Il nuovo paradigma di orientamento è, quindi, sostenere la maturazione cognitiva e 'educare alle scelte', per favorire traiettorie di vita in cui le persone progressivamente costruiscono e progettano tutti gli aspetti della propria esistenza, compreso le questioni importanti, come lo studio e la carriera lavorativa. Pertanto, nel considerare l'orientamento una dimensione educativa permanente che mira a far maturare la persona in funzione di una scelta di vita, è possibile parlare di life-design come «processo di costruzione del sé» (Esbroeck 2011, p. 18) in un mondo che cambia repentinamente e che richiede all'individuo: interesse, curiosità, fiducia e impegno. L'orientamento mira all'autorealizzazione della persona e alla sua piena e costante inclusione sociale: il benessere del singolo si traduce in prosperità collettiva. La prospettiva di una scelta scolastica e/o professionale in grado di delineare un percorso

di sviluppo lineare per tutta la vita è ormai superata, in favore di una progettualità personale che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari.

Per queste considerazioni, nel rispetto delle indicazioni contenute negli indirizzi comunitari e nelle recenti disposizioni nazionali, l'intervento orientativo è un «processo associato alla crescita della persona» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2009, p. 2), che accompagna il soggetto nelle diverse fasi di scelta lungo tutto l'arco evolutivo, prendendo in considerazione la persona nella sua globalità (attitudini, capacità, interessi, competenze).

L'orientamento formativo quindi riveste una «duplice natura», finalizzata a sostenere lo sviluppo della persona e a promuoverne il suo essere sociale, il suo essere in relazione e la sua capacità inclusiva (Lodigiani, 2003). Di conseguenza, l'orientamento nell'accezione del XXI secolo diventa un 'bene individuale' in quanto principio organizzatore e di supporto alla progettualità di una persona capace di affermarsi ed interagire attivamente con il proprio contesto sociale; e allo stesso tempo rappresenta un 'bene collettivo' in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese, in grado di contrastare fenomeni sociali quali la dispersione scolastica e l'esclusione sociale.

Capitolo 3.
ORIENTAMENTO SCOLASTICO
E SCELTA DELLA SCUOLA SUPERIORE.
Analisi di un caso studio: la scuola media "Pablo Neruda"
di Casal del Marmo

3.1 L'idea della ricerca

La scelta della scuola superiore rappresenta un momento critico nella vita di una persona, sia per il carico cognitivo ed emozionale che comporta sia per le conseguenze ad essa connesse³⁴. Il passaggio dalla scuola secondaria di primo livello a quella di secondo livello, per usare la terminologia introdotta dalla L. 133/2008 di riforma della scuola, è un momento importante e cruciale nel quale il giovane viene chiamato per la prima volta a prendere una decisione "adulta", una scelta cruciale che condiziona il futuro scolastico, lavorativo e la propria inclusione sociale.

Nella società post moderna, soggetta alle dinamiche della globalizzazione e a un'incertezza di prospettive stabili e durature, ai giovani s'impone la velocità, l'imprevedibilità e la continuità dei cambiamenti della società stessa. Il momento della scelta della scuola superiore richiede al giovane una chiarezza di vedute delle proprie attitudini e delle possibilità offerte dall'ambiente educativo e sociale nel quale si è inseriti, ma soprattutto una predisposizione alla progettualità che soltanto un adeguato orientamento scolastico è in grado di sviluppare, al fine di preparare il giovane a vivere in maniera indipendente e consapevole la vita adulta.

La ricerca nasce dall'idea che l'orientamento scolastico rappresenta un valore per la realtà globale, in quanto strumento di grande rilievo sociale, oltre che educativo, in

³⁴ La transizione dalla scuola media inferiore alla scuola superiore implica una riorganizzazione dell'identità del giovane che si affaccia all'adolescente, in periodo evolutivo in cui "i ragazzi sono al tempo stesso artefici e prede di un costante oscillamento tra la necessità di diventare grandi e il desiderio di continuare a rifugiarsi nelle comodità tipiche dell'infanzia" (Provantini, Arcari, 2009, pag. 53)

grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e il conseguente disagio del giovane nel trovare un posto nella società e saper pianificare un progetto di vita che sia soddisfacente in termini di realizzazione, benessere e inclusione. Il "saper scegliere" la scuola secondaria di secondo grado, secondo criteri di consapevolezza e progettualità, è determinante per la crescita individuale e la successiva realizzazione personale e professionale. Un'errata decisione scolastica e formativa porta la persona a perdere fiducia, a smarrirsi di fronte un futuro percepito come incerto e minaccioso, ad allontanarsi dalle opportunità formative e di lavoro. Il fenomeno della dispersione scolastica, ovvero il prematuro abbandono dei percorsi formativi senza il raggiungimento minimo di qualificazione, rappresenta uno degli indicatori più complessi sul disagio giovanile e costituisce nel nostro Paese un problema molto rilevante. Il Rapporto annuale della Commissione Europea "Education and Training Monitor 2015" ha reso noto i dati relativi all'anno 2014 che si riferiscono all'abbandono scolastico nel nostro Paese, con una percentuale del 15% di Early School Leavers, ovvero di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione, rispetto ad una media europea che si attesta al 11,1%, in calo di 0,8 punti percentuali a partire dal 2013 (Commissione Europea, 2015).

L'orientamento scolastico come processo formativo continuo permette di affermare la "libertà del volere" (Giugni, 1987), ovvero la facoltà del giovane di scegliere consapevolmente, di prendere con maturità delle decisioni sul proprio progetto di vita e di poterlo cambiare in caso di insoddisfazione, ma sempre da protagonista, senza dipendere o legarsi a decisioni assunte da altri.

L'idea della ricerca nasce dalla volontà di analizzare e descrivere la fisionomia dell'orientamento in una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma Capitale³⁵, prendendo in considerazione la natura dell'azione orientativa nell'Istituto, il coinvolgimento delle famiglie nelle attività poste in essere dalla scuola, l'idea e la percezione dell'orientamento da parte dei giovani studenti e delle famiglie.

35 Si rimanda al paragrafo 3.5 per l'illustrazione della scelta del campo di indagine, rappresentato dalla scuola secondaria di primo grado "Pablo Neruda" di Roma Capitale, operante sul Municipio XIV.

Le ipotesi della ricerca presuppongono, da un lato, una non piena attuazione delle pratiche di orientamento nella scuola secondaria di primo grado, e dall'altro la presenza di tutta una serie di fattori che, nell'assumere la scelta per il ciclo scolastico superiore, incidono sul processo di scelta del giovane. Tra queste criticità sono state prese in considerazione:

- l'assenza di un progetto di crescita personale (difficoltà nel life planning);
- la “ridondante” informazione sull’offerta formativa secondaria e l’opacità dei dati sugli sbocchi professionali;
- l'influenza dei genitori nella scelta del percorso formativo superiore dei figli;
- L’esistenza di una “classificazione gerarchica” degli indirizzi di scuola da parte dei genitori e degli studenti;
- L’esistenza di una incertezza permanente nel fatto di scegliere e rispetto alle scelte che possono effettuare gli studenti.

L'assenza di un progetto di crescita personale porterebbe i giovani ad assumere una scelta scolastica e formativa senza il supporto di una visione di lungo termine che consente alla persona di affrontare i rischi, proprio della società globalizzata e turbolenta, di un eventuale progetto alternativo. La mancanza di una capacità progettuale da parte del giovane si lega ad una carenza di istituzionale in materia di orientamento formativo, che non permette di accompagnare la crescita della persona fin dalla sua giovane età e in tutte le fasi della vita, limitando la piena conoscenza (e consapevolezza) delle proprie attitudini ed abilità, restringendo la "riflessività biografica" (Giddens, 1999; Beck, 2000; Archer, 2009; Besozzi, 2009, 2012) da parte dell'individuo e, dall'altro, riducendo la libertà del singolo di affermarsi in un contesto sociale ed economico globalizzato, in cui è necessario avere conoscenza di sé, progettualità, spirito adattivo, e competenze di tipo cognitivo-adattativo che permettano livelli di benessere e inclusione.

Inoltre, per scegliere la scuola superiore in modo consapevole è necessario conoscere adeguatamente i vari istituti superiori e la loro offerta formativa, in un’ottica di maggiore chiarezza sugli sbocchi professionali. Uno degli obiettivi dell'orientamento scolastico consiste proprio nel far conoscere ai ragazzi le opportunità formative presenti sul territorio e la realtà della scuola superiore. Le informazioni sugli istituti superiori vengono fornite attraverso l'orientamento scolastico soprattutto nell'ultimo

anno della scuola media o, in alcune scuole durante il secondo anno attraverso depliant o pubblicazioni informative oppure open day presso le scuole superiori, che spesso si rilevano semplici occasioni di marketing e di promozione efficientistica dei propri servizi, senza rilevare le connessioni con gli sbocchi professionali. Tuttavia, la conoscenza delle scuole non si forma solo in questo periodo ma inizia ovviamente ben prima. I giovani sono esposti a informazioni sugli istituti superiori nelle interazioni sociali con parenti o amici più grandi, e possono assorbire queste conoscenze in modo volontario o accidentale. Molto spesso le notizie che circolano tra gli studenti e gli amici non sono oggettive e si basano su luoghi comuni o su stereotipi, come ad esempio il ritenere alcuni istituti come maggiormente adatti ai maschi piuttosto che alle femmine.

Inoltre, per quanto concerne l'influenza della didattica orientativa sullo sviluppo della persona e sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado, questa è tale quando attraverso i contenuti disciplinari promuovono lo sviluppo di attitudini, interessi, curiosità e insegna a riconoscere le risorse personali e ad autovalutarsi, a risolvere i problemi, a individuare le capacità necessarie ma non possedute, a conoscere la realtà esterna, a progettare un piano di azioni, a favorire lo sviluppo dell'autostima (Ajello, Chiorrini, Ghione, 2003). La scarsa diffusione di una metodologia orientativa, che aiuti il giovane a creare "un pensiero complesso in grado di collegare" (Morin, 2015) è un elemento che influenza la scelta della scuola superiore da parte del giovane.

Ulteriormente, la scelta su cosa fare dopo la scuola media è influenzata dalle pressioni provenienti dall'ambiente sociale in cui gli adolescenti vivono. Non è raro infatti che gli studenti vengano spinti dai genitori stessi a intraprendere un particolare percorso di studi, con l'obiettivo di portarli a svolgere la stessa carriera lavorativa del padre o della madre, in una sorta di riflesso automatico delle proprie aspettative sui figli. Sempre nell'ambito delle pressioni esterne per la scelta della scuola superiore, è esistente una "classificazione gerarchica" degli indirizzi di scuola da parte dei genitori e degli studenti, secondo cui, ad esempio, i licei sono vissuti come scuole più prestigiose e, di contro, gli istituti professionali sono ritenuti poco formativi e declassanti (Mancinelli, Bonelli, 2005).

Infine, nella transizione alla scuola superiore e, in un'ottica più generale alla vita adulta, sembra essere presente una incertezza permanente sulla tipologia di scelta e sulle opportunità del contesto esterno, anche in forza di un principio di "reversibilità di rotta" centrato sulla discontinuità. Il campo degli youth studies ha messo in evidenza già da tempo come il calendario degli eventi che scandiscono l'ingresso dei giovani nella vita adulta sia caratterizzato da una crescente frammentazione³⁶. Riprendendo la distinzione proposta da Beck (2000) tra «biografia normale» e «biografia della scelta» o «del fai da te», i corsi di vita possono prendere direzioni diverse a seconda delle opzioni che gli individui (e nel caso specifico i giovani) scelgono prendendo in considerazione variabili personali ancora non mature e agendo all'interno di un ventaglio di possibilità talmente vasto da rendere ancora più complessa la scelta stessa. Il modello della de-standardizzazione dei corsi di vita richiama una incertezza di veduta e d'azione ed implica che i giovani in assenza di un adeguato orientamento formativo "entrino ed escano dalla loro condizione con incursioni, ma anche con inversioni rispetto al mondo adulto, con la possibilità quindi di una reversibilità delle scelte e delle situazioni" (Besozzi, 2012, pag. 7).

Considerata l'importanza assunta dall'orientamento, soprattutto negli ultimi anni in forza delle raccomandazioni europee e delle recenti Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente, per il contrasto alla dispersione scolastica e la lotta all'esclusione sociale, si è deciso di svolgere una ricerca con finalità descrittiva presso una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma Capitale, con la finalità di:

- a) conoscere la gestione delle attività in materia di orientamento da parte della scuola coinvolta;
- b) conoscere le opinioni e la percezione dei genitori rispetto al tema dell'orientamento;
- c) scoprire atteggiamenti (bisogni, aspettative, etc.) dei genitori nel percorso formativo dei figli e nel momento della scelta della scuola superiore;
- d) indagare il concetto di orientamento da parte degli studenti;
- e) indagare i fattori che influenzano maggiormente la scelta della scuola superiore da parte degli studenti.

In questo senso si è cercato di far luce su una tematica di grande rilievo sociale, come quella dell'orientamento scolastico, coinvolgendo gli attori principali del sistema educativo e formativo: il Dirigente scolastico, in quanto referente del contesto educativo e delle attività in materia di orientamento; i genitori degli studenti, poiché

36 Si veda tra gli altri: De Luigi, 2012; Blossfeld, Klijzing, Mills Kurz, 2005; Stauber, Walther, 2006;

primi agenti educativi dei giovani e soggetti a cui la Costituzione della nostra Repubblica riconosce il dovere e diritto a istruire ed educare i figli tenendo conto delle aspirazioni e delle inclinazioni naturali, attribuendo loro un ruolo fondamentale nel formare ad una visione realistica di sé e del mondo (identità e progetto di vita); gli studenti, in quanto protagonisti della scelta scolastica e soggetti attivi nel processo di sviluppo della conoscenza di sé e di conoscenza delle opportunità dell'ambiente esterno. La partnership dei genitori, quali soggetti formativi primari, è essenziale nel patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, al fine di creare una rete solida in grado di accompagnare il giovane in un percorso coerente di conoscenza di sé, delle proprie attitudini e delle caratteristiche dell'ambiente esterno, verso una progettualità di vita e realizzazione personale che gli consenta la piena inclusione sociale.

3.2 Presentazione teorico-metodologica della ricerca

L'orientamento scolastico si presenta come fattore chiave di contrasto alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale, e strumento di autentica realizzazione del giovane in una società preordinata al cambiamento e all'incertezza. Di fronte ai dati della popolazione italiana di Early School Leavers e di una disoccupazione giovanile che si attesta nel nostro Paese al 39,3% (Istat, 2016), l'orientamento scolastico è un'emergenza educativa non più rinviabile (Cocozza, Capogna, 2016) che richiede il coinvolgimento e l'impegno proattivo delle istituzioni territoriali, delle scuole, dei docenti, dei genitori per fronteggiare il drammatico fenomeno di spreco di talenti e di risorse.

E' indubbia la centralità della scuola quale "luogo insostituibile nel quale il giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014). Ma nel processo di formazione e sviluppo identitario del giovane è fondamentale il coinvolgimento dei genitori, quali soggetti formativi primari, che offrono un contributo valoriale essenziale all'educazione dei giovani, sostenendo, orientando, accompagnando i figli nei percorsi di scelta e transizione. Soprattutto nella delicata fase di passaggio dalla

scuola media alla scuola superiore, è necessario un patto di corresponsabilità tra la scuola e la famiglia nel sostenere il giovane ad un progetto di realizzazione personale che tenga conto delle abilità e delle aspirazioni personali, delle opportunità formative offerte dall'ambiente di riferimento, stimolando tutte quelle capacità cognitive, logiche e metodologiche che portano il giovane a fare il punto su se stesso e a guardare costruttivamente al proprio futuro. L'azione orientativa è vista come un'occasione di auto-riflessività (Archer, 2009; Giddens, 1999, Besozzi, 2009) e di presa di coscienza dell'individuo fin dalla sua giovane età, finalizzata alla costruzione coerente e gratificante della propria identità e al saper fare scelte consapevoli e progettuali (Lodigiani, 2003).

La scelta è in capo al giovane, ma il processo di scelta implica il supporto dei due soggetti formativi di maggiore rilievo per la persona: la famiglia e la scuola. Non è più attuale parlare di orientamento come una prerogativa del sistema scolastico, com'è impensabile attribuire ai genitori un peso esclusivo nella capacità di scelta dei figli della scuola superiore di secondo grado.

L'orientamento scolastico, proprio perché si qualifica come dispositivo formativo continuo che si radica nei processi di educazione e formazione della persona, richiede una necessaria partnership tra scuola e genitori, i quali sono chiamati interagire ed operare insieme per accompagnare la crescita del giovane, favorendo la conoscenza (e consapevolezza) delle proprie attitudini ed abilità, e lo sguardo progettuale (ma flessibile) verso il futuro, in cui opportunità e rischi sono ponderati mettendo sempre al centro la ricerca della propria realizzazione. Orientare è far crescere la persona verso un approccio riflessivo e maturo su di sé e sul mondo esterno, a partire dalla scelta della scuola superiore di secondo grado. Tale processo di scelta, come già illustrato, non di rado si sviluppa in maniera problematica all'interno di un quadro di tensioni contrapposte, che vanno dall'incertezza alla mancanza di chiare informazioni sugli elementi in gioco, dall'assenza di un progetto di crescita al peso delle aspettative proprie ed altrui.

In questa prospettiva la ricerca realizzata ha una finalità *descrittiva* attraverso l'analisi di un case study³⁷, finalizzata all'analisi e descrizione del fenomeno

³⁷ Lo studio di caso è un'indagine empirica che studia un fenomeno (singoli soggetti, piccoli gruppi, istituzioni, ecc.) entro il suo contesto di vita reale. Nella definizione di Damiano (2007, pag. 36)

dell'orientamento all'interno di una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma, con l'intento di indagare il concetto di orientamento, e acquisire informazioni sull'approccio, le attese, i bisogni, l'idea stessa di orientamento tra i tre distinti attori coinvolti nel processo: gli studenti, i genitori, la scuola nella rappresentanza del dirigente scolastico. Nello specifico si è voluto coinvolgere e dare voce ad attori che rivestono un ruolo attivo nel processo di orientamento scolastico, con la convinzione profonda che proprio sugli studenti bisogna concentrarsi per primi, poiché artefici del proprio percorso di crescita personale e più facilmente propensi a scelte non pienamente consapevoli che possono condurre a dispersioni di talento, disagi e a disorientamento. Si può dire in questo senso, che la ricerca persegue le seguenti finalità conoscitive e descrittive:

FINALITA' CONOSCITIVA verso gli studenti e i genitori, diretta a:	FINALITA' CONOSCITIVA verso la scuola, diretta a:
a) <i>Indagare il concetto di orientamento tra gli studenti, con l'intento di far emergere l'idea di orientamento più diffusa</i>	a) <i>conoscere la gestione delle attività in materia di orientamento</i>
b) <i>Conoscere le opinioni e la percezione dei genitori rispetto al tema dell'orientamento, anche in considerazione della migliore inclusione sociale dei propri figli</i>	b) <i>conoscere i punti di forza e della scuola nelle attività di orientamento</i>
c) <i>Scoprire atteggiamenti dei genitori nel percorso formativo dei figli</i>	c) <i>conoscere le difficoltà della scuola nelle attività di orientamento</i>
d) <i>Conoscere i bisogni e le aspettative dei genitori sul percorso formativo o</i>	d) <i>gli strumenti di coinvolgimento dei genitori degli</i>

uno studio di caso è un'indagine sistematica nella quale dettagli ed episodi particolari vengono collocati nel contesto, le generalizzazioni vengono ampiamente convalidate dagli esempi, si sostiene la descrizione chiara e realistica dei fatti con un più approfondito livello di analisi teorica. Si tratta di un approccio olistico, che mira a considerare il caso nella sua unica ed irripetibile complessità. Per gli approfondimenti teorici si veda Stake R.E. (1995), *The art of case study research*, Sage Publications, Thousand Oaks; Yin R.K.(2003) *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, terza edizione, tr. it a cura di S. Pinnelli, Armando Editore, Roma.

Rispetto agli studenti si è tentato di dar voce e coinvolgere una platea spesso in ombra, che generalmente è coinvolta nei dibattiti o nelle ricerche sociologiche una volta superata la transizione dalla scuola media alla scuola superiore. Giovani in fase preadolescenziale che sono chiamati a fare una scelta, per la prima volta nella loro vita in modo adulto e consapevole.

Rispetto ai genitori è stata compiuta un'analisi dei bisogni e delle aspettative nutrite nei confronti del percorso formativo dei figli, accompagnata da un'analisi delle percezioni ed opinioni rispetto al tema dell'orientamento. Un'attività che ha perseguito anche un'azione descrittiva, con l'intento di offrire uno quadro di riflessione sul concetto di orientamento e sulle potenzialità di quest'ultimo, prevedendo l'apertura di un dialogo con i figli e con i docenti della scuola.

Non può esistere, infatti, partnership se non c'è preliminare dialogo tra scuola e famiglia, e non si creano le condizioni comuni su cui poter lavorare e cooperare.

Per lo svolgimento della ricerca è stata adottata una *metodologia quantitativa e qualitativa* con l'obiettivo di acquisire una visione del fenomeno dell'orientamento all'interno della scuola secondaria di primo grado il più possibile multidimensionale e articolato. La metodologia quantitativa ha coinvolto, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, gli studenti di terza classe e di seconda classe della scuola media dell'istituto comprensivo "Pablo Neruda" di Roma Capitale. Il questionario ha raggiunto n. 122 studenti, di cui n. 67 rappresentativi per la seconda media e n. 55 per la terza, con la finalità di indagare il concetto e la percezione dell'orientamento da parte dei giovani prendendo in esame variabili strutturali interne ed esterne al soggetto (sesso, età, titolo di studio dei genitori, condizione lavorativa dei genitori, etc.) e variabili di opinione.

La metodologia qualitativa è stata utilizzata per la realizzazione di un'intervista strutturata al Dirigente scolastico della scuola oggetto d'indagine, con l'obiettivo di avere una visione unitaria della scuola, conoscere la gestione delle attività in materia di orientamento, le modalità di coinvolgimento dei genitori, i punti di forza e le criticità nella conduzione delle attività di orientamento. Infine la metodologia qualitativa è stata adottata attraverso la realizzazione di due focus group rispettivamente con i genitori degli studenti di seconda classe e con quelli di terza classe, al fine di conoscere l'idea

di orientamento, la loro opinione sulla scelta scolastica e formativa dei figli, il coinvolgimento nelle attività di orientamento organizzate dalla scuola.

3.3 Fasi della ricerca

La Ricerca si è sviluppata in quattro fasi essenziali. La prima fase, individuabile nel periodo luglio 2014/settembre 2014, è legata al coinvolgimento di una scuola secondaria di primo grado presente e operante nel Municipio XIV del comune di Roma Capitale, affetto dalla “criticità” di avere un tasso di dispersione scolastica superiore di quattro punti percentuali alla media comunale (Cles, 2007). La scelta del caso studio si lega alla volontà di prendere in esame un istituto scolastico all’interno del Municipio XIV caratterizzato da popolosità studentesca e media studente per classe, dove fosse presente, quale elemento critico, un alto tasso di scollamento tra il consiglio orientativo per il ciclo superiore e la scelta effettuata dagli studenti in merito alla scuola secondaria di secondo grado. In questa prima fase, è stato individuato l'Istituto comprensivo "Pablo Neruda" di Casal del Marmo (Municipio XIV), che ha aderito alla proposta di ricerca. L'adesione della scuola è stata manifestata a seguito di formale richiesta (Allegato 1) inoltrata al Dirigente scolastico, Dott.ssa Brunella Martucci e solo dopo l'acquisizione del parere favorevole del Collegio docenti. Infatti, in questa importante fase di sensibilizzazione iniziale, il Dirigente scolastico ha richiesto, dopo la formale istanza di collaborazione avanzata dalla ricercatrice, la presenza di quest'ultima alla riunione del Collegio docenti che avrebbe approvato la partecipazione della scuola alle finalità della ricerca.

La seconda fase ha visto il campionamento probabilistico, casuale semplice delle sezioni della scuola media, rispettivamente della seconda classe e della terza classe. Nella procedura di estrazione, è stata considerata l'opportunità di dividere, in una prima battuta, le sezioni presenti ed operanti nella sede centrale dell'I.C. "Pablo Neruda" e, nella seconda fase, le sezioni operanti nella succursale dell'Istituto. In questo modo, benché mantenuto il campionamento probabilistico casuale semplice, è stata data rilevanza ad entrambe le sedi territoriali dell'Istituto, ai fini di un coinvolgimento trasversale e completo.

La terza fase della ricerca si è caratterizzata per la progettazione degli strumenti d'indagine e l'intervento sul campo. Per quanto riguarda l'indagine qualitativa si è proceduto attraverso: a) la realizzazione di un'intervista strutturata al dirigente scolastico, che indagava il modello organizzativo di orientamento presente nella scuola ed i bisogni formativi di orientamento espressi dal Dirigente scolastico; b) la realizzazione di due focus group rispettivamente con i genitori degli studenti delle seconde e delle terze classi, al fine di conoscere la loro idea di orientamento e la loro opinione sulla scelta scolastico-formativa dei figli.

L'intervista strutturata al Dirigente scolastico ha esaminato le seguenti aree di indagine:

- la conoscenza dell'Istituto e della scuola secondaria di primo grado,
- la conoscenza delle attività di orientamento e delle modalità di progettazione, organizzazione e gestione,
- la partecipazione alle attività di orientamento da parte dei genitori degli studenti,
- la partecipazione alle attività di orientamento dei docenti,
- la sistematicità dell'orientamento,
- il rapporto con il territorio e con le scuole superiori di secondo grado.

La rilevazione quantitativa, invece, si è realizzata attraverso un questionario strutturato, somministrato agli studenti delle seconde e delle terze classi in precedenza selezionate nella seconda fase. Il questionario ha previsto complessivamente n. 31 domande a risposta chiusa ed ha indagato le seguenti aree tematiche, oggetto di approfondimento nel successivo capitolo:

- l'idea ed il concetto di orientamento;
- le finalità e le potenzialità attribuite all'orientamento;
- le attività di orientamento, cui direttamente o indirettamente hanno partecipato;
- la scelta della scuola superiore e le ragioni di tale scelta.

La somministrazione del questionario alle classi si è realizzata compatibilmente con le priorità didattiche della scuola e nelle giornate concordate con il Dirigente scolastico e con il docente referente per le attività di orientamento nell'Istituto.

La quarta ed ultima fase della ricerca è stata caratterizzata dall'analisi ed interpretazione dei dati, dalla verifica delle ipotesi iniziali, dalla stesura e redazione del

presente lavoro, che si è concluso con un incontro di restituzione degli esiti all'Istituto comprensivo "Pablo Neruda" di Casal del Marmo per condividere le evidenze emerse.

3.4 Il contesto scolastico

Il mondo della scuola è sempre più interessato da notevoli e frequenti cambiamenti che investono gli obiettivi didattici, la cultura, l'organizzazione, le relazioni di lavoro individuali e collettive, il modo di interagire con gli studenti, le famiglie, le imprese, i cittadini, le istituzioni.

Negli ultimi vent'anni il sistema scolastico italiano è stato caratterizzato da uno profondo processo evolutivo che, a partire dalla legge 59/1997 (che introduce formalmente l'autonomia scolastica) fino alla legge 107/2015 (cosiddetta "Riforma della Buona Scuola"), ha cercato di riconfigurare la fisionomia del sistema dell'education da un modello organizzativo piramidale a un modello più snello di tipo reticolare, nell'ambito del quale si cerca di sostituire ad una logica gerarchica un approccio policentrico e poliarchico³⁸. L'orizzonte territoriale della scuola si allarga: ogni specifica scuola possiede legami con il territorio, ed il territorio possiede legami con le varie aree del mondo andando a costituire un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali.

Come è stato messo in evidenza da diversi studi e ricerche (Gentile, 2003; De Martin, Coccozza, Porrotto, 2008; Coccozza, 2012; 2015) l'insieme delle riforme e dei provvedimenti normativi sul sistema scolastico ha cercato di perseguire i seguenti obiettivi:

- decentramento, autonomia e dialogo con il territorio;
- partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica al cambiamento;
- coinvolgimento di tutti gli stakeholder;
- responsabilizzazione diffusa;
- maggiore trasparenza e digitalizzazione dei processi;
- un livello di qualità migliore dei/nei servizi educativi.

³⁸ Per un approfondimento delle profonde trasformazioni del sistema scolastico italiano si veda: Lanzara (1984), Semeraro (1999), Coccozza (2012), Ceresia (2005), Susi (2012), Ciccattelli (2004), Colombo (2014).

In particolare nell'ambito del processo di rinnovamento del sistema scolastico grande rilevanza è attribuita al dirigente scolastico, quale attore fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi previsti dagli interventi di riforma, a cui si richiede di agire come un "leader educativo". Il dirigente non è semplicemente un manager, proprio perché la scuola non è assimilabile tout court ad un'azienda, ma è un'organizzazione molto più complessa nella quale si creano e si trasferiscono valori, conoscenze e competenze. Il dirigente scolastico è chiamato a coordinare tutti gli aspetti della propria realtà scolastica con autorevolezza, ascolto degli interlocutori e spirito di rinnovamento, cercando di governare con il consenso e di attivare processi innovativi in cui sono premianti il coinvolgimento e la partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica (in primis gli studenti e le famiglie). "Il leader educativo è colui che non ritiene di poter dirigere i propri collaboratori in una logica da "marcia trionfale" (Cocozza, 2012, pag. 150), bensì con una serie di azioni finalizzate a "concentrarsi a rimuovere gli ostacoli, a procurare sostegno materiale ed emotivo, a prendersi cura dei dettagli che rendono il cammino meno difficile, a condividere la partecipazione alla marcia ed alla soddisfazione alla fine del viaggio, ad identificare una meta significativa per il prossimo viaggio" (Sergiovanni, 1992, cit in Cocozza, 2012, pag. 150).

Inoltre, nei diversi interventi normativi è data grande rilevanza all'alternanza scuola/lavoro, intesa come modalità di apprendimento flessibile ed equivalente sotto il profilo culturale ed educativo che, rispetto agli esiti dei percorsi delle scuole secondarie di ogni ordine (licei, istituti tecnici, professionali e artistici), collegano la formazione in aula con l'esperienza pratica. L'alternanza scuola/lavoro, che caratterizza il contesto educativo/formativo del secondo ciclo, intende assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro attraverso l'esperienza concreta in ambienti di lavoro (D. Lgs. n.77/2005, articolo 1). Nella recente riforma "La Buona Scuola" (L.107/15) sono state previste per la prima volta n. 200 ore nei licei e n. 400 ore negli istituti tecnici e professionali di alternanza scuola/lavoro, in modo da favorire un "apprendimento attivo", ma anche un primo, e necessario, avvicinamento dei giovani al mondo del lavoro.

Si tratta di una soluzione, già utilizzata positivamente in Europa, che permette a ragazzi/e di apprendere in ambiente lavorativo, nell'ambito di un percorso formativo

unitario, con tutor della scuola e dell'impresa al fine di consentire ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze utili e concrete, secondo un approccio responsabile ed adulto. La scuola, in questo senso, ha il compito di conferire “sensi” alla varietà delle esperienze degli alunni, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.

Questo nuovo sistema rinforza i legami tra la scuola e il mondo del lavoro per lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio nel quale la scuola opera; rilancia la mission educativa di rivolgersi a tutti gli studenti, anche quelli particolarmente difficili che respingono forme tradizionali di education; previene il fenomeno della dispersione scolastica avvicinando i giovani a forme innovative di apprendimento che consentono di guardare diversamente al proprio futuro, sia in termini di formazione sia in termini d'impiego lavorativo. Come ricordava Don Lorenzo Milani in "Lettera ad una professoressa" (1967): "Se si perde loro (i ragazzi più difficili), la scuola non è più scuola. E' un ospedale che cura i sani e respinge i malati".

La parabola delle riforme del sistema scolastico italiano, sebbene non sia stata priva di spinte centralistiche statali e/o regionali, di derive efficientistiche, di aggrovigliamenti nei sistemi di valutazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, di visioni di cambiamento di breve termine, ha creato le condizioni per un salto di qualità del contesto educativo, che oggi non può definirsi un sistema chiuso e autoreferenziale, bensì un sistema aperto che deve guardare alle proprie caratteristiche in termini di opportunità anziché di limiti e/o ostacoli. I nuovi profili del sistema educativo e formativo si legano, nel rispetto del principio dell'autonomia, alla necessità di far dialogare il mondo della scuola al suo interno e con il mondo del lavoro e le sue professioni.

La società complessa e globalizzata del XXI secolo richiede l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, ma esige anche la collaborazione delle formazioni sociali (art. 2 della Costituzione Italiana) in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio per “svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (art. 4 della Costituzione). La scuola non è più solo un edificio deputato alla

formazione della persona ma diviene sede di rapporti costruttivi, relazioni umane e progetti di cooperazione con il territorio e gli stakeholder per lo sviluppo locale e del Paese.

Il sistema educativo è, oggi, chiamato ad investire in una qualità migliore dei servizi didattici e ad improntare l'insegnamento ad una cultura di base che includa "la conoscenza della conoscenza, che è sempre traduzione e ricostruzione" (Morin, 2015). Jean Jeacques Rousseau ha formulato il senso dell'educazione nell'"Emilio" nel quale l'educatore dice del suo allievo "Vivere è il mestiere che voglio insegnargli". L'insegnamento delle materie primarie, della letteratura, della storia, delle matematiche, delle scienze contribuisce all'inserimento nella vita sociale: "l'insegnamento della letteratura è utile in quanto sviluppa nello stesso tempo sensibilità e conoscenza; l'insegnamento della filosofia stimola in ogni mente ricettiva la capacità riflessiva, e certamente gli insegnamenti specialistici sono necessari alla vita professionale. [...]Insegnare a vivere non è solo insegnare a leggere, scrivere e far di conto, né solamente insegnare le conoscenze basilari utili della storia, della geografia, delle scienze sociali, delle scienze naturali. Non è concentrarsi sui saperi quantitativi, né privilegiare la formazione professionale specializzata: è introdurre una cultura di base che includa la conoscenza della conoscenza" (Morin, 2015, pag. 13).

E' necessario fornire non una ricetta ma i mezzi per svegliare e stimolare le menti alla lotta contro la parzialità, le verità assolute e definitive, e stimolare riflessione e conoscenza. Occorre insegnare a vivere e "vivere è affrontare continuamente il rischio di errore e di illusione nella scelta di una decisione, di un'amicizia, di un habitat, di un coniuge, di un mestiere, di una terapia, etc. Vivere è aver bisogno, per agire, di conoscenze pertinenti che non siano né mutilate né mutilanti, che collochino ogni oggetto o eventi nel suo contesto e nel suo complesso (Morin, 2015, pag. 17).

La scuola deve insegnare al giovane la riflessione attraverso la conoscenza, e indurlo a prendere decisioni con progettualità e consapevolezza, tenendo però presente che ogni decisione e ogni scelta costituiscono una scommessa. Non ci deve essere la certezza temeraria della vittoria, ma la capacità lungimirante di leggersi dentro e leggere le dinamiche di un ambiente esterno complesso, disegnare progetti sapendo che il percorso può fallire. Il sistema dell'education, a partire dalla scuola primaria fino ad arrivare al secondo ciclo, è chiamato a trasmettere ai giovani la conoscenza

necessaria per affrontare l'errore e l'imprevisto, nonché la capacità di rinnovare il proprio progetto personale di fronte a crisi o a catastrofi personali e/o collettive. Occorre legare i saperi alla vita, insegnare a sviluppare al meglio un'autonomia (di riflessione, di auto orientamento, di scelta) e come direbbe Descartes offrire un metodo che permette di affrontare i problemi e le dinamiche del vivere, sviluppando le proprie qualità ed attitudini, secondo una progettualità che valorizzi la persona nel suo contesto.

Il passaggio da una società relativamente stabile a una società globalizzata, caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità, crea uno scenario ambivalente per ogni persona e per ogni comunità: si moltiplicano i rischi e le opportunità presenti.

In questa direzione la scuola deve fornire supporti adeguati affinché ogni giovane sviluppi un'identità consapevole e aperta, un'autonomia di pensiero, una predisposizione alla flessibilità e all'errore.

Infine, il contesto scolastico genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, promuovendo la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e viva. In questo senso, la scuola affianca al compito dell'"insegnare a vivere" e ad apprendere, quello dell'"insegnare ad essere" e a partecipare attivamente in una comunità.

3.5 La scelta della scuola secondaria di primo grado "Pablo Neruda" di Roma Capitale e il contesto territoriale

La ricerca prende in esame una scuola secondaria di primo grado presente nel Municipio XIV del comune di Roma Capitale, noto per la "criticità" di avere un tasso di dispersione scolastica superiore di quattro punti percentuali alla media comunale (Cles, 2007). Lo studio di caso ha coinvolto l'I.C. "Pablo Neruda" di Casal del Marmo, dove è presente un elemento oggettivo e critico nell'orientamento alla scelta della scuola superiore: l'alto tasso di scollamento tra il consiglio orientativo per il ciclo superiore, che ufficializza la trama di motivazioni a sostegno della maturazione del

giovane e delle sue potenzialità espresse, e la scelta effettuata dagli studenti in merito alla scuola secondaria di secondo grado.

La scuola opera all'interno del Municipio XIV³⁹ e in un'area territoriale periferica “con alternanza di zone residenziali di medio livello densamente abitate e zona agricole e aree di passaggio”⁴⁰, con un livello molto critico di non corrispondenza tra il consiglio orientativo per il ciclo superiore e la scelta effettuata dagli studenti in merito alla scuola secondaria di secondo grado (Tab. 1).

Tabella 1. Corrispondenza tra consiglio orientativo e scelta effettuata

	Consigli corrispondenti	Consigli NON corrispondenti
	%	%
Istituto Comprensivo “Pablo Neruda”	71.1	28.9
ROMA	72.8	27.2
LAZIO	72.4	27.6

Fonte: Rapporto di autovalutazione dell'IC “Pablo Neruda” RAV 2014-2015, pag. 31⁴¹

Questi elementi di territorialità e criticità hanno legittimato la scelta della scuola media “P. Neruda” come case study per un'analisi contestualizzata dei processi di orientamento messi in atto dalla scuola e la messa in relazione con gli atteggiamenti prevalenti in tema di orientamento e scelta della scuola superiore dei genitori e degli studenti.

L'Istituto Comprensivo "Pablo Neruda" insiste in un territorio del comune di Roma Capitale nel quadrante settentrionale della città (Municipio XIV- ex XIX) che si estende dapprima oltre le mure Aureliane e poi oltre il Grande Raccordo Anulare

³⁹ L'IC Pablo Neruda si contraddistingue per una numerosità studentesca, nei diversi cicli, superiore del 52% rispetto agli altri istituti comprensivi presenti sul Municipio e una “media studenti per classe” del 18% superiore a quella degli altri plessi scolastici. I suddetti dati sono stati ricavati ed elaborati attraverso il portale “Scuole di Roma”, che ha consentito una comparazione numerica tra gli istituti comprensivi presenti per municipalità del Comune di Roma Capitale. Si veda al riguardo: <http://www.scuolediroma.it/secondaria-1/scuola-tour/>

⁴⁰ Comune di Roma Capitale, Piano Sociale 2011-2015 del IV Municipio (ex XIX), pag. 76.

⁴¹ Il suddetto rapporto di autovalutazione è disponibile su <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/RMIC8GR00L/ic-pablo-neruda/valutazione/naviga/>

(come S.M. di Galeria). Il territorio, nello specifico, comprende i quartieri "Aurelio", "Trionfale", "Primavalle" ed i suburbi "Trionfale" e "Della Vittoria", insistendo anche sulle seguenti zone "Casalotti", "Santa Maria di Galeria", "Ottavia", "La Storta", "Tomba di Nerone" (Comune di Roma Capitale, Comitato Locale 8, 2010). L'I.C. "Pablo Neruda" opera ed offre i propri servizi didattici e educativi in un Municipio che nasce con connotazioni popolari, di edilizia cooperative (Monte Mario, Ottavia) o piani urbanistici statali (Primavalle) negli anni venti e trenta del XX secolo. Nel dopoguerra il territorio fu caratterizzato dallo sviluppo di un abusivismo edilizio che solo intorno agli anni settanta ebbe un ridimensionamento in decrescita.

Se si considerano i dati rilevati da uno studio condotto nel 2009 e pubblicato nel 2010 per i Municipi XIV (ex XIX), XIII (ex XVIII) e XV (ex XX), risulta che *il Municipio XIV (ex XIX) occupa il 10,2% di peso territoriale del Comune di Roma*, mentre tutti e tre i Municipi afferenti al Comitato Locale 8 per l'educazione degli adulti (EDA) rappresentano il 30% del territorio complessivo del Comune di Roma Capitale, con i seguenti dati di sintesi (Comune di Roma Capitale, Comitato Locale 8, 2010):

- 464.442 persone residenti, pari al 16,3% della popolazione residente nella Capitale
- il 20,9% delle persone residenti sono anziane (65 anni e oltre)
- il 12,1% di tutti i residenti sono stranieri, pari al 19,2% degli stranieri con residenza fissa nella Capitale
- 49.110 alunni iscritti nella 181 scuole del territorio dei tre Municipi , di cui 101 elementari, 42 medie e 37 superiori;
- 92% di tasso di scolarità;
- il 5,6% di tasso di non conseguimento della scuola dell'obbligo;
- il 10,4% di dispersione scolastica nelle scuole medie statali;
- il 26,1% di dispersione scolastica nelle scuole superiori statali.

Per quanto attiene al Municipio XIV (ex XIX), dove insiste l'I.C. "Pablo Neruda", questo ha una popolazione di 116.480, di cui 52,8% donne e il 47,2% uomini; di detta popolazione: il 13,8 % sono bambini in età 0-14 anni, il 17% sono giovani dai 15 ai 29 anni, il 50,6% sono adulti in età compresa tra i 30 e i 64 anni, il 14,9% sono persone tra i 65 e i 79 anni, il 3,8% sono anziani da 80 anni in su (Comune di Roma Capitale, Comitato Locale 8, 2010).

Il territorio del Municipio XIV (ex XIX) si colloca al sesto posto per numerosità di popolazione nei confronti dei 19 Municipi Romani⁴². Le zone più popolate risultano essere in assoluto Primavalle, Medaglie d'oro, seguite da S. Maria della Pietà, Castelluccia e Trionfale.

Per quanto concerne la popolazione residente straniera, nei tre Municipi ovvero nel territorio della Comunità locale 8 al 31 dicembre del 2008 risiede il 19,2% degli stranieri residenti nella Capitale. E' importante prendere in considerazione l'aumento (dall'8,2% al 12,1%) della quota di popolazione residente straniera nella Comunità locale 8 rispetto alla popolazione residente nel territorio, segno di una progressiva e costante presenza straniera nel territorio.

Nel Municipio XIV (ex XIX), dove opera l'I.C. "Pablo Neruda", *la popolazione straniera rappresenta il 5,1% della popolazione straniera presente a Roma* (Saggese, Scala, 2010), inoltre è cresciuto il divario tra i sessi: nel 2000 si contavano circa 5.300 donne e 4.152 uomini stranieri mentre nel 2008 le prime sono 9.782 ed i secondi 7.092 (Comune di Roma Capitale, Comitato Locale 8, 2010). Questo dato non solo conferma l'aumento della presenza stabile di nuclei familiari di nazionalità straniera ma anche lo status di area a rischio, a forte processo migratorio del municipio del Comune di Roma Capitale.

Anche una recente ricerca (Cocozza, Capogna, 2016) che coinvolgeva 50 istituti scolastici di Roma e del Lazio, rileva che la maggior parte di studenti stranieri frequentava le scuole presenti sul territorio del comune di Roma, concentrandosi prevalentemente nei municipi VI, XIV e IV. Un dato che trova conferma nelle informazioni sul saldo migratorio per municipio anno 2012 rilevato dal Comune di Roma (Comune di Roma Capitale - Annuario statistico 2013).

E' significativo riscontrare che la provenienza dei residenti stranieri nel Municipio XIV (ex XIX) è, in ordine di numerosità, da Paesi dell'Unione Europea, dall'Asia, dall'America del Sud, dall'Africa, da Paesi dell'Europa non appartenenti alla UE (Caritas, 2008). Al 31 dicembre 2010 la situazione muta leggermente con una

⁴² La rilevazione condotta dal Comune di Roma e dal Comitato Locale 8 per l'EDA è antecedente l'attuale composizione dei Municipi del Comune di Roma, conseguente il riordino e la razionalizzazione effettuata la delibera n. 8 del 7 marzo 2013. Attualmente la suddivisione amministrativa del Comune di Roma Capitale, in attuazione agli obiettivi di decentramento dei poteri stabiliti per legge, si articola complessivamente in 15 Municipi.

maggior presenza migratoria da Paesi non appartenenti alla UE, con la presenza delle seguenti comunità straniere (Saggese, Scala, 2010):

- il 34,1% dall'Europa Comunitaria,
- il 27,4% dall'Asia
- l'11,4% dell'America del Sud
- l'11% dall'Europa non comunitaria
- il 10,5% dall'Africa
- l'1,3% dall'America centrale
- l'1,1% dall'America del nord
- lo 0,6% dall'Oceania.

Per quanto riguarda l'istruzione, nel territorio dei tre Municipi sono presenti 181 scuole, di cui 109 statali (60%) e 72 non statali (40%). In termini di grado scolastico, 102 sono le scuole elementari (56%), 42 le scuole superiori di primo grado (23%) e 37 le scuole superiori (21%) (Comune di Roma Capitale, Comitato Locale 8, 2010).

Relativamente al Municipio XIV (ex XIX) le scuole superiori di primo grado presenti sul territorio circoscrizionale sono 15, di cui otto statali e sette non statali. A seguito delle rilevazioni del 2009 del Comune di Roma - Comunità locale 8, il tasso di scolarità nel Municipio XIV (ex XIX) per l'anno 2008 è dell'85%: 18.339 alunni iscritti presso le scuole del Municipio su 21.392 residenti in età 6-18. Il dato della minore scolarità della popolazione in età scolare nel XIV Municipio (ex XIX) rispetto alle percentuali degli altri due Municipi presi in considerazione, rispettivamente il 96% nel Municipio XVIII e il 95% nel XX Municipio, potrebbe essere ricondotto a diverse cause: ad esempio, di carattere socio-economico (disagio, dispersione, etc), ma anche ad una maggiore "mobilità" in termini di fruizione di strutture educative scolastiche, attraverso l'utilizzo di risorse dei territori limitrofi anche al di fuori dei Municipi confinanti (XVIII e XX).

I dati sui tassi di dispersione scolastica nelle scuole statali del Municipio XIV (ex XIX) rivelano quote di dispersione più alte rispetto alla media comunale. Le tabelle seguenti (tab. 2 e 3) mettono in evidenza il dato critico relativo al Municipio XIV (ex XIX), in cui opera l'I.C. Pablo Neruda, che ha di fatto un tasso di dispersione scolastica superiore di quasi 3 punti rispetto alla media comunale.

Tabella 2. Tasso di dispersione nelle scuole medie statali del Municipio XIV (ex XIX) e del Come di Roma

Tassi di dispersione	Municipio XIV (ex XIX)	Roma Capitale
Tasso di bocciatura su iscritti	4,9	3
Tasso di bocciatura su scrutinati	4,9	3
Tasso di ripetenza	3,5	1,8
Tasso di abbandono	0,3	0,2
Tasso di dispersione scolastica	14	9,6

Fonte: Elaborazione dati Cles (2007)

Tabella 3. Tasso di dispersione nelle scuole superiori statali del Municipio XIV (ex XIX) e del Comune di Roma

Tassi di dispersione	Municipio XIV (ex XIX)	Roma Capitale
Tasso di bocciatura su iscritti	11,2	9,9
Tasso di bocciatura su scrutinati	11,7	10,4
Tasso di ripetenza	5,4	4,4
Tasso di abbandono	0,9	0,5
Tasso di dispersione scolastica	33,3	30,5

Fonte: Elaborazione dati Cles (2007)

Per quanto riguarda la condizione socio-economica della popolazione residente, i dati sull'occupazione della popolazione residente fanno riferimento a tutta la popolazione dai 15 anni in su. La seguente tabella (Tab. 4) compara alcuni indici, allo scopo di confrontare le potenzialità produttive della popolazione presente nel Municipio XIV (ex XIX). Il tasso di attività corrisponde al rapporto percentuale tra popolazione di 15

anni e più appartenente alle forze di lavoro e il totale della popolazione della stessa classe di età; il tasso di occupazione (inteso come il rapporto percentuale tra la popolazione di 15 anni e più occupata e il totale della popolazione della stessa classe di età) misura l'effettiva partecipazione all'attività produttiva; il tasso di disoccupazione (il rapporto percentuale tra la popolazione di 15 anni e più in cerca di occupazione e il totale della popolazione della stessa classe di età) misura il disagio occupazionale all'interno della popolazione.

Tabella 4. Indicatori del Mercato del lavoro nel Municipio XIV (ex XIX) del Come di Roma

	<i>Indice di attività</i>	<i>Indice di occupazione</i>	<i>Indice di disoccupazione</i>
Municipio XIV (ex XIX)	50,6%	45,1%	7,5%

Fonte: ISTAT - Censimento 2001.

Nel Municipio XIV (ex Nono) il tasso di disoccupazione è pari al 7,5% ed è leggermente inferiore alla media del comune di Roma, pari al 7,7% (Saggese, Scala, 2010).

Il tasso di disoccupazione giovanile maschile, secondo il Censimento dell'Istat (2001) è pari al 33,7%, mentre il tasso di disoccupazione giovanile femminile è del 36,3%.

Le caratteristiche del contesto territoriale nel quale l'Istituto comprensivo "Pablo Neruda" esercita le sue funzioni istituzionali, didattiche e sociali, identificano una realtà che consente di definire l'I.C. "P. Neruda" come una struttura pubblica in area a rischio, a forte processo migratorio, con un tasso di dispersione scolastica superiore alle . Il rischio si lega alle dinamiche sociali ed economiche proprie di una periferia fortemente popolosa, che vive questioni legate all'integrazione della popolazione straniera, ai servizi locali, al trasporto e alla mobilità, alle opportunità di lavoro esistenti, alla dispersione scolastica che presenta un tasso superiore alla media del Comune di Roma Capitale.

Capitolo IV. Gli esiti dell'indagine

4.1 La pista qualitativa

L'indagine qualitativa si è sviluppata attraverso: a) la realizzazione di un'intervista strutturata al dirigente scolastico, che indagava il modello organizzativo di orientamento presente nella scuola e i bisogni formativi di orientamento; b) la realizzazione di due focus group rispettivamente con i genitori degli studenti delle seconde classi e con i genitori degli studenti delle terze classi, al fine di conoscere la loro idea di orientamento e la loro opinione sulla scelta scolastica e formativa dei figli. Come sostiene Besozzi (2011), i genitori sono i più importanti attori di socializzazione che accompagnano lo sviluppo dei giovani, la cui influenza sostanziale sulle scelte scolastiche degli studenti è stata confermata da numerosi studi empirici⁴³.

Il coinvolgimento dei genitori si è reso necessario in quanto la famiglia è uno dei principali luoghi in cui si trasmette il valore della formazione e del lavoro e in cui si co-costruisce una rappresentazione del futuro, benché i cambiamenti socio-economici degli ultimi quindici anni e la mancanza di linearità tra i percorsi formativi e quelli professionali abbiano influenzato la percezione dei giovani e delle loro famiglie rispetto al domani, alle opportunità garantite dalla scuola, ai processi di transizione ed ai ruoli nella società (Savickas, 2015).

La scelta dell'approccio qualitativo si lega alla necessità di utilizzare una prospettiva interpretativo-relazionale del percorso di ricerca. D'altronde "la dimensione qualitativa impone al ricercatore di adottare metodi che non implicano l'uso di strumenti i cui dati rilevati siano trasferibili in ordini matematici, ma che al contrario consentono di raccogliere impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti ed esperienze" (Catarci, Fiorucci, 2013, pag. 36).

⁴³ Per l'Italia si rimanda a Checchi, Ballarino, 2006; Gasperoni – Isfol, 2007; Treelle, 2009; per i paesi dell'Unione Europea: Dustmann, 2004; Broccolini, Presbitero, 2007; per gli Stati Uniti: Godwin, Kremerer, 2002.

I focus group, in particolare, quale tecnica di rilevazione di dati basata sul gruppo, si sono rivelati modalità imprescindibili nella ricerca, in grado di innescare un processo di riflessione individuale e collettiva capace di far emergere le consapevolezze e i punti di vista degli intervistati sul tema dell'orientamento e della scelta della scuola superiore. Il focus group è definito come una tecnica particolare di rilevazione per la ricerca sociale, che si fonda sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza almeno di un moderatore, che abbia come focus un determinato argomento che si intende indagare in profondità (Corrao, 1999). Il gruppo costituisce l'elemento centrale giacché fonte delle informazioni necessarie ad indagare l'argomento prescelto. Gli elementi distintivi dei focus group possono essere raggruppati nelle seguenti tre condizioni:

- la rilevazione si basa sull'interazione tra un gruppo omogeneo di persone di numero ridotto;
- la presenza di uno o più moderatori;
- la focalizzazione su uno specifico argomento, che interessa indagare in profondità.

I focus group, realizzati nel corso della ricerca, hanno coinvolto i genitori degli studenti delle terze classi e i genitori degli allievi delle seconde classi. Benché la comunicazione sia stata diffusa e condivisa all'interno scuola e tra i suoi attori (studenti, rappresentanti dei genitori, genitori), la partecipazione delle famiglie non è stata particolarmente numerosa, con n. 26 famiglie di studenti di terzo anno e n. 20 famiglie di giovani frequentanti la seconda classe. L'omogeneità ha riguardato l'oggetto di studio (i membri del gruppo avevano una comunanza di interessi che ha permesso loro di avere qualcosa da dire sul tema dell'orientamento e poterne discuterne senza problemi di relazione), visto che i figli a breve avrebbero effettuato la scelta della scuola superiore. Alcuni autori (Corbetta, 2003; Guglielmi, 1999; Migliorini, Rania, 2001) ritengono l'omogeneità del gruppo una condizione indispensabile per il buon esito del focus group, poiché la percezione di essere “pari” mette a proprio agio le persone⁴⁴.

Nell'ambito dei focus group che sono stati realizzati un ruolo importante è stato svolto dal ricercatore/moderatore che, attraverso un linguaggio semplice e lineare, ha

⁴⁴ L'importante nel focus è offrire a tutti l'opportunità di esprimere le proprie opinioni e condividere le idee con gli altri (Krueger, 1994).

condotto la discussione, creando un buon clima di gruppo e mettendo a proprio agio i partecipanti, senza esprimere giudizi e opinioni personali, riguardo l'argomento di discussione, neanche con attraverso il comportamento non verbale con cenni di approvazione o disapprovazione. Il ricercatore/moderatore è stato il facilitatore della comunicazione all'interno del gruppo, assumendo una leadership nominale con il compito di bilanciare, da una parte, le richieste di empatia e sensibilità, e dall'altra il bisogno di oggettività e distacco che i partecipanti richiedono.

Nello svolgimento dei focus un'altra figura di rilievo è stata quella dell'osservatore, nello specifico un collega del ricercatore/moderatore, che ha assunto il compito di annotare le dinamiche e le informazioni principali che sono emerse dall'interazione tra le componenti del gruppo, senza interazione alcuna con il medesimo, analizzando le reazioni verbali e non verbali dei partecipanti, trascrivendo i commenti e i dialoghi dei soggetti durante l'interazione.

Il moderatore/ricercatore ha condotto la discussione seguendo una guida d'intervista con domande prestabilite, riportate nello schema seguente (Schema 2, allegato 2).

Nello specifico erano previste: "domande di apertura" alle quali tutti i partecipanti sono chiamati a rispondere all'avvio dell'incontro, e che hanno lo scopo di "far conoscere i soggetti e creare un clima spontaneo e collaborativo" (Grimaldi, Cilona, 2016, pag. 184); "domande d'introduzione" che avviano l'argomento generale di discussione e hanno spesso la funzione di stimolare la conversazione e l'interazione fra i partecipanti; "domande di transizione", ovvero di congiunzione logica tra le domande introduttive e le domande chiave, con lo scopo di dirottare l'attenzione e le riflessioni dei partecipanti al cuore dell'argomento; "domande chiave" che guidano la discussione e richiedono più attenzione nell'analisi dei dati; "domande finali" (o conclusive) che accompagnano alla conclusione della discussione, consentendo ai partecipanti di fare riflessioni sulle opinioni precedentemente espresse e di indicare quali sono gli aspetti più importanti emersi.

Durante la discussione, inoltre, il moderatore ha posto delle domande riassuntive delle idee emerse fino a quel momento, al fine di puntualizzare le argomentazioni e i vari punti di vista.

È stato opportuno registrare le discussioni oltre che annotare tutti gli altri elementi concernenti il processo (compito affidato all'osservatore) e alla fine di ogni incontro, è

stato utile trascrivere la registrazione effettuata, cercando anche di fare una sintesi delle principali posizioni emerse.

I risultati, espressi in forma anonima, sono presentati nel successivo paragrafo con una descrizione narrativa tratta dalla trascrizione della registrazione correlata dalle osservazioni del moderatore e osservatore.

Schema 2 - Griglia Intervista utilizzata per i focus group

Domande introduttive sul tema dell'orientamento a scuola

- Che cos'è per voi l'orientamento?
- Quali sono le finalità dell'orientamento scolastico?
- Condividete la definizione di orientamento, proposta dalle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente?

Domande di transizione

- Entrando un po' nello specifico, conoscete le attività di orientamento che la scuola pone in essere?
- Vi sentite coinvolti come genitori nelle attività di orientamento?
- Quanto è rilevante il tempo dedicato all'orientamento da parte di tutti i docenti?

Domande chiave

- Che tipo di attività vorreste vedere realizzate da parte della scuola?
- Quali sono, secondo voi, le ragioni di vostro/a figlio/a nel prediligere una scuola superiore rispetto ad un'altra?
- Secondo voi, ritenete di esercitare un'influenza sulla scelta scolastica dei vostri ragazzi?
- Quanta influenza esercitano i docenti sulla scelta scolastica dei vostri figli?
- Esistono pregiudizi nei confronti di alcune scuole superiori?

Domande conclusive

- Pensando al futuro dei vostri ragazzi, cosa vi sentite di consigliare a vostro/a figlio/a nell'approccio alla scelta della scuola superiore?
- Quali sinergie con l'esterno la scuola dovrebbe creare, secondo voi, in tema di orientamento?

Nell'ambito dell'analisi qualitativa è stata realizzata un'intervista strutturata al Dirigente scolastico, quale attore e testimone privilegiato dell'andamento generale della scuola. L'intervista qualitativa rappresenta in particolare una conversazione sollecitata dall'intervistatore ad un soggetto o soggetti prescelti sulla base di un piano di rilevazione, che ha una finalità di tipo conoscitivo (Corbetta, 2003). Vale la pena ricordare come l'intervista non si configura come una situazione simmetrica, bensì asimmetrica in cui però l'intervistatore si pone in atteggiamento di ascolto non giudicante, attivo e interessato.

L'intervista ha preso in esame, secondo una griglia di ben 16 domande (allegato 3), le seguenti aree di indagine:

- le caratteristiche dell'Istituto e della scuola secondaria di primo grado,
- la conoscenza delle attività di orientamento e delle modalità di progettazione, organizzazione e gestione,
- la partecipazione alle attività di orientamento da parte dei genitori degli studenti;
- la partecipazione alle attività di orientamento dei docenti,
- la sistematicità dell'orientamento,
- il rapporto con il territorio e con le scuole superiori di secondo grado.

Nel successivo capitolo saranno interpretati i dati conseguenti l'analisi qualitativa e quantitativa attraverso la definizione di categorie concettuali in grado di dar conto delle diverse prospettive e dei punti di vista espressi dagli interlocutori (studenti, genitori, dirigente scolastico).

4.2 L'intervista al Dirigente scolastico dell'I.C. Pablo Neruda di Roma Capitale

La Dirigente scolastica dell'I.C. "Pablo Neruda" si è resa disponibile ad un'intervista strutturata che ha preso in esame, secondo una griglia di ben 16 domande (allegato 3), le seguenti aree di indagine:

- le caratteristiche dell'Istituto e della scuola secondaria di primo grado,
- la conoscenza delle attività di orientamento e delle modalità di progettazione, organizzazione e gestione,
- la partecipazione alle attività di orientamento da parte dei genitori degli studenti;

- la partecipazione alle attività di orientamento dei docenti,
- la sistematicità dell'orientamento,
- il rapporto con il territorio e con le scuole superiori di secondo grado.

Naturalmente l'intervista ha rappresentato un evento comunicativo con finalità cognitive (Gobo, 1997) che ha permesso di indagare il fenomeno dell'orientamento, la partnership con i genitori e l'ambiente esterno alla scuola, e la scelta dell'istituto superiore dal punto di vista del Dirigente scolastico. L'approccio con l'intervistata ha previsto che il ricercatore abbia chiarito preliminarmente gli scopi della ricerca, richiedendo la disponibilità dell'interlocutore a rispondere ad alcune domande al fine di ricostruire un quadro informativo attinente all'oggetto della ricerca. Di seguito si andrà a ricostruire l'intervista, prendendo in esame le diverse aree di indagine ed evidenziando in corsivo le risposte fornite dalla Dirigente.

Con riferimento alla prima area d'indagine, relativa alle peculiarità dell'Istituto comprensivo "Pablo Neruda" che opera nel Municipio XIV del Comune di Roma Capitale, l'intervistata rivela che *"la complessità urbanistica della zona riflette la composizione sociale. La grande disponibilità di abitazioni, dalle più varie caratteristiche, ha richiamato una popolazione molto eterogenea per provenienza, condizioni socio-economico-culturali e valori di riferimento, che convive senza particolari problemi, ma evidenzia differenziati bisogni d'inclusione e di scolarizzazione per i propri figli: accanto a famiglie con alte aspettative di promozione sociale e culturale, si riscontrano situazioni disagiate, con una debole capacità di intervento educativo"*. Inoltre, si conferma la fisionomia di struttura scolastica in *"area a rischio con forte processo migratorio"* giacché *"è in crescita la presenza di famiglie di immigrati, la maggior parte delle quali ben inserite nel contesto sociale e lavorativo. Le difficoltà che si rilevano nei riguardi degli alunni di origine non italiana non sono di integrazione sociale, ma prioritariamente legate alla conoscenza della lingua."* La Scuola Secondaria di primo grado nel 2015 era composta complessivamente da 542 studenti, di cui stranieri 51 (il 9,4%). La Dirigente conferma che negli ultimi anni si è riscontrato un aumento di iscrizioni soprattutto di studenti italiani e che *"sono aumentati i casi di alunni con disturbi specifici d'apprendimento (DSA), con disabilità, con situazioni di disagio sociale, demotivati al lavoro scolastico e che soffrono di bassa autostima, con carenze nella preparazione di base e con*

difficoltà di apprendimento, senso di sfiducia nelle proprie capacità". Questi dati preoccupanti, soprattutto per quanto riguarda il disorientamento personale del giovane e il senso di sfiducia nelle proprie capacità, ha indotto l'Istituto "P. Neruda" a proporre "interventi specifici e personalizzati per garantire a tutti gli allievi dell'Istituto il successo formativo. (...) La nostra scuola rimane un'importante centro pubblico di aggregazione sociale e crescita culturale, per i ragazzi e per le loro famiglie, coinvolte in molteplici iniziative (Settimana aperta, Mercatino di Natale, mostre, concerti, dibattiti, formazione ecc.)". Emerge l'impegno dell'istituto nel creare condizioni di stimolo individuale e collettivo per rinsaldare una vivacità culturale e un approccio positivo verso la scoperta di sé e le opportunità offerte dall'ambiente esterno, anche tramite "attività extrascolastiche sportive o di altro genere".

La Dirigente nel sostenere la definizione di orientamento come *"una modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini di scuola e tutte le discipline, che investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita"*, assicura che l'I.C. *"ha realizzato varie azioni ed interventi sempre in stretta relazione con i tre gradi di scuola"*, svolgendo negli ultimi cinque anni *"attività di accoglienza, continuità e orientamento"*.

In un'ottica di rete e di dialogo sinergico con i vari ordini di scuola sono state realizzate: *"riunioni di programmazione fra i docenti e i referenti degli istituti superiori"*, e sono organizzate diverse attività di orientamento attraverso *"diffusione del materiale informativo delle scuole superiori, comunicazione ed informazione sulle iniziative di accoglienza e "scuole aperte" di tutti gli istituti del territorio per alunni e genitori; incontri, presso la nostra scuola, con i docenti degli istituti superiori per avere informazioni riguardo ai vari indirizzi; uscite di gruppi di alunni presso le scuole superiori, organizzazione di progetti ponte per realizzare concreti ed efficaci percorsi di collegamento tra i diversi ordini di scuola; incontri con i genitori per dare loro sia informazioni sull'offerta formativa del territorio, sia strumenti giusti per accompagnare i loro figli verso una scelta consapevole, consegna del Consiglio orientativo alle famiglie espresso dal Consiglio di classe"*. Pertanto, l'attività riconosciuta dalla scuola rileva prioritariamente la sola dimensione informativa, rispetto a quella formativa e consulenziale, dell'orientamento sia verso gli studenti e sia verso le famiglie. L'impegno dell'Istituto si concretizza anche in attività di sostegno ai

giovani delle terze classi attraverso la *"somministrazione di schede utili a comprendere meglio le proprie aspirazioni, capacità ed attitudini"* e l'elaborazione di un *"Fascicolo di orientamento dello studente"* nel quale si sintetizzano e illustrano: *"il carattere - le capacità - gli interessi personali (extrascolastici, per le materie scolastiche) - il metodo di studio - la motivazione scolastica - la situazione scolastica - gli interessi professionali - le aspirazioni professionali - il processo decisionale"*. Questo strumento intende assecondare l'approccio auto-formativo alla riflessione da parte del giovane, che si accinge ad effettuare la scelta scolastica di secondo livello, su alcuni aspetti caratteristici e di motivazione allo studio, che possono essere utili per fare luce su se stessi e sugli obiettivi personali.

Benché l'I.C. si impegna nella costruzione di relazioni e progetti ponte con gli istituti superiori del territorio, emerge tra le righe la difficoltà nel monitoraggio dell'orientamento in uscita, poiché sembra mancare un follow up sistematico di ritorno dell'azione orientante, che non consente di seguire in maniera longitudinale e significativa il giovane allievo e monitorarne il successo formativo o l'eventuale dispersione.

Per quanto concerne le modalità di organizzazione e gestione delle attività di orientamento, sono affidate a due docenti che ricoprono, rispettivamente, la Funzione Strumentale per la Continuità e il coordinamento dell'Orientamento che *"sostengono e promuovono le varie iniziative, prevedono lo sviluppo e l'aggiornamento delle "buone pratiche", portano avanti le attività sempre in stretto contatto con il Dirigente scolastico e con i colleghi"*.

E' emerso, però, che gli interventi di orientamento non hanno trovato la collaborazione e la disponibilità di tutti i docenti della scuola. *"La Funzione Strumentale (e quella di Orientamento) spesso trova difficoltà a coinvolgere tutti i docenti che non sempre partecipano attivamente ai vari incontri e alle attività. Molte volte è la Funzione Strumentale che interviene e cerca di essere uno strumento di supporto per i colleghi nella progettazione e attuazione di azioni orientative"*.

Quindi, la cultura dell'orientamento e la valenza strategica delle azioni orientative non è condivisa dal corpo docente, che delega al referente della funzione "continuità" e dell'"orientamento" non solo la responsabilità dell'apparato progettuale e organizzativo, ma anche le dinamiche di coinvolgimento degli studenti e delle

famiglie. Occorre, in alternativa, un lavoro di squadra, interno alla stessa scuola, che trovi fondamento sulla condivisione tra tutti gli insegnanti e che riguardi tutte le classi (e non solo quelle in cui insegna il docente referente per la funzione strumentale o l'orientamento).

La Dirigente scolastica, nel riprendere le Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente, richiama l'importanza della didattica orientativa e, quindi, della dimensione orientativa di ogni disciplina, a carico di ciascun docente. A tal riguardo sostiene la necessità di intervenire con opportune risorse per garantire la necessaria formazione *"iniziale e continua di tutti i docenti"*, specificando che in favore dei docenti di nuova nomina è essenziale un investimento formativo che riguardi la didattica orientativa, le TIC, le tecniche e metodologie di orientamento e life design; mentre per i docenti in servizio si rendono anche indispensabili percorsi di formazione che migliorino la *"conoscenza del contesto socio economico, del mondo del lavoro, dell'imprenditorialità, della cultura e etica del lavoro. Non si tratta di intervenire con momenti sporadici e frammentari di aggiornamento, ma di fare dell'orientamento la base per un intervento sistematico di formazione dei docenti di ogni ordine e grado di scuola. E' un investimento necessario non più prorogabile: ne va del futuro di intere generazioni di giovani, che devono imparare a scuola ad agire ed intervenire in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze. Serve quindi un piano pluriennale di formazione"*.

Questa esigenza di formazione riflette l'urgenza di rivedere la fisionomia degli interventi in materia di orientamento ad oggi realizzati, affinché si possa procedere con un coinvolgimento diverso e attivo dello studente, con laboratori e iniziative che migliorino la conoscenza di sé da parte del giovane, attraverso strumenti che siano in grado di accertare caratteristiche psicologiche, attitudini e capacità che rimarrebbero "nascoste" a fronte di un tradizionale approccio informativo.

Per quanto concerne la partecipazione alle attività di orientamento da parte dei genitori dei ragazzi, la Dirigente scolastica dichiara che *"i vari interventi di orientamento non sempre hanno riscontrato la sensibilità delle famiglie, che principalmente sono interessate più ad un orientamento di tipo burocratico. In molti casi sono loro a prendere la decisione finale della scelta, senza tener conto del Consiglio Orientativo dei docenti di classe"*.

Affiora, quindi, una riflessione particolare a proposito dei genitori che sono poco partecipi alle attività scolastiche ed extrascolastiche in tema di orientamento, anche per il permanere di stereotipi e pregiudizi legati a determinati percorsi scolastici/formativi superiori o di attese personali che i genitori riflettono sul cammino di vita dei figli.

La Dirigente dichiara che *"la partecipazione dei genitori alle iniziative di orientamento è ancora al di sotto di quella che sarebbe auspicabile"*, con una prevalenza delle madri nelle attività ed occasioni di orientamento poiché *"in genere più disponibili dei padri a dialogare e a mettere in discussione qualche propria convinzione riguardo i figli"*.

Nell'indagare le problematicità nell'interazione genitori-figli in tema di orientamento scolastico, secondo la Dirigente *"una delle maggiori difficoltà nella relazione familiare con figli adolescenti consiste nel trovare il giusto equilibrio tra il seguire da vicino il figlio e, nello stesso tempo, lasciargli sufficiente respiro e spazio per crescere e percorrere la sua strada. Le contrarietà che si riscontrano sono legate alle divergenze di opinioni. Ad esempio il fatto che il figlio proponga un progetto professionale diverso da quello della famiglia produce un sentimento di delusione o disaccordo. Ulteriore complicazione è data quando gli stessi genitori sono in disaccordo tra loro e trasmettono opinioni differenti sulla scuola da scegliere. Anche la mancanza di dialogo e comunicazione all'interno della famiglia genera negli adolescenti paure, dubbi e incertezze. Il compito educativo della famiglia nei confronti della scelta della scuola superiore è aiutare il ragazzo a capire la rilevanza e la complessità del problema, offrendogli strumenti critici più che soluzioni"*. Occorre, quindi, rispettare l'autonomia di scelta dei giovani figli e, ancor prima, creare all'interno della famiglia un modello di comunicazione e discussione che favorisca la crescita personale, la consapevolezza di sé stesso, la capacità decisionale in modo critico e progettuale. Il giovane *"in questa fase della sua vita è alla ricerca della propria identità e del proprio percorso scolastico e professionale"*, non ha quindi bisogno di soluzioni imposte ma di stimoli all'esplorazione di sé che gli permettono di avere maggiore sensibilità nel guardarsi dentro e capire dove andare e che scelte fare nella vita.

In questa prospettiva la Dirigente scolastica, nel cogliere lo stimolo di riflessione proposto dalla ricerca, suggerisce delle buone prassi per migliorare il rapporto con il

territorio e con le scuole superiori di secondo grado. *"La scuola può contribuire alla nascita e al rafforzamento di un patto con le varie agenzie del territorio creando un canale costante di comunicazione tra soggetti diversi che si ritrovano e si confrontano per raggiungere obiettivi comuni, attraverso strategie e azioni condivise"*. Questo sarebbe possibile attraverso *"una rete unitaria da cui attingere informazioni, progetti, esperienze diversificate, pratiche innovative, costruire accordi o intese a vari livelli tra i servizi territoriali, le istituzioni scolastiche e gli altri soggetti sociali, quali comunità locali, organizzazioni non governative ed imprese"*. Tutto ciò consentirebbe un approccio orizzontale e proficuo tra tutti gli attori del sistema sociale, educativo, istituzionale ed economico che, ciascuno con le proprie risorse umane e finanziarie, partecipano a obiettivi di benessere, inclusione sociale e migliore qualità di vita per le giovani generazioni, a cui va insegnato di affrontare in maniera diversa il rapporto tra il proprio essere e l'esterno.

In questo senso, in favore di una maggiore sistematicità dell'orientamento, la Dirigente auspica precise "azioni orientative" che la scuola può inserire nel POF, tenendo presente i presupposti dell'impianto della C.M. 43/2009, tra cui:

- *"interventi indiretti di didattica orientativa e metodologia laboratoriale,*
- *laboratori sulla conoscenza di sé e del contesto di appartenenza,*
- *visite guidate, programmi di comprensione del mondo attraverso le discipline,*
- *programmi e iniziative informative (open day scuole superiori, divulgazione di materiale informativo, informa giovani, etc.),*
- *progetti ponte tra le scuole superiori di primo grado e secondo grado,*
- *coinvolgimento attivo della famiglia,*
- *formazione adeguata dei docenti in tema di orientamento"*.

Considerata la delicata fase di transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola superiore di secondo grado, la Dirigente intervistata esprime particolare inclinazione verso iniziative congiunte con gli istituti di secondo livello, che rendano più efficace e autentica la dimensione informativa verso gli studenti e le famiglie, anche attraverso brevi esperienze laboratoriali di apprendimento direttamente presso le scuole superiori.

Infine, la Dirigente pone attenzione alla dimensione consulenziale dell'orientamento, prevedendo a sostegno di una più solida sistematicità dei processi orientativi, la figura

del tutor dell'orientamento, anche esterna, che abbia il compito di seguire gli alunni nel processo formativo, sostenerli nello sviluppo delle competenze trasversali, rinforzarli nelle motivazioni, supportarli nell'utilizzo di strumenti adeguati per il superamento di situazioni problematiche o difficili. *"Il tipo di supporto che può offrire un tutor può essere **in entrata** (nel primo impatto con una nuova realtà attraverso l'accoglienza), **in itinere** (per sviluppare le capacità decisionali, educare alla scelta, per prendere consapevolezza del proprio percorso) **in uscita** (per favorire la rielaborazione delle informazioni e sostenere nell'assunzione delle decisioni) **in transito** (per gestire eventuali cambiamenti di percorso)".* L'obiettivo del tutor e delle azioni di orientamento scolastico (formative e consulenziali) sarà finalizzato non certo nel favorire nel giovane una dipendenza da un qualunque tipo di servizio di supporto esterno, quanto nella realizzazione di un processo di auto-orientamento in cui si cerca di generare la capacità riflessiva e progettuale della persona fin dalla più tenera età, affinché sia grado di fare scelte consapevoli in forza della conoscenza di sé e delle opportunità presenti nell'ambiente esterno. Questo processo di "democratizzazione" dell'orientamento, in cui tutti devono essere messi in condizione di accedere alle informazioni e di essere educati all'auto-orientamento rappresenta il passaggio da un approccio "passivo", incentrato sull'oggetto della scelta, ad un orientamento "attivo" incentrato sulla persona e sulla sua capacità di scelta.

4.3 I risultati dei focus group con i genitori

I due focus group che sono stati realizzati nell'ambito della ricerca, con i genitori degli studenti delle seconde classi e con quelli dei ragazzi delle terze classi, hanno consentito un processo di riflessione individuale e collettiva capace di far emergere le consapevolezze, i punti di vista degli intervistati e i nuclei concettuali prevalenti sul tema dell'orientamento e della scelta della scuola superiore.

Per quanto riguarda l'orientamento scolastico, è condivisa dai genitori l'idea che l'orientamento sia uno "strumento" dalla costruttiva valenza culturale, in grado di aiutare e preparare i figli alla transizione formativa. I genitori rilevano, sulla base delle esperienze personali, che l'orientamento ai loro tempi non era un approccio previsto

dal sistema scolastico e che difficilmente esisteva un'educazione complessiva all'autonomia di scelta e di valutazione.

Pertanto, alla domanda "cos'è per voi l'orientamento?" e quale finalità assolve, la quasi totalità dei genitori restituisce subito una percezione dell'orientamento ancorata all'esigenza di indirizzare i giovani verso l'offerta formativa di livello superiore aderente alle proprie attitudini e capacità.

Quando viene chiesto un parere sulla definizione di orientamento, proposta nelle "Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente" del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca⁴⁵, il parere dei genitori si estende da una dimensione unicamente finalizzata alla scelta scolastica, ad un'idea di orientamento inteso come educazione complessiva all'autonomia, al ragionamento, alla conoscenza di se stessi, dei propri interessi, delle proprie abilità e delle informazioni utili necessarie per raggiungere i propri obiettivi personali.

In questo senso, i genitori coinvolti durante i focus attribuiscono una più ampia finalità all'orientamento, individuando prevalentemente tre ambiti funzionali: 1) conoscenza di se stessi, delle capacità e delle attitudini; 2) progettazione di percorsi personali; 3) preparazione alle transizioni formative e lavorative.

La riflessione collettiva inquadra il supporto per la scelta della scuola superiore come una delle finalità dell'orientamento scolastico, attribuendo senso e rilevanza alla dimensione progettuale che prende le mosse da una consapevolezza/conoscenza di se stessi e delle proprie caratteristiche, al fine di prevenire situazioni di rischio e di disorientamento personale, che possano condurre ad un abbandono precoce dei banchi di scuola a causa di scelte che si rivelano lontane dall'ambizione personale del giovane.

Sollecitati sulla relazione tra orientamento scolastico e partnership dei genitori, quest'ultimi contestano una partecipazione che potrebbe essere più ampia e costruttiva nelle dinamiche scolastiche in tema di orientamento. La lettura incrociata e trasversale che scaturisce dall'intreccio dei risultati delle diverse interlocuzioni effettuate esprime

⁴⁵ Le Linee Guida Nazionali definiscono l'orientamento "un diritto permanente di ogni persona, (2014, pag.2) e richiamano la determinazione già offerta dal Consiglio d'Europa nel 2008, in cui è inteso come diritto irrinunciabile di ogni cittadino, in ogni età e in qualsiasi momento della vita, di identificare le proprie capacità, competenze e interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate.

due necessità da parte dei genitori: una presenza più sistematica delle attività di orientamento da parte della scuola, a partire dalla seconda classe, ed un coinvolgimento trasversale di tutti i docenti alle attività di orientamento.

La cultura dell'orientamento sembra essere entrata nel sistema dell'istruzione e le azioni di orientamento intraprese mostrano un buon livello di coerenza con le generali finalità didattiche ed educative della scuola, ma la scarsità di risorse istituzionali - economiche e umane - ne impedisce l'applicabilità operativa. Sembra prevalere secondo i genitori il carattere di occasionalità ed emergenza rispetto ad un approccio sistematico, stabile e continuativo in cui si richiede la cooperazione di tutti i docenti e dei genitori degli studenti. Le comunicazioni verso i genitori hanno carattere formale, spesso sono gli studenti che si fanno portavoce a casa di attività ed incontri organizzati in tema di orientamento; inoltre il coinvolgimento dei genitori viene richiesto a fronte di attività esterne di school meeting, di saloni, di open days, di eventi più frequentemente organizzati in collaborazione con gli istituti secondari di secondo grado.

L'orientamento, in questo senso, assolve la sola dimensione informativa, trascurando quella formativa e di accompagnamento alla conoscenza di sé.

I genitori esprimono un bisogno di un orientamento che privilegia la componente didattica ed educativa in vista dell'acquisizione di competenze orientative ad ampio spettro. Inoltre manifestano la necessità di un coinvolgimento più intenso e proficuo nel percorso formativo e di orientamento dei figli, in modo da affrontare insieme alla scuola, o almeno con strumenti comuni, il difficile cammino di crescita dei giovani. I genitori si rendono, infatti, disponibili a incontri periodici con i docenti o a iniziative stabili che la scuola organizza in tema di orientamento (anche con il supporto di operatori esterni), affinché il giovane sia messo in condizione di conoscersi e sostenere una progettualità fin dalla giovane età, senza delegare altri o orientarsi "strada facendo".

Per quanto concerne la dimensione formativa dell'orientamento, è emersa la necessità che tutti i docenti⁴⁶, non solo il referente per le attività di orientamento, della scuola utilizzino i contenuti didattici - gli insegnamenti o gli ambiti disciplinari di pertinenza -

⁴⁶ Si veda per un approfondimento il contributo di Maddalena Colombo (2009), *Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo*, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.

secondo un'ottica che privilegia il reperimento nei contenuti didattici stessi e nel processo di apprendimento, delle risorse più efficaci per creare o arricchire la capacità individuale del giovane di orientarsi nel tempo e nello spazio, sviluppando il principio della didattica orientativa: imparare con le discipline e non le discipline. Alcuni genitori descrivono la difficoltà dei figli, soprattutto di terza classe, di non avere le idee chiare, di non sapere dove iscriversi e che cosa fare da grande. Questa incertezza di veduta e di conoscenza di sé porta i giovani ad avere enormi difficoltà valutative e di riflessione personale e, di riflesso, induce i genitori a un forte stato di tensione, a fronte del quale richiedono l'intervento d'emergenza dei docenti nel chiarire le idee ai figli e nel supportarli nell'identificazione di un progetto che si basi sulle reali attitudini del giovane.

Per queste ragioni, i genitori richiedono alla scuola attività di orientamento che siano organizzate in maniera continuativa nel corso dell'anno, a partire dalla seconda classe, secondo una logica programmatica che vede operare in sinergia scuola, studenti, famiglie e territorio, in modo da affrontare con una logica di rete la questione dell'orientamento e prevenire dinamiche sociali di dispersione scolastica e esclusione sociale.

L'orientamento, secondo i genitori, deve intervenire attraverso una logica didattico-orientativa da parte di tutti i docenti della scuola, ma deve anche esercitare una funzione informativa e di supporto psicologico del giovane attraverso il coinvolgimento di un'équipe di lavoro con competenze pluridisciplinari (psicologiche, pedagogiche, economiche, etc.) che lavori sul e con l'adolescente, con il coinvolgimento della famiglia, al fine di supportare la persona nel processo di conoscenza di sé e di progettazione autonoma del proprio futuro. Inoltre i genitori richiedono un approccio sinergico e relazioni di scambio con le scuole superiori di secondo grado del territorio (non solo quelle del municipio di appartenenza), poiché le informazioni sulle scuole che si acquisiscono durante gli open days non sono sufficienti a maturare una conoscenza autentica della struttura scolastica di secondo livello. Al disagio, quindi, di non saper cosa consigliare al proprio figlio si appiaccia la scarsa informazione degli istituti superiori, la cui realtà formativa e di servizio si rivela ben lontana da quella esposta in occasione delle giornate d'incontro con le scuole medie.

L'autonomia di scelta è un concetto chiave che è emerso durante i focus group, sui quali i genitori hanno manifestato ampie vedute. E' condivisa l'idea che i figli scelgano autonomamente e con libertà di pensiero la scuola superiore di secondo grado, senza condizionamenti o forzature esterne. Nel sostenere questa tesi incide molto l'esperienza genitoriale e la possibilità poter "fare diversamente" rispetto al proprio passato, in cui la scelta è stata per lo più indicata dai rispettivi genitori. Ma occorre precisare che incide anche un'incertezza da parte di madre e padre sui bisogni formativi dei figli: grossomodo c'è una conoscenza caratteriale del giovane, che è definita una persona fragile o forte nei diversi aspetti umani, ma in molti casi non si percepisce il cammino di formazione superiore. Questa ragione giustifica ancora di più la necessità della famiglia nell'avere diverso e maggiore coinvolgimento nelle attività "sistematiche" di orientamento nella scuola con equipe di professionisti esterni. In questa direzione ci sono stati genitori che hanno rivelato la difficoltà dei propri figli di sostenere una scelta scolastica per il ciclo superiore, e altri genitori che, invece, hanno dichiarato lo spirito sereno e consapevole dei ragazzi nel "cosa fare da grande" e quale scuola scegliere.

Emerge, però, una marcata bipolarità: nonostante il principio di autonomia che i genitori reputano fondamentale per la crescita responsabile del giovane, esistono alcuni stereotipi e pregiudizi legati ai percorsi scolastici/formativi, ad esempio i licei sono vissuti come scuole più prestigiose, rispetto agli istituti tecnici o professionali.

Questi pregiudizi si legano molto al capitale sociale della famiglia⁴⁷. Il titolo di studio dei genitori, i libri che hanno in casa, il tipo di consumi culturali scelti dalla famiglia influenzano, secondo diverse ricerche (Cocozza, Capogna, 2016; Catarci, Fiorucci, 2013) i risultati scolastici e la scelta della scuola superiore di secondo grado. Tendenzialmente i genitori sostengono l'autonomia del figlio nella scelta della scuola superiore ma si dichiarano "impauriti" dal contesto umano e sociale degli istituti tecnici e professionali. Sentono molto forte l'orientamento dei docenti nel consigliare ai più bravi i licei e ai giovani non particolarmente brillanti nello studio gli istituti

⁴⁷ Con l'espressione "capitale sociale" ci si riferisce in un'accezione ampia sia alle reti relazionali che avvolgono un ragazzo e che possono essere in gran parte ascritte (la famiglia stretta e allargata, la cultura di origine dei suoi genitori, le cerchie amicali, il contesto, etc.) sia gli universi valoriali che, assorbiti nei primi anni di vita, sono poi modellati o rimodellati nei successivi anni di formazione (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009).

tecnici e professionali, che tendono a sovraffollarsi di ragazzi che non hanno voglia di impegnarsi e che potrebbero condizionare i propri figli.

I genitori, pertanto, accolgono lo spirito di autonomia del giovane, sono disposti ad ascoltare gli orientamenti del ragazzo ma, consapevoli del ruolo e dell'influenza che esercitano, orientano molto la scelta verso i licei⁴⁸.

Inoltre, nella scelta della scuola superiore dei figli emerge anche il peso delle aspettative della famiglia. Questo fattore è strettamente correlato al capitale sociale sopradescritto, giacché un contesto familiare, in cui si conferisce un grande prestigio allo studio, attribuisce all'iter formativo dei figli lo strumento di preziosa opportunità di mobilità sociale ascendente. E' emerso, infatti, che alcuni genitori proiettano nei figli le loro aspirazioni "mancate" (diventare medico, avvocato, psicologo, etc.) e il giovane diventa la chance di riscatto del destino della famiglia.

Infine, spicca l'esigenza condivisa dagli adulti di apertura al territorio da parte della scuola, a cui si chiede di dialogare non solo con gli istituti superiori di secondo grado, ma anche con il mondo delle imprese e le istituzioni locali, per avviare percorsi sinergici e correlati in cui si aiutano i ragazzi a "trovare la loro strada". Detti percorsi prevedono il supporto psicologico, la conoscenza delle realtà aziendali e imprenditoriali eventualmente presenti, progetti di sperimentazione che vedono in partnership scuola e mondo del lavoro, incontri di orientamento in cui si coinvolgano tutti gli attori interessati a livello trasversale.

I genitori avvertono molto l'incertezza del lavoro e di una prospettiva sociale instabile per i propri figli e chiedono, pertanto, un sistema di istruzione che, da una parte, li aiuti a fare "scelte consapevoli" e, dall'altra parte, si interfacci con il mondo del lavoro, garantendo quanto più possibile un'istruzione elevata ma spendibile nella società. Il timore di non poter aiutare i giovani nell'esprimere se stessi attraverso opportunità e meccanismi di inclusione sociale e professionale è la riflessione che maggiormente inquieta le famiglie. L'ansia si lega alla paura che i propri figli non riescano a "sistemarsi" adeguatamente nel mondo del lavoro, vivendo d'incertezza e precarietà.

Queste risultanze trovano un'ulteriore conferma dall'analisi testuale delle trascrizioni dei focus group, che ha permesso di creare non solo il vocabolario utilizzato dai

48 Sul tema sono interessanti gli esiti di una ricerca PRIN (Besozzi, 2009; Colombo, 2009) su chance di vita e transizione alla vita adulta, con particolare riguardo al ruolo e all'influenza dei genitori nel processo decisionale dei propri figli.

genitori intervistati ma soprattutto le parole chiave ricorrenti, consentendone di interpretarne il contenuto. E' emerso che su 9.046 occorrenze, escluse le cosiddette "parole vuote"⁴⁹ in virtù della loro inconsistenza semantica, le parole chiave e ricorrenti si riferiscono a contenuti rilevanti ai fini dell'analisi.

La tabella seguente (Tab. 5) presenta la distribuzione di frequenza, con annessa percentuale, delle parole chiave rilevanti nel corpus dei focus group. L'insieme delle occorrenze, numericamente pari a 543, rappresentano il 6% delle parole dei focus e sono state successivamente classificate in quattro categorie tematiche che costituiscono una panoramica di sintesi dei nuclei concettuali principali presenti nel corpus.

Tabella 5- Distribuzione di frequenza delle parole chiave rilevanti nel corpus dei focus group

Parole	Frequenze	percentuale
orientamento	64	0,71%
scelta	61	0,67%
lavoro	43	0,48%
pregiudizio	24	0,27%
scuola	23	0,25%
idea	22	0,24%
paura	16	0,18%
bisogni	16	0,18%
disorientamento	15	0,17%
professori	14	0,15%
futuro	13	0,14%
incertezza	13	0,14%
interessi	13	0,14%
indirizzo	12	0,13%
attitudini	12	0,13%
difficile	11	0,12%

⁴⁹ Le "parole vuote" sono parole dal contenuto strumentale (di, che, per, etc.) che hanno un significato esclusivamente grammaticale stabilito in relazione con altre parole. Sono presenti in tutti i testi e poco informative, che non riferiscono un contenuto rilevante ai fini dell'analisi (Giuliano, 2004). L'esclusione delle parole vuote costituisce un passaggio obbligato proprio in ragione della loro inconsistenza semantica.

coinvolgimento	11	0,12%
comunicazione	11	0,12%
didattica	10	0,11%
conoscenza	10	0,11%
criticità	10	0,11%
responsabilità	9	0,10%
progettualità	9	0,10%
continuo	8	0,09%
stimolo	7	0,08%
autostima	7	0,08%
autonomia	6	0,07%
curiosità	6	0,07%
dramma	6	0,07%
errore	6	0,07%
trasversale	6	0,07%
libertà	5	0,06%
estero	5	0,06%
condizionamento	5	0,06%
rapporto	5	0,06%
flessibilità	5	0,06%
buio	5	0,06%
precarietà	5	0,06%
convinzione	4	0,04%
accoglienza	4	0,04%
conflittualità	4	0,04%
convinzione	4	0,04%
adattabilità	4	0,04%
disinteresse	2	0,02%
alternativa	2	0,02%

La prima categoria tematica è quella dell'*orientamento* e si lega, appunto, alla percezione dell'orientamento e delle sue finalità da parte dei genitori (Tab. 6). Prevale una riflessione di legame con la scelta della scuola superiore dei figli e d'indirizzo verso una progettualità personale che guarda al futuro, su binari che possano garantire un lavoro (e quindi una stabilità) e l'inclusione del giovane. Prevale, dalla frequenza delle occorrenze, l'importanza della conoscenza (di se e delle opportunità formative esterne), degli interessi e delle attitudini personali del giovane, nel timore che quest'ultimo non riesca ad esprimersi e a trovare la "strada" della sua realizzazione.

L'orientamento si lega all'opportunità di dare un "indirizzo" alla persona e a proiettarla nel futuro con responsabilità e progettualità, alimentando l'autostima della persona e il senso di curiosità verso il mondo e le opportunità di realizzazione che l'ambiente esterno può offrire.

Tabella 6. Categoria Orientamento: classificazione delle occorrenze

Orientamento	Frequenza
orientamento	64
scelta	61
lavoro	43
conoscenza	15
futuro	13
interessi	13
indirizzo	12
attitudini	12
responsabilità	9
progettualità	9
autostima	7
curiosità	6

La seconda categoria tematica è quella della *partnership*, intesa come rapporto/relazione tra i genitori e la scuola (Tab. 7). La scuola e i professori sono attori ricorrenti nelle occorrenze dei genitori intervistati, che si riferiscono ad un

coinvolgimento ed a una comunicazione più strutturata non solo attraverso i messaggi e le informazioni trasmesse o filtrate dai figli ma tramite procedure (sistemi, iniziative, applicazioni) più dirette, trasversali e semplificate.

I genitori parlano di criticità ma non in termini assoluti e negativi, quanto in un'ottica d'intervento migliorativo che pone in essere un approccio diverso da parte della scuola, di tipo continuo e trasversale in tutte le classi. Emerge l'esigenza di un "rapporto" nuovo tra scuola/genitori, in cui l'accoglienza della famiglia rappresenta una proprietà del sistema di relazione tra i principali soggetti educativi, affinché si operi "insieme" per un orientamento sinergico e efficace della persona. Però quando nello specifico si è chiesto che tipo di strumenti e quale "attività vorreste vedere realizzate da parte della scuola" non sono stati proposti contributi e soluzioni specifiche ma solo linee di indirizzo basate su ascolto e dialogo, nonché iniziative di apertura con il territorio e le aziende presenti su Roma per sollecitare stimoli e la scoperta di interessi nei giovani.

Tabella 7. Categoria Partnership: classificazione delle occorrenze

Partnership	Frequenza
scuola	23
professori	14
coinvolgimento	11
comunicazione	11
didattica	10
criticità	10
continuo	8
trasversale	6
rapporto	5
accoglienza	4

La terza categoria tematica è data dalla *scelta* (Tab. 8) della scuola superiore di secondo grado, che vede ricorrente la parola "pregiudizio" verso determinate tipologie di scuole o percorsi formativi sulla base di un sentir comune oppure di motivazioni personali. L'occorrenza "idea" richiama l'orizzonte di senso e meta percorribile in termini formativi e di realizzazione personale, su cui il giovane deve orientare il

proprio impegno e dovere, ma su cui alcuni genitori ripongono incertezze e paure poiché spesso l'idea non è "chiara" o addirittura risulta assente per i loro figli ("brancola nel buio"). Nell'ambito della scelta della scuola superiore i concetti di autonomia e libertà esprimono un indirizzo genitoriale che, in linea teorica, rispetta l'emancipazione decisionale del giovane verso la scuola superiore, ma che molto spesso si lascia condizionare dal pregiudizio e dalla conflittualità verso determinate tipologie di scuole ed istituti, ritenuti meno prestigiosi.

.Tabella 8. Categoria Scelta": classificazione delle occorrenze

Scelta	Frequenza
pregiudizio	24
idea	22
bisogni	16
autonomia	6
libertà	5
condizionamento	5
buio	5
convinzione	4
conflittualità	4
alternativa	2

La quarta categoria tematica riguarda il "futuro" e la visione del domani da parte dei genitori riflettendo sulle sorti dei propri figli (Tab. 9). Prevale uno spirito d'inquietudine, in cui primeggia il disorientamento: i genitori si sentono incapaci di fornire certezze e garanzie di stabilità ai propri figli, vivono l'ansia che i giovani non trovino lavoro oppure operino in uno stato di perenne di precarietà. La scuola, in queste riflessioni, appare un ingranaggio di un sistema più complesso e grande, che non permette al singolo di costruirsi la certezza del proprio domani, Alcuni reputano il futuro e la situazione sociale come un "dramma" che non offre possibilità di svolta o inversioni di tendenza, dove i diritti sono sempre più incerti e l'errore di determinate scelte -formative o scolastiche- si rischia di pagarle a vita. L'ipotesi di andare all'"estero" poiché l'Italia sia "un Paese in declino" è un'ipotesi discussa da alcuni

genitori che, di fronte allo scoramento professionale e alla difficoltà di un avanzamento sociale, propongono ai figli di andare via dall'Italia.

Tabella 9. Categoria "Futuro": classificazione delle occorrenze

Futuro	Frequenza
Paura	16
disorientamento	15
futuro	13
incertezza	13
difficile	11
dramma	6
errore	6
estero	5
flessibilità	5
precarietà	5
adattabilità	4
disinteresse	2

Queste riflessioni avvalorano l'analisi del contesto sociale, affrontata già nel I capitolo, e testimoniano la percezione negativa e scoraggiata verso un mondo globalizzato, in cui l'"etica della convinzione" che faceva procedere l'uomo e le scienze verso il progresso e il successo personale, cede il passo a logiche di inquietudine e a suggestioni di incertezza sempre più evidenti.

4.4 La pista quantitativa

L'indagine quantitativa ha coinvolto attraverso la somministrazione di un questionario strutturato gli studenti di tre terze e tre seconde classi della scuola media dell'Istituto comprensivo "Pablo Neruda" di Roma Capitale, pari circa al 40% della popolazione studentesca degli ultimi anni della scuola secondaria di primo grado.

Il questionario ha coinvolto complessivamente 122 studenti, di cui n. 67 afferenti alle seconde classi e n. 55 alle terze classi, con la finalità di indagare il concetto e descrivere la percezione dell'orientamento da parte dei giovani allievi prendendo in esame variabili strutturali interne ed esterne al soggetto (sesso, età, titolo di studio dei genitori, condizione lavorativa dei genitori, etc.) e variabili di opinione. Il particolare ambito dell'indagine è stato scelto poiché si tratta di un periodo cruciale ai fini del delicato passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione.

L'orientamento scolastico, inteso come strategia formativa diacronica e continua (Domenici, 1999; Lodigiani, 2003; Isfol, 2003) e occasione di auto-riflessività (Giddens, 1999; Archer, 2009; Besozzi, 2009; Colombo, 2011) e di capacità di scelta dell'individuo fin dalla sua giovane età, in modo consapevole e progettuale, si presenta come fattore chiave di contrasto alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale. In questa direzione il questionario è stato costruito per soddisfare una finalità conoscitiva che indagava le seguenti aree:

- l'idea ed il concetto di orientamento;
- gli obiettivi attribuiti all'orientamento;
- le attività di orientamento, cui direttamente o indirettamente gli studenti hanno partecipato;
- la scelta della scuola superiore e le ragioni di tale scelta.

Il questionario somministrato (Allegato 4) prevedeva complessivamente n. 31 domande a risposta chiusa ed era articolato nelle seguenti sezioni:

- ✓ *i dati socio ascrittivi* (genere, anno e luogo di nascita),
- ✓ *la dimensione familiare* (caratteristiche del nucleo familiare, titoli di studio e condizione lavorativa dei genitori)
- ✓ *l'orientamento* (idea, finalità percepita, partecipazione ad attività di orientamento scolastico, coinvolgimento della famiglia)
- ✓ *la scelta scolastica e le ragioni di tale scelta* (come avviene, chi o che cosa esercita maggiore influenza, capacità progettuale del giovane).

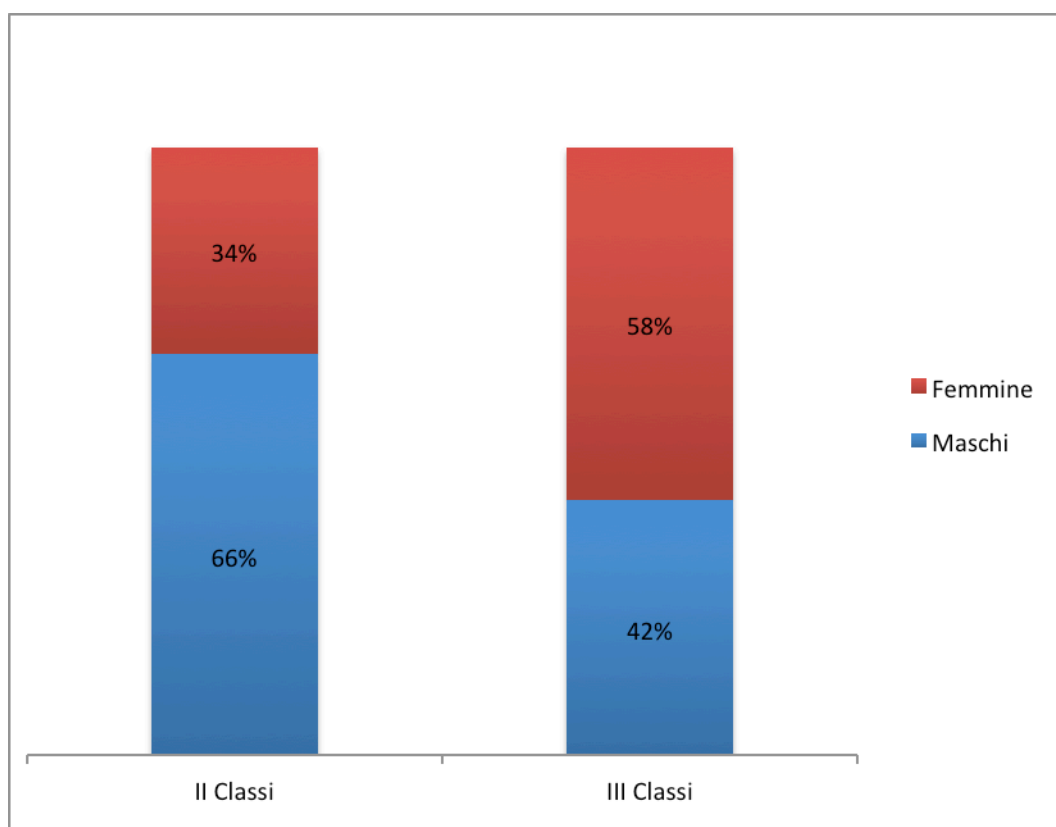
La somministrazione del questionario alle classi si è realizzata compatibilmente con le priorità didattiche della scuola e nelle giornate concordate con il Dirigente scolastico e con il docente referente per le attività di orientamento nell'Istituto.

4.5 La lettura dei dati dei questionari agli studenti

La lettura dei dati è strutturata tenendo conto delle quattro sezioni nelle quali è stato costruito il questionario e procede, dapprima, fotografando gli esiti per ciascuna classe interessata dall'indagine e, in seguito, confrontando le risposte per avere una lettura comparativa e sintetica.

Le classi della scuola media dell'I.C. "Pablo Neruda" sono state coinvolte a seguito di campionamento a scelta probabilistica di n. 4 sezioni. Complessivamente, per l'anno scolastico 2015-2016 sono stati interessati dal questionario n. 122 studenti, di cui n. 67 rappresentativi per la seconda media e n. 55 per la terza. Come rileva il grafico seguente (Graf. 4), la presenza femminile è superiore a quella maschile nelle terze classi mentre è inferiore nelle seconde

Grafico 4 - Studenti per genere



E' interessante notare che benché l'I.C. "Pablo Neruda" sia in "area a rischio, a forte processo migratorio", la presenza di giovani stranieri si attesta solo al 9% nelle seconde classi e al 5% nelle terze classi (Graf. 5).

Grafico 5. Presenza studenti stranieri

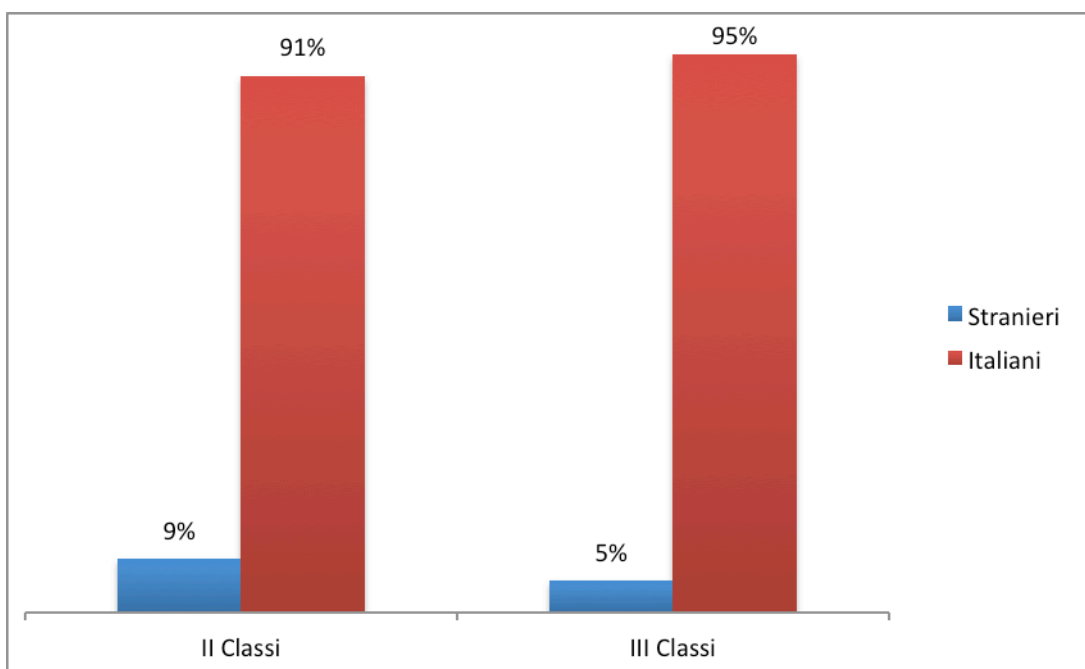
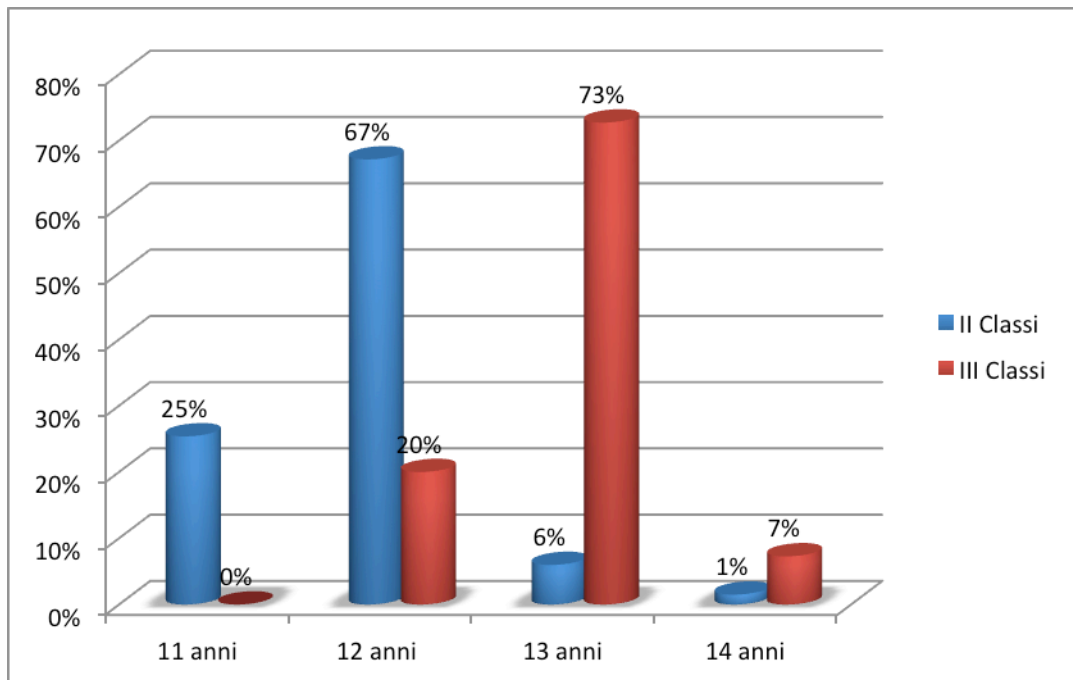


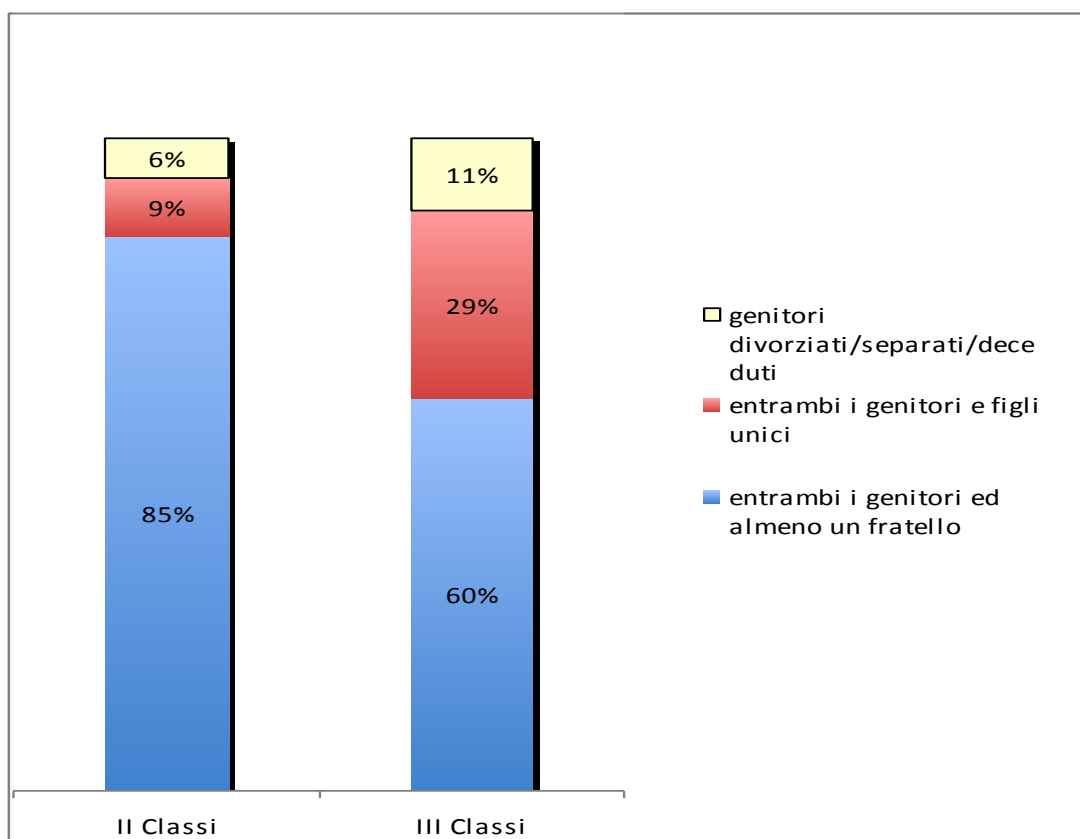
Grafico 6. Età degli intervistati



Per quanto concerne la dimensione familiare, *prevale in entrambe le classi un nucleo familiare composto da entrambi i genitori ed almeno un fratello/sorella* (85% nelle

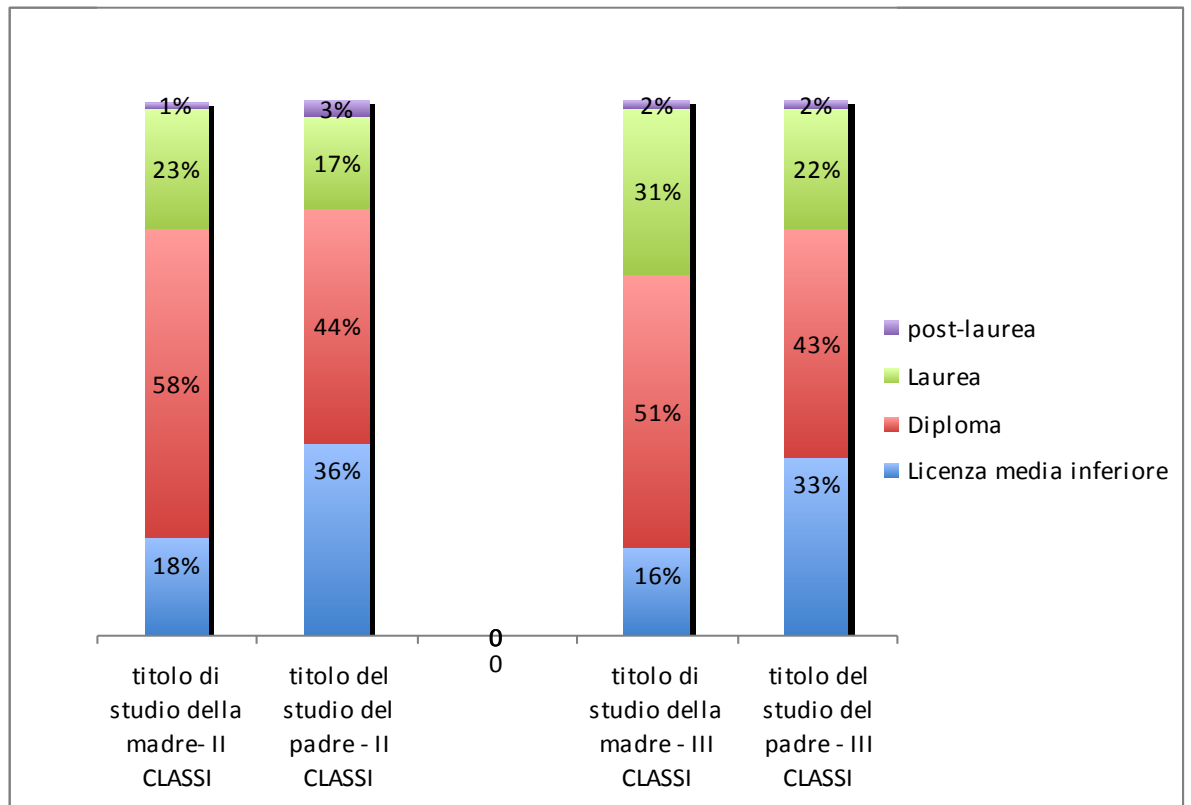
seconde, 60% nelle terze), come più dettagliatamente specificato nel successivo grafico 7.

Grafico 7. Nucleo familiare degli intervistati



Relativamente al titolo di studio dei genitori (Graf. 8a), è presente una situazione interessante in cui nella seconda classe il 58% delle madri sono in possesso del diploma di scuola media superiore, mentre solo il 44% dei padri è in possesso del medesimo titolo. Segue, poi, il titolo universitario (23% madri laureate e 17% padri laureati) e in ultimo il titolo di scuola media inferiore (18% madri - 36% padri). L'indagine nella seconda classe conferma che *sono le donne a rappresentare un capitale culturale più elevato*. Analoghi risultati emergono dall'indagine sulle terze classi: le madri in possesso del diploma di scuola superiore si attestano al 51% mentre i padri al 43%, segue il titolo universitario (31% delle madri e 22% dei padri) e infine quello di scuola media inferiore, con il 16% delle madri e il più considerevole 33% dei padri. Minima la restante percentuale relativa ai titoli post universitari.

Grafico 8a- Titolo di studio dei genitori



Il successivo grafico 8b illustra il capitale culturale familiare, confermando *il possesso di un'istruzione formale più elevata da parte delle donne rispetto agli uomini* con il 55% delle madri con almeno il titolo di scuola secondaria di secondo grado rispetto al 43% dei padri, e il 26% in possesso della laurea rispetto al 19% dei padri.

Il successivo grafico 9 illustra lo status occupazionale dei genitori della II e della terza classe. Da tale analisi emerge la presenza di *un consistente numero di madri che non lavorano, pari al 31% nella seconda classe e al 25% nella terza classe*; rispetto al 9% di padri senza lavoro nella seconda classe e al 5% nella terza classe. In questo senso, in coerenza con quanto emerge in altri ambiti di ricerca si conferma la difficoltà dell'universo femminile ad affermarsi professionalmente, nonostante il maggiore investimento nel percorso di istruzione, come nel caso delle madri. Il dato, invece, relativo alla disoccupazione maschile risulta inferiore al tasso di disoccupazione del 2015 del Centro Italia pari al 10,3% (Istat, 2016).

I genitori impiegati (presso struttura privata o pubblica) rappresentano la percentuale più rilevante del profilo occupazionale, che vanno a ingrossare le fila della cosiddetta classe media, lavorando come funzionari, impiegati semplici o commessi.

Grafico 8b- Capitale culturale familiare distinto per madre e padre (%)

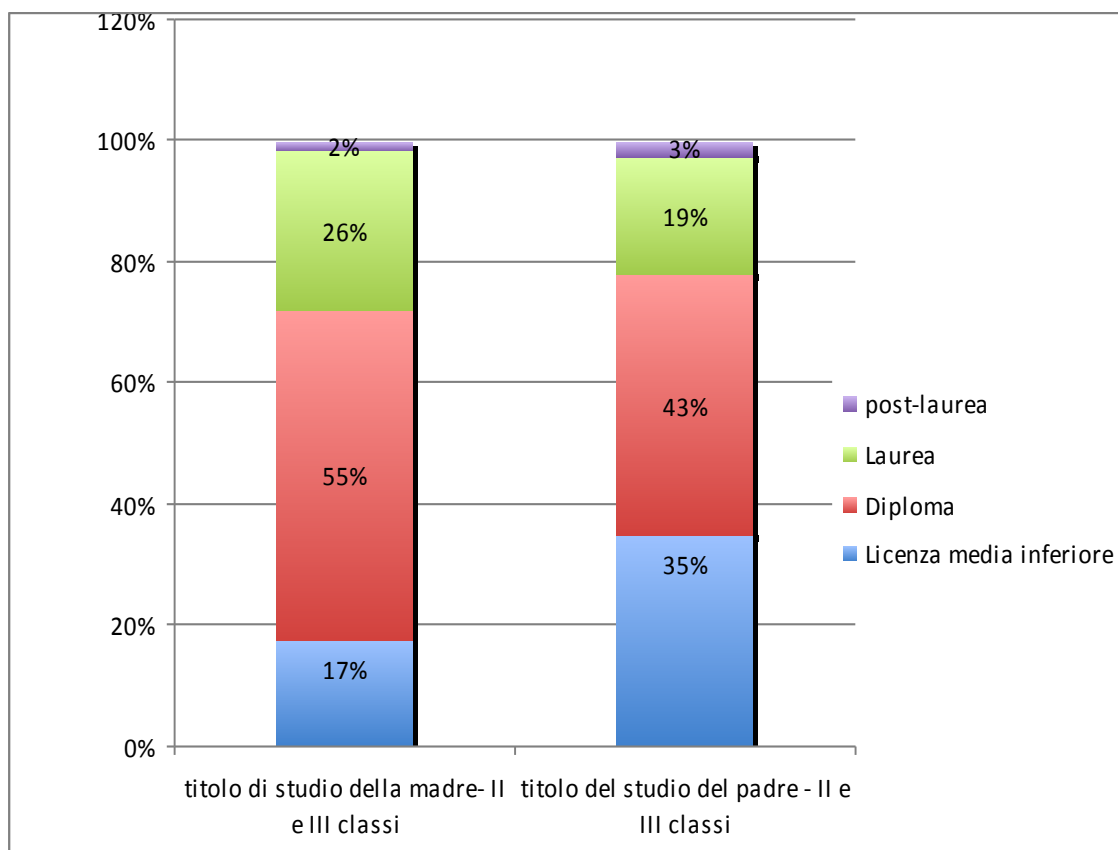
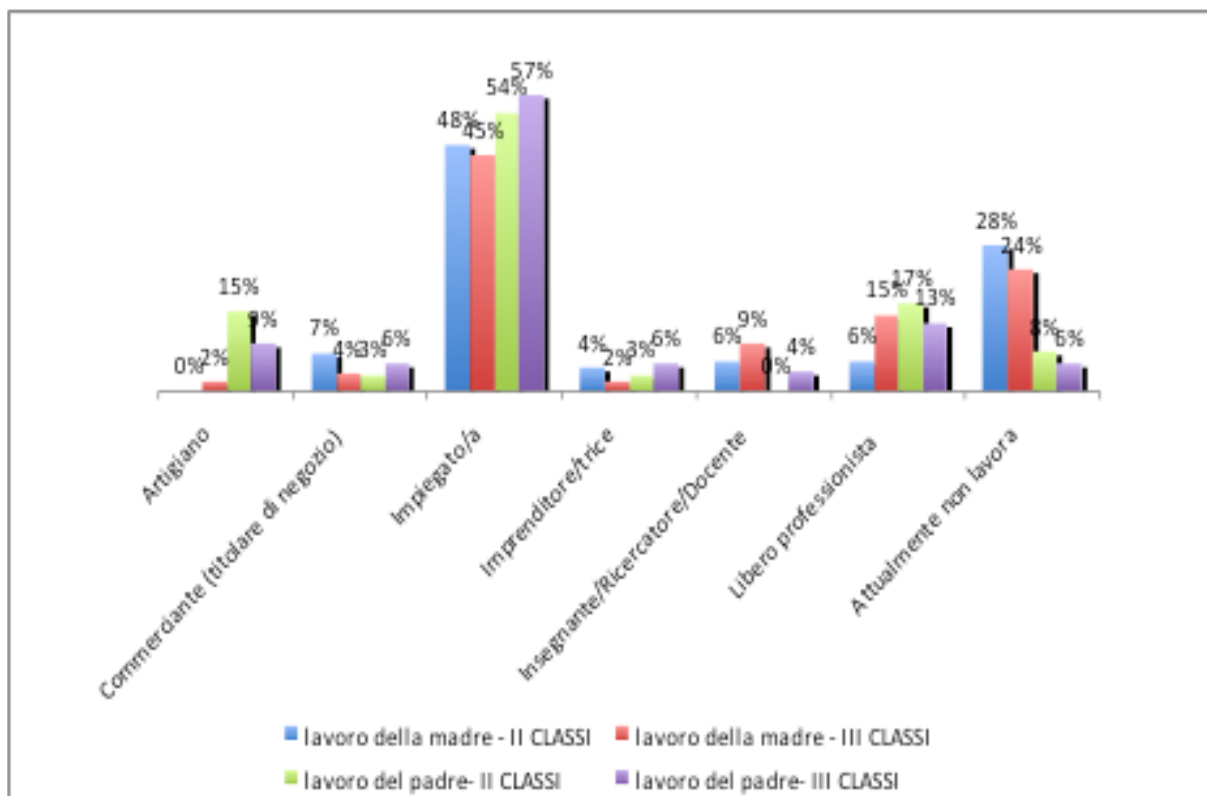
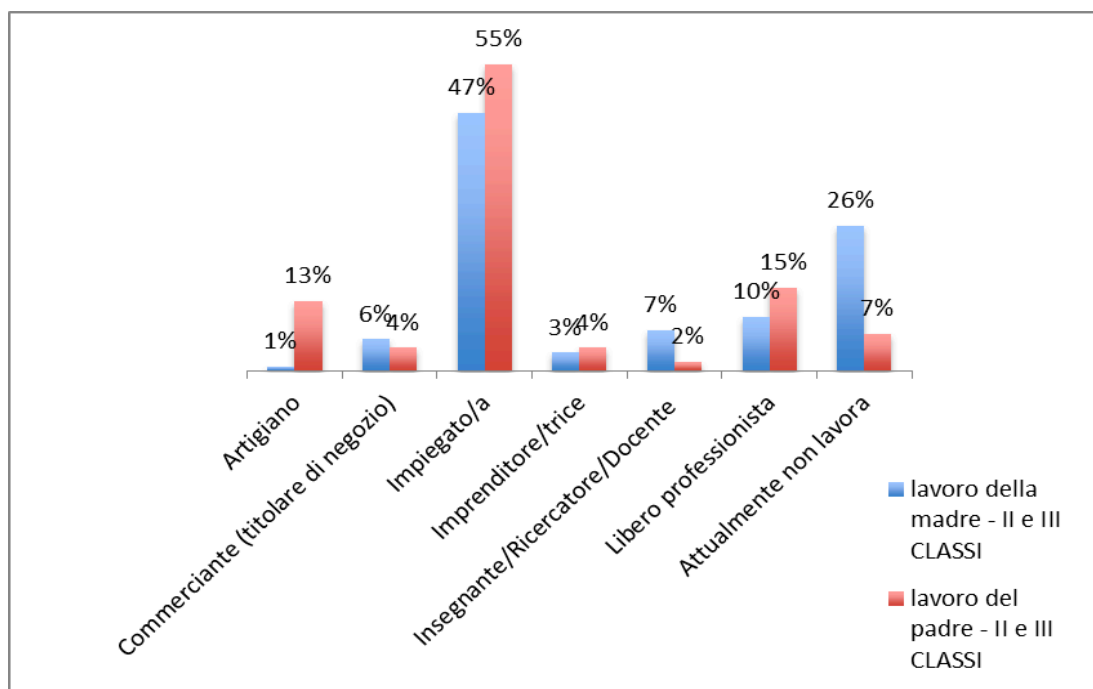


Grafico 9. Status occupazionale e profilo professionale dei genitori distinto per tipologia di classe



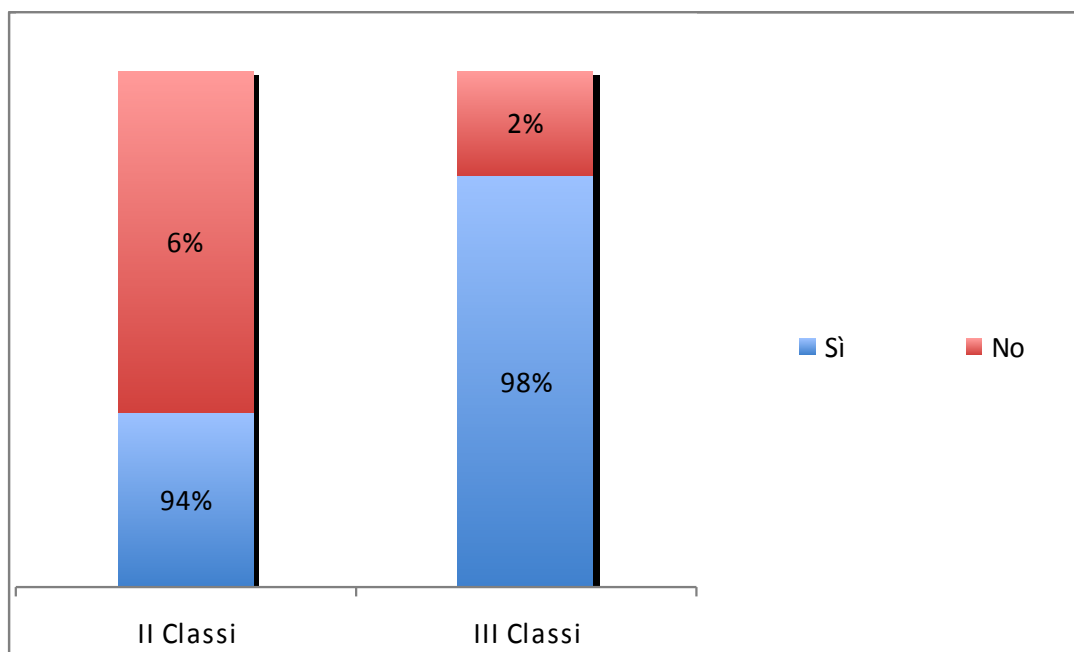
Il grafico 9b fotografa lo status occupazionale e il profilo professionale dei genitori, distinto in percentuale per madre e padre. L'analisi conferma un'elevata presenza di madri che non lavorano, (il 26% in opposizione al 7% dei padri), e la prevalenza di padri e madri con lavoro subordinato, ovvero che svolgono l'attività professionale alle dipendenze di un datore di lavoro (privato o pubblico), rispettivamente nelle percentuali del 55% e 47%. Segue poi l'attività di libero professionista, con prestazioni prevalentemente intellettuali (in prevalenza commercialista, geometra, avvocato), con il 15% dei padri e il 10% delle madri. E' rilevante notare come l'attività professionale connessa con il settore dell'artigianato sia in linea di massima prerogativa dei padri, con il 13% rispetto all'1% delle madri. Allo stesso modo, l'insegnamento, la ricerca e la didattica sono professioni legate all'universo femminile, con il 7% delle madri rispetto al 2% dei padri.

Grafico 9b- Status occupazionale e profilo professionale dei genitori (%)



Per quanto riguarda la sezione "orientamento" del questionario, alla domanda di apertura "Hai mai sentito parlare di orientamento", il 91% dei giovani della seconda classe e il 95% della terza classe si esprime positivamente, contro rispettivamente il 9% e il 5% (Graf. 10).

Grafico 10. Conoscenza dell'orientamento



Nei successivi grafici 11a e 11b si rileva che gli studenti che hanno risposto positivamente dichiarano, come prima opzione, di aver sentito parlare di orientamento prevalentemente dagli insegnanti (52% nella seconda classe e 53% nella terza classe), dai genitori (40% nella seconda classe e 45% nella terza classe). La percentuale nella terza classe, considerando la prima e la seconda preferenza espressa, testimonia come nell'ultimo anno scolastico delle medie i genitori siano più coinvolti nello svolgere un ruolo educativo più attivo anche in tema di orientamento scolastico dei propri figli. I mezzi di comunicazione, così come i compagni di classe, gli amici ed internet non rappresentano una percentuale rilevante nella diffusione del concetto di orientamento, almeno nella prima preferenza. Vale la pena segnalare l'influenza degli "amici" nell'approfondimento del concetto di orientamento nella terza indicazione espressa dagli studenti.

Grafico 11a. Conoscenza dell'orientamento - II classi

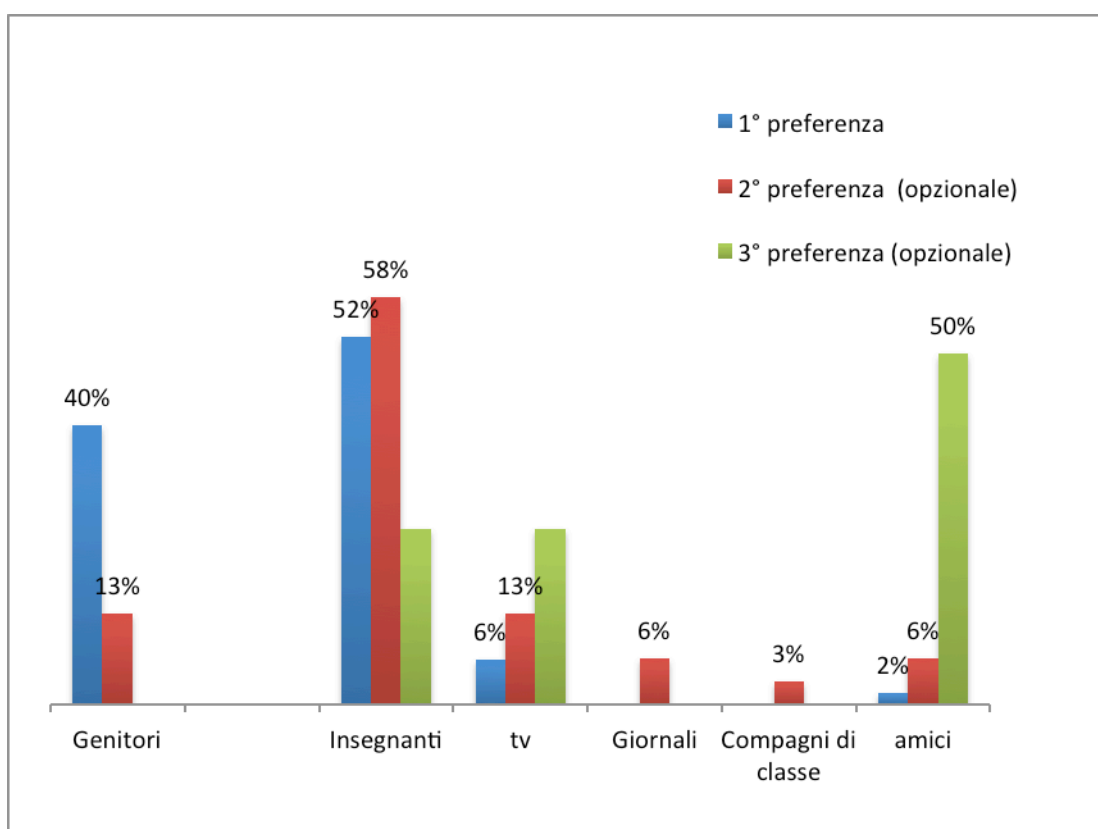
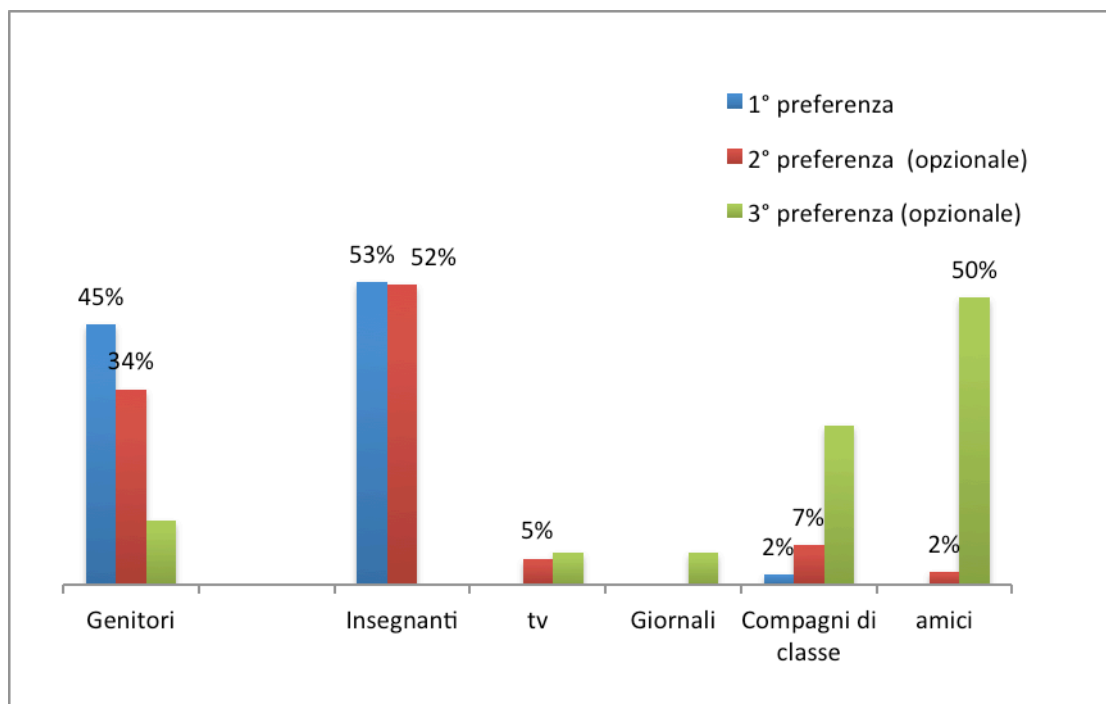
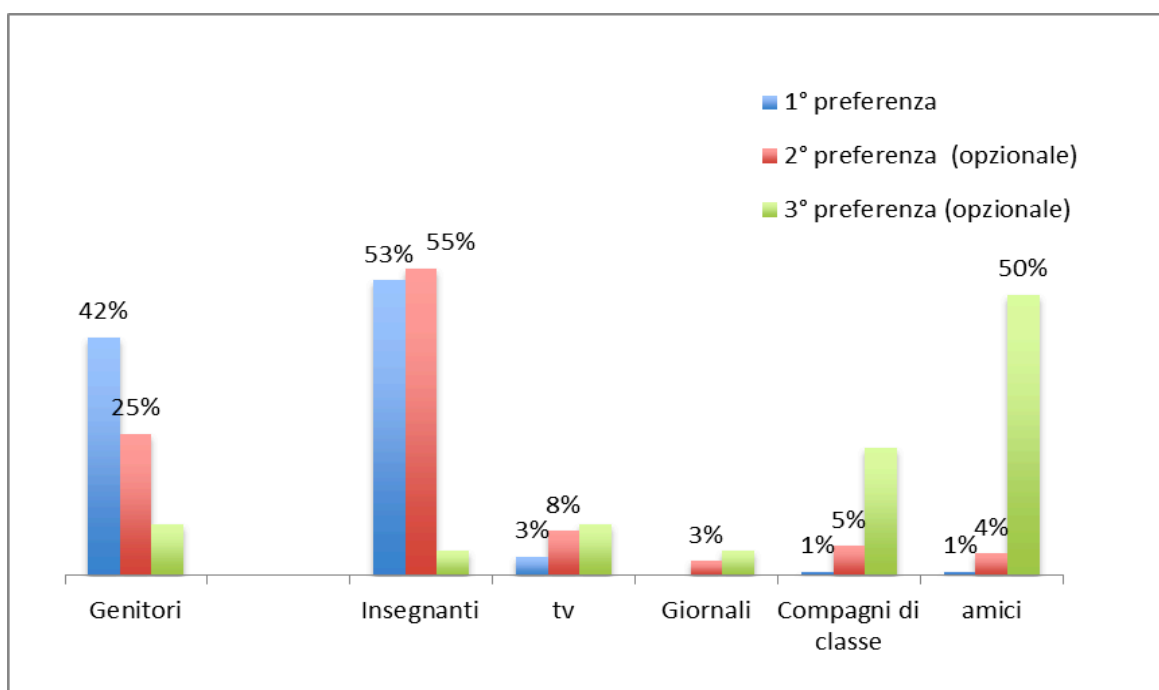


Grafico 11b. Conoscenza dell'orientamento - III classe



Nel successivo grafico (Graf. 11c), che fotografa nell'insieme i soggetti/fattori da cui gli studenti intervistati hanno sentito parlare di orientamento, si conferma il ruolo degli insegnanti, della scuola e dei genitori come strategico nel fornire il primo servizio informativo e formativo sul tema dell'orientamento.

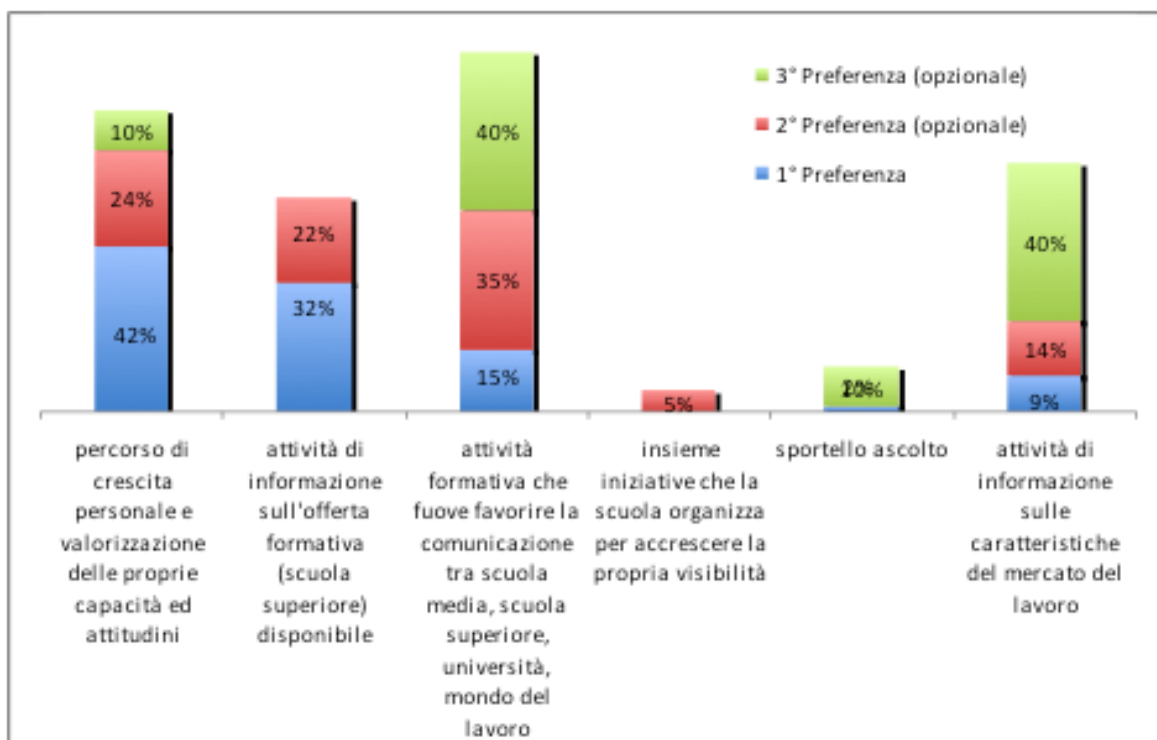
Grafico 11c. Conoscenza dell'orientamento-Fattori/Soggetti rilevanti in %



Nei successivi grafici è illustrato il concetto di orientamento scolastico, secondo le definizioni che sono state proposte all'interno del questionario e su cui si sono orientate le preferenze degli studenti di seconda e terza classe.

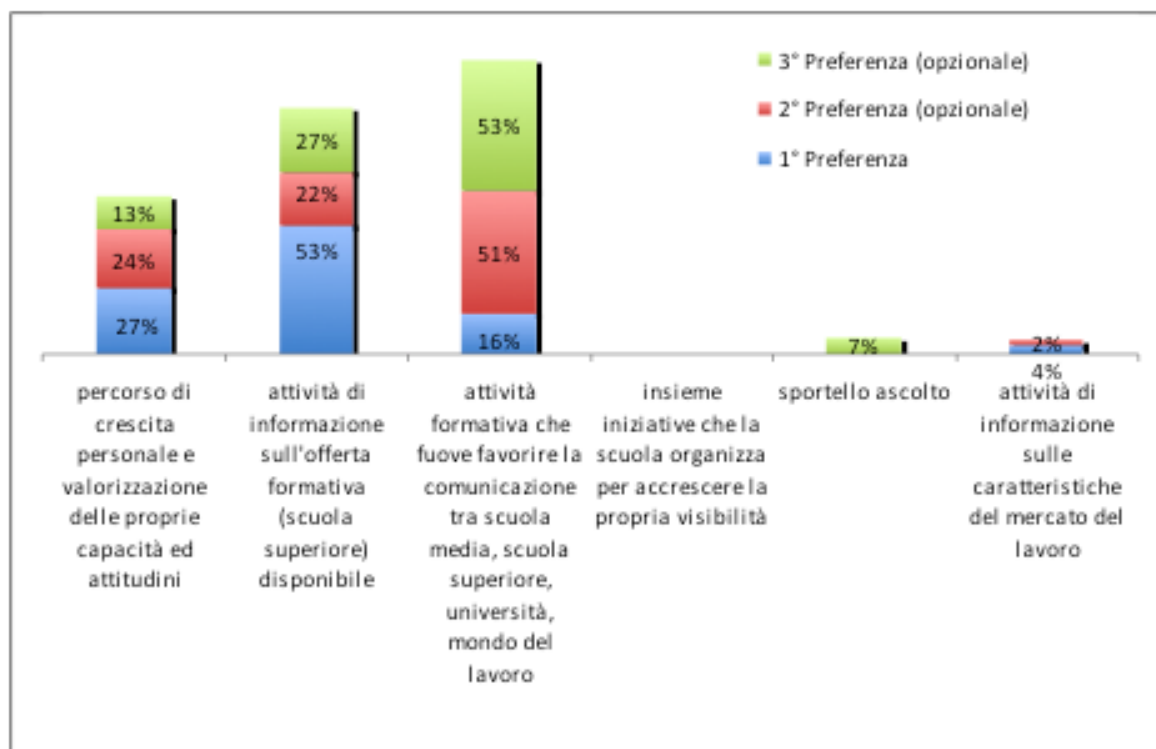
Dalle risposte degli studenti delle seconde classi (Graf. 12a) spicca, nella prima preferenza, la definizione di "percorso di crescita personale e valorizzazione delle proprie capacità ed attitudini" (42%), segue quella di "attività di informazione sull'offerta formativa (scuola superiore) disponibile" (32%), poi la definizione di "attività di formazione che vuole favorire la comunicazione tra scuola media, scuola superiore, università e mondo del lavoro" (15%), ed infine residua l'idea dell'orientamento come azione informativa sulle caratteristiche del mercato del lavoro (9%). Nelle seconde preferenze espresse dagli studenti di seconda classe risulta prevalente la definizione di orientamento come "attività di formazione che vuole favorire la comunicazione tra scuola media, scuola superiore, università e mondo del lavoro" (35%), seguono poi la definizione di "percorso di crescita personale e valorizzazione delle proprie capacità ed attitudini" (24%), quella di "attività di informazione sull'offerta formativa (scuola superiore) disponibile" (22%) e quella di azione informativa sulle caratteristiche del mercato del lavoro (14%). Solo un 5% di studenti identifica l'orientamento, nella seconda preferenza, come l'"insieme delle iniziative che la scuola organizza per accrescere la propria visibilità". Nella terza preferenza, gli studenti delle seconde classi circoscrivono l'orientamento come semplice attività comunicativa di raccordo tra scuola media, scuola superiore, università e mondo del lavoro (40%), segue l'attività di informazione sulle caratteristiche del mondo del lavoro (40%) e solo il 10% indentifica l'orientamento come uno sportello di ascolto, dove è presente lo psicologo (Graf. 12a).

Grafico 12a. Definizione di orientamento - II Classe



Come emerge dal grafico 12b per il 53% degli studenti delle terze classi la definizione condivisa di orientamento è di "attività di informazione sull'offerta formativa (scuola superiore) disponibile", segue la definizione di "percorso di crescita personale e valorizzazione delle proprie capacità ed attitudini" (27%), e quella di "attività di formazione che vuole favorire la comunicazione tra scuola media, scuola superiore, università e mondo del lavoro" (16 %). E' davvero residuale la percentuale di giovani che definisce l'orientamento come "attività di informazione sulle caratteristiche del mercato del lavoro" (4%). Le seconde e le terze preferenze (entrambe opzionali) espresse dai giovani si concentrano, rispettivamente, sulle definizioni di "attività di formazione che vuole favorire la comunicazione tra scuola media, scuola superiore, università e mondo del lavoro" (51% nella seconda e 53% nella terza preferenza), "attività di informazione sull'offerta formativa (scuola superiore) disponibile" (22% nella seconda e 27% nella terza preferenza) e di "percorso di crescita personale e valorizzazione delle proprie capacità ed attitudini" (24% nella seconda e 13% nella terza preferenza).

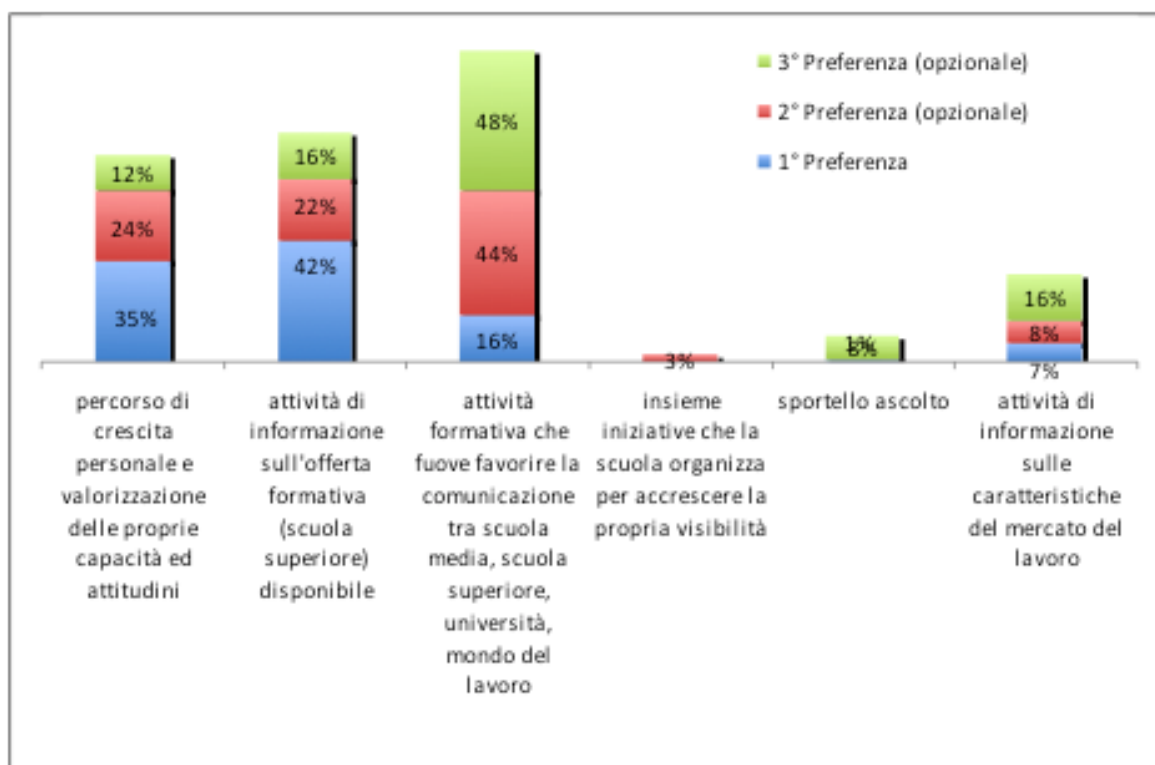
Grafico 12b. Definizione di orientamento - III Classe



A fronte di una lettura comparativa dei dati relativi alle seconde e terze classi, emerge che nella maggior parte dei giovani della seconda classe è positivo riscontrare come l'orientamento rappresenti un'opportunità di crescita "personale", intesa come processo che permette al singolo di conoscersi, scoprire le proprie abilità e valorizzare gli interessi; nei ragazzi delle terze classi, invece, è più forte il peso della scelta scolastica e la contingenza di "dover optare" per il ciclo di studi superiori. Questo atteggiamento porta in rilievo l'esigenza dei giovani di un'informazione completa sull'offerta formativa e sugli sbocchi professionali degli istituti superiori, al fine di poter effettuare una scelta utile e propedeutica.

Nel successivo grafico 12c si offre una fotografia generale del concetto di orientamento secondo i giovani intervistati, con una prevalenza del 42% dell'idea di attività informativa sulle opportunità formative offerta dalle scuole superiori e, a seguire, quella di un "percorso di crescita personale" che permette al giovane di scoprire e valorizzare il proprio talento (35%).

Grafico 12c. Definizione di orientamento - II e III classi



Nell'andare a indagare le finalità dell'orientamento, è richiesto ai ragazzi di definire gli obiettivi dell'orientamento e l'utilità percepita nella scuola secondaria di primo grado, nonché il loro coinvolgimento nelle attività d'orientamento all'interno dell'Istituto. I grafici 13a e 13b illustrano gli esiti delle risposte nelle seconde classi e nelle terze classi relativamente all'"obiettivo prioritario" dell'orientamento nella scuola. Emerge che più della metà degli studenti associa l'orientamento scolastico alla finalità di "favorire la scelta da parte dello studente della scuola più adatta alle proprie capacità ed interessi" (66% nella seconda e 72% nella terza classe). In questo senso la componente del successo scolastico, inteso come percorso formativo che si sviluppa assecondando le attitudini e gli interessi del giovane, prevale sulla necessità dell'orientamento di "far emergere vocazioni e desideri" (9% nelle seconde classi, 11% nelle terze classi), di offrire informazioni sulle opportunità formative dei licei/istituti superiori (9% nelle seconde classi, 14% nelle terze classi, come prima preferenza). La conoscenza delle proposte formative delle scuole superiori rimane comunque una finalità dell'orientamento che i giovani esprimono in seconda preferenza (26% nelle seconde, 25% nelle terze classi) manifestando l'esigenza di avere un'informazione

quanto più completa e vasta delle proposte d'istruzione del secondo ciclo, in vista della scelta formativa a conclusione della scuola media. L'opzione che considera l'orientamento finalizzato alla conoscenza del mondo del lavoro, delle offerte del mercato del lavoro e delle opportunità presenti sul territorio ha raccolto una percentuale relativamente bassa sia nella prima preferenza (2% nelle seconde classi, 4% nelle terze classi) sia nelle preferenze opzionali. Ne consegue che i giovani di età compresa tra gli 11 e i 14 anni vedono il mondo del lavoro come una realtà ancora lontana. Certamente, il dato più interessante è che l'orientamento viene inteso come un'attività a compartimenti stagni che guarda semplicemente ad un aspetto della vita della persona (come la scelta del percorso formativo), anziché uno strumento di supporto della persona nel conoscere se stessa (identificando attitudini, capacità, interessi) al fine di prendere decisioni consapevoli (anche in materia di istruzione, occupazione) e gestire in modo autonomo, progettuale e consapevole il proprio percorso personale di vita.

Grafico 13a. Obiettivi dell'orientamento - II Classi

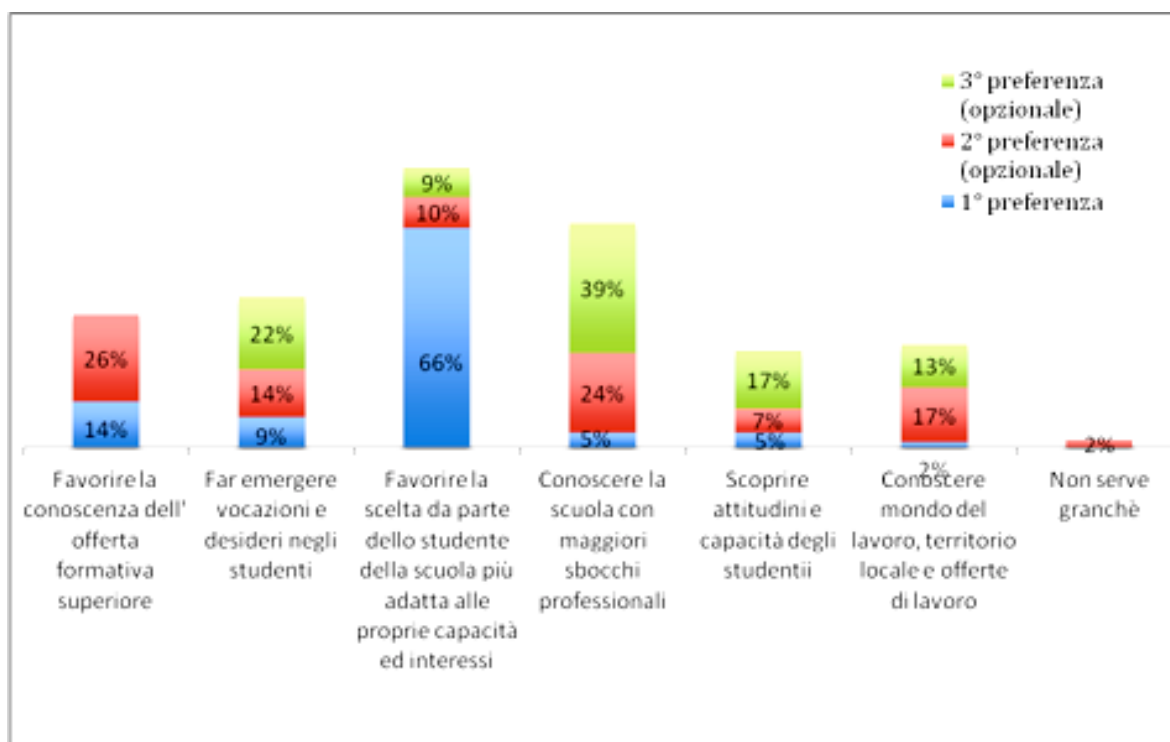
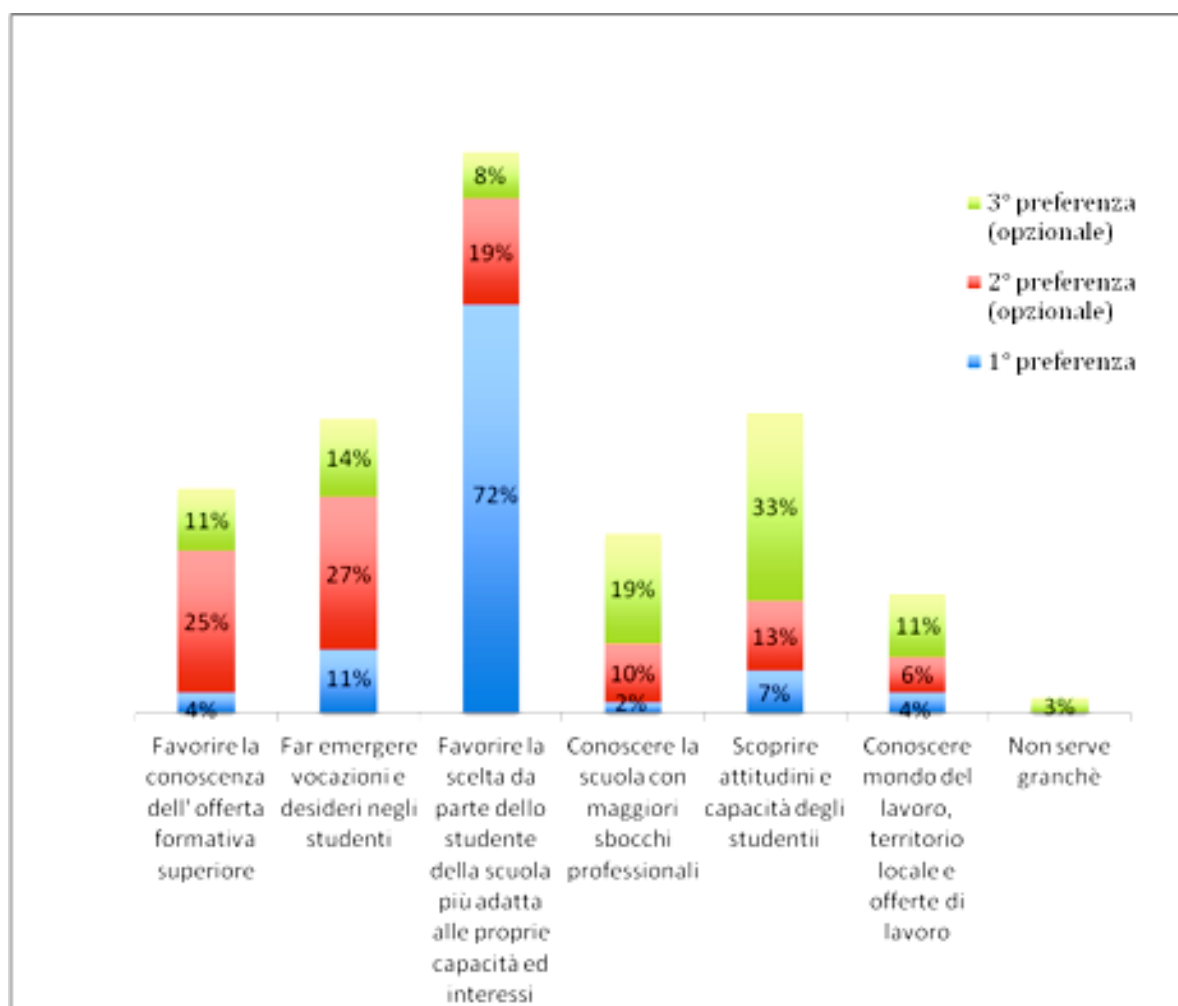
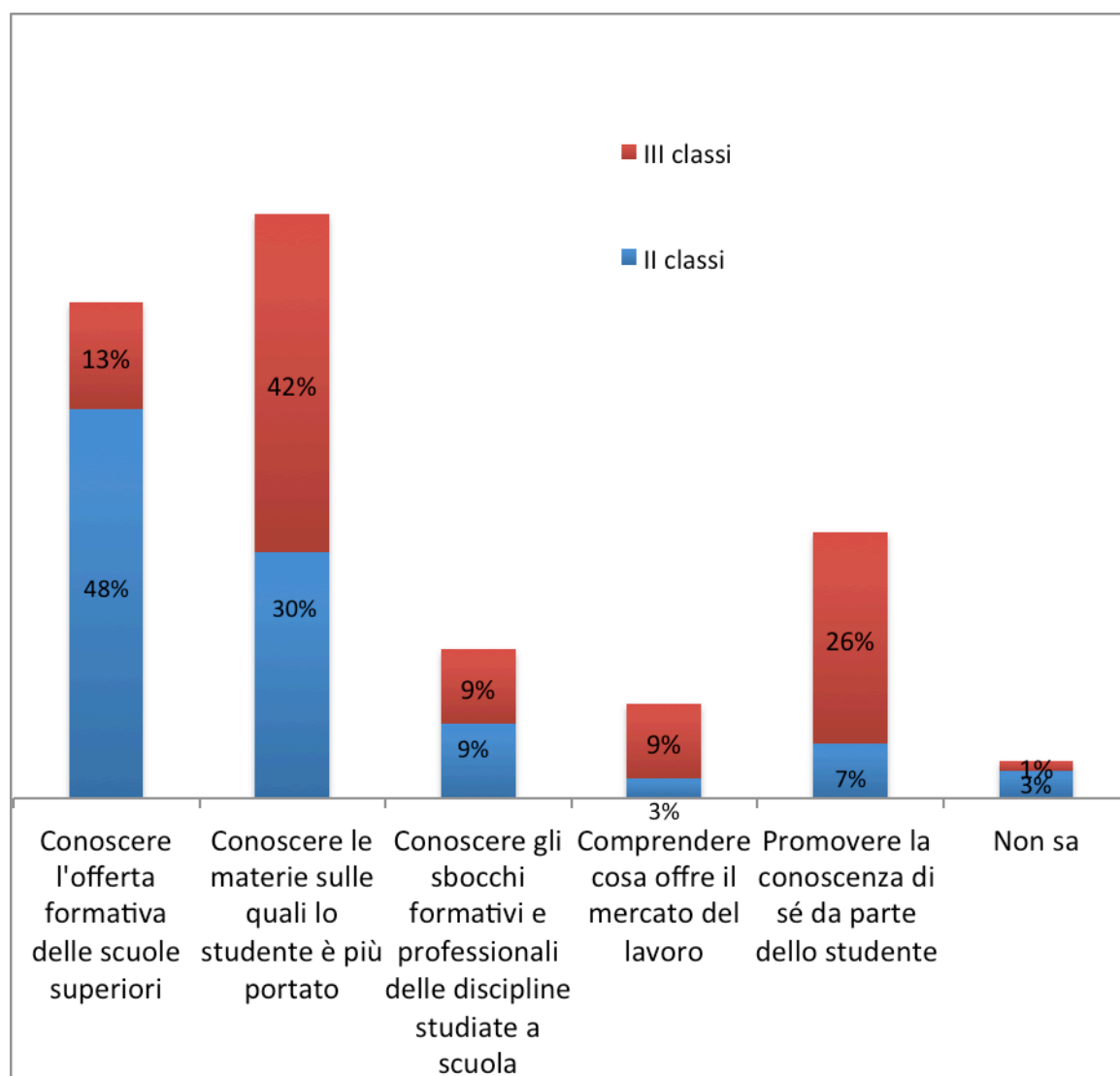


Grafico 13b. Obiettivi dell'orientamento - III Classi



Il grafico 14 descrive la percezione degli studenti relativamente all'utilità dell'orientamento e viene confermata per quanto concerne le seconde classi la dimensione informativa sulle proposte di istruzione e formazione del ciclo superiore (48%) e sulle materie nella quali il giovane è più portato (30%). Mentre per quanto concerne le terze classi viene privilegiata la conoscenza delle materie nelle quali lo studente è più portato (42%) e, a seguire, la promozione della conoscenza di sé (26%). La dimensione dell'orientamento come processo utile a promuovere la conoscenza di sé da parte dello studente, finalizzato al progetto di vita (life design), rimane residuale (7%) nelle seconde classi, mentre nelle terze classi tale percentuale sale al 26% a fronte, probabilmente, di una fase di transizione importante si trovano a fare il punto su sé stessi e ad affrontare incertezze personali, per cui reputano importante l'orientamento finalizzato alla scoperta di sé e delle proprie inclinazioni.

Grafico 14a. Utilità dell'orientamento scolastico



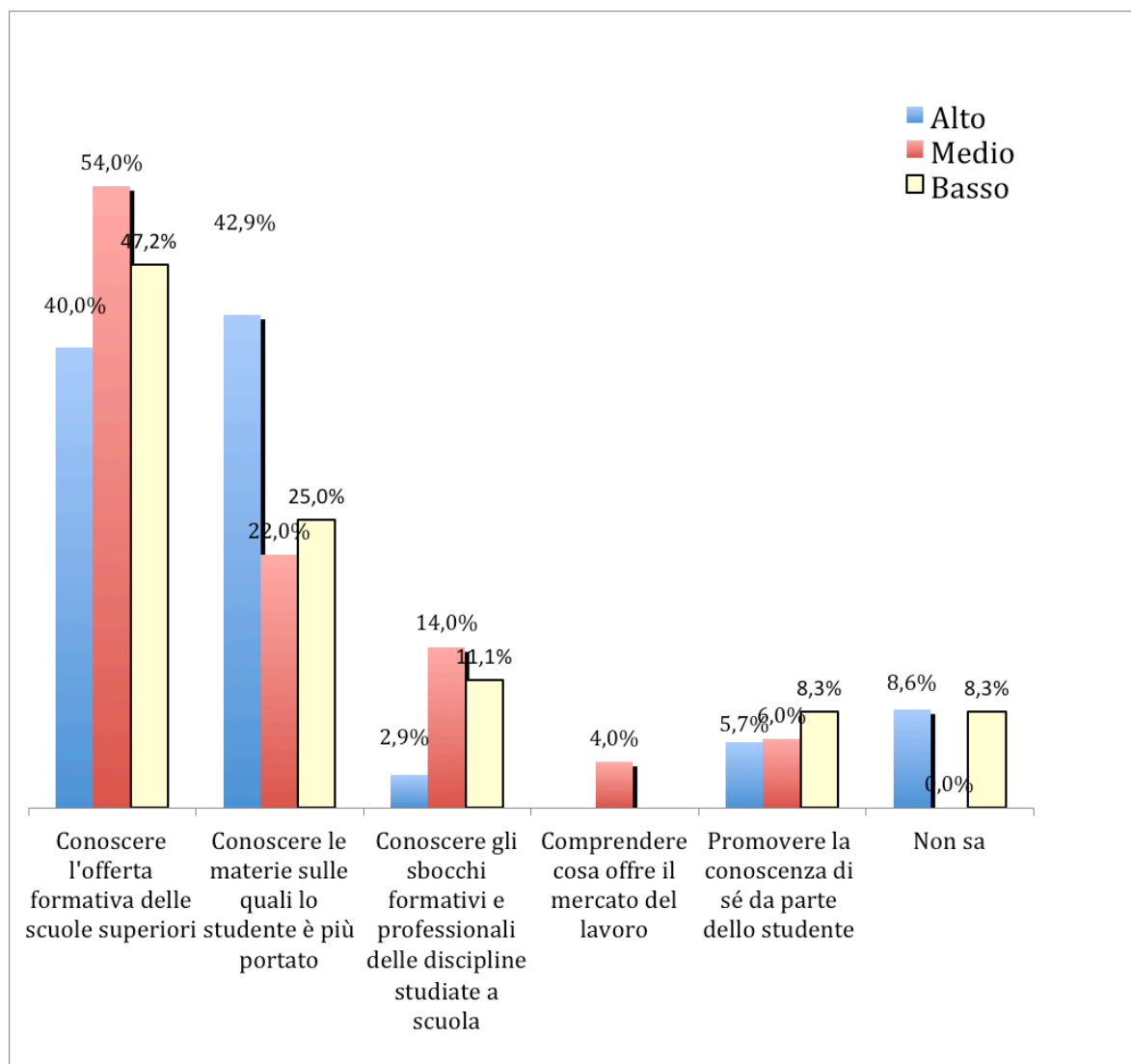
In linea generale si può dire che *i ragazzi non hanno un'idea pienamente consapevole della funzione orientativa, si trovano ad affrontare una scelta importante senza forti strumenti conoscitivi e senza poter attivare risorse auto-orientative rispetto al sistema e agli eventi di cui sono attori protagonisti.*

Se si volesse analizzare l'idea degli studenti sull'utilità dell'orientamento considerando la variabile del livello culturale familiare⁵⁰, è possibile notare (Graf. 14b) che gli intervistati con entrambi i genitori in possesso della laurea legano le attività di orientamento all'utilità di conoscere le materie verso le quali sono più portati (42,9%) e

⁵⁰ Durante l'indagine sono stati ricondotti i livelli di istruzione dei genitori a tre categorie: "alto" per includere i titoli di studio universitari e post laurea, "medio" per indicare il diploma di scuola superiore di secondo grado, "basso" per indicare la licenza media.

l'offerta formativa della scuola superiore (40%), mentre nei giovani che appartengono a genitori con livello d'istruzione medio (54%) e basso (47,2%) prevale la necessità di conoscere attraverso l'orientamento le caratteristiche dell'offerta didattica del ciclo superiore. L'orientamento, quindi, si dimostra utile per assecondare la dimensione informativa delle opportunità connesse con gli istituti superiori e, solo in seguito, la conoscenza delle materie verso le quali si ha maggiore talento e propensione. Inoltre vale la pena notare come, trasversalmente ai livelli d'istruzione familiare, l'orientamento non si rivela utile per la conoscenza di se stessi (risorse, qualità, motivazioni, etc) né appare rilevante la conoscenza degli sbocchi professionali delle discipline studiate a scuola e di quelle di livello superiore.

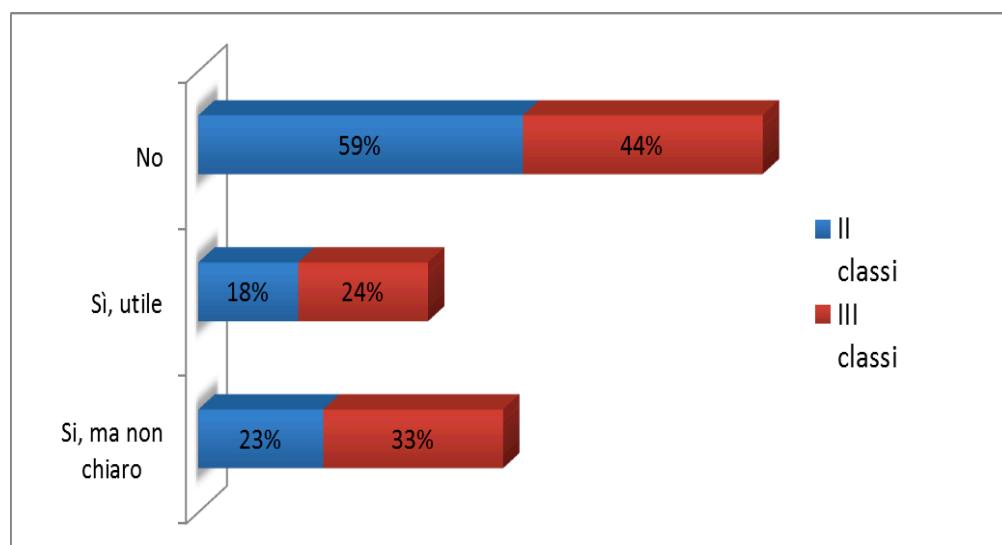
Grafico 14b. Utilità dell'orientamento scolastico (%) e livello di studio dei genitori



Al riguardo, alla domanda di esplorazione concernente la predisposizione, la lettura e la consultazione di materiale informativo sull'orientamento, l'esito dimostra lo scarso coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti (scuola, genitori territorio, istituzioni). Il grafico 15 rileva che il 59% dei giovani della seconda e il 44% di quelli della terza non hanno "mai letto materiale informativo sull'orientamento scolastico". Solo il 18% e il 24%, rispettivamente nelle seconde e terze classi, ha dichiarato di aver letto e ritenuto utile la consultazione del materiale, mentre il 23% delle seconde e il 33% delle terze classi afferma di aver consultato il materiale ma di non averne tratto beneficio in termini di utilità.

Questo dato dimostra come ci sia la necessità della partecipazione attiva di tutti gli stakeholder per un'azione di sistema, che sia tanto informativa quanto formativa sul giovane, affinché abbia chiarezza su se stesso e sulle opportunità offerte dal territorio. La scuola non può più essere l'unico referente per i giovani in tema di orientamento, ma ci deve essere un coinvolgimento organizzato e costruttivo tra i genitori, le istituzioni, il territorio, affinché si affronti un'emergenza educativa che contrasti l'incertezza e il disorientamento individuale. I giovani tendono ad attribuire precipuamente la dimensione informativa alle finalità dell'orientamento, ma di fatto la maggior parte non trova oppure reputa di scarsa utilità i materiali disponibili e, in generale il flusso di informazione, in tema di orientamento.

Grafico 15. Consultazione materiale di orientamento

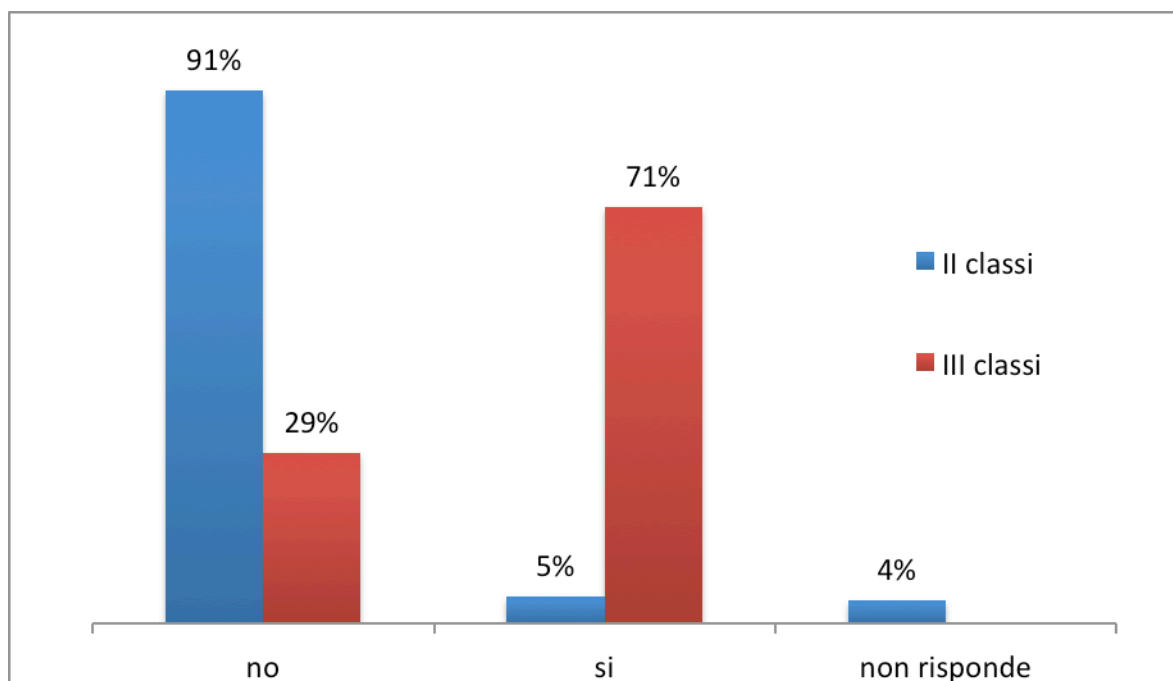


Il questionario, inoltre, alla domanda "Hai già avuto esperienze di orientamento scolastico?" (grafico 16) rileva una scarsa partecipazione alle attività di orientamento da parte dei giovani delle seconde classi (solo 5%), rispetto ad una più significativa delle terze (71%).

Questa dinamica esprime un'attività di orientamento concreta posta in essere dalla scuola, ma sulla quale sono probabilmente intervenute dinamiche non di successo che hanno orientato lo sforzo della scuola per le attività di orientamento soltanto ad una parte di studenti, a ridosso della scelta che i ragazzi dovranno compiere verso la scuola secondaria di secondo grado.

Va anche detto, precisando che questo dato sarà molto chiaro dagli esiti dei focus group con i genitori e dall'intervista al dirigente scolastico, che si rileva una grande difficoltà nel coinvolgere trasversalmente (e attivamente) tutti i docenti operanti all'interno dell'Istituto alle attività ed iniziative in tema di orientamento. Questo coinvolgimento non trasversale incide sulla partecipazione degli studenti delle varie classi alle attività di orientamento scolastico organizzate.

Grafico 16. Hai già avuto esperienze di orientamento scolastico?

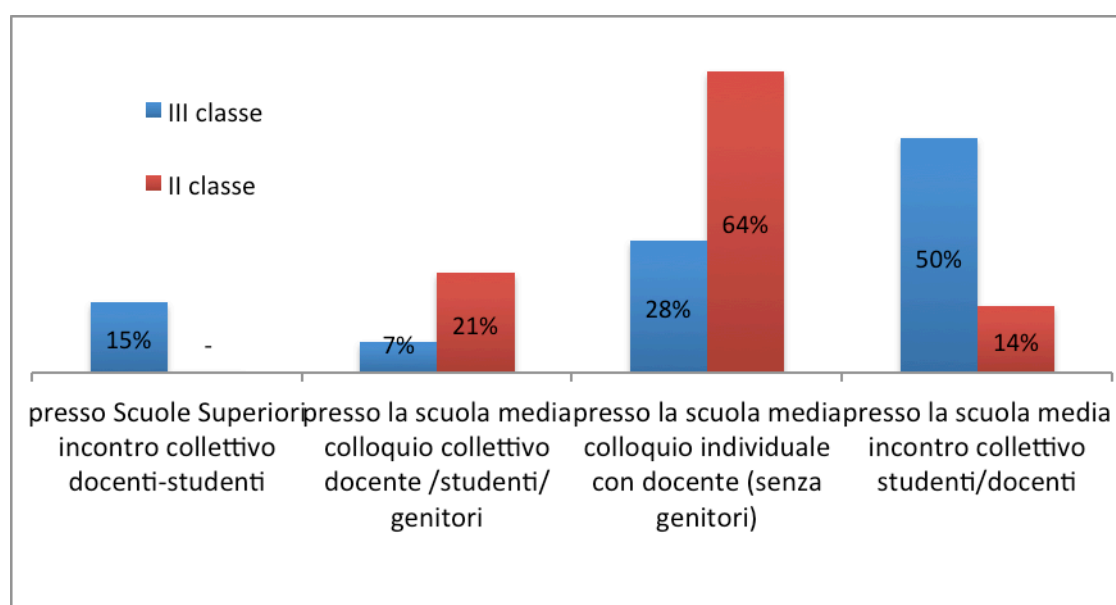


Nel cogliere e diversificare le esperienze di orientamento, a cui hanno partecipato i ragazzi delle seconde e terze classi che hanno risposto positivamente alla domanda

"Hai già avuto esperienze di orientamento scolastico?", emerge il quadro di cui al grafico 17. La partecipazione a colloqui individuali con un docente, senza la presenza dei genitori, è l'attività che raccoglie maggiore adesione (64% nelle seconde classi, 28% nelle terze), seguono incontro collettivo studenti/docenti all'interno della scuola (14% nelle seconde classi, 50% nelle terze), poi il colloquio di orientamento a tre voci studente/docente/genitori (21% nelle seconde e solo il 7% nelle terze),. Per i soli ragazzi dell'ultimo anno, spiccano tra le attività di orientamento le occasioni di confronto tra docenti e studenti presso scuole superiori del territorio (15%).

I dati, quindi, testimoniano una dimensione a carattere informativo essenziale tra docenti e studenti, mentre risulta scarso il coinvolgimento dei genitori nelle attività di orientamento e nel confronto con la scuola sul percorso formativo dei figli.

Grafico 17. Partecipazione attività di orientamento



Per quanto concerne l'indagine sull'interesse e sulla percezione dell'utilità delle attività di orientamento poste in essere dalla scuola, affiorano (Graf. 18) pareri coerenti con l'esigenza informativa, formativa e consulenziale da parte dei giovani. La valutazione riguardante l'utilità e l'interesse verso le azioni di orientamento scolastico registra il positivo giudizio degli studenti per quanto concerne:

1) le visite alle scuole superiori con un complessivo 77% di gradimento, dato dalla somma delle percentuali relative al giudizio "abbastanza" (59%) e "molto" (18%);

2) le attività laboratoriali presso gli istituti e le scuole superiori con un complessivo 81% di gradimento, dato dalla somma delle preferenze "abbastanza" (43%) e "molto" (38%);

3) la distribuzione del materiale informativo con il 63% complessivo di apprezzamento, dato dalla somma dei valori "abbastanza" (47%) e "molto" (16%);

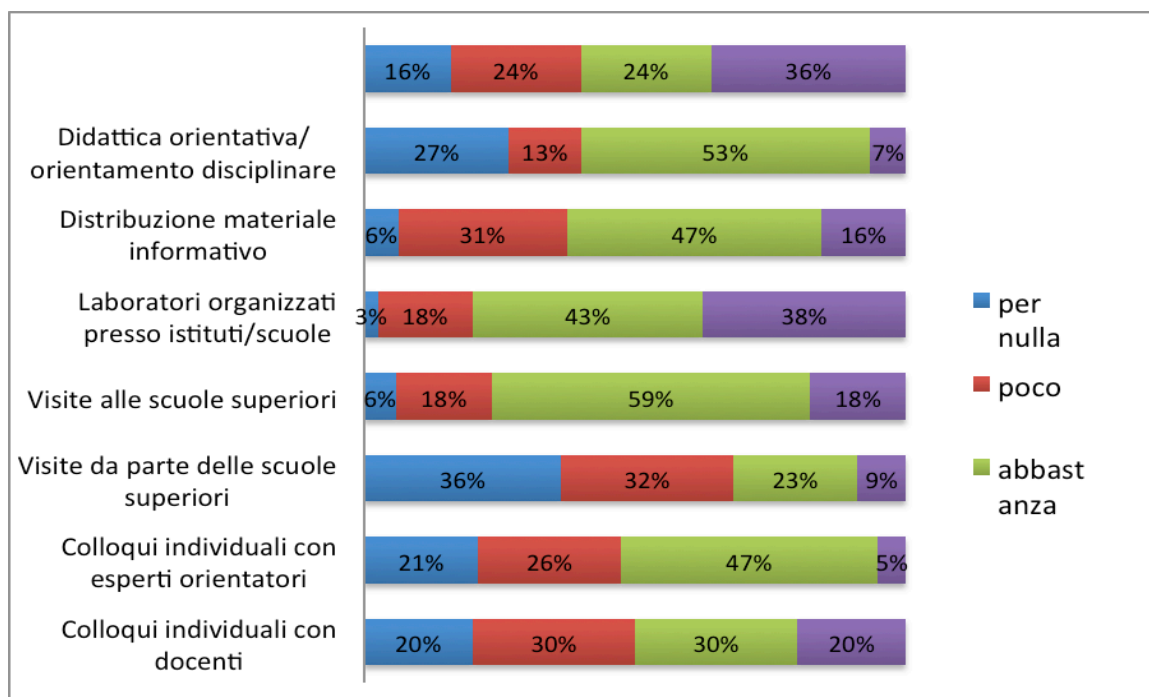
4) le testimonianze degli studenti delle scuole superiori con il 60% di preferenze positive, date dai giudizi "abbastanza" (24%) e "molto" (36%);

4) i colloqui individuali con esperti orientatori con un gradimento pari al 52%, di cui il 47% esprime "abbastanza" e il 5% "molto";

5) i colloqui individuali con i docenti con un complessivo 50% di gradimento, dato dalla somma delle percentuali relative al giudizio "abbastanza" (30%) e "molto" (20%);

Le attività realizzate e condivise con altri istituti scolastici sono particolarmente apprezzate da chi ha fatto un'esperienza diretta e pratica, grazie ad una scelta di apertura scolastica di tipo verticale da parte dell'I.C. "Pablo Neruda", in forza della quale sono stati coinvolti istituti del ciclo superiore in grado di stimolare bisogni informativi e predisposizioni (ma anche interesse) degli studenti.

Grafico 18. Utilità e interesse delle attività di orientamento poste in essere dalla scuola (%)

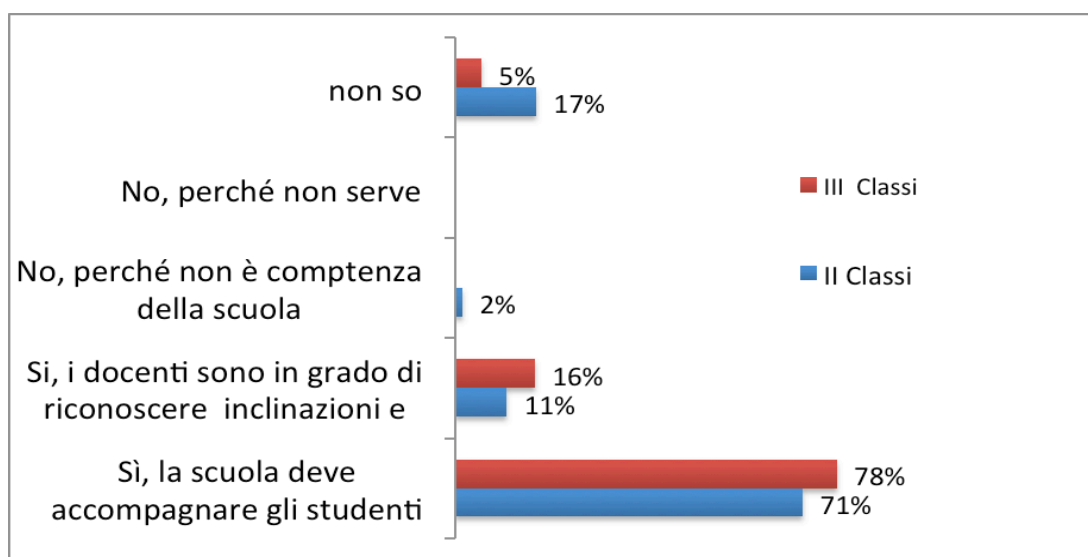


Da quanto finora esposto, l'indagine empirica restituisce uno scenario in cui prevale nettamente la dimensione informativa su quella formativa e consulenziale, un'evidenza che restringe l'intervento orientativo ad unico livello, quello conoscitivo relativo alle proposte delle scuole superiori, marginalizzando tutti gli altri livelli: la conoscenza di sé stesso da parte del giovane, la valorizzazione del potenziale individuale, lo sviluppo di una capacità progettuale, il dialogo con il mercato del lavoro e le opportunità del territorio.

Questo dato dovrebbe far riflettere sulla necessità di coordinare l'insieme delle azioni di orientamento secondo una logica sistemica e interdisciplinare, in modo da avviare percorsi formativi, oltre che informativi, che supportino la persona nel creare la propria identità e guardare al futuro con serenità progettuale e capacità di scelta.

In linea con questa considerazione il grafico 19 evidenzia come gli studenti esprimono l'esigenza di percorsi ed iniziative di orientamento di tipo continuo e sistematico nella scuola. Ben il 71% dei giovani delle seconde classi e il 78% di quelli delle terze ritiene che la scuola dovrebbe prevedere iniziative di orientamento sistemico e continuativo perché rientra tra le sue funzioni primarie quella di accompagnare il giovane nella "progettazione del proprio futuro, ai fini del suo inserimento all'interno del mercato del lavoro".

Grafico 19. Orientamento continuo e sistemico: il parere degli studenti



In questa prospettiva i giovani coinvolti nell'indagine sembrano avere le idee chiare sull'importanza del successo scolastico e delle iniziative di orientamento a carattere sistemico a carico della scuola, poiché necessarie per non disorientarsi in una società complessa dove è sempre più tortuoso trovare stabilità e inclusione nel mondo del lavoro.

Gli studenti esprimono implicitamente il bisogno di una progettazione, in cui la scuola deve saper trasmettere gli strumenti di life design per il concreto inserimento sociale della persona.

Inoltre, i giovani delle terze classi (16%) riconoscono ai docenti le capacità di cogliere le inclinazioni degli studenti, attribuendogli in qualche modo il compito di costruire attivamente iniziative di orientamento e la responsabilità di aiutarli nel percorso formativo e di scelta individuale.

Il grafico 20 chiarisce le iniziative che i giovani studenti vorrebbero fossero organizzate dalla scuola in tema di orientamento, la cui preferenza si manifesta soprattutto in favore di "incontri con professionisti dell'orientamento" (64% per le seconde classi, 38% per le terze) che possano garantire un diverso e più incisivo supporto individuale nel capire "cosa si vuole fare da grandi", ma anche di "giornate di coinvolgimento delle scuole superiori" (29% per le terze, 9% per le seconde), la cui conoscenza rimane una prerogativa soprattutto dei ragazzi del terzo anno che si trovano ad affrontare la contingenza della scelta del secondo ciclo. Altri studenti delle terze classi (9%) manifestano l'esigenza di "giornate didattiche e/o di laboratorio presso aziende o imprese" che possano facilitare la scoperta di interessi e di inclinazioni personali in un'ottica formativa esperienziale più completa.

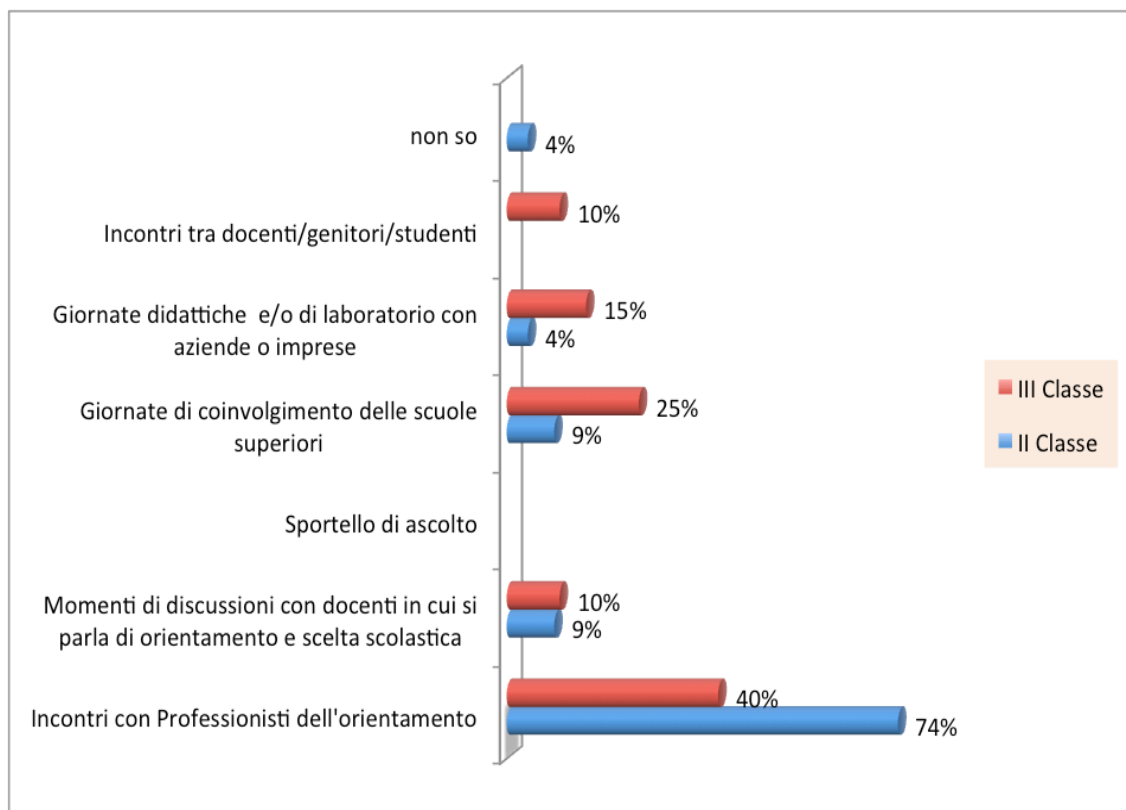
Un ulteriore 7% dei giovani delle terze classi dichiara l'esigenza di realizzare durante l'anno "incontri tra docenti, genitori e studenti", al fine di avviare un percorso di scelta della scuola superiore il più possibile in linea con le proprie aspirazioni ed attitudini.

Infine, un altro 13% delle terze classi e l'11% delle seconde esprime il desiderio di "momenti di discussione con tutti i docenti della classe" in cui si parla di orientamento e di scelta scolastica.

Questo dato rileva come l'orientamento, nelle attese dei giovani, abbia una dimensione complessa, sia formativa sia informativa, in cui il ragazzo è disponibile ad un confronto formativo per capire le sue potenzialità ed acquisire tutte le indicazioni

utili per una scelta futura che sia soddisfacente, in un coinvolgimento attivo con la scuola, la famiglia e le figure professionali esperte in tema di orientamento.

Grafico 20. Quali attività di orientamento sceglierebbero gli studenti

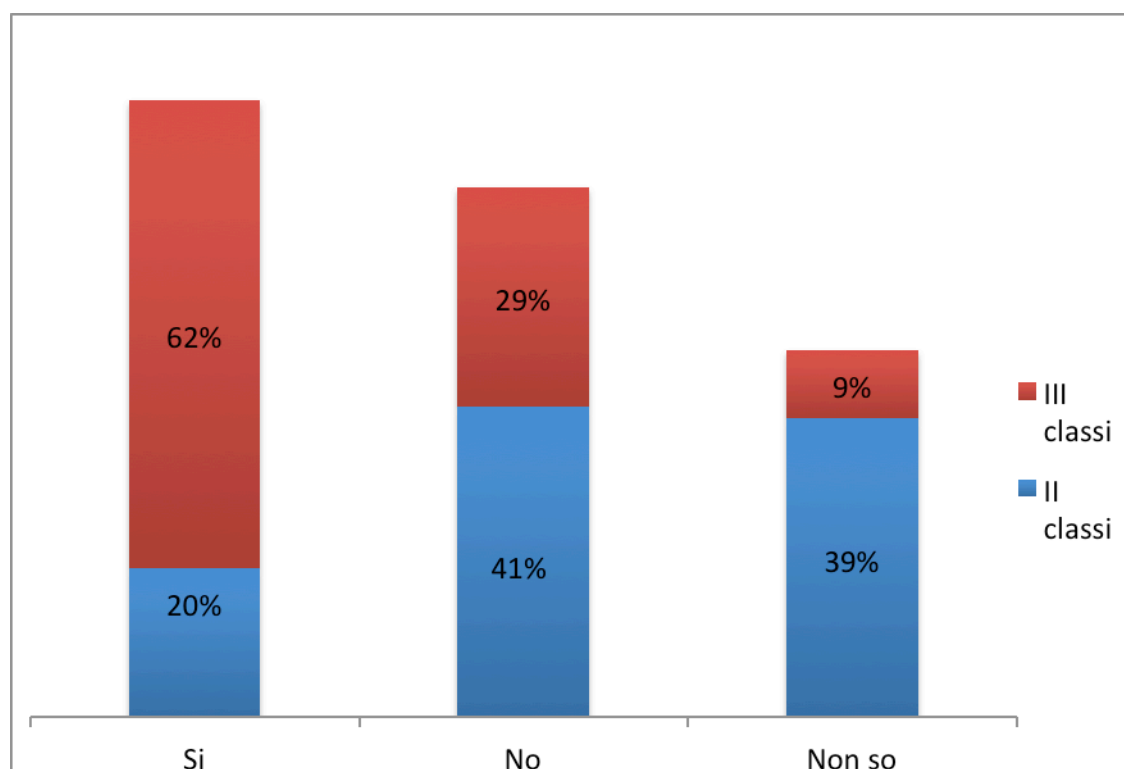


I successivi grafici 21 e 22 mostrano il livello di coinvolgimento delle famiglie e le modalità con cui la scuola si rivolge ai genitori degli studenti nelle attività di orientamento. Emerge una netta differenza nel coinvolgimento dei genitori delle seconde classi rispetto a quelli delle terze: solo il 20% degli studenti delle seconde classi dichiara che sono stati coinvolti i genitori nelle attività di orientamento, a differenza del 62% degli studenti delle terze che, invece, ne afferma il positivo coinvolgimento. Sempre nelle seconde classi si rileva un'incertezza di risposta (39%) ed un netto 41% di giovani che si esprime negativamente in merito.

Questo dato testimonia la difficoltà, per carenza di risorse o per mancanza di approccio sistemico della scuola, di attivare sinergie e partnership virtuose con tutti i genitori degli studenti. Sembra che l'attenzione in termini di orientamento verso le famiglie dei giovani sia concentrata precipuamente sulle terze classi per la contingenza

della futura scelta scolastica dei ragazzi. Tutto ciò dovrebbe far riflettere sulla necessità di verificare l'insieme delle azioni di orientamento affinché ci sia un maggior coinvolgimento delle famiglie fin dai primi anni, e la costruzione di un percorso formativo dei giovani che li sorregga in un progetto di vita fatta di consapevolezza, identità personale e capacità di scelta. L'orientamento è un'emergenza educativa che non riguarda solo il sistema dell'education, ma un insieme di soggetti (famiglia, istituzioni, imprese, associazioni), ciascuno con un ruolo rilevante nel percorso di crescita della persona, nella prospettiva dell'inclusione sociale e della realizzazione individuale.

Grafico 21. Il coinvolgimento delle famiglie nelle attività di orientamento



I grafici 22a e 22b mostrano come la modalità più diffusa di coinvolgimento delle famiglie. Nelle seconde classi è predominante la percentuale di giovani che non risponde (78%), che si riduce al 38% nelle terze. Tra le forme di coinvolgimento risulta essere rilevante la consegna di comunicazioni formali agli studenti (35% nelle terze e 17% nelle seconde); per le seconde seguono forme di coinvolgimento tramite

colloqui con i genitori degli studenti (5%), mentre per le terze l'uso del sito web della scuola per le comunicazioni scuola/famiglia ad ampio spettro (13%), seguono le comunicazioni filtrate dal "rappresentante dei genitori" (9%) affinché si faccia portavoce delle iniziative di orientamento con gli altri genitori, e infine una presenza molto bassa di incontri collettivi o colloqui con i genitori (5%). Questi dati rimarcano la necessità di un ripensamento del tipo di partnership che effettivamente s'intende intraprendere verso le famiglie per le attività di orientamento, ma anche in favore di un migliore vissuto del contesto scolastico dei figli. Scuola e famiglia devono attivare sinergie virtuose improntate al dialogo, al confronto e allo spirito di proficuo impegno per la crescita dei giovani.

Grafico 22a. Modalità di coinvolgimento delle famiglie nelle attività di orientamento - II Classi

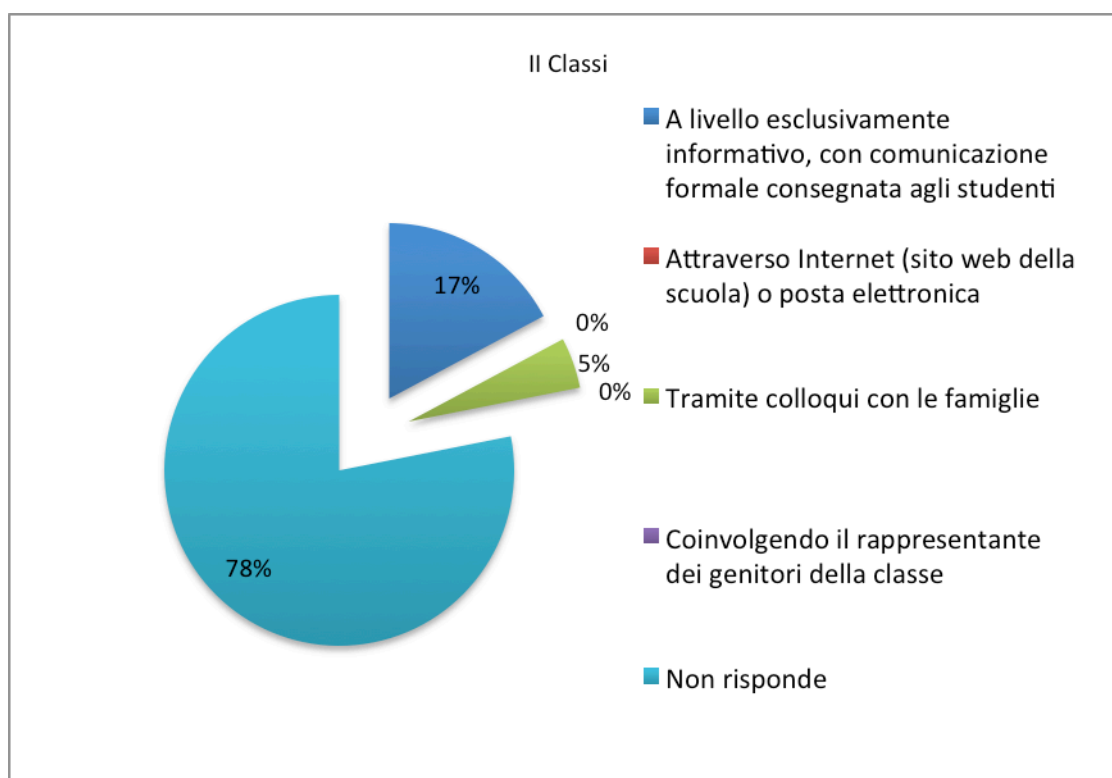
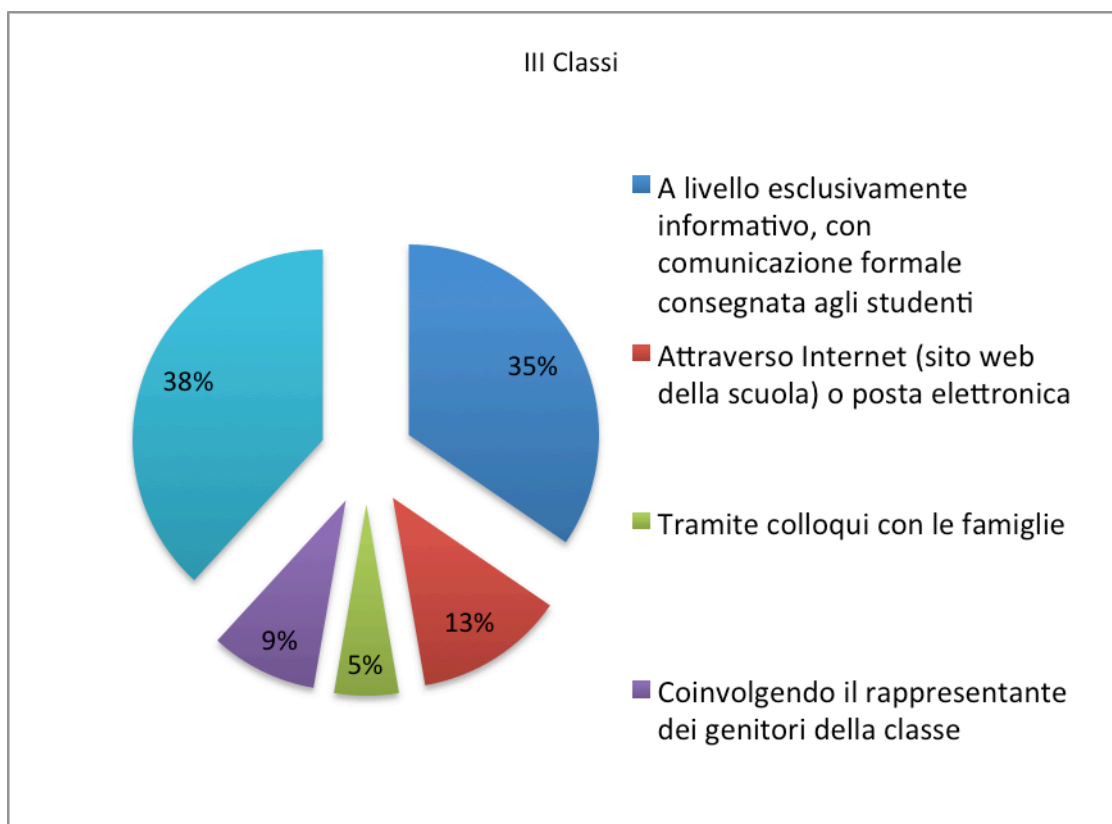


Grafico 22b. Modalità di coinvolgimento delle famiglie nelle attività di orientamento - III Classi



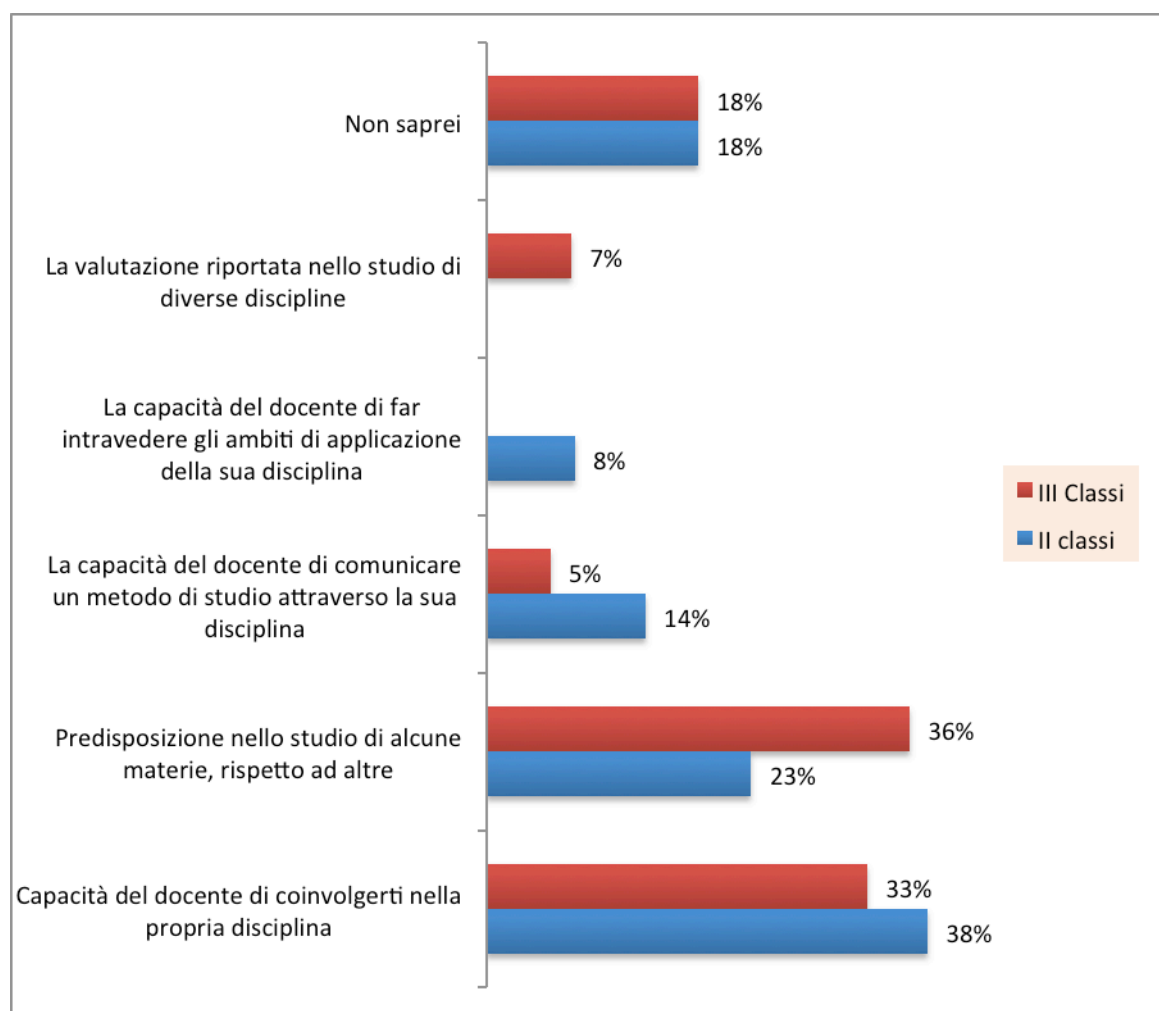
L'ultima parte del questionario si concentra sui fattori che influenzano la futura scelta della scuola superiore. Considerate le premesse iniziali, legate al disorientamento e al rischio di dispersione scolastica e all'elevato tasso di early school leavers, è importante capire in che modo si realizza la scelta del ciclo superiore da parte del giovane, inquadrando la priorità personale e le dinamiche esterne che esercitano maggiore peso nella scelta futura.

Da una prima domanda di apertura, come mostrato nel grafico 23, tra i gli elementi legati al percorso scolastico che influenzano maggiormente le future scelte scolastiche appare particolarmente rilevante "la capacità del docente di coinvolgerti nella propria disciplina", legando in qualche modo la scelta a un fattore esogeno alla persona ma strettamente correlato al percorso formativo di cui si è protagonisti (38% nelle seconde classi, 33% nelle terze classi), segue la dimensione dell'attitudine allo studio di determinate materie rispetto ad altre, con il 36% di preferenze nelle terze classi e il

23% nelle seconde classi. Meno rilevanti risultano le altre opzioni, tra cui: la capacità del docente di comunicare un metodo di studio attraverso la propria disciplina (14% nelle seconde e 5% nelle terze); solo per le terze classi la valutazione riportata dagli studenti nello studio (7%); e solo per le seconde classi la capacità del docente di far intravedere gli ambiti di applicazione della propria materia (8%).

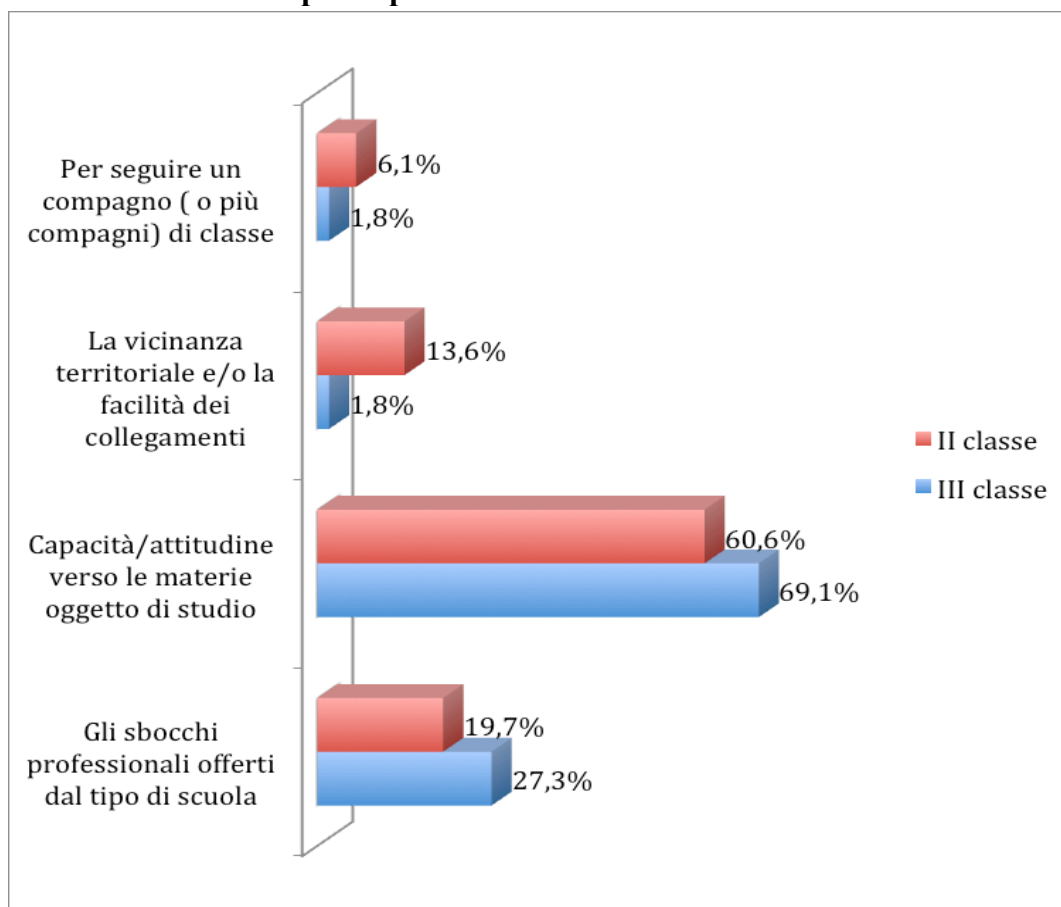
Da una lettura trasversale del dato, sono fattori determinanti nella scelta della scuola superiore il carisma del docente nel rendere interessante e coinvolgente il suo insegnamento e la predisposizione nello studio di alcune materie rispetto ad altre.

Grafico 23. I fattori legati al percorso scolastico che influenzano la scelta della scuola superiore



Successivamente ai giovani studenti è stato chiesto quali elementi influenzano direttamente e con maggiore rilevanza la loro personale scelta scolastica superiore. Come emerge dal successivo grafico 24a tra i fattori che pesano maggiormente sulla scelta scolastica futura spicca la capacità/attitudine verso determinate materie (scientifiche, umanistiche, tecniche, artistiche, etc.). Sia nelle terze classi (69,1%), sia nelle seconde (60,6%) la predisposizione del singolo verso una specifica materia condiziona in maniera primaria la futura opzione scolastica/formativa. Emerge anche una visione pragmatica e produttiva del cammino formativo poiché i giovani intervistati ritengono importante, ai fini della propria scelta, gli sbocchi professionali offerti dal tipo di scuola e la conseguente prospettiva occupazionale, soprattutto per i giovani delle terze classi (27,3%). Per i giovani di seconda classe, invece, questo fattore è meno incisivo (19,7%) come se manifestassero una certa difficoltà a proiettarsi in un futuro che percepiscono troppo lontano e difficile da imbrigliare in scelte definitive. Mentre emerge, seppur con percentuali in proporzione inferiori, la rilevanza della vicinanza territoriale della scuola rispetto alla propria abitazione o la facilità di collegamento di quest'ultima (13,6%) per le seconde classi e un modesto 1,8% per le terze classi). Vale la pena rilevare come un ridotto 6,1% di intervistati nelle seconde classi e un 1,8% nelle terze individui, tra i fattori per loro influenti nella scelta della scuola superiore, la volontà di "seguire uno o più compagni"; pertanto, il desiderio di conformarsi a un indirizzo collettivo (dettato da amicizia o spirito di eguaglianza) cede ad un sentir individuale. Il cosiddetto "gruppo dei pari" non esercita un particolare e incisivo potere nella determinazione della scelta scolastica.

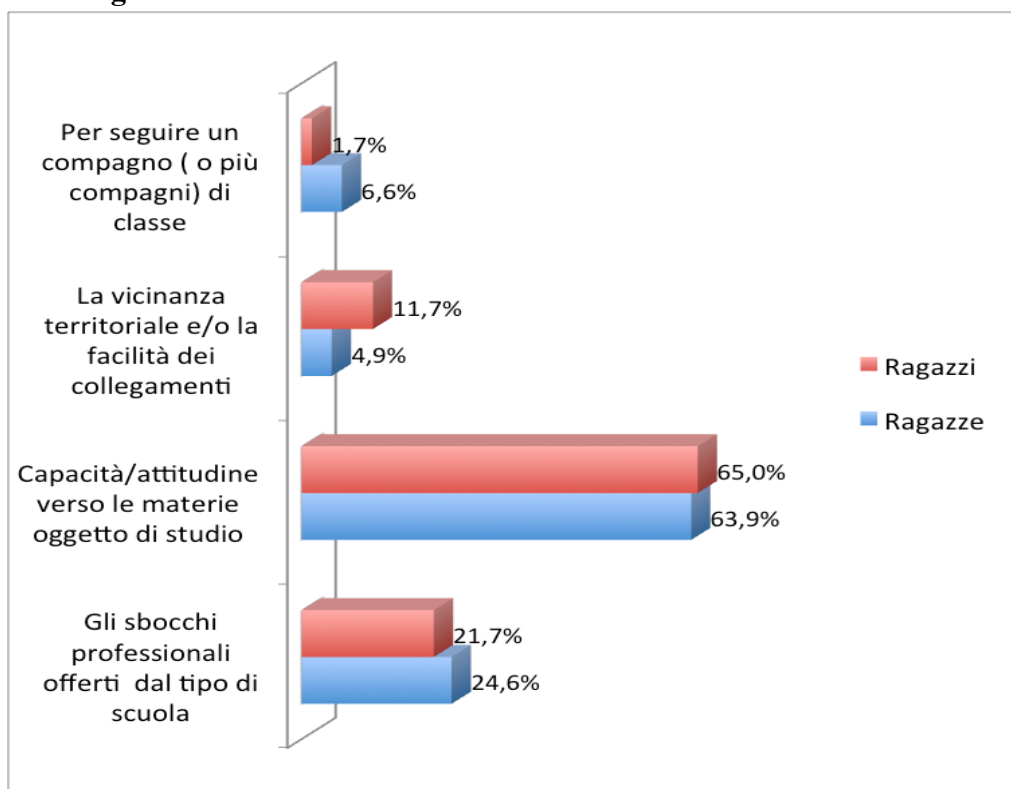
Grafico 24a. I fattori più importanti nella scelta scolastica



Sempre con riferimento alla scelta scolastica, se si volessero analizzare i dati attraverso la variabile di genere, e si mostra decisivo (Graf, 24b) sia per le ragazze (63,9%) che per i ragazzi (65%) la capacità e l'attitudine verso le discipline, che identifica il principale fattore propulsivo da seguire ai fini dell'identificazione dell'istituto superiore cui iscriversi, fatto salvo una percentuale ridotta di studentesse (24,6%) e studenti (21,7%) che reputano importante gli sbocchi professionali offerti dal tipo di scuola e, quindi, il collegamento della scuola con il mondo del lavoro. Solo una percentuale complessiva dell'11,7% di ragazzi ritiene rilevante il fattore logistico, come la vicinanza territoriale e la facilità dei collegamenti, rispetto ad una percentuale di ragazze pari al 4,9%; infine è prevalente un atteggiamento propriamente femminile (6,6% rispetto all'1,7% dei maschi) di voler seguire la compagna e quindi il gruppo dei pari, che esercita benché in percentuali ridotte minori un'influenza nella scelta del futuro scolastico del giovane. Vale la pena notare, in comparazione con il precedente grafico 24a, che le due preferenze della vicinanza territoriale e dell'influenza da parte

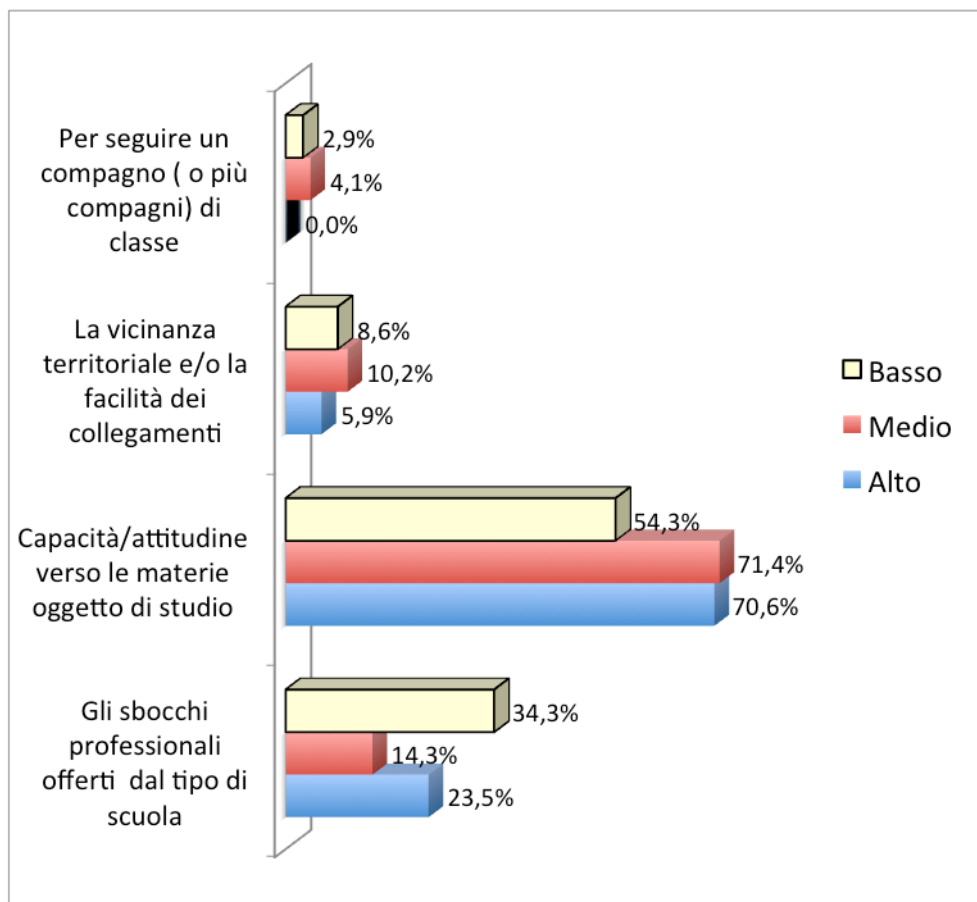
del gruppo dei pari si concentra, seppur con le differenze di genere appena evidenziate, soprattutto nelle seconde classi, dove i giovani hanno ancora una genuinità preadolescenziale e un' eccessiva semplicità di visione.

Grafico 24b. I fattori più importanti nella scelta scolastica (%) secondo la variabile di genere



Se volessimo, infine, analizzare i fattori più importanti nella scelta della scuola superiore tenendo in considerazione il livello culturale della famiglia, emerge (Graf. 24c) come per gli studenti con un capitale culturale familiare "medio" (71,4%), "alto" (70,6%) e a seguire, seppur con una percentuale più ridotta, basso (54,3%) sia rilevante la propensione e la capacità verso le materie didattiche. Risalta come l'attenzione verso gli sbocchi professionali della scuola e, quindi, la spendibilità nel mondo del lavoro delle conoscenze acquisibili con l'istruzione superiore, sia maggiormente importante per gli studenti appartenenti a genitori con livello culturale basso (34,3%), benché la considerazione verso l'inclusione professionale offerta dalla scuola coinvolga, a seguire, il 23,5% di giovani con status culturale familiare "alto".

Grafico 24c. I fattori più importanti nella scelta scolastica (%) secondo lo status culturale familiare

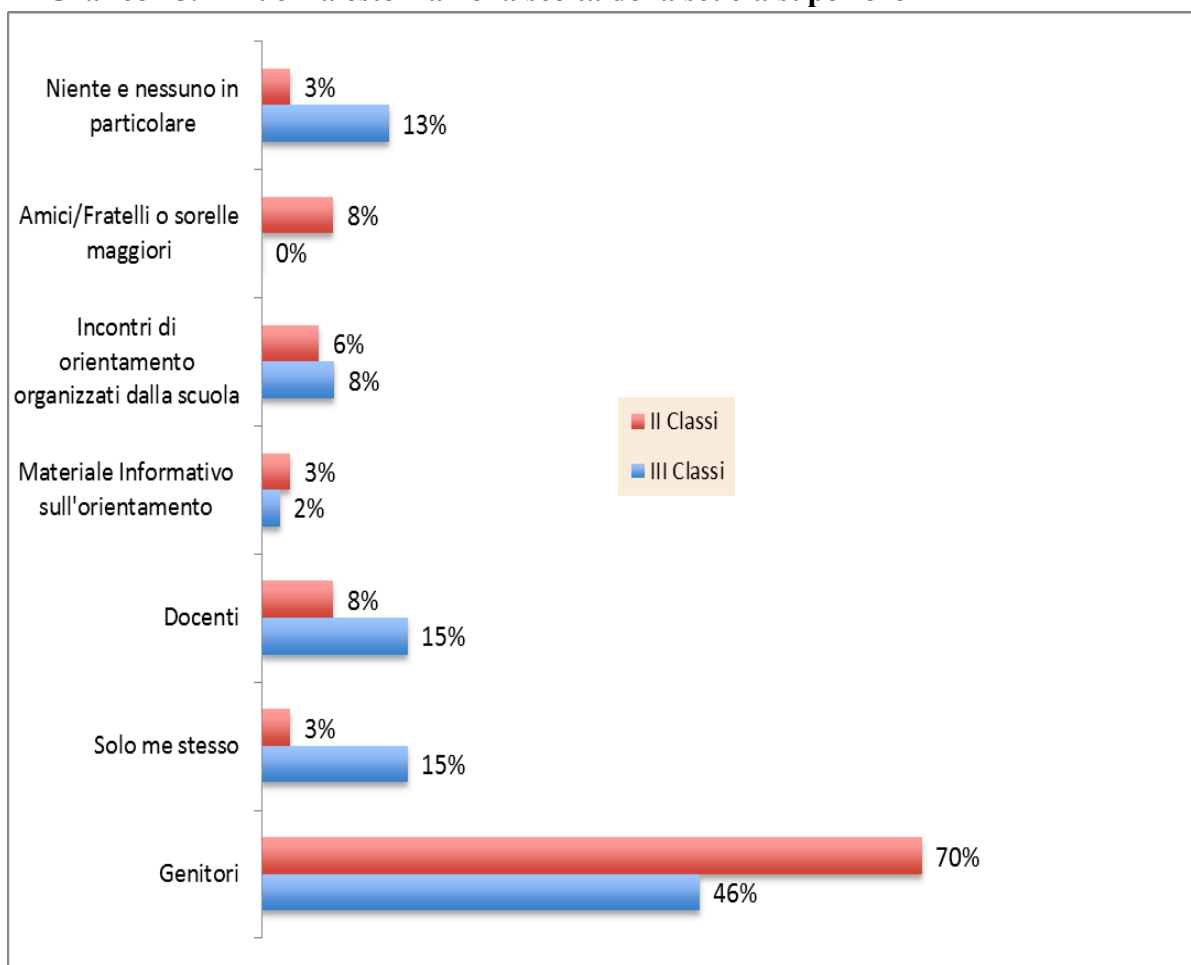


In seguito il questionario entra nello specifico, prendendo in esame "chi" o "che cosa" influisce sulla scelta di un determinato percorso successivo di studi. E' molto interessante notare, nel grafico 25, come ci sia una diversa valutazione per i ragazzi della seconda classe e per quelli di terza. I giovani delle seconde classi, ancora in una fase relativamente malleabile e poco matura, sentono molto l'incidenza dei genitori che ricoprono un ruolo centrale nell'orientamento alla scelta futura (70%). Di contro i ragazzi delle terze, che stanno entrando in una fase preadolescenziale in cui l'opposizione e il rifiuto di modelli primari (come i genitori) si accompagna alla scelta di nuovi modelli (Secchiamoli, Mancini, 2007) e le variazioni (come quelle fisiche) spiccano in un ambito temporale assai limitato (Caldin, 1998), il ruolo determinante dei genitori nella scelta scolastica viene confermato ma ad una percentuale di preferenza notevolmente ridotta (46%). Spicca, sempre nelle terze classi, un desiderio di autonomia ed indipendenza in forza del quale il 15% dichiara che solo "se stesso" e

il 13% dichiara "niente e nessuno in particolare" è determinante nella scelta della superiore.

Seguono in percentuali inferiori l'influenza dei docenti (8% nelle seconde classi e 15% nelle terze). Una minore percentuale (8%) di giovanissimi della seconda classe dichiara determinante il consiglio di amici o fratelli/sorelle maggiori e gli incontri di orientamento organizzati dalla scuola (6%).

Grafico 25. Influenza esterna nella scelta della scuola superiore

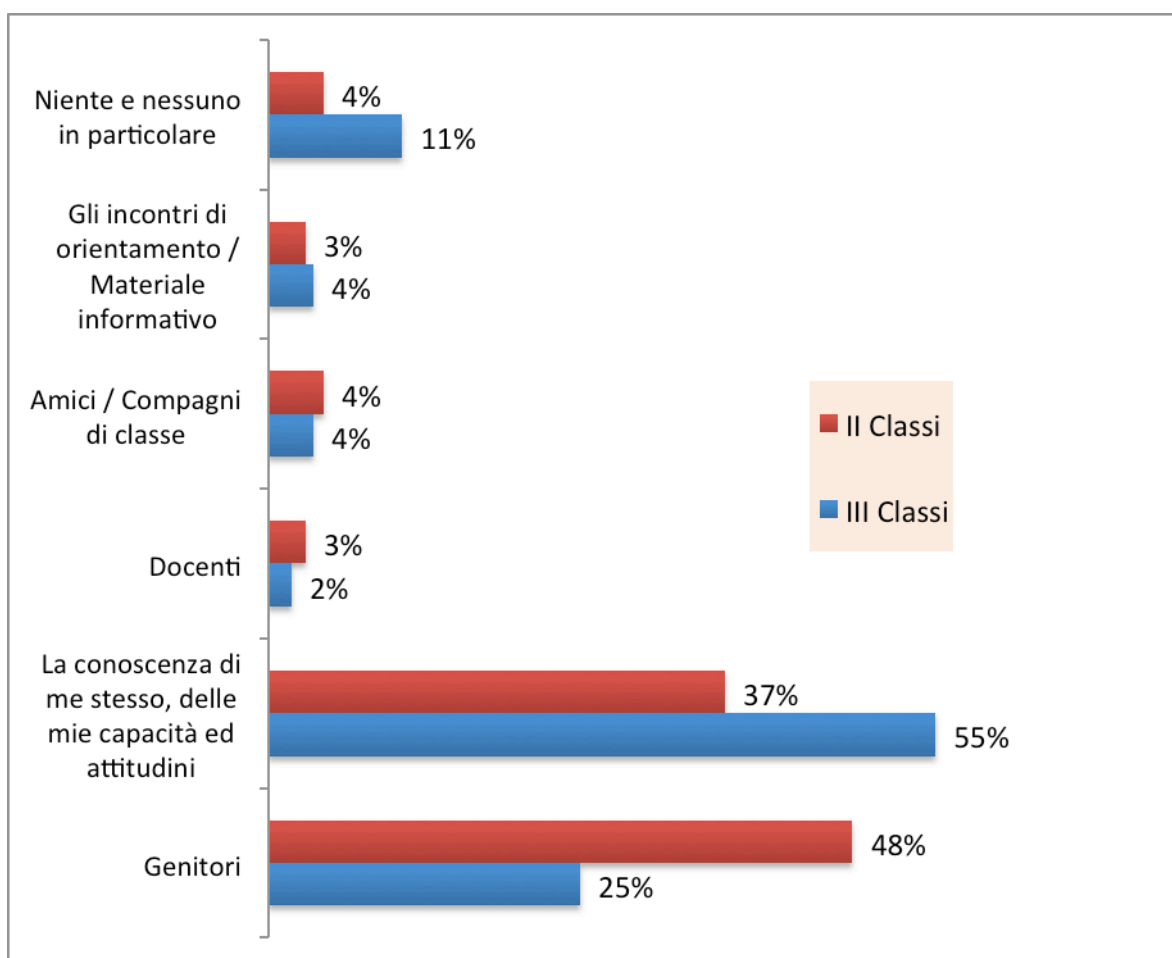


Nell'andare a sollecitare gli intervistati su chi o che cosa, invece, dovrebbe svolgere un ruolo decisivo nella scelta della scuola superiore emerge per i ragazzi delle terze classi la netta prevalenza della "conoscenza di me stesso, delle mie capacità ed attitudini" (55%) e, per giovani delle seconde classi il ruolo dei genitori (48%). Confrontando la lettura dei due dati (Graf. 25 e Graf. 26a) emerge che i ragazzi di terza media si attribuiscono un ruolo primario nella scelta della scuola superiore

("dovrebbero scegliere loro"), ma allo stato dei fatti è ancora molto presente l'influenza dei genitori nell'indirizzo scolastico. Mentre i giovani delle seconde classi si sentono ancora legati e dipendenti dalla posizione dei genitori, benché riconoscano l'importanza di un'adeguata conoscenza di sé stessi per una scelta più consapevole e sentita. In entrambe i casi il parere dei docenti viene sottovalutato ai fini della scelta scolastica dagli intervistati (solo il 3% dei giovani delle seconde e il 2% di quelli delle terze ritiene che "dovrebbero svolgere un ruolo importante nella scelta").

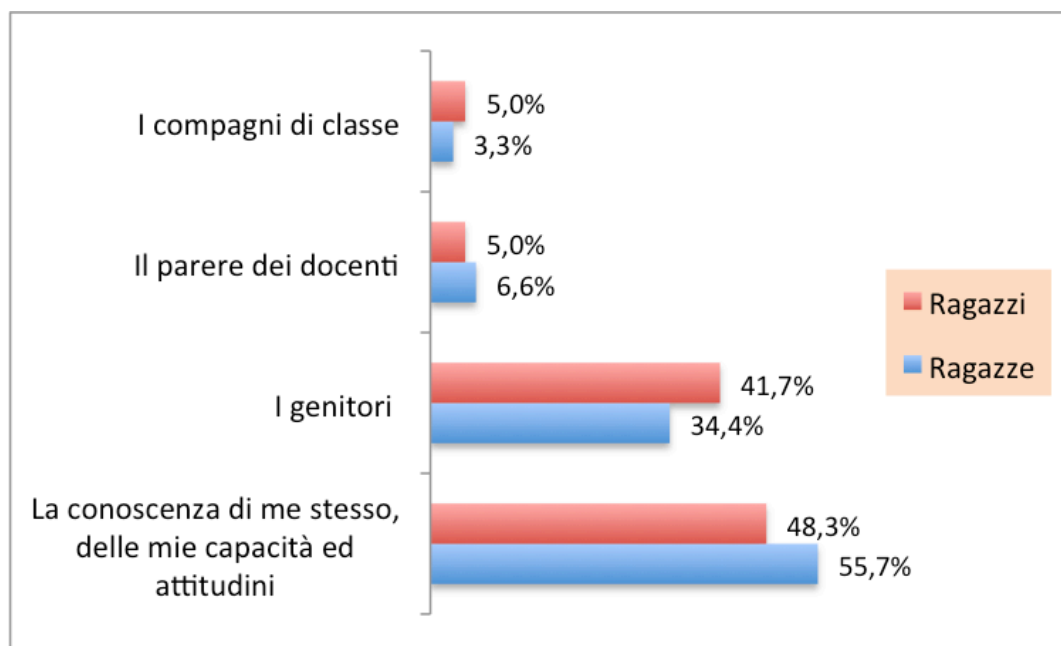
Se si dovessero paragonare gli esiti del grafico 14 a quelli del grafico 26a, è interessante notare come i giovani intervistati reputino, da un lato, rilevante tra gli elementi di orientamento scolastico la capacità del docente di coinvolgere lo studente nella propria disciplina in modo attuale e interessante, tuttavia non attribuiscono, sulla base della propria esperienza, un valore importante al parere orientativo degli insegnanti.

Grafico 26a. Chi o che cosa dovrebbe incidere nella scelta della scuola superiore



Se si volessero analizzare i fattori maggiormente incisivi nella scelta della scuola superiore attraverso la variabile di genere, (Graf. 26b) è evidente una percentuale maggiore delle ragazze (55,7%) rispetto ai ragazzi (48,3%) nel concepire rilevante la conoscenza di se stessi, delle risorse personali e dei propri interessi (che cosa mi piace, cosa so fare, quali sono le mie inclinazioni). Segue il consiglio e il parere dei genitori, con una maggioranza di studenti (41,7%) rispetto alle studentesse (34,4%). Detto ciò se si analizza quest'ultimo dato in comparazione ragionata con il precedente grafico 26a, emerge che sono principalmente i ragazzi di seconda media ad assoggettarsi all'influenza dei genitori.

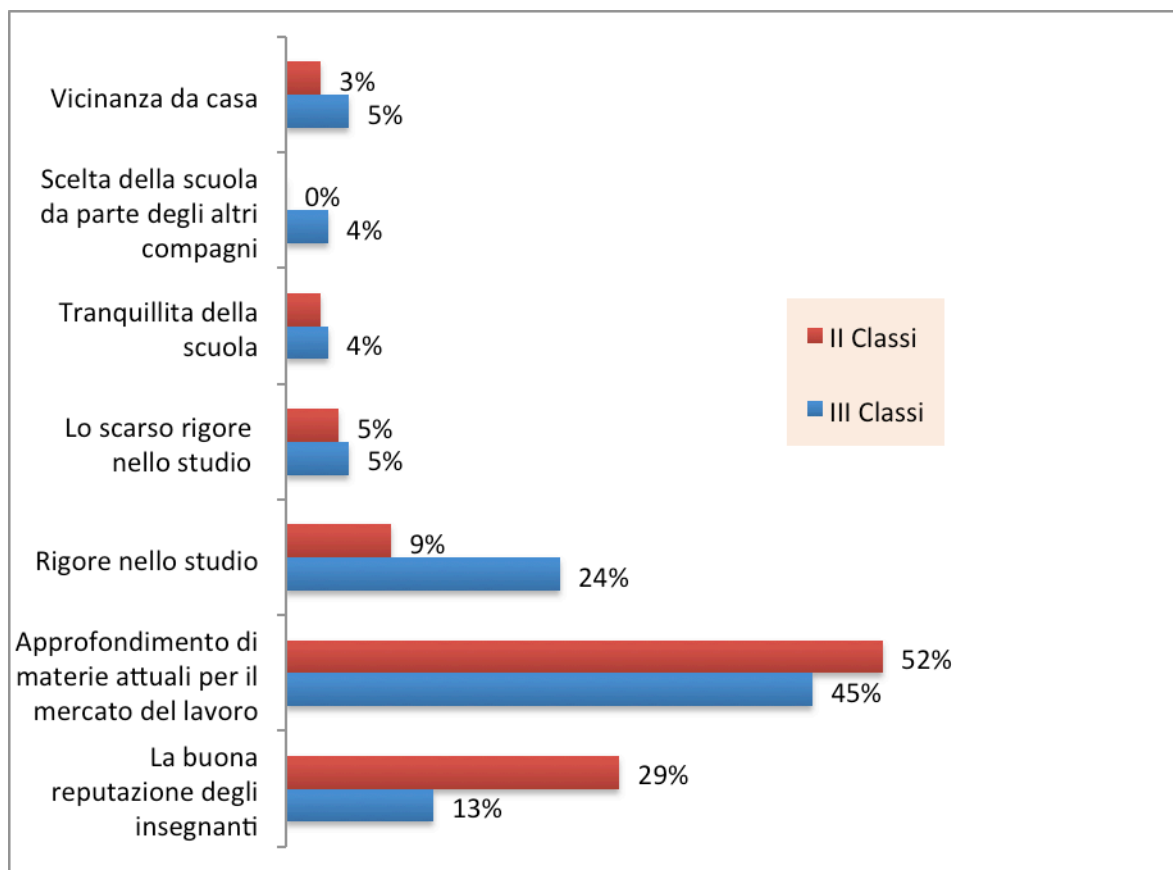
Grafico 26b. Chi o che cosa dovrebbe incidere nella scelta della scuola superiore (%) secondo la variabile di genere



Il successivo grafico 27 rileva le priorità nella scelta della scuola superiore dichiarate dagli studenti. Emerge come sia importante per i giovani delle seconde classi (52%) e delle terze classi (45%) l'attualità degli insegnamenti della scuola superiore e la loro propedeuticità per il mondo del lavoro, segue la buona reputazione degli insegnanti (29% per le seconde che si riduce al 13% per le terze) e il rigore nello studio, dove spicca soprattutto la preferenza delle terze classi (24%) rispetto alle seconde (9%).

Poco rilevanti invece sono la tranquillità della scuola, lo scarso rigore, la vicinanza da casa e, quindi, la facilità di raggiungimento.

Grafico 27. La motivazione nella scelta della scuola superiore dichiarate dagli studenti



Alla domanda "Ad oggi hai scelto dove proseguire gli studi?", emerge (grafico 28) un quadro di soddisfacente chiarezza nella prosecuzione negli studi superiori sia per quanto concerne i giovani delle terze classi (67%) sia quelli delle seconde (65%). La maggior parte dei giovani dichiara di avere le idee chiare e di aver già scelto dove poter continuare il proprio percorso scolastico e formativo.

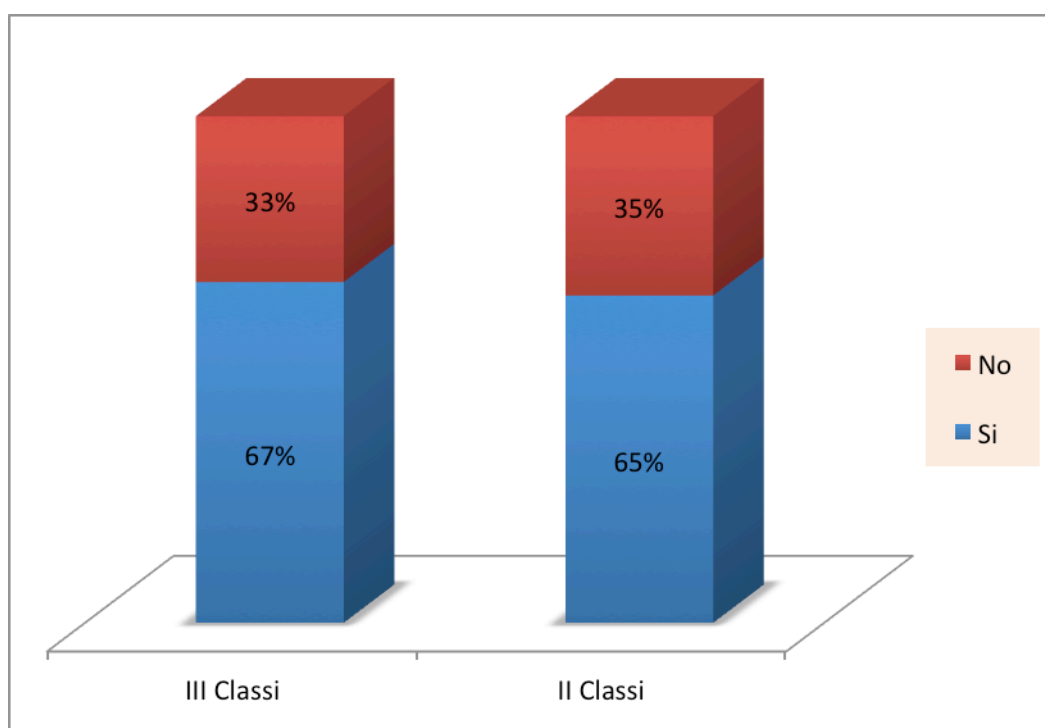
Il 35% delle seconde e il 33% delle terze classi esprimono un'incertezza di scelta e l'incapacità di proiettarsi in un percorso di formazione superiore.

Nonostante gli studenti dell'ultimo anno abbiano partecipato a diverse iniziative di orientamento, il dato sull'indecisione nell'opzione scolastica risulta simile a quello che si registra negli studenti di seconda. Questo dato rileva l'indecisione di parte dei giovani di seconda e terza media e la loro inesperienza nel leggersi dentro, valutare

risorse e attitudini, progettare un futuro e una traiettoria personale coerente e soddisfacente.

Quest'ultima evidenza, quindi, non può che indurre ad una riflessione sull'impatto reale che le attività di orientamento promosse hanno nel fornire ai giovani strumenti adeguati di conoscenza e di scelta.

Grafico 28. La scelta del proseguimento degli studi



Il grafico 29 illustra gli orientamenti in percentuale della scelta della futura scuola superiore da parte dei giovani intervistati. Quando agli studenti e alle studentesse è stato chiesto a quale tipo di scuola volevano iscriversi, sono emersi risultati simili tra le seconde e le terze classi. Nelle seconde classi, dove la scelta appare ancorata all'influenza dei genitori (come emerso nei grafici 25 e 26), le scuole che raccolgono più consensi sono i licei (65% complessivo⁵¹), con il liceo linguistico che ha la maggiore preferenza (22%) seguito dal liceo scientifico (16%), mentre tra gli istituti

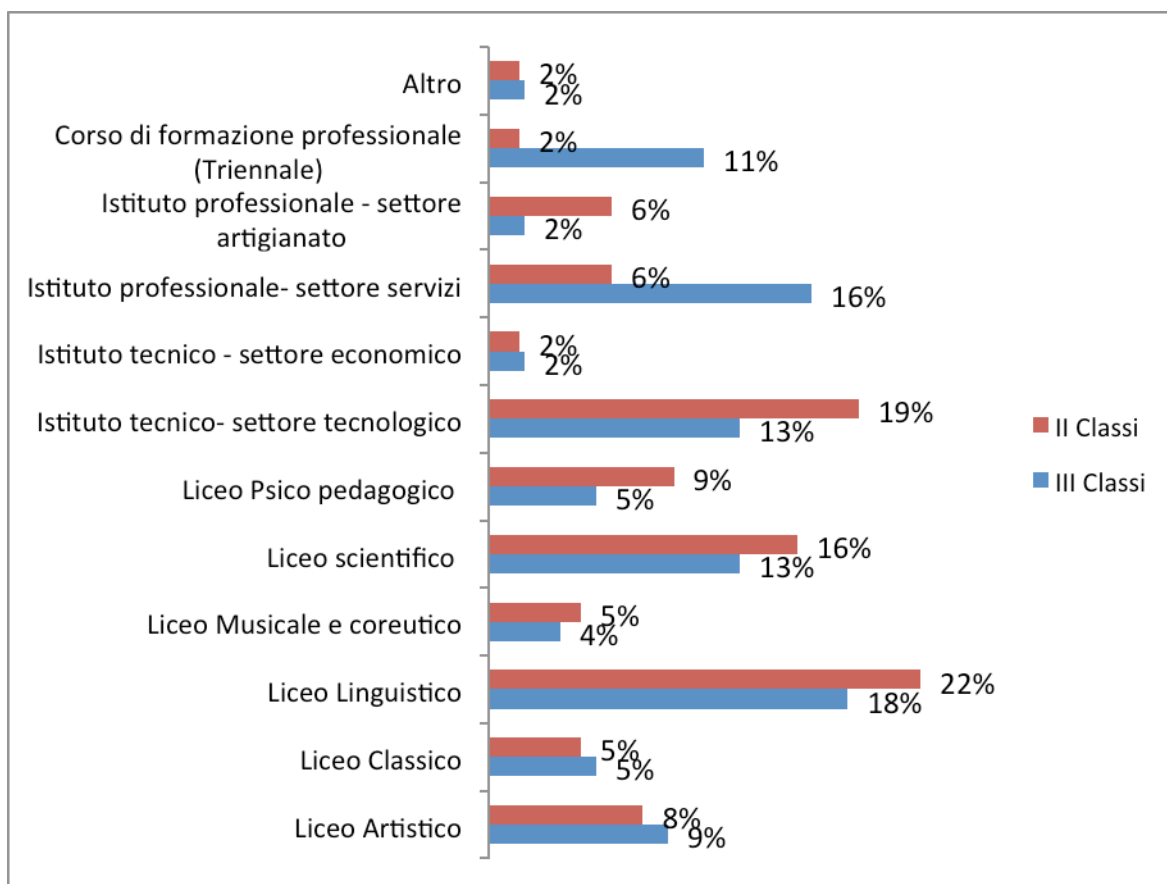
⁵¹ Il 65%, relativo alla preferenza verso i licei nella seconda classe, è dato dalla somma delle singole percentuali per ciascuna denominazione di liceo.

tecnici prevale quello ad indirizzo tecnologico⁵² (19%). Allo stesso modo, ma in misura minore, nelle terze classi la preferenza dei giovani che, come emerge nei precedenti grafici, legano la decisione scolastica alla luce degli orientamenti individuali, sembra orientarsi verso i licei (54% complessivo⁵³), con il liceo linguistico che prevale sugli altri (18%). Segue la preferenza dei ragazzi delle terze verso gli istituti professionali-settore servizi (16%), gli istituti tecnici ad indirizzo tecnologico (13%) e i corsi di formazione professionale di durata triennale (11%). In questo senso l'andamento della scelta scolastica sembra dirigersi più verso i licei e la formazione tecnica ad indirizzo tecnologico; mentre nelle terze classi si aggiungono anche gli istituti professionali per i servizi (in particolar modo "l'alberghiero") e l'orientamento verso i corsi di formazione professionale della Regione Lazio che, nella percezione giovanile, possono garantire l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro.

⁵² L'attuale normativa italiana, nel recepire gli indirizzi europei, ha riformato gli istituti tecnici (D.P.R. 15 marzo 2010) definendoli "scuole dell'innovazione", cui è affidato il compito di far acquisire agli studenti non solo le competenze necessarie al mondo del lavoro e delle professioni, ma anche le capacità di comprensione e applicazione delle innovazioni che lo sviluppo della scienza e della tecnica continuamente produce. Gli istituti tecnici si declinano nel settore "economico" e nel settore "tecnologico"; quello economico prevede due indirizzi "amministrazione, finanza e marketing" e "turismo", mentre quello tecnologico comprende i seguenti indirizzi a scelta del giovane: "meccanica, mecatronica e energia", "trasporti e logistica", "elettronica e elettrotecnica", "Informatica e telecomunicazioni", "grafica e comunicazione", "Chimica, materiali e biotecnologie", "sistema moda", "agraria, agroalimentare e agroindustria", "costruzioni, ambiente e territorio".

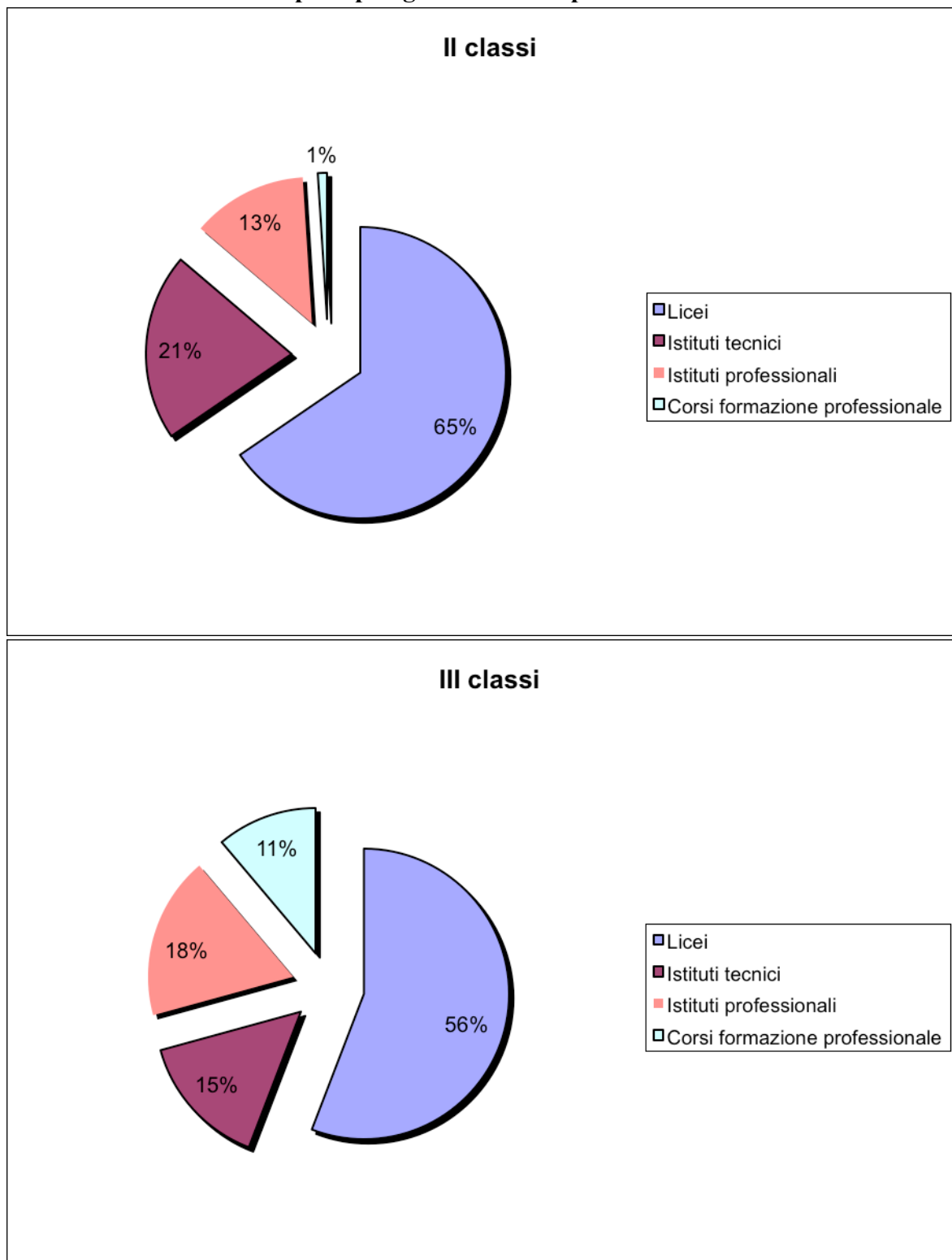
⁵³ Il 54%, relativo alla preferenza verso i licei nella terza classe, è dato dalla somma delle singole percentuali per ciascuna denominazione di liceo.

Grafico 29. La scelta per tipologia di scuola superiore



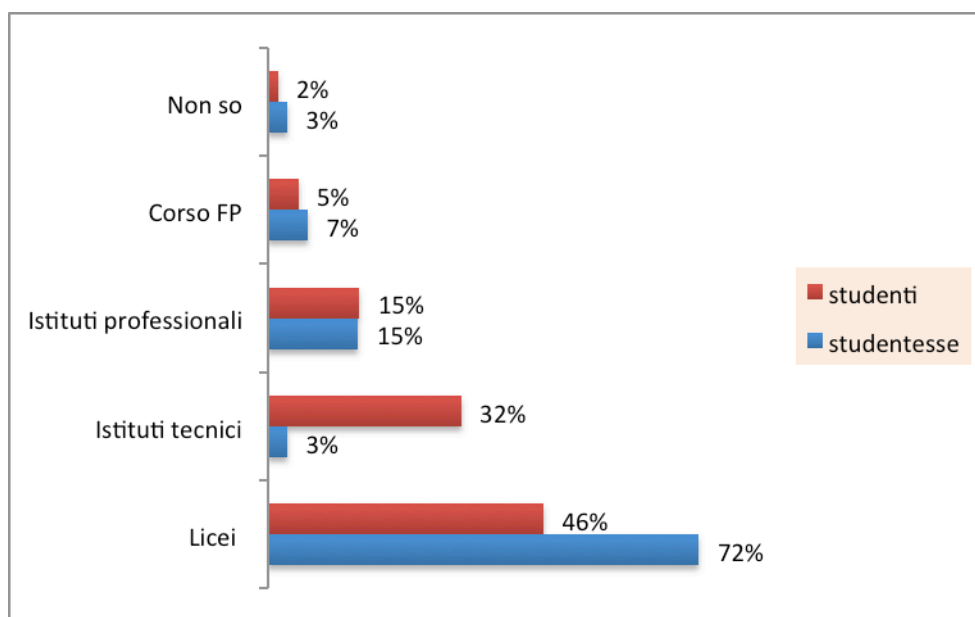
In linea con quanto già illustrato sopra, il grafico 30 presenta la preferenza generale della scuola superiore da parte dei giovani coinvolti nella ricerca, dove spicca la predilezione verso la formazione liceale, verso gli istituti tecnici, verso gli istituti professionali e, in misura minore, verso i corsi di formazione professionale. Tra i corsi di formazione professionale triennali sono stati indicati dagli intervistati quelli per intraprendere la professione di estetista o parrucchiere/a.

Grafico 30. La scelta per tipologia di scuola superiore



Nel successivo grafico 31 è descritta la scelta della tipologia di scuola per genere. Le studentesse sono più orientate verso i licei (72%) rispetto agli istituti tecnici, che invece riscontrano maggiore preferenza nei ragazzi con 29 punti percentuale in più rispetto alle ragazze.

Grafico 31. Tipo di scuola superiore per genere studenti (%)



Un dato significativo che è emerso dall'indagine riguarda la scelta scolastica degli studenti in relazione al livello di istruzione della famiglia, un indice calcolato sul titolo di studi di entrambi i genitori. Dall'indagine emerge una controtendenza rispetto agli orientamenti di una recente ricerca in tema di orientamento su diverse scuole di Roma e del Lazio, promossa dall'Ufficio scolastico regionale per il Lazio, in forza della quale gli studenti che scelgono il liceo provengono principalmente da famiglie con capitale culturale medio e alto, mentre gli istituti tecnici e professionali vengono scelti, quasi in via esclusiva, da coloro che appartengono a famiglie con capitale basso e medio (Cocozza, Capogna, 2016).

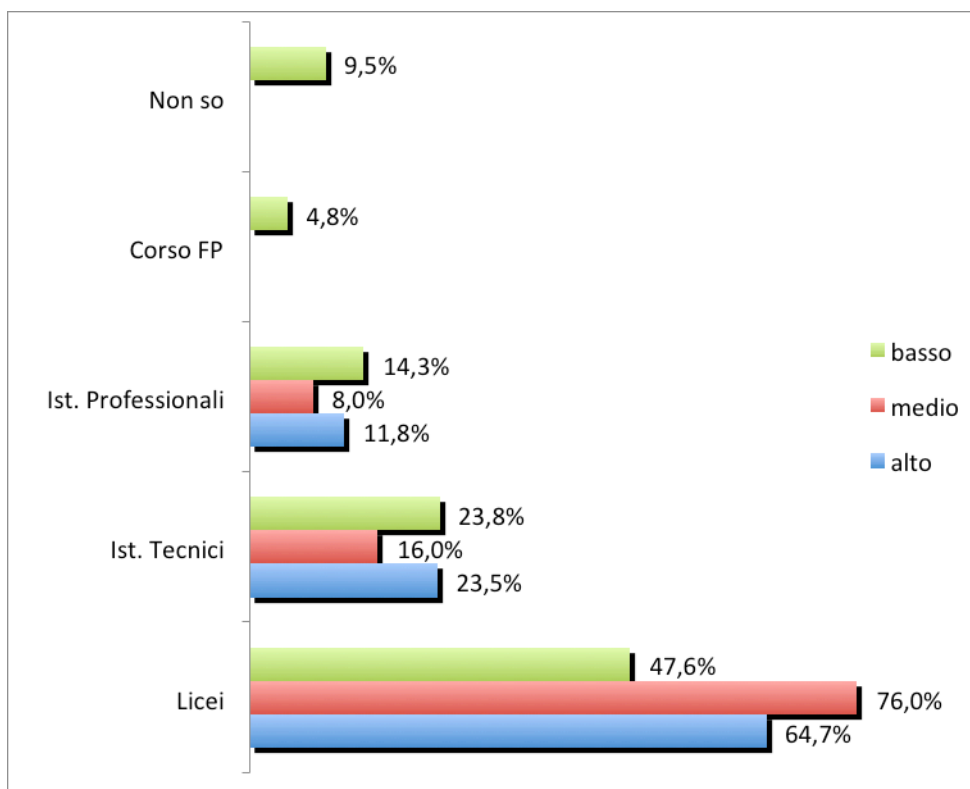
Durante l'indagine sono stati ricondotti i livelli di istruzione dei genitori a tre categorie: "alto" per includere i titoli di studio universitari e post laurea, "medio" per indicare il diploma di scuola superiore di secondo grado, "basso" per indicare la licenza media.

Ebbene, il grafico seguente (Graf. 32) mostra come nelle seconde classi la scelta scolastica dei licei provenga non solo da parte dei ragazzi della seconda classe con genitori ad alto (64,7%) e medio (76%) livello di istruzione, ma altresì da ragazzi che appartengono a genitori con livello di istruzione "basso" (47,6%).

Nella stessa direzione è possibile asserire che la scelta degli istituti tecnici non si lega soltanto a quei giovani che vivono con genitori a "basso" livello di istruzione (23,8%), ma viene favorita anche dagli studenti con genitori ad alto (23,5%) e medio (16,0%) grado d'istruzione.

Discorso simile per quanto concerne gli istituti professionali, che sono selezionati da giovani appartenenti a famiglie con la sola licenza media (14,3%) ma anche, ed è questo il dato interessante e alternativo, da ragazzi i cui genitori hanno un livello d'istruzione alto (11,8%) e medio (8,0%).

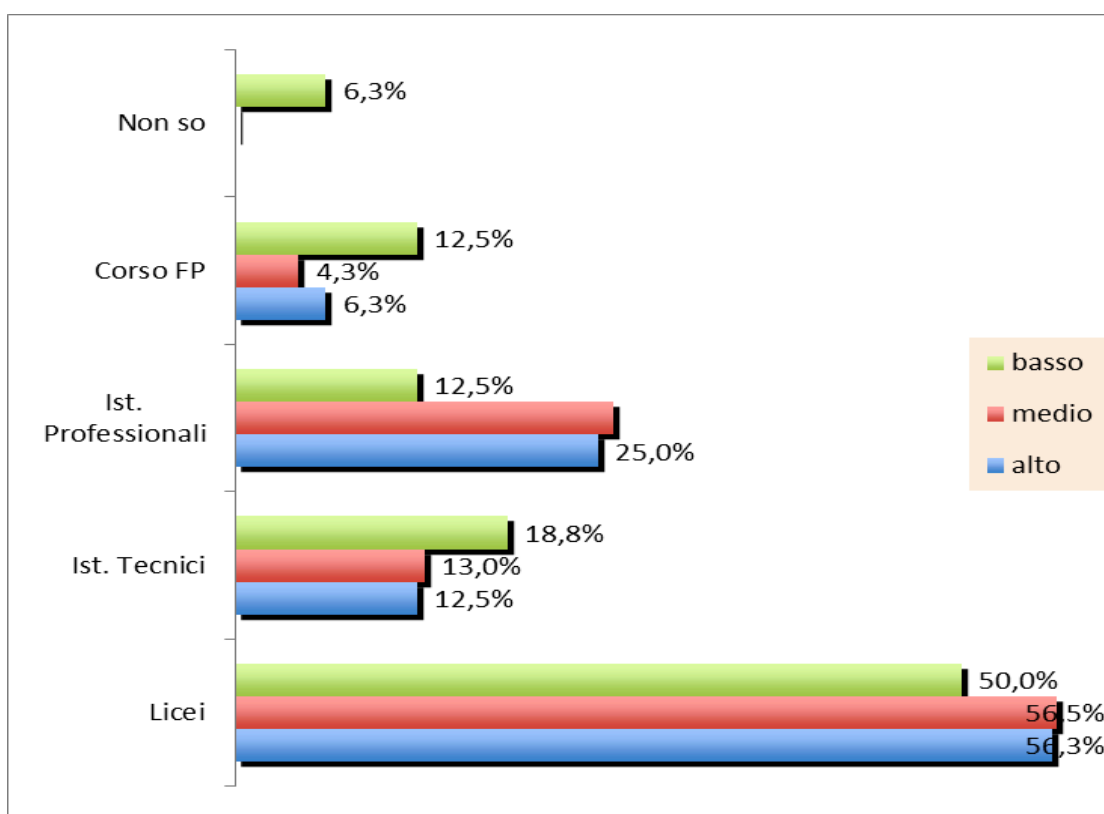
Grafico 32. Scelta della scuola superiore e livello di istruzione dei genitori - II Classi



Il grafico 33 prende analogamente in considerazione il rapporto tra la scelta scolastica degli studenti delle terze classi e il livello d'istruzione dei genitori. Emerge come la

scelta scolastica dei licei provenga non solo da parte dei ragazzi con genitori ad "alto" (80%) e medio (57,1%) livello di formazione, ma anche da parte di coloro che provengono da famiglie con un livello "basso" di formazione scolastica (37,5%). La scelta degli istituti tecnici avviene, invece, da parte dei giovani con genitori di "medio" (28,6%) e "basso" (12,5%) livello d'istruzione. Mentre la preferenza degli istituti professionali è appannaggio soltanto di quei giovani che provengono da famiglie in possesso della licenza media (12,5%). E' interessante quanto emerge con la formazione professionale regionale che è presa in considerazione non solo da studenti con genitori di "basso" livello d'istruzione (12,5%), ma anche da coloro la cui famiglia ha livelli "alti" (6,3%) e "medi" (4,3%) di formazione culturale, per un complessivo valore percentuale di 10,6%.

Grafico 33. Scelta della scuola superiore e livello di istruzione dei genitori - III classi

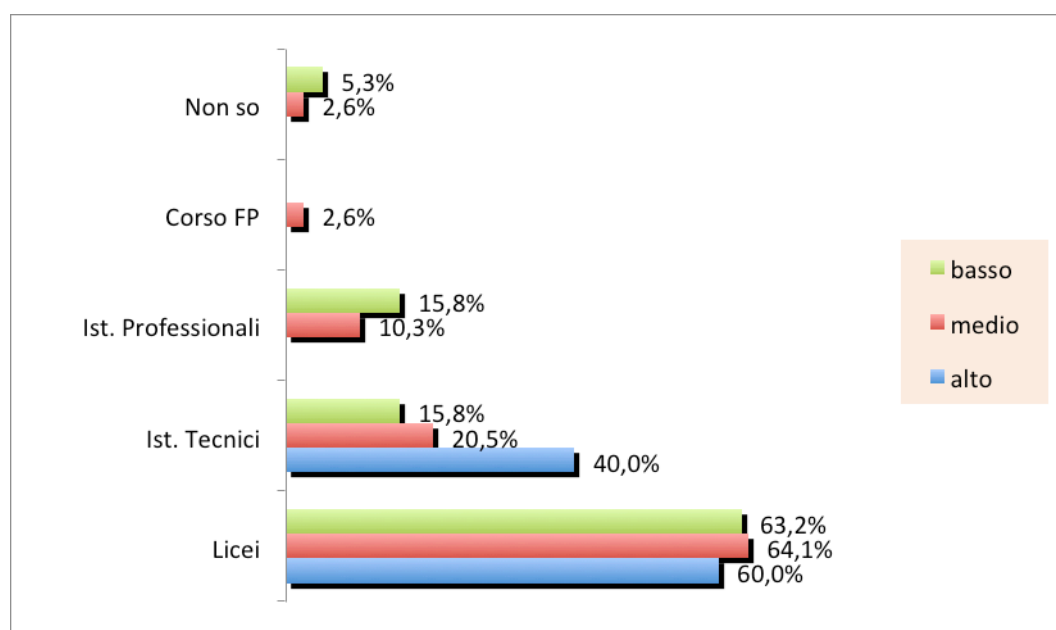


Analogamente al titolo di studio era interessante indagare quanto i profili professionali dei genitori potessero incidere sulla scelta della scuola superiore dei figli. Anche in questo caso è stato creato un indice ad hoc per l'identificazione del "*profilo professionale familiare*", ricavato dalla codifica e pesatura delle variabili relative al tipo di occupazione di madre e padre. Al riguardo, è stato individuato: 1) un profilo professionale "basso" per indicare l'assenza temporanea di lavoro o l'esercizio delle professioni dell'artigianato; 2) un profilo "medio" per indicare l'attività impiegatizia, pubblica o privata, e comunque alle dipendenze di un datore di lavoro, le attività nel mondo dell'insegnamento scolastico o del commercio; un profilo "alto" per indicare l'esercizio della libera professione, della docenza universitaria e dell'imprenditoria.

Il Grafico 34 evidenzia come nelle seconde classi la preferenza per i licei è espressa soprattutto da studenti provenienti da contesti familiari di "medio" (64,1%) e "basso" (63,2%) profilo professionale, seguiti in percentuale di poco minore (60%) dai giovani con genitori ad "alto" livello professionale.

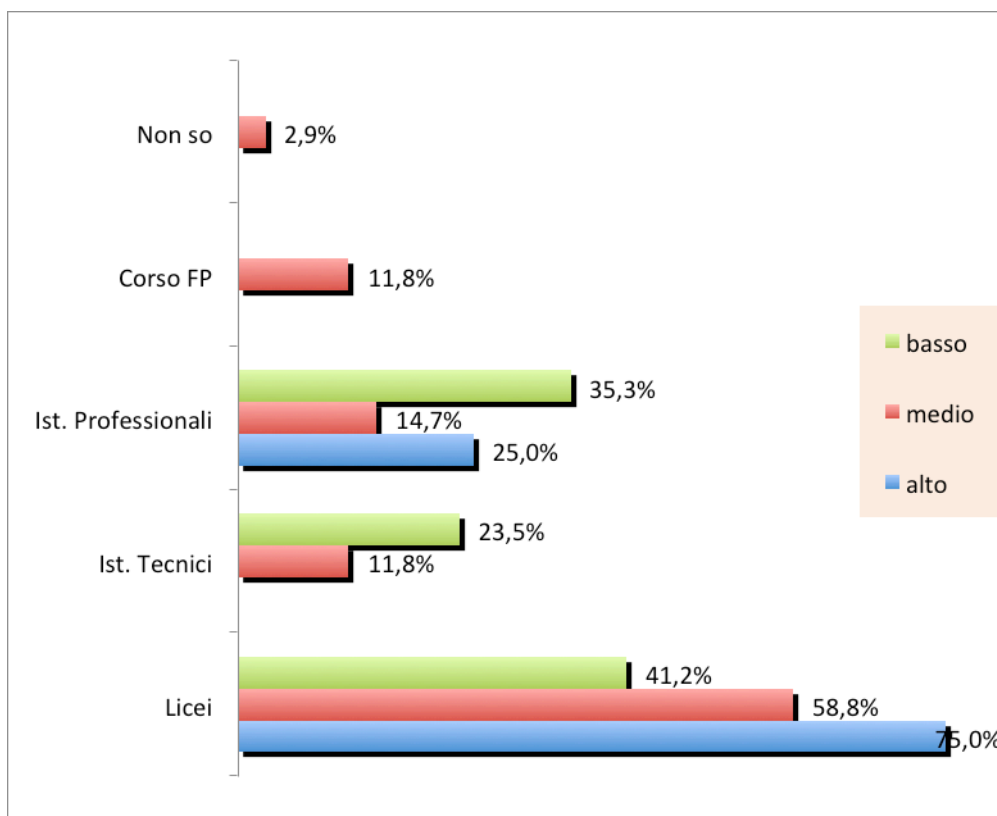
Nella stessa prospettiva, la scelta degli istituti tecnici non è direttamente correlata al profilo professionale familiare, poiché studenti con genitori dal capitale professionale "alto" (40%) e "medio" (20,5%) hanno manifestato l'interesse a frequentare un istituto tecnico nel settore "economico" o "tecnologico".

Grafico 34. Scelta della scuola superiore e profilo professionale dei genitori - II classi



Per quanto concerne le terze classi, il grafico 35 mostra che benché sia prevalente la percentuale di studenti con genitori ad alto livello professionale (70%) che scelgono i licei, questa opzione di scelta è molto alta anche tra gli studenti con un profilo familiare professionale "medio" (58,8%) e "basso" (41,2%). E' interessante notare come il 25% di giovani che scelgono gli istituti professionali provenga da genitori con un profilo professionale "alto", a differenza di una tendenza generale secondo cui famiglie dalla condizione professionale bassa orientano, in via prevalente, l'accesso alla formazione professionale. Sulla scelta scolastica di questi giovani potrebbe incidere la preoccupazione per la rigidità del percorso di studi, la paura di non riuscire nell'obiettivo formativo, l'esigenza di acquisire competenze professionali che garantiscano un inserimento più veloce (e specifico) nel mondo del lavoro. Inoltre la scelta dei corsi di formazione professionale è selezionata soltanto da giovani di ultimo anno con un profilo professionale familiare "medio" (11,8%).

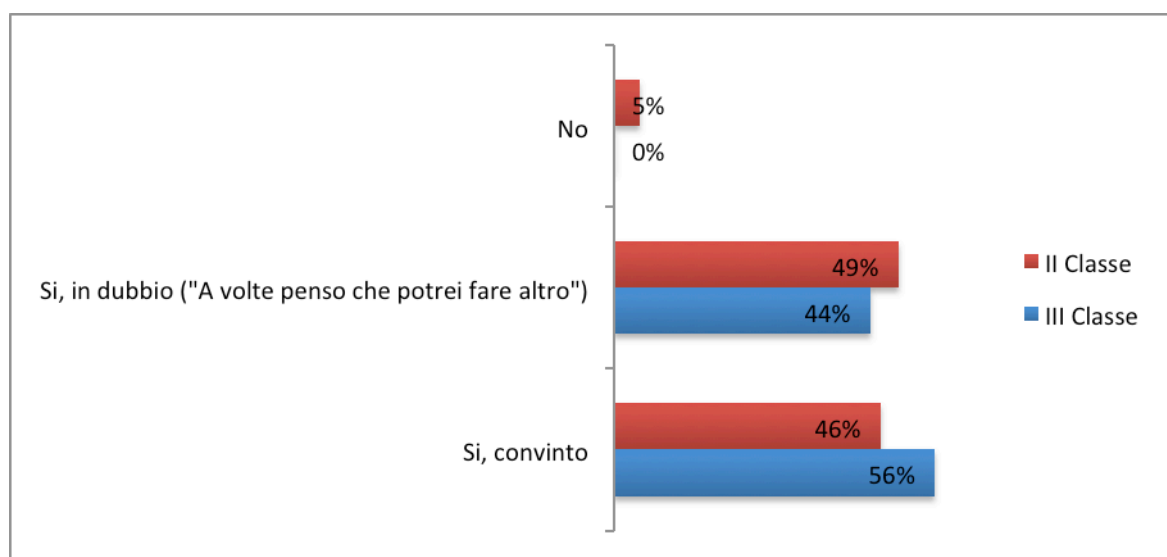
Grafico 35. Scelta della scuola superiore e profilo professionale dei genitori - III classe



In seguito, quando ai ragazzi è richiesto se la preferenza espressa per il tipo di scuola superiore sia definitiva, la maggior parte dei giovani delle terze classi (56%) dichiara di essere convinto del percorso formativo indicato, ritenendo di fare la scelta giusta (Graf. 36). E' opportuno rilevare, però, che il restante 46% degli intervistati delle terze e il 49% di quelle delle seconde classi, dichiara di trovarsi in una condizione non pienamente confermativa della scelta della scuola superiore indicata, poiché a volte ritiene di "potere fare altro".

Questa incertezza di fondo prevede un ripensamento delle politiche di orientamento scolastico che potrebbero sostenere in maniera più determinante la capacità del giovane di leggersi dentro, conoscersi e progettare con maggiore consapevolezza il futuro formativo e personale.

Grafico 36. La convinzione nella scelta della scuola superiore

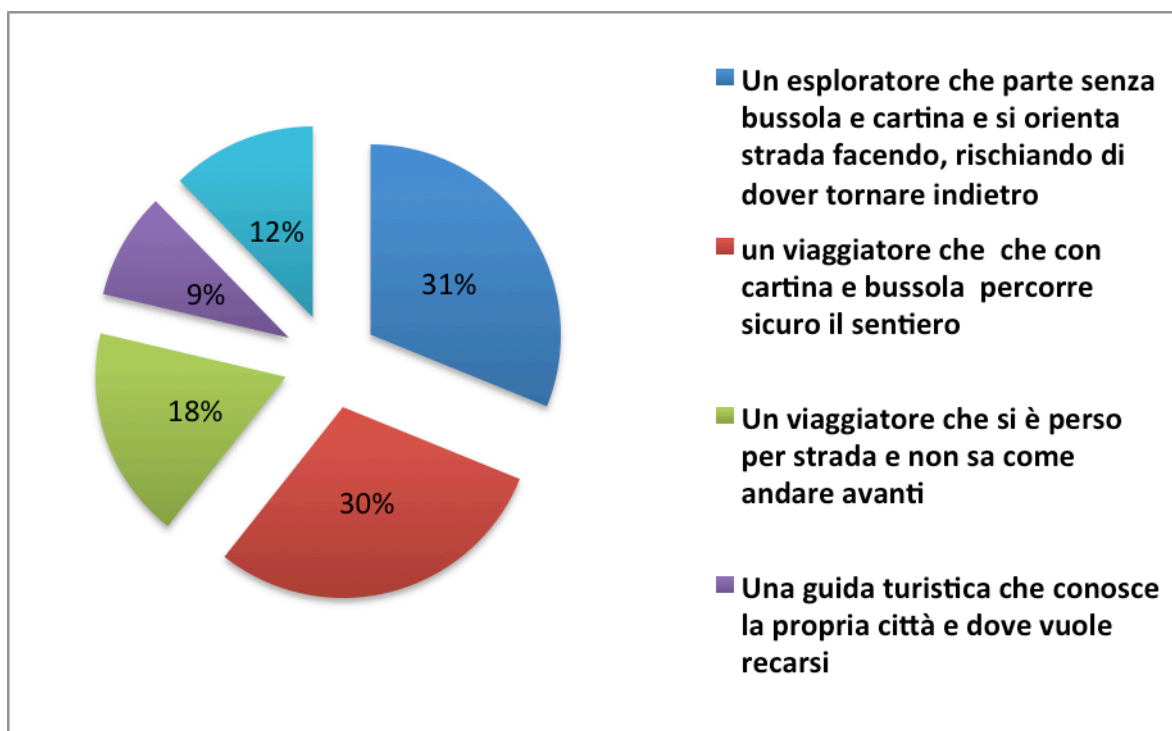


Infine, a chiusura del questionario, ai ragazzi sono state proposte alcune metafore con le quali identificarsi in qualità di studenti che si accingono ad orientarsi nella scelta del futuro percorso formativo. Le metafore, che sono state riadattate da una precedente ricerca in tema di orientamento scolastico (Cocozza, Capogna 2016), sono finalizzate ad indagare attraverso immagini simboliche le due polarità *orientato/disorientato*, focalizzando l'attenzione sulla percezione degli strumenti interpretativi di cui sono in possesso per la scelta della scuola superiore e la progettazione del proprio futuro. La metafora della navigazione e, in senso più ampio del viaggio, sembra più adatta a

rappresentare non solo l'individualizzazione dei percorsi di transizione alla vita adulta, ma più in generale il mutato rapporto tra giovani e società nell'epoca contemporanea (Furlong, Cartmel, 2007).

Ne emerge un quadro particolare ed interessante (Graf. 37), che coglie lo stato emotivo dei ragazzi di fronte all'imminente scelta scolastica. Il 31% degli studenti s'immedesima in un esploratore che si avvia in un cammino di scoperta e apprendimento privo di strumenti, improvvisando un percorso strada facendo e sperimentando sulla propria pelle la bontà o meno di determinate scelte; il 30% dei giovani s'identifica nel viaggiatore sicuro che possiede gli strumenti adeguati per intraprendere, senza difficoltà e paura, il cammino di vita; un ulteriore 18% si vede come un viaggiatore smarrito e disorientato che non sa più come andare avanti, perduto nell'incertezza personale e scolastica; un 12% assimila se stesso ad un viaggiatore che conosce la meta ma non sa come arrivarci, poiché probabilmente ritiene di non avere tutte le informazioni e gli strumenti necessari per intraprendere il viaggio; ed infine il restante 9% si vede come una guida turistica che conosce sé stesso e l'ambiente dove si muove, potendo intraprendere scelte sicure in termini di meta da raggiungere.

Grafico 37. Metafore per indagare le polarità orientato/disorientato (%)



Pertanto, il 61% degli studenti coinvolti nella ricerca sente la fatica, l'ansia e l'incertezza nell'esercizio di una scelta scolastica attiva e consapevole, in un quadro di crescente complessità in cui non si riescono a cogliere le potenzialità e le risorse interne (individuali) ed esterne. Il restante 39% si dichiara di poter essere parte attiva nel percorso di progettazione del proprio futuro e, quindi, di essere in grado di condurre con un buon margine di sicurezza le scelte di vita.

Tutto ciò ci porta a riflettere sulla natura delle attività di orientamento che devono essere costruite in funzione dei bisogni (espresi e non espressi) delle rispettive categorie di studenti: quelli incerti e ancora sprovvisti di una conoscenza di sé stessi, che non riescono a identificare le attitudini e gli interessi personali, utili ai fini della propria inclusione e autorealizzazione; e quelli più consapevoli che necessitano di un accompagnamento di rinforzo ad una progettualità che sono in grado di soddisfare autonomamente.

Capitolo 5. Schemi concettuali di sintesi

5.1 L'azione orientativa nell'I.C. "Pablo Neruda"

Per quanto concerne l'*organizzazione dell'orientamento* nell'ambito dell'I.C. "Pablo Neruda" di Roma, prevale un modello di tipo burocratico (Weber, 1965; 1968), caratterizzato da una gerarchia d'autorità stabile e ben riconoscibile, nonché dall'impiego di procedure e regole d'orientamento formali, prestabilite dalla norma. L'istituto benché realizzi al proprio interno attività di accoglienza, continuità ed orientamento in stretta relazione con i tre gradi di scuola ha difficoltà ad attivare percorsi di orientamento coinvolgenti di tutti gli attori (docenti, studenti di ogni classe, genitori) e allo stesso tempo innovativi.

Le azioni orientative vedono implicati principalmente il Dirigente scolastico, il docente referente della funzione strumentale e il docente referente dell'orientamento, i quali fanno fatica a coinvolgere il restante corpo d'insegnanti che, laddove partecipa alle finalità e alle azioni messe a punto dai vertici della scuola, si rende disponibile in virtù di un rapporto di personale coinvolgimento verso le attività dei colleghi referenti.

E' quindi carente una vision formativa dell'orientamento che coinvolga trasversalmente i docenti delle singole discipline d'insegnamento.

Questo limite del modello di orientamento della scuola è emerso dai focus con i genitori ed è stato oggetto di riflessione da parte del Dirigente scolastico che, nell'accogliere le direttive contenute nelle recenti "Linee Guida dell'orientamento permanente" del MIUR (2014), ha riconosciuto la necessità di mutare l'approccio tradizionale orientativo in favore di un nuovo stile di orientamento che, nel mantenere le figure di sistema all'interno del corpo docente, coinvolga tutti gli insegnanti nella funzione formativa (didattica orientativa/orientante) e in quella di sostegno alla progettualità da parte del giovane. Per questa ragione è emersa la volontà del Dirigente di intraprendere quanto prima un investimento nella formazione iniziale e continua di tutti i docenti, affinché si facciano carico delle mutate richieste della società, delle difficoltà e dei disagi dei giovani e dei nuovi modelli di apprendimento e orientamento.

Inoltre, le azioni poste in essere dalla scuola si focalizzano sulla sola dimensione informativa dell'orientamento verso gli studenti e verso le famiglie, rispetto a quella formativa e consulenziale.

La dimensione informativa, che si rivolge prevalentemente agli studenti delle terze classi e che solo in parte risponde alle esigenze dei giovani, prevede l'erogazione di informazioni sulle opportunità formative di livello superiore attraverso open day, giornate di incontro con gli istituti superiori, brochure e opuscoli cartacei di tipo illustrativo sui percorsi di studio.

E' emerso dall'intervista al Dirigente scolastico un tentativo autonomo da parte della scuola di auto-formazione dello studente attraverso l'invito all'elaborazione di un "Fascicolo di orientamento" quale invito a descrivere in forma narrativa "il carattere - le capacità - gli interessi personali (scolastici ed extrascolastici) - il metodo di studio - la situazione scolastica - gli interessi professionali", così da sollecitare il giovane a una riflessione su se stesso, a conoscersi meglio e ad orientarsi in modo più chiaro nella scelta del percorso scolastico⁵⁴.

L'approccio informativo che vede l'Istituto "P. Neruda" interagire con gli Istituti secondari di secondo grado, è deficitario di un *follow up* sistematico di ritorno dell'azione orientante, che non consente di seguire in maniera longitudinale il giovane allievo e monitorarne il successo formativo o l'eventuale dispersione. Il modello burocratico di orientamento della scuola, non mostra autoreferenzialità perché cerca di instaurare dei ponti di dialogo costruttivo con i livelli superiori d'istruzione; tuttavia in queste dinamiche di relazione e scambio prevale il carattere di occasionalità, spesso associato a quello di urgenza o emergenza di fronte a singole richieste.

Per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori nelle attività di orientamento, emerge una comunicazione di tipo formale/burocratica della scuola e una partecipazione scarna dei genitori alle iniziative scolastiche. Prevale, da una parte, la

⁵⁴ Questa opportunità prevista dalla scuola risponde ad una primordiale metodologia di orientamento narrativo (Batini, Salvarani, 1999a, 1999b). La narrazione gioca un ruolo centrale nel processo di significazione degli eventi e di auto-orientamento della persona rispetto alle opportunità della vita. In questa chiave di lettura, l'orientamento narrativo consente di: a) dare una struttura ed esercitare un controllo sul reale; b) fornire una propria interpretazione della realtà ed esercitare previsioni che costituiscano guida per l'azione; c) produrre consapevolmente senso e significato rispetto agli eventi, alla realtà, al proprio vissuto; d) costruire consapevolmente la propria identità personale e sociale (Batini, Giusti 2008).

sensazione che l'informativa ai genitori sia un atto dovuto ma allo stesso tempo necessario per il coinvolgimento di attori educativi che svolgono un ruolo primario nella vita dei ragazzi; d'altra parte, però, si avverte la mancata partecipazione dei genitori in progetti o iniziative, anche di tipo culturale e sociale, organizzate dalla scuola, che potrebbero migliorare la centralità del sistema scolastico quale luogo di crescita e di opportunità culturale e formativa.

Nella prospettiva offerta dal Dirigente scolastico c'è il rischio che i genitori abbiano un ruolo preponderante sulla scelta della futura scuola da parte dei figli, spesso senza tener conto del consiglio orientativo che gli insegnanti sono tenuti a consegnare alle famiglie a conclusione del ciclo scolastico, e degli orientamenti individuali dei rispettivi figli. La mancanza di comunicazione e di dialogo e, soprattutto, l'assenza di momenti di riflessione insieme ai figli, genera negli adolescenti paure ed incertezze, spesso aggravate dal sentimento di delusione o disaccordo conseguente ad una scelta scolastica che asseconda il volere dei genitori e non il proprio.

Il quadro che emerge a proposito del sistema scolastico, relativamente all'orientamento e alla sua pratica, conferma, a fronte di una forte attenzione ed interesse verso la materia, il permanere di vizi istituzionali che ostacolano il passaggio da un modello burocratico a un modello partecipativo/innovativo, in cui si sperimentano progetti e metodologie per una sistematicità dell'orientamento e un migliore servizio agli studenti e alle famiglie.

E' quindi auspicabile un lavoro d'innovazione che coinvolga i diversi attori del sistema educativo (Dirigente, docenti, studenti, famiglie, territorio) in modo da formare cittadini attivi e responsabili, che siano messi in condizione di conoscere sé stessi, le attitudini e le proprie inclinazioni, ma anche il contesto sociale e culturale di riferimento, per poter effettuare scelte consapevoli che favoriscano la costruzione di un progetto personale e professionale coerente, dinamico e soddisfacente. Come sosteneva Goethe "Avere talento significa lavorare molto per migliorare ogni giorno. Un grande errore è crederci più di ciò che si è e stimarsi meno di ciò che si vale". Buone pratiche di orientamento aiutano i giovani a costruire un'identità veritiera di sé stessi, di ciò che si vale e che si può costruire nel proprio futuro (Grimaldi, Quaglino, 2005).

5.2 I focus group: il coinvolgimento dei genitori nel progetto di crescita dei figli

Se si prende in considerazione la dimensione concettuale della "*Idea di orientamento*", i genitori coinvolti nel focus hanno fornito una percezione dell'orientamento scolastico di tipo funzionale poiché hanno condiviso, nel corso del confronto, l'idea che l'orientamento sia uno "strumento" dalla costruttiva valenza culturale e educativa finalizzato all'autonomia della persona, alla capacità di ragionamento, alla conoscenza di sé stessi, dei propri interessi, delle proprie abilità e delle informazioni utili per raggiungere gli obiettivi personali.

Non è emersa, quindi, né una visione "idealistica" dell'orientamento, centrata sugli interessi e sulle attitudini dei figli ma completamente distaccata da un quadro di «realità», né una visione dell'orientamento subordinata agli sbocchi professionali presenti o futuri, anche se lontana dall'ambizione personale del giovane.

I focus group hanno rivelato la presenza di genitori che attribuiscono all'orientamento tre finalità pratiche: 1) la conoscenza di se stessi e delle inclinazioni personali; 2) la capacità di progettare percorsi personali realistici e flessibili; 3) la preparazione alle transizioni formative e lavorative.

Per quanto riguarda la dimensione concettuale della "*Partecipazione alle attività di orientamento*", i genitori contestano un coinvolgimento che potrebbe essere più ampio e costruttivo. La lettura incrociata e trasversale dei dati emersi durante i focus esprime due necessità da parte dei genitori: una presenza più sistematica delle attività di orientamento da parte della scuola, a partire dalla seconda classe, ed un coinvolgimento trasversale di tutti i docenti alle attività di orientamento.

Si chiede alla scuola di intraprendere un *modello di orientamento di tipo partecipativo/innovativo*, in cui alla dimensione informativa si affianchi quella formativa e consulenziale in favore degli studenti. I genitori esprimono un bisogno di un orientamento che privilegia la componente didattica ed educativa in vista dell'acquisizione di competenze valutative e auto-valutative⁵⁵ ad ampio spettro.

⁵⁵ Pellerey (2001) propone una dimensione concettuale di competenza in forza della quale l'attenzione in ambito educativo si muove dalla trasmissione di un "saper fare" abbastanza legato a conoscenze e capacità di esecuzione di attività e di schemi di azione prestabiliti, a un "saper agire" inteso come la capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in

L'esigenza diffusa è quella di un'azione di orientamento sistematica e stabile, che aiuti il giovane a sviluppare la propria identità e a prendere decisioni in modo autonomo e progettuale, stimolando tutte le capacità cognitive, logiche, metodologiche e relazionali che permettono al giovane di fare il punto su se stesso e non dipendere dai genitori nelle scelte future.

L'innovatività risiede nella finalità, negli strumenti, nella trasversalità dei docenti coinvolti, nel rapporto relazionale e di apertura con il mondo della scuola superiore, delle imprese ed il territorio; la partecipazione prevede un coinvolgimento più intenso e proficuo nel percorso formativo dei figli, al fine di affrontare insieme alla scuola, o almeno con strumenti comuni, il difficile cammino di crescita dei giovani. I genitori si rendono, infatti, disponibili a incontri periodici con i docenti o a iniziative stabili che la scuola organizza in tema di orientamento (anche con il supporto di operatori esterni), affinché il giovane sia messo in condizione di conoscersi e sostenere una progettualità fin dalla giovane età, senza delegare altri o orientarsi "strada facendo".

Con riferimento alla dimensione dell'"*influenza nella scelta scolastica*" dei figli, è emerso un atteggiamento bifronte con la presenza di un modello aperto all'ascolto e al dialogo da parte dei genitori, e la tendenza di sottovalutazione del proprio ruolo nell'influenzare il processo decisionale dei figli nonostante un atteggiamento "direttivo" verso alcune tipologie di scuole superiori.

E' stata condivisa l'idea che i figli scelgano autonomamente e con libertà di pensiero la scuola secondaria di secondo grado, seguendo le inclinazioni personali e la forza della conoscenza di sé, in uno spirito però di dialogo e relazione con i genitori e la famiglia, affinché ci possa essere il corretto dispiegarsi del processo educativo⁵⁶.

maniera valida, nel saper prendere decisioni in maniera pertinente, nel saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni utili e consapevoli. In tutto questo entra in gioco un "saper volere" che coinvolge significati, motivazione e volizione del soggetto.

Non a caso nel Quadro Europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF, 2006) le competenze indicano "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale".

⁵⁶ Gli esiti confermano quanto già emerso in una precedente ricerca effettuata sull'area metropolitana di Milano dall'Istituto Iard su un campione di famiglie che si occupano di scelta della scuola post-secondaria) dove nelle interviste i genitori vedono l'imposizione e l'obbligo potenzialmente nocivi al perseguimento della scelta ottimale da parte dei figli. Gli autori della ricerca sostengono che i genitori tendono a rinunciare al proprio ruolo di guida "come l'effetto di un modello culturale che assume, assiomaticamente, da un lato il fatto che la preferenza dei giovani «dovrà» essere rispettata e, dall'altro, che il ruolo dei genitori non comporta più l'imposizione, ma piuttosto un confronto (Cavalli, Facchini 2001, pag.64)

In questa prospettiva si sostiene il concetto di responsabilità sia nel senso d'impegno personale sia come fattore di condivisione con altre persone del proprio gruppo (famiglia, classe, professori, comunità locale). Emerge una visione ecologica dello sviluppo umano, secondo cui l'idea centrale è che ogni membro della famiglia sia connesso agli altri e al suo contesto, in una logica di determinazione e di equilibrio adattivo (Sbattella, 2002).

Tuttavia questo modello aperto all'ascolto, però, ha un'attitudine "direttiva" da parte dei genitori in forza di alcuni stereotipi e dell'esistenza di una "classificazione gerarchica" degli indirizzi dei percorsi scolastici/formativi (ad esempio gli istituti tecnici o professionali sono considerate scuole meno prestigiose e attraenti rispetto ai licei, che invece garantiscono una preziosa opportunità di mobilità sociale ascendente⁵⁷). In forza di queste perplessità, i genitori pur favorendo l'autonomia del figlio nella scelta della scuola superiore, si dichiarano "impauriti" e si legittimano nell'adottare uno stile "direttivo", orientando la scelta scolastica tendenzialmente verso i licei.

Ciò rileva che le aspettative dei genitori hanno un ruolo chiave nel formare le scelte di formazione dei giovani nella transizione verso la scuola superiore e, quindi, nell'orientare gli orizzonti di carriera (Ferry, 2006). Più precisamente, le evidenze tratte dalla ricerca empirica offrono supporto al ruolo primario dei genitori nel formare le aspettative e aspirazioni di carriera degli adolescenti (Eccles, 1993; Grotevant, Cooper, 1988; Mortimer et al., 1986; Schulenberg et al., 1984; cavalli, Facchini, 2001) incentivando la formazione liceale rispetto a quella tecnica. La famiglia, quindi, non solo è un attore dell'orientamento ma esercita un'incidenza sui percorsi di vita dei figli, lasciando pensare ad una connessione tra classe sociale di appartenenza, aspirazioni e aspettative professionali. Quindi, l'idea di famiglia centrifuga (Gurman, Kniskern, 1995) che incoraggia la piena autonomia dei figli e l'esplorazione attiva delle opportunità offerte dal mondo esterno arretra in favore di un contesto familiare, che pur non avendo uno stile accentrante e prescrittivo, influenza il futuro scolastico e di carriera dei giovani creando il rischio di prescrivere percorsi scolastico-professionali

⁵⁷ La realtà familiare di appartenenza offre dei criteri di accettabilità o inaccettabilità di determinati studi in relazione a tradizioni e gerarchie culturali. I genitori inducono a scelte scolastiche "coerenti con un universo sociale di cui condividono i valori" (Pitzalis, 2012, pag. 40) rendendo alcuni tipi di percorsi più probabili rispetto ad altri.

che non esistono più o addirittura che non sono più adattivi. Come sostiene Colombo (2011, pag. 26) “nonostante il «nuovo» ruolo dei genitori nella famiglia di lunga durata, basato sul dialogo piuttosto che sulla imposizione, i genitori continuano ad esercitare una grande influenza sulle carriere educative dei figli, sia con pressioni dirette e indirette”.

5.3 I dati dei questionari: le dimensioni concettuali

La struttura dei dati dei questionari, già illustrata analiticamente nel precedente capitolo, è stata sottoposta a un'analisi esplorativa funzionale a evidenziare le seguenti quattro dimensioni concettuali e i legami di associazione, al fine di leggere il fenomeno dell'orientamento e la capacità di scelta degli studenti attraverso descrittori sintetici. Rileva Giddens che uno degli scopi principali della sociologia è l'elaborazione di strumenti concettuali per l'analisi di ciò "che gli attori fanno sul perché agiscono come agiscono, soprattutto quando non fanno (discorsivamente) di saperlo o quando attori situati in un contesto diverso mancano di tale consapevolezza" (1979, pag. 17). Le sintesi prodotte attraverso l'analisi delle componenti principali di 43 questionari, compilati da giovani studenti di una seconda e di una terza classe della scuola media dell'I.C. "Pablo Neruda", hanno restituito quattro principali fattori⁵⁸.

Il primo fattore "*Studenti e visione dell'orientamento*" deriva dal concorso di variabili-modalità semantiche connesse alla dimensione concettuale **assenza vs elevata visione dell'orientamento**, dove il polo relativo all'assenza si caratterizza per la mancanza di informazioni sull'orientamento, per la carenza di conoscenza delle sue finalità e degli obiettivi istituzionali⁵⁹. Il polo opposto, relativo a un'elevata visione dell'orientamento, si caratterizza per variabili-modalità semantiche che indicano una

⁵⁸ L'analisi delle componenti principali (Anc) è una tecnica per la semplificazione dei dati utilizzata nell'ambito della statistica multivariata, il cui scopo primario è la riduzione di un numero più o meno elevato di variabili (rappresentanti altrettante caratteristiche del fenomeno analizzato) in alcune variabili latenti (Bolasco, 1999).

⁵⁹ L'ideazione di un continuum ideologico di "assenza" ad un estremo e "eccessiva presenza" all'altro estremo, si collega all'idealtipo (o tipo ideale) elaborato da Max Weber nella sua opera "Il metodo delle scienze storico-sociali" del 1922, che permette di evidenziare gli aspetti caratteristici di un fenomeno sociale. Nel caso di specie i poli del continuum sono puri tipi non necessariamente reperibili allo stato puro nella ricerca empirica.

piena informazione sulle finalità e sui processi orientativi e la consapevolezza sulla sistematicità delle azioni di orientamento.

Rispetto a questi due idealtipi concettualmente opposti, gli studenti presi in esame hanno una *carente vision "formativa" dell'orientamento*, con una netta prevalenza della dimensione informativa che quest'ultimo riveste nella scelta del percorso formativo di livello superiore (Schema 3). Gli studenti hanno una percezione diffusa sull'importanza istituzionale e scolastica dell'orientamento ma assegnano alla funzione stessa una finalità "ristretta" rispetto al processo educativo che tende a far emergere la capacità di scelta e progettazione del singolo soggetto.

Schema 3- "Assenza/elevata visione dell'orientamento da parte degli studenti"

VISIONE COMPLESSA (o CONSAPEVOLE)	ELEVATA VISIONE
ASSENZA DI VISIONE	VISIONE STRUMENTALE (RISTRETTA)

Come sintetizzato nel successivo grafico (39a), emerge che il 93% degli studenti ha sentito parlare di orientamento, ricevendo informazioni dalla scuola o dai genitori. Eppure risulta una *"visione" dell'orientamento non completa né multidimensionale*, poiché sebbene il 47% ha un'idea dell'orientamento come percorso e opportunità di crescita personale per la valorizzazione delle proprie attitudini, il 65% attribuisce all'orientamento l'obiettivo di favorire scelte formative più adatte alle proprie capacità ed interessi in vista della transizione scolastica⁶⁰.

⁶⁰ Rispetto alla dimensione formativa dell'orientamento, teorizzata da diversi autori (Domenici, 1999; 2000; Castelli, 2002; Esbroeck, 2011; Del Core, Ferraioli, Fontana, 2009; Viglietti, 1988; Girotti, 2006; Grimaldi, 2003a, 2015; Pombeni, 2007) fondamentale nel processo di sviluppo dell'identità personale del giovane, risulta dominante nella percezione giovanile la funzione informativa dell'orientamento in vista della transizione scolastica. L'informazione, pur costituendo un aspetto fondamentale dell'intero processo orientativo, non è il medium necessario nel rispondere ai reali bisogni dell'individuo (Viglietti, 1995) quanto piuttosto il fine per una scelta formativa il più possibile adatta alle proprie capacità.

La visione rilevata, poi, (Graf. 39b) non è quella di conoscere sé stessi (12%) per avere una lettura più chiara e consapevole della propria vita, delle proprie attitudini, delle capacità peculiari e degli stimoli che permettono di "fare bene" e darsi un orizzonte di senso per una concreta inclusione sociale; né quindi quella di dotarsi degli strumenti conoscitivi necessari per una progettualità matura e flessibile, a partire da quella scolastica di livello superiore. La visione prevalente, che è emersa dall'indagine, si lega alla necessità di scegliere la scuola superiore e affrontare il momento di transizione (di fatto, il primo che conduce i giovani nel mondo degli adulti) cercando di fare una scelta contestuale il più possibile "indovinata" e in linea con le proprie capacità. Sembra che gli studenti diano per scontato il processo di conoscenza di sé, di messa a fuoco delle proprie capacità e inclinazioni, per focalizzare l'attenzione sulla transizione scolastica e sull'output estemporaneo decisionale.

Non a caso a fronte del 12% di giovani che ritiene l'orientamento utile per conoscere se stessi, un buon 67% considera l'orientamento "utile" per conoscere l'offerta formativa più vicina alle proprie capacità ed attitudini (Graf 39b). Questa visione ristretta non prende in considerazione il valore formativo dell'orientamento quale processo di sviluppo della persona nel prendere coscienza dei propri fattori caratteriali e attitudinali caratterizzanti, affinché la persona abbia gli strumenti adeguati per una concezione strategica su se stesso e sul proprio progetto di vita a partire dalla fase pre-adolescenziale. L'orientamento è circoscritto principalmente alla dimensione conoscitiva delle proposte delle scuole superiori, in linea con un'informazione dettagliata e concreta sugli indirizzi formativi più vicini alle abilità individuali "conosciute", marginalizzando tutti gli altri livelli, tra cui la valorizzazione del potenziale dello studente, la conoscenza di sé e la presa di coscienza della propria identità. L'azione orientativa intesa come occasione di auto-riflessività⁶¹, necessaria

⁶¹ J. Dewey (1986) descrive il processo riflessivo come una funzione fondamentale della mente stimolata da un disagio cognitivo, uno stato di incertezza e perplessità, che richiede l'esame retrospettivo della situazione e il superamento del dubbio attraverso decisioni consapevoli. In una chiave di lettura più ampia e sociologica, Giddens sostiene che sviluppare la riflessività implica una piena responsabilizzazione e una presa di coscienza da parte dell'individuo: "il sé è visto come un progetto riflessivo, del quale è responsabile l'individuo. Noi siamo non ciò che siamo, ma ciò che facciamo di noi stessi. D'altra parte, ciò che l'individuo diventa dipende dagli sforzi ricostruttivi che egli affronta" (Giddens, 1999 p.99). Da questo punto di vista, la propensione alla riflessività non si richiede solo per ottenere un aumento della conoscenza di sé, ma è intesa soprattutto come una componente indispensabile alla base della costruzione e ricostruzione di un senso coerente e gratificante di identità (Tizzano, 2007).

per avere uno sguardo progettuale verso il futuro, non rientra nella visione dell'orientamento dei giovani studenti che sembrano più coinvolti dall'esercizio estemporaneo della scelta scolastica superiore rispetto ad un indirizzo progettuale che mette al centro la persona attraverso un approccio riflessivo su di sé e sul mondo esterno.

Grafico 39a. Carente visione formativa dell'orientamento da parte degli studenti - I

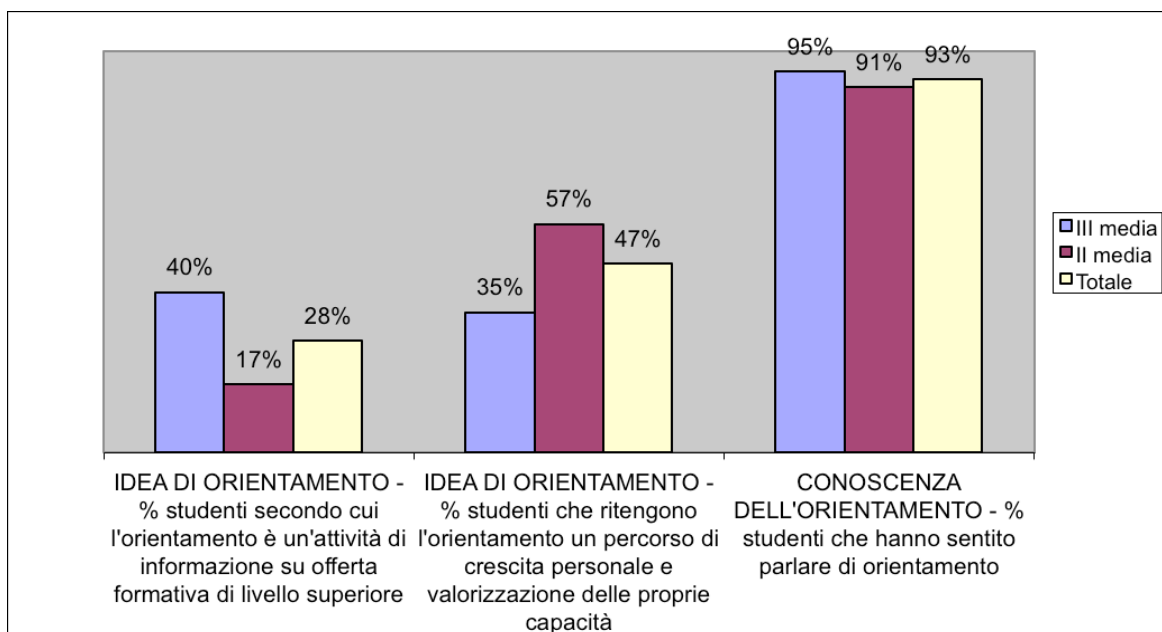
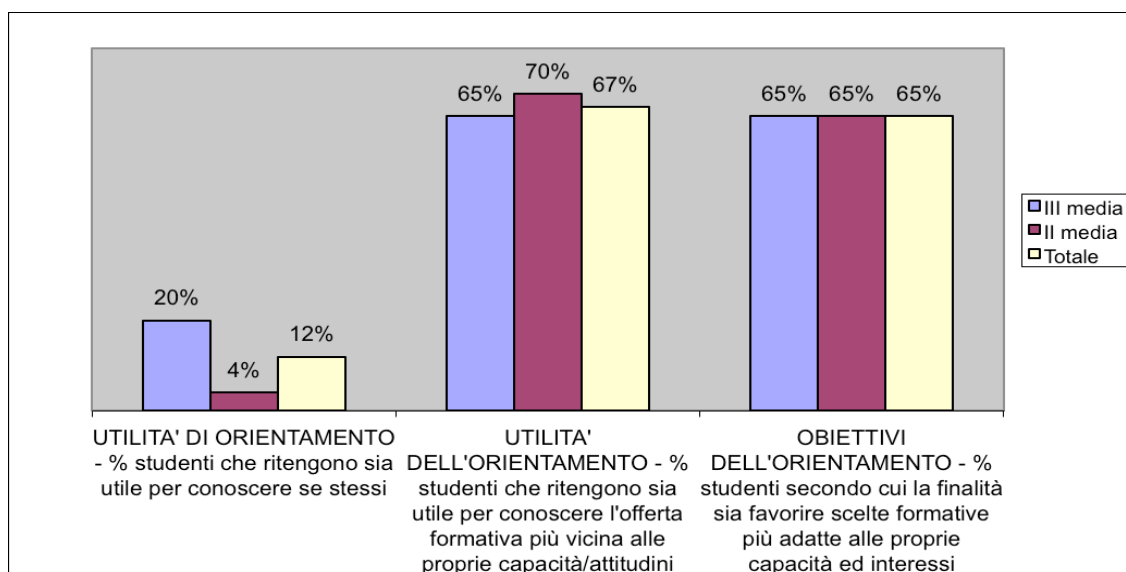
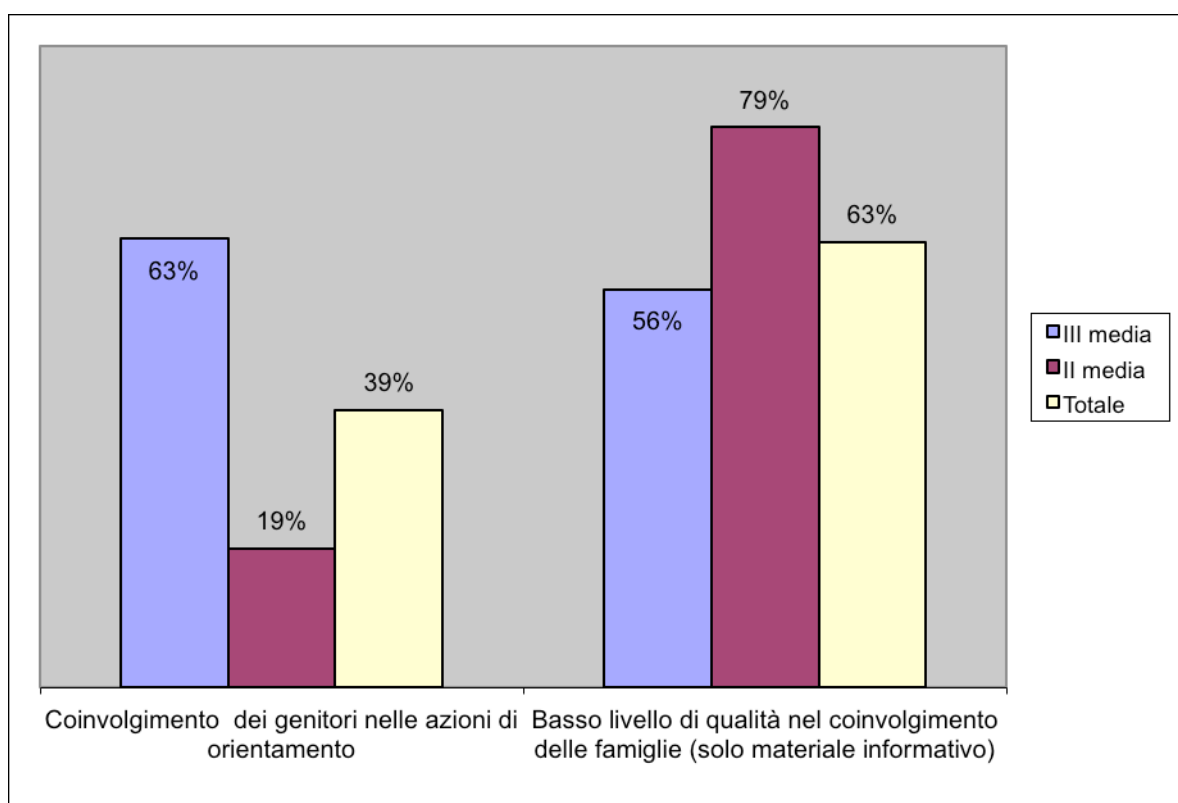


Grafico 39b. Carente visione formativa dell'orientamento da parte degli studenti - II



Il secondo fattore "*Partecipazione alle attività di orientamento*" deriva dal concorso di variabili che si collegano alla dimensione concettuale **assenza vs elevato coinvolgimento dei genitori** nelle attività di orientamento. Il polo dell'assenza di coinvolgimento si caratterizza per quelle variabili-modalità semantiche che indicano l'assenza di esperienze o il carente coinvolgimento delle famiglie. Viceversa il polo dell'elevato coinvolgimento si lega a quelle variabili che rilevano la partecipazione alle attività di orientamento da parte della scuola e la condivisione con le famiglie del progetto d'orientamento dell'istituto.

Grafico 40. Assenza/elevato coinvolgimento dei genitori nelle azioni di orientamento

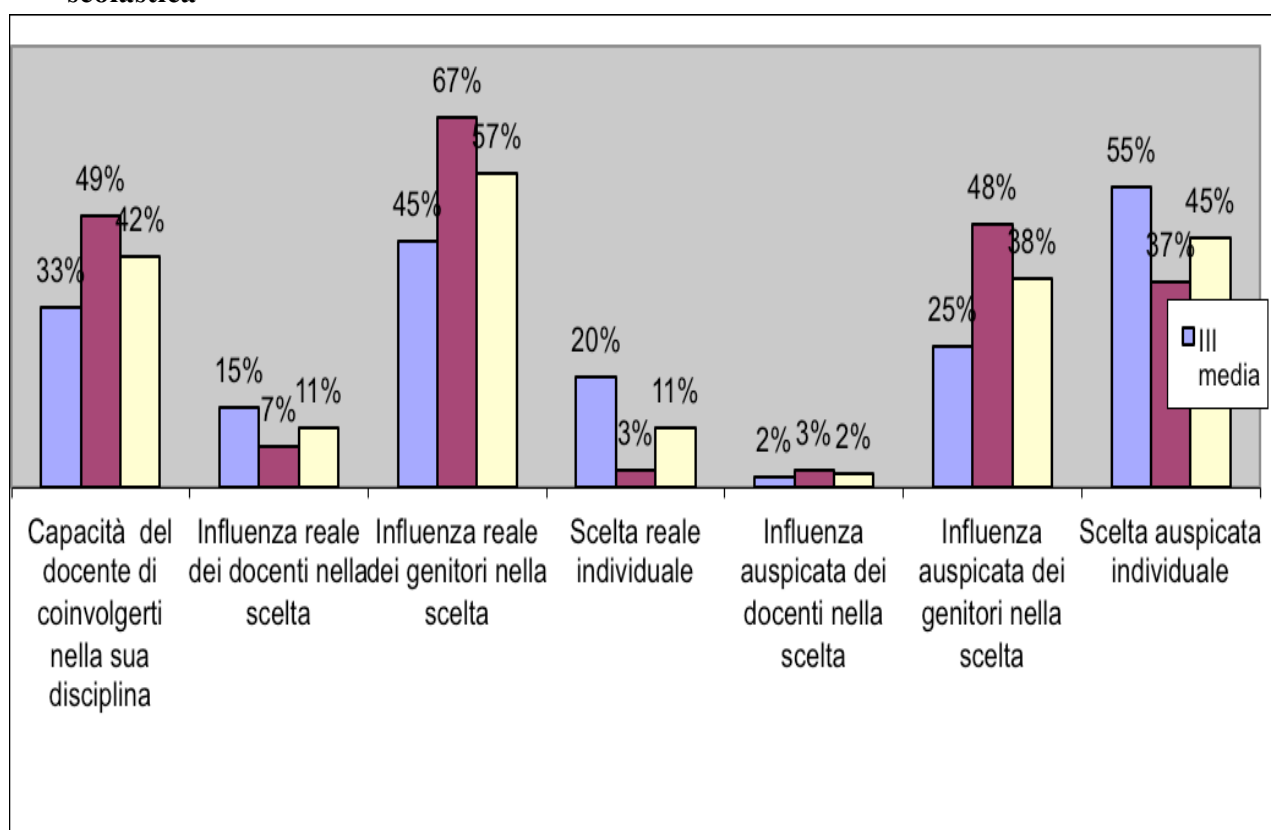


Nel grafico 40 è possibile rilevare un approccio di tipo formale/burocratico della scuola e un coinvolgimento prevalente dei genitori della terza classe, rispetto a quelli della seconda, alle azioni di orientamento. Solo il 39% del totale dei genitori è coinvolto nelle iniziative poste in essere dalla scuola, quali azioni di orientamento legate principalmente ad un'esigenza informativa, piuttosto che formativa e consulenziale. La comunicazione con i genitori è di tipo formale, con la trasmissione di

materiale informativo, prevalentemente cartaceo, collegato ad esigenze occasionali. L'azione orientativa della scuola si caratterizza, nella partnership con i genitori, per una bassa innovazione dei processi ed un formale e limitato coinvolgimento delle famiglie⁶².

Il terzo fattore "*L'influenza nella scelta scolastica*" è prodotto dal concorso di quelle variabili legate alla dimensione concettuale **assenza vs elevata influenza delle figure educative** nella scelta della scuola superiore. Il polo dell'assenza si caratterizza per quelle variabili-modalità semantiche che indicano la carente rilevanza dei genitori e degli insegnanti nella scelta scolastica degli studenti. Viceversa l'elevata influenza delle figure educative è connessa a quelle variabili che evidenziano un eccessivo peso dei genitori e degli insegnanti nell'opzione del livello scolastico superiore.

Grafico 41. Assenza / elevata influenza delle figure educative nella scelta scolastica



⁶² Sul fronte della comunicazione tra scuola, intesa come istituzione comunicatrice, e genitori è interessante e pertinente quanto dichiara in linea più generale Donatella Pacelli, sostenendo che per realizzarsi pienamente l'esperienza comunicativa occorre "superare gli ostacoli alla comprensione e muoversi in un orizzonte di senso i cui confini sono segnati dalle forme di interazione che rendono vivo e vitale il contesto di riferimento" (Pacelli, 2008, pag. 55). In questo senso l'azione comunicativa può considerarsi utile ed efficace solo se la scuola trasmette un contenuto assimilabile, che si presenta come premessa conoscitiva per un'esperienza comune.

Il grafico 41 presenta un modello partecipativo nell'influenza alla scelta scolastica, con una netta prevalenza dei genitori (57%) rispetto agli insegnanti (11%) quali figure di maggiore incidenza nella scelta della futura scuola superiore⁶³. Per il 42% del totale degli studenti l'influenza del docente è strettamente connessa alla capacità dell'insegnante di coinvolgere ed appassionare alla propria disciplina. Questa capacità di avvicinare l'insegnamento all'interesse e all'inclinazione personale dei giovani identifica, nello scenario scolastico preso in esame, l'elemento più diffusamente condiviso che permette, allo stato attuale, al giovane di scoprire eventuali attitudini e interessi professionali.

Vale la pena evidenziare come ci sia uno scarto nella percezione dell'influenza reale esercitata dai genitori tra gli studenti della seconda classe e quelli di terza: i giovani di seconda in forza, ancora malleabili e più accondiscendenti al volere familiare investono i genitori di grande responsabilità nella scelta del proprio futuro, a differenza degli studenti di terza già in fase pre-adolescenziale, che credono nell'autonomia e in un processo di scelta in cui il giovane sia al centro dei propri "orizzonti di senso".

Quest'attitudine all'autonomia di scelta emerge ancora di più se si considera l'influenza che dovrebbero esercitare (influenza "auspicata") i genitori (38%) e gli studenti (45%) nel processo di scelta della scuola superiore, dove è maggiormente rilevante un approccio "studentecentrico" soprattutto per i giovani di terza, in forza del quale spetta allo studente avere la giusta conoscenza di sé, delle proprie inclinazioni e delle offerte formative di secondo livello presenti sul territorio al fine di fare una scelta autonoma e consapevole, che si pone congruamente con i desideri e le attitudini della persona, senza forzature esterne.

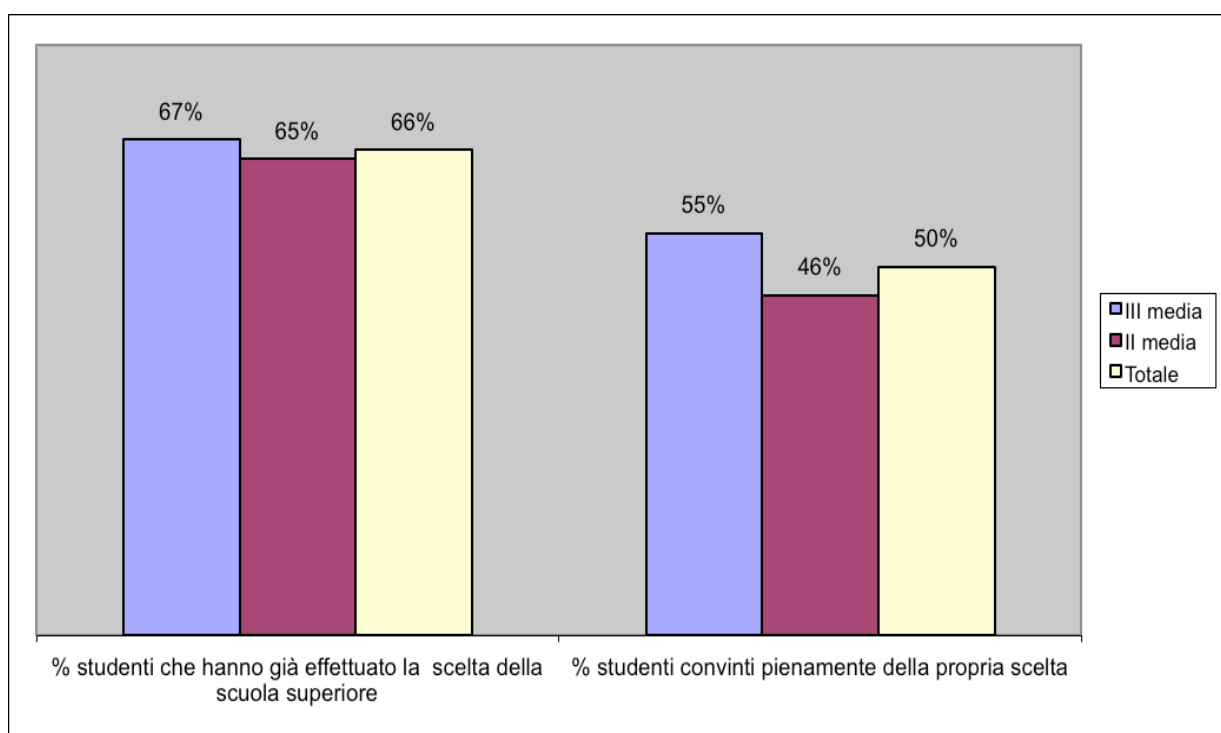
Il quarto fattore "*La capacità di poter scegliere*" deriva dalla selezione e combinazione di quelle variabili connesse alla dimensione concettuale **incertezza vs certezza della scelta della scuola superiore degli studenti**. Il polo dell'assenza è dato

⁶³ Questo dato conferma la tendenza secondo cui, sempre più negli ultimi anni, la famiglia si sta configurando come uno dei luoghi naturali deputati all'orientamento scolastico o all'orientamento lavorativo di adolescenti e giovani adulti (Scarpellini, Strologo, 1976; Ribolzi, 1989). In questo senso i genitori rappresentano le agenzie di socializzazione deputate a esercitare la funzione orientativa, cui seguono la scuola e le agenzie informative presenti sul territorio nel sostenere lo sviluppo vocazionale dei giovani (Pombeni, D'Angelo, 1998).

da quelle variabili-modalità semantiche che indicano la debole convinzione del percorso di studi superiori e della propria progettualità, mentre la certezza della scelta scolastica è connessa a quelle variabili che testimoniano una sicurezza di veduta da parte del giovane del percorso formativo di livello superiore e del proprio progetto di vita.

La percezione di poter definire un proprio orizzonte di scelta scolastica di secondo livello coinvolge positivamente il 66% di studenti, che sa già dove iscriversi e investire le proprie risorse personali ed intellettuali (Graf. 42). Questo dato indica una dimensione di "certezza diffusa ma non consolidata" da parte degli studenti coinvolti che, nonostante l'assenza di una dimensione formativa e consulenziale dell'orientamento ad opera della scuola e delle istituzioni, hanno in mente un itinerario da seguire e un'idea di crescita per la propria realizzazione.

Grafico 42. Incertezza/ Certezza della scelta scolastica (%)



E' importante però considerare quel 34% di studenti che ad oggi non hanno effettuato la scelta della scuola superiore, e quel 50% di studenti "incerti" che non sono pienamente convinti della propria scelta, probabilmente poiché non conoscono in profondità sé stessi e non riescono a identificare le attitudini e gli interessi personali,

utili ai fini della propria autorealizzazione e inclusione, ignari della completezza delle offerte formative presenti sul territorio. Questa percentuale di giovani è più soggetta a disorientamento, disagio, incapacità di governo della propria vita, con il rischio di disperdersi nel processo formativo e scolastico.

Sono giovani che possono intraprendere una scelta con frette, senza convinzione, senza vivere da protagonisti il percorso di progettazione della propria vita; questi giovani sono portati a orientarsi "strada facendo", con il pericolo che un'errata scelta scolastica e un investimento non particolarmente sentito possano gravare sulla "chance" educativa e progettuale che una società libera e democratica deve garantire a ciascuna persona per il benessere individuale e la piena inclusione sociale. L'assenza di un orientamento inteso come "chance di vita" (Dahrendorf, 1988, pag. 219) priva la persona della libertà di autoaffermarsi, di coltivare le proprie potenzialità e allargare gli orizzonti di senso in una società complessa che richiede costantemente di fare il punto su se stessi.

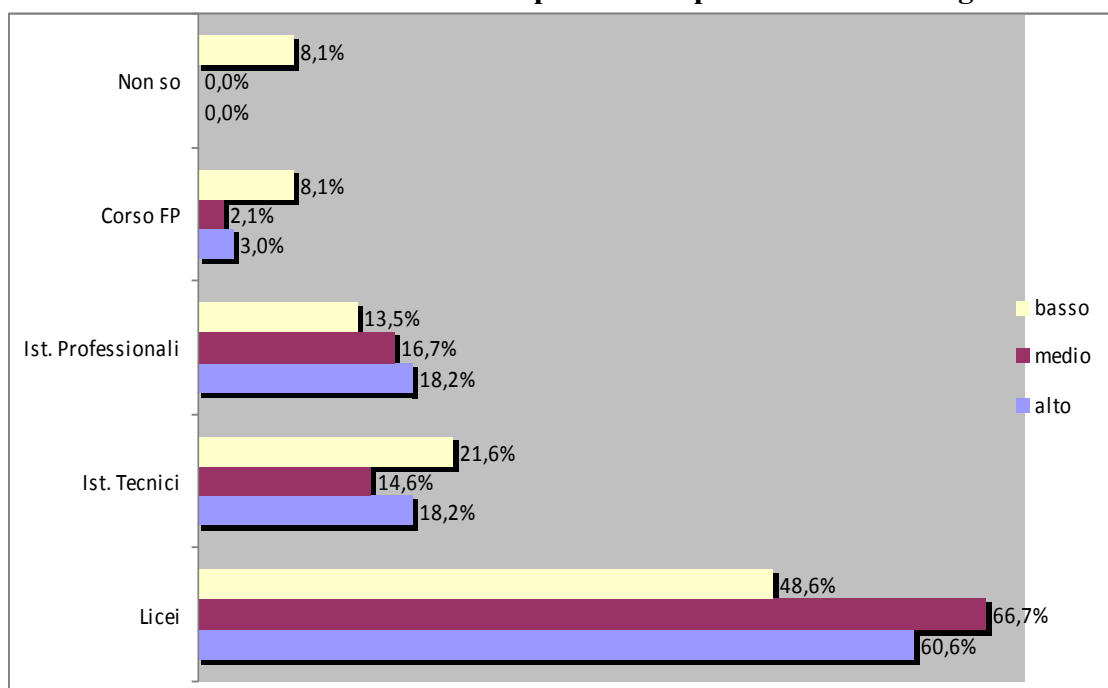
In questa prospettiva il grafico 42 chiarisce che il 50% del totale degli studenti si dichiara "non convinto" del percorso formativo di livello superiore che intende intraprendere (con un'incertezza di poco maggiore nei giovani della seconda classe), andando ad ingrandire le file di quei giovani poco orientati che sono più facilmente indotti a vivere il presente secondo la morale del vagabondo (Beck, 2000), in condizioni di maggiore incertezza e instabilità, senza una consolidata progettualità, e in balia di un dominio assoluto della logica del momento.

Infine, a livello concettuale, un dato significativo riguarda le scelte scolastiche degli studenti in relazione all'indice di capitale culturale familiare, un indice additivo calcolato sul titolo di studio dei genitori indicato da ciascun studente. Il grafico seguente (Graf. 43) conferma quanto già emerso con la lettura dei dati ovvero che la scelta scolastica dei licei proviene non solo da parte degli studenti con genitori ad alto (60,6%) e medio (66,7%) capitale culturale ma altresì, seppur in misura minore, da ragazzi che appartengono a famiglie con livello di istruzione "basso" (48,6%). Nella stessa direzione è possibile asserire che la scelta degli istituti tecnici non si lega soltanto a quei giovani che vivono con genitori a "basso" livello d'istruzione (21,6%), ma viene favorita anche dagli studenti che si confrontano con un capitale culturale

familiare "alto" (18,2%) e "medio" (14,6%), che complessivamente rappresentano il 32,8%.

Discorso simile per quanto concerne gli istituti professionali, che sono selezionati da giovani appartenenti a famiglie con la sola licenza media (13,5%) ma anche, ed è questo il dato interessante e alternativo, da ragazzi i cui genitori hanno un livello d'istruzione "alto" (18,2%) e medio (16,7%).

Grafico 43. Interazione scelta scuola superiore e capitale culturale dei genitori



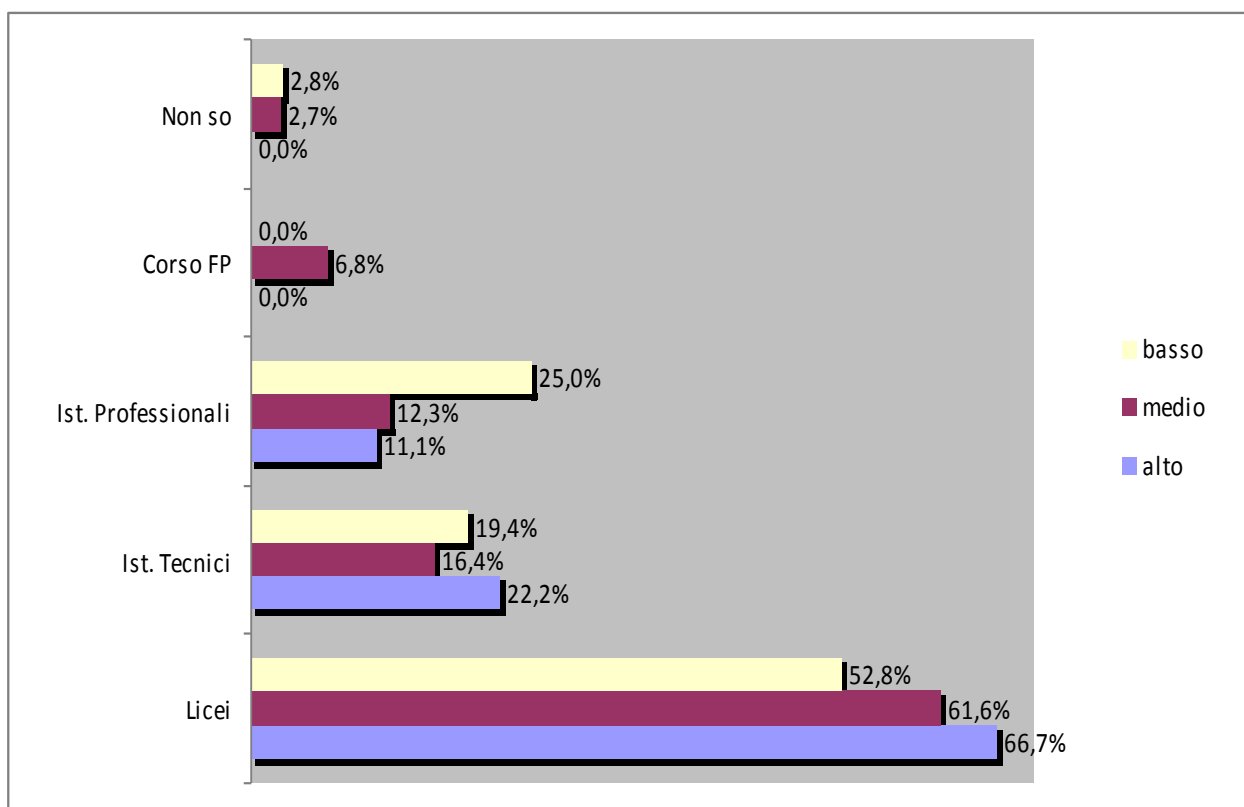
In questo senso non c'è una "meccanica" incidenza del livello di scolarità dei genitori sulla scelta scolastica dei figli per il ciclo superiore, malgrado una letteratura (Bourdieu, Passeron, 1972; Bourdieu, 1966; Boudon, 1981; Coleman, Campbell, Hopson, 1966) e un vasto filone di ricerche empiriche (Pitzalis, 2012; Braga, Checchi, 2010; Gambetta, 2010; Catarci, Fiorucci, 2013; Coccozza, Capogna, 2015; Romito 2014) che suggeriscono un'influenza quasi automatica tra il tasso di scolarizzazione della famiglia e il percorso di studi superiore.

In questa esperienza, c'è un'apertura di orizzonti e di chance educative per i giovani che provengono da contesti familiari di bassa scolarizzazione, che ambiscono ad intraprendere percorsi di studio liceali. Ciò significa che la presenza di scarse risorse

culturali dell'ambiente familiare, non sempre rappresenta un fattore di disuguaglianza nell'accesso alle opportunità educative.

Allo stesso modo, il grafico seguente (Graf. 44) illustra il rapporto d'incidenza tra scelta scolastica e profilo professionale dei genitori. Al riguardo, tenendo conto di quanto dichiarato dagli studenti intervistati, è stato individuato: 1) un profilo professionale "basso" per indicare l'assenza temporanea di lavoro o l'esercizio delle professioni dell'artigianato; 2) un profilo "medio" per indicare l'attività impiegatizia, pubblica o privata, e comunque alle dipendenze di un datore di lavoro con ruoli non di responsabilità, le attività nel mondo dell'insegnamento scolastico o del commercio; un profilo "alto" per indicare l'esercizio della libera professione, della docenza universitaria, dell'imprenditoria, e di ruoli di responsabilità nelle organizzazioni di lavoro.

Grafico 44. Interazione scelta scuola superiore e profilo professionale dei genitori



Emerge che, benché sia prevalente la percentuale di studenti con genitori ad alto livello professionale (66,7%) che scelgono i licei⁶⁴, quest'opzione di scelta è molto elevata anche tra gli studenti con un profilo familiare professionale "medio" (61,6%) e "basso" (52,8%). Inoltre, è interessante notare come il 22,2% e il 16,4% di giovani che scelgono gli istituti tecnici provenga da genitori con un profilo professionale, rispettivamente, "alto" e "medio", a differenza di una tendenza generale secondo cui famiglie dalla condizione professionale bassa orientano, in via prevalente, l'accesso alla formazione tecnica e professionale. Sulla scelta scolastica di questi giovani potrebbe incidere la preoccupazione per la rigidità del percorso di studi, la paura di non riuscire nell'obiettivo formativo, l'esigenza di acquisire competenze professionali che garantiscano un inserimento più veloce (e specifico) nel mondo del lavoro, ma anche la propensione verso materie tecniche e insegnamenti di natura tecnico-pratica. Un discorso simile vale per la scelta dei corsi di formazione professionale, che è selezionata non soltanto da giovani con un profilo professionale familiare "basso" (25%), ma anche da ragazzi i cui genitori hanno un livello professionale "medio" (12,3%) e "alto" (11,1%), che complessivamente rappresentano il 23,4%.

Questo quadro sembra illustrare come ci sia la tendenza a una riduzione delle disuguaglianze educative connesse con le condizioni di partenza del soggetto. Tutto ciò, quindi, conferma che non esiste una relazione d'incidenza automatica e diretta tra lo status culturale e socio-economico familiare e il percorso formativo che il giovane sceglie di intraprendere. Esistono, tuttavia, alcune variabili che possono concorrere a spiegare la relazione esistente fra famiglia e orientamento dei figli. Buisson (1981) affermava che la situazione socioeconomica della famiglia non è sufficiente se considerata separatamente nel predire le scelte dei figli; devono, ad esempio, essere prese in esame anche le rappresentazioni della scuola e del lavoro, elaborate attraverso il filtro dell'esperienza personale dei genitori. Il tipo di orientamento che viene espresso dai genitori si modificherebbe differentemente se il rapporto con il sistema educativo da parte della famiglia sia di tipo strumentale, in virtù del quale l'istruzione viene vista come un passaggio obbligato per acquisire un minimo di conoscenze,

⁶⁴ Nel campo scolastico l'orientamento dei figli verso un indirizzo di studi teorico, quale quello tipico di un liceo, viene percepito come naturale da coloro che hanno raggiunto un elevato prestigio sociale in virtù di un percorso simile in una società che attribuisce un valore minore alla *téchne* (Gremigni, 2015).

oppure di tipo esistenziale, in forza del quale alla scuola si attribuisce un potere che forma l'essenza stessa della persona e la sua capacità critica.

5.4 Dalla valutazione dei dati alle proposte: riflessioni per la costruzione di un sistema orientante

Il quadro che ne viene fuori illustra un deficit di orientamento nella sua accezione formativa, informativa e consulenziale, inteso come strumento in grado di supportare il giovane nella conoscenza di sé e nella progettualità formativa, professionale e di vita. Questo deficit induce a ripensare il sistema di orientamento e le politiche attive di coinvolgimento dei genitori per una "buona educazione" che porti il giovane a saper fare il punto su di sé stesso. Nel nuovo scenario sociale ed economico, in cui perdura la situazione di crisi ed esiste l'incapacità di dare un senso alle proprie scelte, in una logica di progettazione e ri-progettazione, occorre rilanciare l'alleanza scuola-famiglia per una buona educazione, intesa come "formazione completa della persona finalizzata alla piena realizzazione umana, al rispetto dell'ecologia umana e di quella urbana ed ambientale" (Cocozza, 2012, pag. 111).

La persona deve essere supportata, fin dalla giovane età, in un processo di crescita individuale in cui si realizza il giusto equilibrio tra tre elementi fondamentali: libertà, coraggio e responsabilità. Il sistema educativo, che vede agenti protagonisti la famiglia e il mondo della scuola, deve riconoscere al giovane la libertà (ed il coraggio) di attivare scelte consapevoli in una prospettiva responsabile per la piena realizzazione di sé e l'inclusione sociale. Il soggetto deve essere accompagnato e sostenuto nella coltivazione del talento e, prima ancora, nella conoscenza di se stesso, delle risorse interne e delle opportunità offerte dall'ambiente, utili a perseguire le proprie aspirazioni. Nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia (Unicef, 1989) si parla della personalità del fanciullo e, più volte, della responsabilità di tutta la famiglia nell'educare i giovani alla responsabilità. In questa prospettiva, il contesto familiare in una alleanza collaborativa e sinergica con la scuola è chiamato a orientare il giovane in un'ottica di responsabilità e autonomia, affinché la persona possa

irrobustirsi degli strumenti e delle conoscenze necessarie per un'adeguata progettazione della propria vita.

Il premio nobel Amartya Sen (2006) chiarisce che nella giungla non c'è libertà. Occorre condividere "regole" e orientare il giovane verso una "libera progettualità" attraverso un dialogo continuo e integrato scuola-genitori-figli che esalti la dinamica relazionale e l'ascolto reciproco⁶⁵. Il processo di crescita e sviluppo dei giovani non si realizza attraverso un'azione meccanica e incrementale d'informazioni, conoscenze e strumenti interpretativi, ma si lega spesso a fattori che provengono dal contesto relazionale e sociale nel quale si agisce. Non a caso Michel de Montaigne sosteneva "Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena", distinguendo tra una testa nella quale il sapere è accumulato senza un principio di selezione e organizzazione che gli dia senso e una testa "ben fatta" che, come chiariva Morin comporta un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi (2000), ovvero a collegare i saperi tra di loro, a dare un senso alle proprie azioni e a disegnare un progetto di vita che sia in grado di rispondere alle sfide della globalità e della complessità della vita quotidiana e sociale. Una condizione fondamentale per avviare una positiva azione educativa e orientativa nei confronti dei giovani è quella di un continuo processo comunicativo e relazionale tra i ruoli (familiari, sociali ed educativi) e un adeguato dialogo interpersonale. Spesso si assiste ad un vuoto comunicativo tra giovani e adulti, che secondo il Censis e la Fondazione Human Potential Network Research (2016) porta l'Italia ad essere un paese fatto di tribù generazionali che non dialogano tra loro. Secondo questa recente ricerca i giovani sono quelli più restii al dialogo, con una tendenza isolazionista che può essere ricondotta alla sensazione di contare sempre di meno, sia sul piano demografico sia sul piano sociale. Pochi e sempre meno, circondati dagli spettri della precarietà lavorativa, poco influenti sul piano politico e sociale, i giovani reagiscono legittimandosi reciprocamente e cercando di tenere fuori le altre generazioni (Bandera, 2016).

Il punto essenziale però è che nonostante i giovani si dimostrino più insofferenti al dialogo, gli adulti dovrebbero essere più capaci di comunicare efficacemente, mettendosi in sintonia con il più giovane, secondo un'azione educativa e orientante che supera l'autoreferenzialità e la rigidità d'approccio in favore di una buona e intensa

⁶⁵ La pedagoga Chiara Palazzini ritiene come nell'ambito delle relazioni sia "fondamentale dare spazio alla dimensione del confronto, della discussione positiva, della riflessione mettendo in gioco sia le componenti razionali sia quelle emotive" (2007, pag. 157).

forma di comunicazione, improntata al rispetto reciproco, al dialogo e all'ascolto. Occorre reinterpretare la funzione "comunicazione" da paradigma dell'informazione fine a se stessa a paradigma della partecipazione, dove la comunicazione è concepita e utilizzata come strumento di empowerment del giovane. Il dialogo porta il giovane a riflettere, a pensare, a imparare ad argomentare, ma soprattutto a prendere parte responsabilmente ad un confronto di idee, incertezze e decisioni, sentendosi attore riconosciuto e coinvolto. Questa formula educativa e orientativa presuppone che sia rispettata la libertà e l'autonomia della persona nel progettare il proprio futuro con responsabilità e coraggio.

In questo caso la responsabilità individuale, a partire dalla scelta della scuola superiore, deve essere intesa come l'impegno del singolo ad assumersi le conseguenze di azioni o scelte che si sono volute ed intraprese nel pieno rispetto delle regole. "Agire" significa pensare alle conseguenze intenzionali delle proprie azioni e assumere un approccio flessibile se improvvisi fattori esogeni impongono un cambiamento di rotta oppure nuove esigenze personali reimpostano le mete.

Nel processo educativo, infatti, è fondamentale stimolare le attitudini e gli interessi del giovane, affinché possa prendere coscienza di sé e riconoscere un'identità personale che possa aiutarlo a guardare al futuro con maggiore serenità. L'importante è considerare gli interessi e le attitudini in una prospettiva di modificabilità, ammettendo che durante il percorso formativo e di vita nuove esigenze (e caratteristiche) possano sorgere e diventare obiettivi intenzionali della propria progettualità (Scandella, Bellamio, Cicciarelli, Vimercati, 2002). Riconoscere e far riconoscere, ad opera della scuola, della famiglia e della società, nuovi interessi è il primo passo per riuscire a valorizzare propensioni e risorse individuali e favorire processi autonomi decisionali da parte dei giovani. Ciò è possibile non solo favorendo l'incontro con nuovi campi di conoscenza, ma anche stimolando esperienze culturali e di vita che arricchiscono la persona ed incidono nel processo di costruzione dell'identità (Domenici, 1999). Elemento fondamentale nella capacità di scelta e nella definizione del proprio progetto di sviluppo personale e formativo è la dimensione esperienziale che consente di trovarsi in situazione e misurarsi con la pratica e il contesto di azione. La dimensione esperienziale facilita la costruzione dell'immagine di sé per mezzo delle relazioni intersoggettive e di quelle con artefatti/strumenti che costituiscono l'ambiente tecno-

sociale di riferimento. L'esperienza è essenziale per operare una riflessione sull'azione svolta e favorire sia la conoscenza individuale (anche sul piano delle emozioni e delle motivazioni), sia la comprensione dei vincoli, delle opportunità e degli spazi di azione in cui ci si muove⁶⁶.

Questo approccio educativo e orientativo, integrato tra genitori-figli-insegnanti-ambiente, basato sul dialogo e sulla valorizzazione della persona, rappresenta un dispositivo in grado di autonomizzare il giovane nel processo di progettazione della propria vita, a partire dal percorso formativo, in modo da agire responsabilmente ed essere artefice delle proprie scelte. L'orientamento, in questo senso, offre alla persona la capacità di dare un senso alle proprie scelte (Colombo, 2010) e quindi di gestire l'incertezza dando valore alla propria identità e ai propri obiettivi di vita.

Detta idea di orientamento si avvicina alla teoria del *capability approach* elaborata da Amartya Sen (2001), che lega la qualità della vita delle persone all'insieme di tutte le "combinazioni alternative" che potenzialmente una persona è in grado di realizzare. Questa capacità del singolo di saper fare il punto su se stesso e di perseguire le proprie aspirazioni valorizzando e combinando tra loro le risorse (materiali e immateriali) disponibili, nel modo che ritiene più adeguato, identifica la libertà sostanziale della persona di realizzare i propri obiettivi e proiettarsi nel futuro.

Tutte queste considerazioni permettono di asserire che un sistema orientante, che coinvolge tutti gli attori educativi, deve mettere al centro la persona fin dalla giovane età affinché possa "essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita" (Nussbaum, 2001, pag. 98). Ed è proprio sul concetto di riflessività, oltre sul dialogo necessario con tutti gli attori educativi, che poggia il nuovo sistema orientativo: dalla maturazione e dalla consapevolezza di competenze riflessive deriva la capacità del singolo di attivare e governare un progetto di vita personale e professionale più o meno determinato e in grado di misurarsi con le opportunità/rischi e vincoli connessi al contesto. L'agency soggettiva (Bandura, 1995), intesa come capacità di pensare se stessi come oggetto in

⁶⁶ David Kolb, teorico dell'educazione che si è ampiamente occupato di formazione esperienziale, enfatizza l'approccio esperienziale come base della formazione continua e come processo che chiama in causa diversi fattori (sociali, psicologici e filosofici): "l'esperienza richiama una dimensione molto ampia in cui la persona mette in discussione un quadro di riferimento in modo riflessivo e critico che mette in discussione tutte le sfere della vita, da quella dello sviluppo personale, a quella educativa e lavorativa" (Forema, 2012).

relazione con un contesto di riferimento, permette alla persona, fin dalla preadolescenza, di abbracciare un nuovo approccio culturale in cui si riconosce protagonista del suo spazio e soggetto attivo in grado di “costruire” e incidere sul proprio sistema di riferimento.

5.5. La logica della rete per una politica di prevenzione della dispersione scolastica e lo sviluppo della persona

Nello scenario attuale, complesso, dinamico e permeato dalle dinamiche della globalizzazione, il sistema di education gioca un ruolo fondamentale nel contrastare fenomeni sociali d'incertezza, esclusione e disagio. Una "buona scuola", secondo logiche di rete e d'integrazione con tutti gli attori presenti sul territorio, si presenta come lo strumento strategico per una cultura formativa in cui sono garantiti: il rispetto della dignità e l'impegno per la crescita della persona umana; la difesa dei diritti e la promozione delle chance educative per la piena realizzazione della persona; l'impegno per lo sviluppo delle potenzialità e la valorizzazione dei talenti; la cultura della "libertà responsabile" in forza della quale ciascun individuo è portato ad agire nella prospettiva dell'affidabilità e dell'assunzione dei doveri; la fruibilità del sapere in una vocazione inclusiva e di "servizio", in cui il singolo è chiamato a operare secondo una logica di tipo umanista e altruista. La questione è sviluppare, su base diffusa e trasversale, una formazione che "sappia integrare in sé il passato e al contempo preparare al futuro" (Morcellini, 2016, pag. 9), attraverso una cultura che valorizza la persona, fin dalla giovane età, allo scopo di promuoverne la capacità critica e il senso di responsabilità.

La storia della scuola e dell'educazione mostra come spesso ci sia stata una degenerazione in quello che viene definito accanimento educativo (D'alessandro, 2011), che Morin (2000) riterrebbe legato ai contenuti e alla conoscenza fine a se stessa, come un'impostazione necessaria a conseguire le competenze disciplinari in una logica che ignora la complessità del mondo. Non a caso nella rivoluzione paradigmatica proposta da Morin è pregnante, nell'attività didattica, formare le menti “che possano disporre di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e i principi organizzativi che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso” (2000, pag. 15). L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze senza un'attenzione alla

persona e alla sua capacità di agire ed interagire nel mondo dimostra, a fronte delle incertezze diffuse e del disorientamento conseguente alle dinamiche della globalizzazione, l'inadeguatezza dei saperi, scissi per discipline in contrapposizione alle esigenze insorgenti nel nostro tempo e tendenti a problemi che si rivelano sempre più polidisciplinari, globali e planetari.

E' necessario che le azioni strategiche dei sistemi scolastici ed educativi nazionali puntino sullo sviluppo della qualità del capitale umano e, quindi, della persona fin dalla tenera età, attraverso un'impostazione che porti il singolo: ad acquisire le condizioni culturali per poter sviluppare adeguatamente una cultura di base; a "pensare" in modo critico e autonomo alle dinamiche quotidiane e ai processi di scelta cui la persona è chiamata a rispondere; a sviluppare le competenze professionali in linea con le proprie attitudini e le opportunità del mercato del lavoro; a imparare a vivere insieme agli altri attraverso la costruzione di un sistema socio-relazionale orientato alla solidarietà e all'altruismo. La scuola deve educare alla "cittadinanza attiva", al rispetto delle regole e alla partecipazione, affinché nessuno si senta escluso da un ambiente sociale complesso e da un contesto di apprendimento continuo. Ciò significa che è imprescindibile pensare alla finalità di plasmare "buoni cittadini pensanti" senza l'azione sinergica della scuola, delle famiglie, delle istituzioni, del mondo del lavoro, della società in senso ampio. La logica di rete nell'educazione della persona e nel suo orientamento alle scelte è la risposta alla complessità della globalizzazione.

La formazione dei giovani e il loro orientamento verso percorsi formativi e professionali soddisfacenti è un impegno non solo della scuola, quale luogo primario di apprendimento, ma degli attori sociali che assieme alla scuola agiscono in maniera formale e informale nel processo di sviluppo della persona. Una sfida possibile, ma impegnativa, che richiede la costruzione di un'alleanza forte tra scuola-famiglie-territorio. D'altronde, la famiglia rappresenta il luogo privilegiato dove apprendere e affinare il livello di alfabetizzazione emotiva e la capacità di cooperare, poi il processo educativo si realizza nell'esperienza scolastica e formativa, dove si acquisiscono le competenze culturali e professionali indispensabili per elevare il grado di occupabilità sul mercato del lavoro (Cocozza, 2012). Il territorio, che ricomprende le istituzioni, i servizi pubblici, le imprese, il mondo delle associazioni è il contesto nel quale il

giovane è chiamato ad interagire e a formarsi attraverso esperienze e progetti che valorizzino la partecipazione sociale e il senso di appartenenza contro ogni disaffezione o smarrimento. Si tratta per la persona di sviluppare al meglio la propria individualità e il legame con gli altri, ma allo stesso tempo riconoscere progressivamente un'identità soggettiva che sia preparata alla scelta e alle molteplici incertezze del destino umano, che spesso portano alla chiusura e alla dispersione. La logica della rete eleva l'orientamento, nella sua accezione informativa, formativa e consulenziale, a opportunità di conoscenza permanente e di riflessione (Magagnoli, Morgagni, 2004), ma anche di studio di problemi che i giovani ritengono significativi nella loro fase di vita. Le azioni di education e orientamento richiedono un modello di governance, orizzontale e co-partecipata, in cui sono coinvolti attori istituzionali (Enti Locali, servizi sociali con professionalità specifiche, etc.), le scuole di ogni ordine, le famiglie, gli studenti, il mondo delle imprese, con l'obiettivo di intraprendere una politica di sistema in cui si cerca di supportare il giovane nel difficile cammino di conoscenza di sé, delle proprie attitudini, degli interessi e delle opportunità formative e professionali complessive del territorio. In questo senso "la lotta alla dispersione e la qualità del capitale umano sono obiettivi del singolo cittadino, ma anche della comunità nel suo complesso" (Colombo, 2010, pag. 184). Nella logica di rete e di operatività trasversale sono valide:

a) iniziative di raccordo, con finalità informative, in cui le scuole superiori e il mondo delle imprese presentano al giovane e alla famiglia le opportunità reali, formative e professionali, su cui investire le proprie risorse. Dette iniziative dovrebbero essere corredate da esperienze formative sul campo, di tipo laboratoristico e esperienziale, in cui il giovane viene chiamato a conoscere la realtà di fatto, scolastica o aziendale, da cui apprendere nuovi stimoli o consolidare interessi e propensioni già note. Non a caso l'alternanza scuola-lavoro, intesa come la nuova modalità di collegamento della scuola con il mondo lavoro è stata ulteriormente rafforzata dalla riforma "La Buona Scuola" (L. 107/2015), attraverso l'obbligo di realizzazione di percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad

accogliere gli studenti delle scuole superiori per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, per complessive 200 ore per i licei e 400 ore per gli istituti tecnici e professionali;

b) interventi di sostegno psico-pedagogico in convenzione con i servizi sanitari e sociali del territorio in favore dei giovani studenti, a partire dalle scuole superiori di primo grado, attraverso una continuità temporale in opposizione alle logiche occasionali. Detti interventi permettono alla persona in apprendimento di poter fare il punto su se stessa, riconoscere risorse e competenze, analizzare criticità caratteriali o relazionali che non gli consentono un approccio sereno e autonomo alla propria progettualità;

c) identificazione di figure di "tutor" da immettere nel sistema dell'obbligo formativo cui affidare l'attivazione e la regia di progetti personalizzati, di accompagnamento alla scelta. Detta figura professionale risponde alla necessità di favorire nel giovane un processo di auto-orientamento in cui si cerca di generare la capacità riflessiva e progettuale affinché sia grado di fare scelte consapevoli in forza della conoscenza di sé e delle opportunità presenti nell'ambiente esterno, fin dalla più tenera età;

d) Azioni formative in favore dei docenti delle scuole superiori di primo e secondo grado, per la diffusione di competenze orientative che valorizzino il ruolo della didattica orientativa. Quest'ultima è parte integrante del processo di orientamento individuale che attraverso lo studio delle discipline scolastiche e della loro applicabilità all'esterno, offre al giovane la possibilità di acquisire consapevolezza delle proprie attitudini, delle competenze e delle potenzialità, al fine di individuare le aree d'interesse e le "strategie utili" per costituire una "base sicura" in una prospettiva formativa e professionale. Formare i docenti nell'esercizio di una buona "didattica orientativa" consente ai giovani, in età evolutiva, di attraversare le discipline di studio per scoprire in ciascuna di esse la loro spendibilità nella società, e di assumersi la consapevolezza e la responsabilità nell'effettuare scelte autonome.

e) interventi di supporto psicologico alla genitorialità, affinché sia favorito un approccio costante al dialogo con i figli. E' indispensabile la centralità del dialogo educativo e la collaborazione attiva tra educatore ed educando, in un ruolo simmetrico di rispetto e apertura reciproca, poiché il fine dell'educazione non è il trionfo dell'adulto o del bambino ma la realizzazione autentica dell'uomo (D'Alessandro,

2011). Il sostegno psicologico genitoriale deve saper tutelare e promuovere l'autonomia di scelta del giovane rispetto alle proiezioni familiari sul futuro formativo e professionale dei figli, in un'ottica di responsabilità personale e di libera realizzazione umana e sociale.

f) iniziative culturali rivolte alle scuole di ogni ordine, in cui si afferma la centralità del problema della dispersione scolastica al fine di promuovere studi e buone pratiche già maturate nel contesto nazionale e internazionale.

g) azioni di sostegno in favore degli insegnanti, al fine di migliorare le condizioni e la qualità della vita scolastica di tutti gli attori. Oggi "star bene insieme a scuola" riguarda non solo il rapporto tra insegnanti e studenti ma anche il rapporto tra gli stessi insegnanti, tra questi e i dirigenti, e tra questi e le condizioni di lavoro o di precarietà che minacciano la qualità della vita scolastica (Fiorilli, 2011). Gli insegnanti rappresentano un asset di grande rilievo nell'apprendimento del giovane e sono chiamati a sforzi e a contributi spesso non riconosciuti, né in termini economici né in termini di valorizzazione professionale. Gli studi di Wenger, McDermott e Snyder (2002) propongono una formazione continua degli insegnanti fondata sia sullo scambio di esperienze vissute nel contesto professionale, sia su un piano emotivo e cognitivo. Occorre stimolare il docente nella mission educativa che Platone individuava nella passione: "per insegnare c'è bisogno dell'Eros". E' necessario mantenere vivo il fuoco dell'eros pedagogico e stimolare la relazione e il dialogo con l'allievo, conservando quella forza attrattiva che porta i giovani ad avvicinarsi con piacere alla cultura e a non disaffezionarsi alla scuola.

h) meccanismi di flessibilità all'interno del piano formativo (POF) di ciascuna scuola, al fine di rispondere con maggiore efficacia alle esigenze degli alunni, prevedendo percorsi didattici mirati al successo formativo ed educativo del giovane e rispondenti alle caratteristiche produttive del territorio di riferimento. L'autonomia della scuola, propria di tutti i sistemi scolastici europei, costituisce una grande risorsa di fronte alla complessa società contemporanea, in grado di contribuire concretamente alla qualità della formazione della persona. Il Piano dell'offerta formativa deve prevedere, nell'ambito dei percorsi d'insegnamento, strategie di flessibilità finalizzate a rispondere a tutte le esigenze degli alunni nell'ambito apprenditivo-cognitivo e nel più ampio processo formativo e psico-intellettuale, promuovendo un progetto curricolare che è da

intendere come progetto di vita. La responsabilità di tutti gli organi preposti all'istituzione scolastica ed in primo luogo del dirigente scolastico, quale regia del sistema, è prevedere all'interno del POF: moduli di insegnamento individualizzati; moduli di orientamento e/o riorientamento per la scoperta di specifiche vocazioni; moduli per l'acquisizione di specifiche competenze, fruibili nell'ambito regionale e/o nazionale e/o europeo, che aprano anche a nuovi spazi di creatività. E' chiaro che solo la pluralizzazione degli interventi e l'azione sinergica dei soggetti pubblici e privati appare in grado di promuovere strategie in grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e il rischio di una difficile inclusione sociale da parte dei giovani. La scuola deve avviare un dialogo costruttivo e privilegiato con gli enti locali, con gli attori economici, con i diversi soggetti del Terzo Settore, con le Università, per l'attivazione di nuove tipologie di interventi, che mettano al centro il giovane e le sue aspettative. Tutto ciò non tralasciando la necessaria relazione di dialogo con le famiglie degli studenti, andando oltre i casi di debolezza, miopia e incapacità di molti nuclei familiari. I genitori devono essere coinvolti in una simmetria di intenti che vede i giovani essere l'indiscussa priorità per un futuro migliore e più equo.

CONCLUSIONI

Il susseguirsi delle trasformazioni culturali, economico-sociali e l'evidente discontinuità e non linearità dei percorsi di vita hanno posto in risalto il tema dell'orientamento riguardo a un differente modo di considerare la persona e di supportarla nel percorso di crescita individuale, maturazione e inclusione sociale. La vasta produzione scientifica e divulgativa, nei diversi approcci disciplinari soprattutto sociologici e pedagogici (Besozzi, 2009, 2014; Colombo, 2003, 2008, 2009; 2010, 2015; Grimaldi, 2002, 2003, 2015; Pombeni, 1996, 2006; Mancinelli, 2002, 2005; Castelli, 2002; Cortese Serpieri, 2010, Domenici, 1999; Viglietti, 1995, 1998; Curatolo, 2013; Di Fabio, 1998; Coccozza, Capogna, 2015) conviene sull'idea che l'azione orientativa in passato utilizzata principalmente nelle fasi di transizione della vita di un individuo rappresenta, oggi, uno strumento formativo e sociale che consente alla persona, fin dalla giovane età, di realizzarsi in termini di successo scolastico e professionale, permettendole di governare l'imprevedibilità del mondo globale in un percorso olistico permanente che accompagna l'apprendimento e l'autoconoscenza lungo tutto l'arco della vita.

L'orientamento, considerato da più recenti indirizzi a livello nazionale e comunitario come un fattore strategico delle politiche educative, sociali e del lavoro, riveste una valenza formativa di primaria importanza nel percorso di maturazione della persona per una migliore presa di coscienza di se stessi e del contesto, e per una piena educazione alla scelta. La prospettiva condivisa da diverse ricerche empiriche⁶⁷ è quella di un'azione formativa necessaria per la "*maturità orientativa*" (Montedoro, Zagardo, 2003, pag. 10) del soggetto, intesa come la capacità di padroneggiare in modo responsabile e flessibile il cambiamento e di auto-orientarsi nelle transizioni, a partire dalla giovane età, affrontando anche i rischi della scelta, le ansie degli errori e l'incertezza. Attraverso l'orientamento e l'approccio formativo continuo la persona è

⁶⁷ Si veda in particolare Montedoro C., Zagardo G (2003), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Isfol, Franco Angeli, Milano; Besozzi E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.

accompagnata nello sviluppo di quelle metacompetenze cognitive, riflessive e adattive (Lodigiani, 2003) che permettono la migliore conoscenza di sé (attitudini, motivazioni, interessi, aspettative, valori) e la capacità di comprendere e relazionarsi positivamente con la realtà esterna, in un'ottica di responsabilizzazione e inclusione.

In questa prospettiva, l'approccio e le azioni orientative assumono la duplice valenza di: a) supporto pedagogico alla persona, in grado di fornire strumenti cognitivi, riflessivi ed emotivi che consentono al singolo di elaborare un progetto di vita e operare, di volta in volta, scelte responsabili e consapevoli (Mancinelli, Bonelli, 2005), a partire da quelle scolastiche; b) strumento che riveste la valenza di bene sociale (Girrotti, 2006) capace di contrastare e prevenire il disagio moderno e giovanile valorizzando la persona e favorendone la piena inclusione nella società.

Le azioni di orientamento riqualificano il coefficiente umanistico come opportunità di crescita e empowerment attraverso la promozione delle attitudini e delle conoscenze, affinché gli individui siano resi soggetti autonomi e attivi, protagonisti del proprio futuro nei percorsi di formazione e di carriera, in grado di fronteggiare le mutevoli condizioni di una società instabile e in continua trasformazione. L'orientamento prepara alla scoperta di sé e allena al cambiamento, in un processo inarrestabile e complesso, che comporta molteplici rischi ma anche progetti alternativi di sviluppo e realizzazione. Questa concezione umanistica e sociale dell'orientamento ha avuto indirettamente una significativa anticipazione nelle riflessioni di Comenio nella formazione comune della gioventù, ma anche nell'esigenza teorizzata da J.J. Rousseau che "l'uomo possa crescere in quanto tale: anzitutto in ordine a quel criterio della felicità che consiste nel pieno equilibrio tra bisogni personali ed esigenze sociali".

Fatte queste premesse, nel contesto scolastico e nella preadolescenza le azioni di orientamento svolgono un ruolo cruciale nel trasmettere al giovane gli strumenti cognitivi e riflessivi per mettere a fuoco le caratteristiche e la fisionomia della propria identità "in divenire" e le chance disponibili nell'ambiente esterno. Sono decisivi i temi della direzione in cui muoversi, dei punti di riferimento da utilizzare per non disperdersi, delle risorse interiori e di contesto presenti o da ricercare, nonché l'acquisizione di strumenti e di pensieri utili ad accettare ed interpretare il rischio dei nuovi ruoli derivanti dalle decisioni via via necessarie allo sviluppo della persona.

Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore di secondo grado attiva un vero e proprio cambiamento della scenografia e dei ruoli sul palcoscenico della vita dei giovani e dei loro genitori. E' un processo complesso e assai delicato che può essere al tempo stesso una promessa e una fonte di grande preoccupazione (Pietropolli Charmet, 2009). La scelta scolastica si configura per molti adolescenti come una scelta prematura, e sicuramente "non facile" poiché richiesta in un periodo di grandi cambiamenti. Scegliere è un processo decisionale influenzato da molteplici variabili, sia soggettive (autostima, autoefficacia, attitudini, interessi, motivazione, etc) sia oggettive/contextuali (condizioni sociali e culturali della famiglia, mercato del lavoro, opportunità formative disponibili sul territorio, etc.), che sono in forte interazione tra loro a seconda del contenuto della scelta e delle caratteristiche di personalità che influenzano in maniera diversa le persone (Filosa, 2015).

L'azione orientativa soprattutto nella fase transitoria dalla scuola media alla scuola superiore richiede un investimento trasversale e un approccio improntato al dialogo e alla collaborazione tra tutti gli attori coinvolti: studenti, scuola, famiglie. La sinergia e il concorso d'intervento sono necessari per contribuire alla formazione di un soggetto che si prepara ad essere parte attiva della società e a operare specifiche scelte (personali, formative, professionali) quanto più possibile consapevoli e costruite sul principio della conoscenza e della responsabilità. Non a caso i pilastri dell'educazione per l'intero arco della vita -imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere- indicati nel Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, presieduta da J. Delors, possono essere i punti qualificanti di una rinnovata concezione dell'orientamento come azione volta all'educazione alla scelta e alla decisione responsabile (Rossi, 1979).

La compartecipazione della scuola e dei genitori nei processi orientativi è necessaria per contribuire alla formazione della persona a partire dalla sua giovane età, affinché il singolo sia consapevole degli interessi, delle motivazioni, dei gusti, delle capacità di cui è portatore e delle opportunità presenti nel contesto socio-economico e culturale.

In un'età delicata, come quella preadolescenziale, la conoscenza di sé, la capacità riflessiva⁶⁸ e la comprensione della comunità all'interno della quale si progetta la

⁶⁸ Come sostiene Montedoro "l'autoriflessione diventa una componente fondamentale nel momento in cui coinvolge tutte le risorse del soggetto agente, che vanno sviluppate nell'orientamento

traiettoria della propria vita è uno sforzo grande che richiede interventi orientativi mirati basati sulle reali esigenze dei ragazzi, metodologie adeguate al loro livello di sviluppo, e il coinvolgimento di tutti coloro che appartengono al contesto di vita (famiglia, scuola, gruppo dei pari).

L'indagine descrittiva che è stata realizzata restituisce uno scenario in cui è possibile confermare le ipotesi iniziali, secondo le quali non c'è piena attuazione delle pratiche di orientamento nella scuola secondaria di primo grado presa in esame come case study, e dall'altro la presenza di tutta una serie di criticità che, nell'assumere la scelta per il ciclo scolastico superiore, incidono sul processo di scelta del giovane. Tra queste criticità sono state confermate:

- l'assenza di un progetto di crescita personale, inteso come difficoltà nel life planning;
- la “ridondante” informazione sull’offerta formativa secondaria e l’opacità dei dati sugli sbocchi professionali;
- l'influenza dei genitori nella scelta del percorso formativo superiore dei figli;
- L’esistenza di una “classificazione gerarchica” degli indirizzi di scuola da parte dei genitori e degli studenti;
- L’esistenza di una incertezza permanente nel fatto di scegliere e rispetto alle scelte che possono effettuare gli studenti.

Per quanto concerne *l’assenza di un progetto di crescita personale*, emerge la difficoltà dei giovani di riconoscere con chiarezza una propria identità personale (chi sono? Cosa mi piace? Cosa mi entusiasma?) e di identificare un progetto di vita (Che cosa voglio fare?) su cui investire le proprie risorse, il tempo e le prospettive di realizzazione. Sembrano non essere diffuse e consolidate quelle capacità riflessive necessarie nel processo di costruzione della propria identità, che consentono di auto-orientarsi nelle transizioni e di identificare un progetto di sviluppo personale, a partire dalla scelta della scuola superiore.

Inoltre, l’idea di orientamento da parte degli studenti sembra funzionale alla scelta scolastica di livello superiore, anziché legato alla finalità della comprensione di sé e

formativo assieme alla capacità di apprendere ad apprendere, alla capacità progettuale, all’autonomia cognitiva e decisionale e alla capacità di esserci” (2003, pag. 14). Questo prevede un processo di comprensione e responsabilizzazione nei confronti di se stesso e degli altri, per sostenere concretamente le diverse situazioni della vita.

della scoperta progressiva delle proprie risorse in termini di interessi, attitudini e capacità. In particolare emerge in modo originale la differenza di atteggiamento legata all'imminenza o meno della scelta tra gli studenti di seconda e terza media. Ad esempio i giovani della seconda classe sono per un orientamento finalizzato alla comprensione delle proprie potenzialità e degli interessi ("conosco me stesso"), mentre quelli del terzo anno sono più propensi per un orientamento informativo finalizzato alla scelta del ciclo superiore. Questi ultimi sembrano più coinvolti dall'esercizio estemporaneo della scelta scolastica superiore rispetto ad un indirizzo progettuale che valorizza l'approccio riflessivo su di sé e sul mondo esterno.

Gli studenti, poi, guardano alle "opportunità di contesto" non come chance di vita (Darhendorf, 2003; Besozzi, 2014) in un processo di sviluppo individuale e in un'ottica di progettualità, bensì come strumenti offerti dal presente che possono, più o meno, aiutare a trovare un cammino di realizzazione. Se è vero che per Giddens le domande cruciali per chiunque viva nella tarda modernità siano "*Che cosa fare? Come agire? Chi essere?*" (Giddens, 1999, pag. 93), per i giovani preadolescenti coinvolti nella ricerca prevale più l'interrogativo sulla scuola cui iscriversi, che non è frutto di progettualità ma di un sentire personale per larga parte ancora incerto e in costruzione.

Queste due conclusioni si legano ad un aspetto originale della ricerca rispetto ad altre indagini in tema di orientamento, che è dato dall'*incertezza nella scelta della scuola superiore* da parte dei giovani studenti. La preferenza scolastica appare sempre incerta, anche quando gli studenti di seconda e terza classe abbiano indicato un indirizzo di scuola superiore cui volersi iscrivere. La maggior parte degli intervistati ha dichiarato di trovarsi in una condizione non pienamente confermativa della scelta della scuola superiore indicata, poiché ritiene di "potere fare altro". Ciò significa che la dimensione formativa dell'orientamento si mostra scarsa e non efficace, e comunque non pienamente idonea nel sostenere il giovane nella conoscenza di sé e nel riconoscimento delle proprie risorse per definire un percorso di studio e di sviluppo personale.

Benché le azioni di orientamento scolastico favoriscano la dimensione informativa rispetto a quella formativa, l'informazione sull'offerta formativa secondaria risulta ridondante e non adeguatamente strutturata a presentare il quadro delle opportunità disponibili, limitandosi ad opuscoli, brochure e, in generale, strumenti cartacei, cui si aggiungono occasionali open day per la presentazione delle scuole superiori, senza un

criterio di aggregazione tematica o di affinità di sbocco professionale. L'informativa risulta opaca per quanto concerne i dati sugli sbocchi professionali, non permettendo al giovane di avere una visione di lungo termine dell'investimento formativo superiore e del legame di quest'ultimo con il mondo del lavoro. Gli strumenti informativi sembrano, poi, assecondare una logica di risultato di breve termine correlato alla necessità della scelta della scuola superiore, coinvolgendo in via prevalente gli studenti del terzo anno. In questo senso, la natura dell'informazione è chiamata a modificarsi verso una connotazione nuova, mostrandosi piuttosto come il mezzo per orientare e non il fine dell'orientamento. Al centro del processo deve essere sempre posta la persona e le sue esigenze, non il materiale informativo come purtroppo accade nelle occasioni divulgative di orientamento scolastico nelle quali l'interesse principale diventa la promozione e il marketing anziché la sensibilizzazione al processo di scelta e alla costruzione di progetti personali. L'approccio informativo non può di certo scomparire ma necessita di essere strutturato diversamente e letto in una prospettiva nuova, in cui il soggetto si interfaccia con le informazioni e impara a utilizzare gli stimoli informativi per un'elaborazione personale del processo di scelta (Amoretti, Rania, 2005).

Tra le ipotesi iniziali confermate dalle ricerche emerge *l'esistenza di una "classificazione gerarchica" tra gli indirizzi scolastici del ciclo superiore* da parte dei genitori. I genitori, nonostante ritengano l'obbligo della scuola superiore del tutto nociva al perseguimento della scelta ottimale, preferendo uno stile basato sul dialogo piuttosto che sull'imposizione, non fanno tuttavia mistero di prediligere alcune scuole rispetto ad altre sulla base di stereotipi che vedono i licei come scuole più prestigiose e di maggiore mobilità sociale, rispetto agli istituti tecnici o professionali. In forza di queste perplessità, i genitori pur favorendo l'autonomia del figlio nella scelta della scuola superiore, si dichiarano "impauriti" e si legittimano nell'adottare uno stile "direttivo", orientando la scelta scolastica tendenzialmente verso i licei. Ne emerge che nonostante il modello educativo basato sull'ascolto e il confronto con i giovani, i genitori continuano a esercitare una grande influenza sulle carriere educative dei propri figli sia con pressioni dirette sia con influenze indirette.

Per quanto concerne la pratica orientativa e il coinvolgimento del corpo scolastico sulle azioni in tema di orientamento, risultano implicati principalmente il Dirigente

scolastico, il docente referente della funzione strumentale e quello referente dell'orientamento, senza il coinvolgimento trasversale del corpo docente che, a vari livelli, risulta sfuggente o difficile da interessare nelle iniziative.

Da parte dei genitori è emersa la richiesta di un investimento istituzionale sulla formazione dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento alla didattica integrativa, alle abilità relazionali nel rapporto educativo e anche all'impiego delle tecnologie didattiche. L'impegno educativo in tema di orientamento è un impegno che “coinvolge tutti”. Anche il Dirigente scolastico si è espresso positivamente su una nuova politica di orientamento diacronico-trasversale che, attraverso la didattica integrativa e quindi il coinvolgimento di tutti i docenti, tenga conto delle competenze cognitive e riflessive necessarie per il processo di scelta, partendo dalle singole discipline. Il coinvolgimento orizzontale dei docenti in un'ottica di didattica orientativa permette al giovane di essere coinvolto nelle discipline e guardare attraverso gli insegnamenti al disegno del proprio futuro (Domenici, 2015). L'attenzione istituzionale verso l'orientamento non può essere un impegno solitario del Dirigente scolastico o del docente referente per la funzione orientamento all'interno della scuola, ma richiede la compartecipazione di tutto il corpo docente e di tutti gli insegnamenti per formare le capacità degli studenti di conoscere se stessi e sviluppare attraverso le discipline l'abilità di partecipare allo studio in modo responsabile e attivo, e darsi un orizzonte formativo in un'ottica di realizzazione e inclusione sociale.

Questo induce a riflettere sulla necessità di un orientamento come "sistema integrato", secondo un modello globalistico - interdisciplinare (Castelli, Venini 2002) che considera la persona nella sua interezza (interessi, bisogni, attitudini, inclinazioni) e l'insegnante nella veste di “adulto significativo” che modifica il proprio agire di ruolo verso un “coaching scolastico” (Colombo, 2009).

Inoltre, la comunicazione tra scuola e genitori si rivela poco incisiva e con un approccio di tipo formale che penalizza l'ascolto delle famiglie e l'opportunità di ridefinizione di nuovi modelli e strumenti in grado di valorizzare la presenza genitoriale. Le modalità appaiono tuttora ancorate a forme tradizionali e poco efficaci che tengono per lo più i genitori fuori dalla scuola.

Un risultato della ricerca particolarmente originale e in controtendenza è la “volontà espressa” dei genitori ad essere più coinvolti nell'orientamento a scuola e nelle

iniziative che possano favorire una migliore conoscenza del figlio e l'individuazione di opportunità che permettano condizioni migliori di inclusione e di inserimento nel mondo del lavoro. I genitori, di fronte ad un contesto sociale ed economico complesso e d'incertezza, chiedono la possibilità di compartecipare al percorso di maturità orientativa del figlio, dimostrando, almeno da un punto di vista teorico, la disponibilità ad essere coinvolti dalla scuola nelle iniziative di orientamento e ad incontri periodici, in modo da poter compartecipare e sovrintendere al difficile cammino di crescita dei giovani. E' come se, di fronte all'incertezza del futuro e di una prospettiva sociale e lavorativa instabile, i genitori preferiscano agire d'anticipo compartecipando insieme alla scuola alle iniziative di orientamento formativo, nell'auspicio che possano rivelarsi funzionali al processo di maturità cognitiva e riflessiva dei figli, affinché i giovani siano messi in condizione di conoscersi e sostenere una progettualità senza il rischio di orientarsi "strada facendo" e fare scelte sbagliate che, seppur reversibili, rischiano di avviare la persona verso itinerari di disagio, esclusione sociale e non autonomia⁶⁹. Queste, però, sono solo ipotesi. Solo una serie d'interviste in profondità avrebbe fornito ulteriori informazioni sulla natura della richiesta di coinvolgimento da parte dei genitori.

Infine, è emerso da parte dei genitori e degli studenti l'esigenza di attività di *accompagnamento e consulenza orientativa* in termini di sostegno alla progettualità individuale, che secondo gli esiti della ricerca possono verificarsi attraverso colloqui a tre voci tra docenti, genitori e studenti, ma anche attraverso il coinvolgimento di professionisti dell'orientamento e di coaching. Queste iniziative potrebbero essere realizzate con periodicità e all'interno di una logica di sistema, e potrebbero essere ampliate con esperienze non curricolari/disciplinari programmate dai docenti anche in sinergia con realtà aziendali locali o centri culturali sul territorio, che aiutino i ragazzi a riflettere e valorizzare quanto appreso a scuola per sviluppare interesse o scoprire talenti. Dette attività consentirebbero ai giovani di guardare oltre la dimensione scolastica, oltre i muri della scuola, per proiettare lo sguardo verso la realtà sociale e

⁶⁹ Il timore di non poter aiutare i giovani nell'esprimere se stessi attraverso opportunità e meccanismi di inclusione sociale e professionale è la riflessione che maggiormente inquieta le famiglie. L'ansia si lega alla paura che i propri figli non riescano a "sistemarsi" adeguatamente nel mondo del lavoro, vivendo d'incertezza e precarietà.

costruttiva dei saperi, abituandoli a individuare un progetto concreto (fattibile) che li aiuti a valorizzarli e realizzare se stessi in un'ottica social inclusive.

In conclusione, gran parte delle considerazioni fin qui esposte presentano l'orientamento, nella scuola presa in esame, come un fattore critico su cui occorre intervenire rivedendo sia gli aspetti formativi e organizzativi, sia le dinamiche di *comunicazione* in favore di un processo continuo di confronto, dialogo e ascolto tra i vari attori: scuola, studenti, genitori, territorio. Con il termine "comunicazione" nella sua accezione più ampia si intende lo stabilirsi di un legame tra diversi soggetti che si realizza nello spazio fisico, sociale e simbolico (Pacelli, 2011). L'uso del termine rimane ancorato al significato chiave di "condivisione" rimandando ad un'azione comune che è finalizzata, nel caso dell'orientamento, a supportare il giovane nella comprensione di sé e nella progettazione della sua vita. I docenti e la famiglia devono comunicare e lavorare insieme in una logica virtuosa e non conflittuale per accrescere nei giovani la conoscenza del volume degli interessi personali, la curiosità verso se stessi e il mondo esterno, senza atteggiamenti paternalistici o di eccessiva protezione. La scuola è chiamata a prevedere meccanismi di comunicazione che siano meno formali e più funzionali ad avere il coinvolgimento reale delle famiglie. La circolare o l'informativa trasmessa per il tramite dei figli o del rappresentante dei genitori non è sufficiente a creare quel ponte di dialogo e di coinvolgimento che è alla base dei processi di comunicazione. A garanzia della dinamicità del dialogo tra scuola e genitori devono essere previsti strumenti di comunicazione più coinvolgenti e diretti, anche meno vincolati alla formalità dell'istituzione, che portino ad un buon dialogo e un efficace partenariato tra famiglia e realtà scolastica. Sarebbe auspicabile programmare per la durata dell'anno scolastico nuovi spazi di azione condivisa e momenti di dialogo tra le famiglie ed i docenti attraverso specifici incontri tematici, anche con la presenza di professionisti esterni, volti a: a) riflettere insieme sulle finalità dell'orientamento e sulle azioni orientative che può realizzare la scuola; b) conoscere le pratiche didattiche, le metodologie, gli strumenti operativi per favorire la complementarità degli apprendimenti formali ed informali, quale strategia per prevenire e contrastare l'abbandono degli studi ed il disagio giovanile; c) affrontare sotto il profilo educativo e pedagogico i complessi problemi della crescita e della formazione della personalità dei giovani; d) proporre centri di aggregazione che si

configurino come luoghi di incontro, di comunicazione intergenerazionale, anche tra ragazzi e genitori, mondo del volontariato e istituzioni, per la sperimentazione delle attitudini delle nuove generazioni; e) proporre convenzioni con associazioni sportive, culturali e sociali per facilitare le azioni comuni tra scuole e territorio, in modo da realizzare qualificate esperienze di apprendimento informale che aiutino i giovani nel capire gli interessi e le proprie attitudini, evitando una dispersione di talento e capacità.

La scuola avrebbe, così, l'opportunità di aprire le proprie strutture per accogliere le famiglie e proporsi come centro culturale in grado di assecondare il "partenariato", quale strumento facilitatore della buona riuscita della formazione educativa dei giovani. La realtà scolastica è chiamata a sfruttare al meglio le risorse disponibili in modo da consolidare queste nuove dinamiche di collaborazione con le famiglie e aprirsi a forme di dialogo e di comunicazione basate su uno scambio continuo, interno ed esterno, tale da caratterizzare realmente una "comunità educante". D'altronde come sosteneva John Dewey "la società non esiste solo *attraverso* la trasmissione e la comunicazione, ma si può affermare legittimamente che esiste *nella* comunicazione e *nella* trasmissione" (Pacelli, 2011, pag. 26).

Ulteriormente va migliorato il profilo e la rete di comunicazione con le scuole superiori del territorio che accolgono le iscrizioni degli studenti, superando il circuito informativo a carattere emergenziale verso una logica di network e di sistematicità delle relazioni. E' opportuno creare un legame comunicativo che consenta, da una parte, lo sviluppo di buone pratiche di relazione che valorizzino la dimensione informativa dell'orientamento, e dall'altra il consolidamento di processi di verifica capaci di seguire maniera longitudinale il percorso degli studenti, valutandone il successo formativo e l'eventuale dispersione.

Allo stesso modo va migliorata la comunicazione e la formula educativa nei confronti dei giovani, che richiede soprattutto da parte dei genitori e dei docenti un adeguato processo comunicativo improntato su tre elementi valoriali fondamentali: l'ascolto, l'autonomia e la responsabilità. L'ascolto si lega al principio della comprensione e del rispetto di quelle capacità e attitudini del giovane che attendono di essere valorizzate. La comprensione presuppone il riconoscimento, la fiducia e la valorizzazione della persona affinché, in un'ottica di empowerment, possa liberare il proprio potenziale (Blanchard, Carlos, Randolph, 1997) e trovare la sua strada. Naturalmente questo

processo di empowerment del giovane non avviene in base ad un'azione meccanica e incrementale di nozioni o informazioni, quanto piuttosto sulla base di un processo educativo durante il quale la persona viene sollecitata a scoprire e ad apprendere prima di tutto le sue personali caratteristiche interiori e ad interpretarne le evoluzioni in relazione agli stimoli esterni.

Il principio dell'autonomia, in termini di crescita e di scelta, si lega a quello della responsabilità, in altre parole di una libertà responsabile (Cocozza, 2012), in forza della quale la persona deve essere in grado di determinare autonomamente scelte personali ed affrontarne le conseguenze con maturità in una prospettiva di modificabilità. La visione del futuro senza costruzione progettuale e spirito di responsabilità identifica un vuoto umano che crea autoreferenzialità ed insofferenze personali, che rendono difficile la realizzazione individuale e la convivenza sociale.

E' in questa prospettiva che il dialogo e la conoscenza diventano elementi essenziali per allontanare dubbi di inadeguatezza del giovane e elementi di disorientamento sul proprio futuro. Se è vero che comunicare significa mettere in relazione la persona e il suo contesto, l'imprinting educativo e comunicativo deve stimolare l'*agency*⁷⁰, la scoperta di interessi, l'individuazione di obiettivi, la costruzione di un buon sistema relazionale interpersonale e di gruppo, e la maturazione individuale nel rispetto delle regole e dell'ambiente. Nel processo di sviluppo della propria identità, infatti, ci deve essere lo "sviluppo morale" del singolo di considerarsi parte di un ambiente e di una realtà in cui vive, con un'enfasi sulla dimensione della reciprocità e dell'appartenenza. Nel definire gli orizzonti di senso e la capacità autonoma di reagire alle sfide della complessità (autodeterminazione), la persona deve agire in coerenza con l'ambiente e in rapporto con un contesto che richiede una necessaria reciprocità e un riconoscimento comune.

⁷⁰ L'*agency* è intesa come la capacità del soggetto di definire se stesso in modo positivo e propositivo, che permette al singolo di poter darsi degli obiettivi e raggiungerli, orientando le risorse personali e governando il proprio operato. Si rimanda per un approfondimento a Bandura A. (1995), *Self-efficacy in changing societies* (a cura di), Cambridge University Press, tr. It.: *Il senso di autoefficacia*, Centro Studi Erickson, Trento, 1997. Come scrive però Besozzi la costruzione della propria identità attraverso lo sviluppo di un'individualizzazione e la capacità di *agency* del soggetto non può prescindere dai condizionamenti strutturali: "si tratta di un processo di individualizzazione che tuttavia non può sottostimare il ruolo delle strutture dei condizionamenti e dei vincoli posti al soggetto nelle specifiche situazioni di vita, pena una caduta in una «sorta di retorica della scelta individuale» e dell'assoluta libertà di determinare il proprio destino" (Besozzi, 2009, pag 21).

Tutte queste considerazioni permettono di asserire che un sistema orientante, è chiamato a mettere al centro la persona fin dalla giovane età, affinché il singolo possa essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (Nussbaum, 2000) e affrontare “la sfida del diventare adulti” (Besozzi, 2009, pag. 20). La chance educativa e orientativa risiede nella capacità di comprendere se stessi e di accrescere quei necessari strumenti interpretativi e di agency soggettiva che aiutano a districarsi nella complessità contemporanea senza essere soggetti agli eventi, con il rischio di disagio ed esclusione.

La sfida che si presenta è quella di avviare un processo di cooperazione scuola-famiglie-territorio in cui si promuove nei giovani la capacità di orientarsi e la consapevolezza di se stessi in un'ottica empowerment-oriented, affinché nella scoperta continua delle proprie risorse personali, nel rapporto con l'ambiente e nella logica dell'apprendimento permanente ciascuno possa riconoscere la propria vocazione ad essere il cambiamento che vorrebbe realizzato nel mondo.

BIBLIOGRAFIA

Ardis S., Bicchi C. (2016), *Strategie e modelli educativi per la promozione del benessere*, Aonia Edizioni.

Agnoli M. S. (2014), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, Franco Angeli.

Ajello A.M., Chiorrini P., Ghione V. (2003), "La scuola dell'autonomia come un sistema complesso: un modello di analisi", in *Autonomia dei sistemi formativi*, 1R.

Alessandrini G. (2002), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

Amoretti G., Rania N. (2005), *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carocci Roma.

Appadurai A. (2011), *Modernità in polvere*, Cortina Raffaello Editore.

Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Cortina Raffaello Editore.

Archer M. S. (2009), *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*, Erickson.

Armand A., Bisson-Vaivre C., Lhermet, P. (2013), "Agir contre le décrochage scolaire: alliance éducative et approche pédagogique repensée", in *Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale*.

Arthur J. (1994), "Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover", in *Academy of Management Journal*, Vol. 37, N. 4, pp. 670-687.

AA.VV. (2006), *Dialoghi sull'orientamento dalle esperienze ai modelli*, Isfol Editore, Roma.

Baglioni C.G. (2004), "Società della sicurezza e società del rischio", in *Quaderni del circolo Rossell*, 2.

Bandura A. (1995), *Self-efficacy in changing societies* (a cura di), Cambridge University Press, tr. It.: *Il senso di autoefficacia*, Centro Studi Erickson, Trento, 1997.

Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson.

Batini F., Salvarani B. (1999a), "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa", in *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.

Batini F., Salvarani B. (1999b), "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo", in *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.

Baubion-Broye A., Le Blanc A. (2001), "L'incertitude dans les transitions: nouvelles approaches" in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-8.

Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, trad. it. Il Mulino, Bologna.

Bauman Z. (2000a), *Modernità liquida*, trad. it, Laterza Roma-Bari.

Bauman Z. (2000b), *La solitudine del cittadino globale*, Giangiacomo Feltrinelli Editore.

Bauman Z. (2001), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it, Il Mulino, Bologna, 2002.

Bauman Z. (2007), *Modus Vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, trad. it, Laterza Roma-Bari.

Bazzanella Arianna (2010), *La condizione giovanile in Italia: una rassegna*, Editore provincia Autonoma di Trento, IPRASE del Trentino.

Beck U. (1986), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, trad. it, Carocci, Roma, 1989.

Beck U. (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, trad. it, Il Mulino, Bologna.

Beck U. (2008), *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna.

Beck U. (2011), *Conditio Humana. Il rischio nell'età globale*, Editori Laterza.

Beck U., Giddens A., Lash S. (1994), *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge.

Becker G.S. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press, New York.

Benadusi L. (2006), *Dall'eguaglianza all'equità*, in Bottani N. e Benadusi L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.

Benvenuto G. (2005), "Misure di intervento contro la dispersione scolastica: un quadro d'insieme", in Benvenuto G., Sposetti P. (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia.

- Benvenuto G., Sposetti P. (2005), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia.
- Berger K.S. (1996), *Lo sviluppo della persona. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia*, Zanichelli, Bologna.
- Bernard P.-Y., Michaut C. (2013), "The effects of the fight against early school-leaving: Back to education or school-to-work transition?" In S. De Groof. & M. Elchardus, eds. *Early school-leaving and youth unemployment*, Leuven: Lannoo Campus Press, pp. 132-156.
- Besozzi E. (a cura di) (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci.
- Besozzi E. (2009), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (2012), "Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile", in *Vita e pensiero*, Milano.
- Bettin Lattes G. (2014), "I giovani e i valori nella sociologia di Antonio de Lillo", in *Società Mutamento Politica*, vol. 5, n. 10, pp. 129-146,
- Blanchard K., Carlos J. P., Randolph A. (1997), *Empowerment Takes More Than a Minute*, Berrett-Koehler.
- Blossfeld H.P., Klijzing E., Mills M., Kuerz K. (2005), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*, Routledge, London.
- Bynner J., Parsons S. (2002), "Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people Not in Education, Employment, or Training (NEET)", in *Journal of Vocational Behavior*, n. 2, pag. 289-309, April.
- Bolasco S. (1999), *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri d'interpretazione*, Carocci, Roma.
- Bourdieu P. (1966), *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Morgagni E., Russo A. (a cura di) (1997), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972), *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi Editore.
- Boudon R. (1981), *Effetti "perversi" dell'azione sociale*, Feltrinelli, Milano.

Braga M., Checchi D. (2010), "Sistemi scolastici regionali e capacità di sviluppo delle competenze. I divari delle indagini Pirls e Pisa", in *La rivista delle politiche sociali*, 3, 1-25.

Bramanti A., Odifreddi D. (2009) (a cura di), *Una strada per il successo formativo*, Guerini e Associati, Milano.

Brunello G., De Paola M. (2013), "The Costs of Early School Leaving in Europe", in *EENEE Analytical Report*, n. 17, prepared for the European Commission, Brussels.

Buisson M. (1981), "Familles et orientation professionnelle", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, I, pp. 3-29.

Butera F. (1988), *L'orologio e l'organismo. Il cambiamento organizzativo nella grande impresa in Italia*, Franco Angeli, Milano.

Butera F. (1990), *Il castello e la rete. Impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni novanta*, Franco Angeli, Milano.

Buzzi C. (a cura di) (1999), *La condizione giovanile in Toscana*, Giunti, Firenze.

Buzzi C. (2007), *La transizione all'età adulta*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Rapporto Giovani. La sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino Bologna, pp. 33-47.

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007) (a cura di), *Rapporto Giovani. La sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino Bologna

Cairo M.T. (1994), "La dispersione scolastica: aspetti e problemi", in *Scuola e didattica*, n. 15, del 15 aprile.

Caldin R. (1998), *Educazione alla sessualità: indicazioni e proposte per la scuola media*, in Orlando Cian D. (a cura di), *Preadolescenza. Problemi, potenzialità e strategie educative*, Unicopli, Milano, pp.205-232

Caputo A. (2006), *L'analisi della dispersione scolastica. Teorie, metodi e pratiche di ricerca*, Oxiana, Napoli.

Caritas (2008), *Quinto Rapporto Osservatorio Romano sulle migrazioni. Dossier statistico Immigrazione Caritas-Migrantes*, Edizioni Idos.

Castagna B. (2010), «Educazione e formazione in Europa 2020», in *Formazione e Lavoro*, Enaip, n. 3.

Castelli C. (a cura di) (2002), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano.

- Castelli C., Venini L. (a cura di) (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Franco Angeli, Milano.
- Castells M. (1989), *The informational City: Information, Technology, Economic Restructuring*, Oxford, Uk; Cambridge, MA, Blackwell.
- Catarci M., Fiorucci M. (2013), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando Editore.
- Cavalli A., Facchini C. (2001), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli A., Galland O. (1995), *Youth in Europe*, Pinter, London.
- Ceresia A. (2005), *L'evoluzione del sistema del sistema scolastico italiano*, in Maiorca L. (a cura di), *Il Dirigente scolastico*, Simone, Napoli.
- Cesareo V. (2003) (a cura di), *Globalizzazione e contesti locali: una ricerca sulla realtà italiana*, Franco Angeli.
- Cesareo V. (1990), "La dispersione scolastica come e perché?", in *Analisi della Pubblica istruzione*, n.2.
- Ciccatelli S. (a cura di) (2004), *Scuola in transizione. Raccolta delle principali norme che regolano il sistema scolastico italiano*, Armando Editore.
- Cocozza A. (2010), *Persone, organizzazioni, lavori. Esperienze innovative di comunicazione d'impresa e valorizzazione delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A. (2012), *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A. (2014), *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A. (2015), "Criticità e opportunità della riforma della Buona Scuola: una riflessione sociologica, in *Sociologia Rivista Quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali*, n. 3.
- Cocozza A., Capogna S. (a cura di) (2015), *Per una politica di orientamento permanente. Una ricerca sociologica sul campo*, Guerini e Associati.
- Colombo M. (2003), *L'orientamento verso il futuro, tra rischio e bisogno di certezze nei processi di crescita*, in Besozzi E. (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa: Maschile e femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli Milano.

Colombo M. (a cura di) (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e pensiero, Milano.

Colombo M. (2008), *Abbandono scolastico e strategie di comunicazione per l'innalzamento dei livelli di istruzione in provincia di Brescia*, in Eugeni R., Taccolini M. (a cura di), *Un bene comune: i rischi di abbandono del sistema formativo nella provincia di Brescia*, Vita e pensiero, Milano.

Colombo M. (2009), *Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative e agire di ruolo*, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.

Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento.

Colombo M. (2011), "Educational Choices in action: young italians as reflexive agents and the role of significant adults", in *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, pp. 14-48.

Colombo M. (2013), "Disadvantaged Life Itiniraries and the Use of Personal Agency among Italian Early School Leavers and at-Risk Students", in *ESE - Estudios sobre education*, 24, 9-25.

Colombo M. (2014), "Alunni anticipatori e de-standardizzazione del ciclo scolastico: una nuova politica per l'infanzia", in *Studi di Sociologia*, n. 1, pp. 7-30.

Colombo M. (2015), "Abbandono scolastico in Italia e politiche di prevenzione in Europa", in *Scuola Democratica*, 2, 411-424.

Comune di Roma Capitale (2013), *Annuario Statistico 2013*, Roma Capitale.

Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, Vol. II, *Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna.

Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

Corrao S. (1999), "Il focus group: una tecnica di rilevazione da ri-scoprire", in *Sociologia e ricerca sociale*, n. 60, pp. 94-106.

Cortese A., Serpieri R. (2010), *Politiche e pratiche dell'orientamento scolastico. Scuole dell'autonomia e governi locali*, Liguori Editore.

Costa C., De Angelis, B., Pallini S. (2012), *Tra reale e irreale. Giovani ai margini*, Franco Angeli.

Coté J. (2000), *Arrested Adulthood. The Changing Nature of Maturity and Identity*, New York University, NY.

Crittenden P. (1997). Pericolo, sviluppo e adattamento, Masson, Milano.

Curatolo A. (2013), «L'orientamento nella società della conoscenza: le direttive europee e un'esperienza di counseling di orientamento in uscita in una scuola superiore», in *Rivista Scuola IaD - Ricerca e Tecnologia*, n. 7/8.

D'Alessandro C. (2011), *Scuola disagio, cura e abbandono: problemi antichi, lezione attuale*, in Fadda R., Mangiaracina E. (2011) (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci Editore.

Dalla Zuanna G. Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese*, Il Mulino, Bologna.

Damiano E.. (2007), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano 2007.

Dahrendorf R. (1988), *Per un nuovo liberalismo*, Laterza, Roma - Bari.

Darhendorf R. (1995), *Quadrare il cerchio*, Laterza, Roma - Bari.

Darhendorf R. (2003), *Libertà attiva: Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Roma-Bari

De Lillo A. (2007), *I valori e l'atteggiamento verso la vita*, in Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di), *Rapporto giovani: Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.

De Martin G.C., Cocozza A., Porrotto G. (2008), *Istituzioni scolastiche e formative e sistema regionale e locale*, Cedam, Padova.

De Masi D. (2004), *Non c'è progresso senza felicità*, Rizzoli.

De Luigi N. (2012), «La transizione alla vita adulta nelle società europee», in *Vita e pensiero*, Milano.

Del Core P. (1999), «Quadro teorico di riferimento» in Ministero del lavoro e della previdenza sociale (a cura di), *Rapporto finale della ricerca 'Seconda indagine nazionale sui servizi di orientamento 1998'*, Roma.

Di Fabio A. (1998), *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze.

Di Giorgi P. (2004), *Persona, globalizzazione e democrazia partecipativa*, Franco Angeli.

Diamanti I. (2007), "Il Paese dove il tempo si è fermato", in *Il Mulino –Rivista bimestrale di cultura e politica*, Vol. 3, pag. 482 -488.

Domenici G. (1999), *L'orientamento diacronico formativo*, Seam, Roma.

Domenici G. (2015), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma - Bari.

Domenici G., Moretti G. (2011), *La leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando Editore.

Eccles J.S. (1993), *School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices*, in Dienstbier R., Jacobs J.E. (Eds.), *Developmental perspectives on motivation* (Vol 40), Lincoln University of Nebraska Press.

Ehrenberg A. (1999), *La fatica di essere se stessi: depressione e società*, Einaudi, Torino.

Elias N. (1990), *La società degli individui*, trad. it. Il Mulino.

Esbroeck R.V. (2011), *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life design*, Giunti O.S., Firenze.

Eugeni R., Taccolini M. (a cura di) (2007), *Un bene comune: i rischi di abbandono del sistema formativo nella provincia di Brescia*, Vita e Pensiero, Milano.

Eurofound (Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro) (2012), *NEETS - Young people non in employment, education and training: characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxemburg.

Fadda R., Mangiaracina E. (2011), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci Editore.

Faure E. (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Unesco, parigi.

Federici M.C., Picchio M. (2010), *La dimensione incrociata dell'individuo e della società*, Aracne Editrice.

Ferguson B., et al. (2005), "Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school", in *Final Report of The Hospital for Sick Children*, Toronto.

Ferraro S. (2009), «Presentazione», in Del Core P., Ferraroli S., Fontana U. (a cura di) (2009), *Orientare alle scelte Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS Roma.

Ferry N.M. (2006), “Factors influencing career choices of adolescents and young adults in rural Pennsylvania”, in *Journal of Extension*, 44 (3), 1-6.

Filosa E. (2015), *Orientarsi verso il futuro. Studenti, docenti e genitori*, Sovera Edizioni.

Fiorilli C. (2011), *Benessere e qualità della vita scolastica: forze che si oppongono alla dispersione scolastica*, in Fadda R., Mangiaracina E. (2011) (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci Editore.

Fischer L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.

Fondazione Bruno Visentini (2017), *Il divario generazionale tra conflitti e solidarietà. Vincoli, norme, opportunità: generazioni al confronto*, Rapporto 2017 Fondazione Bruno Visentini.

Forema (2012), *Formazione esperienziale: istruzione per l'uso*, Franco Angeli, Milano.

Furlong A., Cartmel F. (2007), *Young People and Social Change. New Perspectives*, Open University Press, Buckingham.

Gadamer H.G. (1960), *Verità e metodo*, trad. it. Bompiani, Milano.

Gallino L. (2000), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari.

Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna.

Gasquet C., Roux V. (2006), “Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés: la place des mesures publiques pour l'emploi”, in *Economie et Statistiques*, 400, pp. 17-43.

Gergen, K. (1999), *Realities and relationships*, Harvard University Press, London.

Ghione V. (2005), *La dispersione scolastica: le parole chiave*, Roma Carocci.

Giddens A. (1979), *Nuove regole del metodo sociologico*, Il Mulino Bologna.

Giddens A. (1993), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.

Giddens A. (1999), *Identità e società moderna*, Ipermedium, Napoli.

Giddens A. (2000) *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.

Giddens A. (2006), *Living in a Post-Traditional Society*, in Giddens A. *In Defence of Sociology: Essays, Interpretation & Rejoinderis*, Polity Press, Vambridge 1996.

Giddens A. (2007), *L'Europa nell'età globale*, trad. it, Laterza Bari.

Girotti L. (2006), "Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente", in *Vita e pensiero*, Milano.

Giugni G. (1987), «Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale», in *Orientamento scolastico e professionale*, n. 27.

Giuliano L. (2004), *L'analisi automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, LED, Milano.

Gobo G. (1997), *Le risposte e il loro contesto. processi cognitivi e comunicativi nelle interviste standardizzate*, Franco Angeli, Milano.

Gori E. (2004), «L'investimento in capitale umano attraverso l'Istruzione», in Vittadini G. (a cura di) *Capitale Umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati.

Gremigni E. (2015), *Istruzione e disuguaglianze sociali. Dispositivi di riproduzione nel sistema scolastico italiano*, in AA.VV. (a cura di), *Xenia. Nuove sfide per l'integrazione sociale*, Franco Angeli, Milano.

Grimaldi A. (2002) (a cura di), *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano.

Grimaldi A. (2003a), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano.

Grimaldi A. (2003b), *Profili professionali per l'orientamento: la proposta Isfol*, Franco Angeli, Milano.

Grimaldi, A. (2012) (a cura di), *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Isfol Editore, Roma.

Grimaldi A. (2015) «Intorno all'orientamento: si volta pagina. Movimenti sistemici per una prospettiva di sviluppo», in *Orientamenti pedagogici*, vol 62, n.3, pp. 547-556.

Grimaldi A., Quaglino G.P. (a cura di, 2005), *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol Editore, Roma.

Grimaldi E., Romano T., Serpieri R., *I discorsi della dispersione*, Liguori, Napoli.

- Grotevant H.D., Cooper C.R. (1988), *The role of family experience in career exploration: A lifespan perspective*, In: Baltes P.B, Featherman D.C., Lerner R.M. (Eds.), *Lifespan development and behavior*, Vol.8, Hillsdale, Erlbaum.
- Guglielmi D. (1999), "La metodologia dei focus group", in *Risorsa uomo*, n. 2 pp. 227-231.
- Gurman A.S, Kniskern D.P (1995), *Manuale di terapia della famiglia*, Bollati Boringhieri Editore.
- Hall T.D. (2002), *Careers In and Out of Organizations*, Sage Publications.
- Husèn T. (1974), *The learning society*, Methuen, London.
- Husèn T. (1986), *The learning society revisited*, Pergamon, London.
- Keynes J. M (1971), *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, UTET.
- Kleiman T., Gati I., Peterson G., Sampson J., Reardon R., Lenz J. (2004), "Dysfunctional thinking and difficulties in career decision-making", in *Journal of Career Assessment*, 12(3), 312-331.
- Krueger R.A. (1994), *Focus groups. A practical guide for applied research*, Sage Publications, Newbury Park.
- La Rosa M., Kieselbach T. (a cura di) (1999), *Disoccupazione giovanile ed esclusione sociale. Un approccio interpretativo e primi elementi di analisi*, Franco Angeli.
- Lanzara G. F. (1984), *Evoluzione e comportamento del sistema scolastico italiano*, Milella Editore.
- Latouche S. (1998), *Il mondo ridotto a mercato*, trad. it, Lavoro, Roma, 1998.
- Leccardi C. (1999a), *Time, Young People and the Future*, Rosenberg & Sellier, Turin.
- Leccardi C. (1999b), *Responsabilità e Riflessività*, in Leccardi C. (a cura di), *I limiti della modernità*, Carocci, Roma.
- Leccardi C., Ruspini E. (a cura di) (2006), *A new youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate Publishing.
- Livi Bacci M. (2008), *Avanti giovani alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Livolsi M. (2006), *La società degli individui*, Carocci Editore.

- Lodigiani R. (2003), "L'orientamento come processo formativo", in *Professionalità*, n. 78.
- Maddaloni D. (a cura di) (2006), *Percorsi diseguali. Una tipologia di giovani alla ricerca dell'identità lavorativa*, Arlav, Napoli.
- Maffesoli M. (2005), *Note sulla postmodernità*, Lupetti.
- Maffesoli M. (2010), *Apocalisse. Rivelazioni sulla società postmoderna*, Ipermedium.
- Mancinelli M.R. (2002), "L'orientamento dalla A alla Z", in *Vita e Pensiero*, Milano.
- Mancinelli M.R., Bonelli E. (2005), *Orientare nella scuola del preadolescente. Percorsi e strumenti*, Ed. La Scuola.
- Marcarini M., «Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e delle riflessioni educative», in *Formazione Lavoro Persona*, anno II, num. 5
- Marostica F. (2012), «Figure professionali per l'orientamento nella e per la scuola», in *Rivista dell'istruzione*, n. 4.
- McLuhan M. (1992), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.
- Milani L. (1967), *Lettere ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1996), *Progetto orientamento – Vol. I La formazione orientativa*, Roma.
- Mongardini C. (2009), *L'epoca della contingenza. Tra vita quotidiana e scenari globali*, Franco Angeli, Milano.
- Montedoro C., Zagardo G (2003), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
- Morcellini M. (2016) (a cura di), *IV Dialogo sulla sostenibilità. Una Cultura per la società dell'informazione*, Sapienza Università Editrice.
- Morch S., Andersen H. (2006), *Individualization and the Changing Youth Life*, in Leccardi C., Ruspini E. (a cura di), *A new youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate Publishing.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morin E. (2002), *L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Mortimer J.T., Lorence J., Kumka D.S. (1986), *Work, family, and personality : Transition to adulthood*, Norwood, Ablex, NJ.
- Nerli Ballati E. (2014), *Transizione all'età adulta e struttura familiare dei Neet*, in Agnoli M. S (2014), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, Franco Angeli
- Nota L., Rossier J., (2015) *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*, Boston, MA Hogrefe.
- Nussbaum M. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Onida F. (2002), "La globalizzazione aumenta o riduce disuguaglianze e povertà?", in *La rivista Il Mulino*, n. 1.
- Pacelli D. (2008), *Differenza e differenze. Riflessione sociale e rappresentazioni culturali*, Franco Angeli, Milano.
- Pacelli D. (2009) *Contingenza vs Cultura della contingenza. Un altro paradosso della modernità*, in Mongardini C. (2009), *L'epoca della contingenza. Tra vita quotidiana e scenari globali*, Franco Angeli, Milano.
- Pacelli D. (2011), *La conoscenza dei media nella prospettiva sociologica*, Edizioni Studium, Roma.
- Pacelli D., Marchetti M.C. (2007), *Tempo, spazio e società. La ridefinizione dell'esperienza collettiva*, Franco Angeli, Milano.
- Palazzini C. (2007), *La fatica nella relazione di coppia e nel ruolo genitoriale*, in Cappozzo G.M. (a cura di), *La storia, la fatica, la gioia, le relazioni*, Effatà Editrice.
- Pallini S., De Pasquale P. (2012), *Sogni e progetti*, in Costa C., De Angelis, B., Pallini S., *Tra reale e irreale. Giovani ai margini*, Franco Angeli.
- Palumbo M. (2002), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano.
- Paneforte S. (2005), *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo. La formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli.
- Parsons T. (1937), *The Structure of Social Action*, tr. it (1986) *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna.

Pellerey M. (2011), "La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione", in *Orientamenti Pedagogici*, 48, 781-792.

Perna T. (1998), *Fair trade. La sfida etica al mercato mondiale*, Bollati Boringhieri, Torino.

Petras J., Veltmeyer H. (2002), *La globalizzazione smascherata. L'imperialismo del XXI secolo*, Editore Jaca Books.

Pietropolli Charmet G. (2009), *Prefazione*, in Provantini K., Arcari A. (2009), *La scelta giusta. Orientarsi dopo la terza media*, Franco Angeli, Milano.

Pietropolli Charmet G. (2010), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari.

Pietropolli Charmet G. (2012), *Giovani vs adulti. Come crescere insieme*, Aliberti.

Piketty T. (2014), *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani.

Pitzalis M. (2012), "Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze", in *Scuola e democratica*, 1, 6, 26-45.

Polacek K. (1992), "Pedagogia dell'orientamento", in *Orientamento scolastico e professionale*, 2.

Pollock G. (2002), "Contingent Identities: Updating the Transitional Discourse", in *Young*, Vol. 10 (1), pp. 59-72.

Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.

Pombeni M.L. (2006), *Life long guidance e professionalità degli operatori. Le sfide dell'orientamento*, in AA.VV. (2006), *Dialoghi sull'orientamento dalle esperienze ai modelli*, Isfol Editore, Roma.

Pombeni, M.L., D'Angelo M.G. (1998), *L'orientamento di gruppo*, Carocci, Roma.

Pombeni M.L., Gugliemi D. (2000), "Competenze Orientative: costrutti e misure", in *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1/3, 26-37.

Provantini K., Arcari A. (2009), *La scelta giusta. Orientarsi dopo la terza media*, Franco Angeli, Milano.

Quagliata A. (2014), *I-Learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa*, Armando Editore.

Rampazi M. (2015), "Lavoro e incertezza biografica (Work and biographical uncertainty)", in *Interazioni*, Franco Angeli, 2, 34-44-

- Ribolzi L. (1984), "La scuola incompiuta: un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore", in *Vita e Pensiero*, Milano.
- Ritzer G. (1997), *Il mondo alla McDonald's*, Edizioni Il Mulino.
- Romano A. (2011), *Società, relazioni e nuove tecnologie*, Franco Angeli, Milano.
- Romito M. (2014), *Migrazioni, Marginalizzazioni e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, Franco Angeli, Milano.
- Rosa H. (2010), *Accélération. Un critique sociale du temps*, La Découverte, Paris.
- Rossi B. (1979), "Educazione e orientamento", in *Pedagogia e vita*, n. 5 pag. 503.
- Savickas M.L. (2008), "David V. Tiedeman: Engineer of career construction", in *The Career Development Quarterly*, 56, 217-224.
- Savickas M. L. (2011), *Life Design Counseling: from practice to theory*, in Atti del Convegno "Vocational Designing and Career Counseling: Challenges and New Horizons", Padova 12-14.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J. P., Duarte M. E., Guichard J. , Van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, in *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Sbattella F. (2002), *La famiglia come attore dell'orientamento*, in Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano.
- Scanagatta S. (2002), *Socializzazione e capitale umano. La sociologia dell'educazione e le sfide della globalizzazione*, CEDAM.
- Scandella O., Bellamio D., Ricciarelli E., Vimercati M. (2002), *La scuola che orienta. Percorsi ruoli e strumenti*, La nuova Italia, RCS.
- Scarpellini C., Ghidelli C., Valotti C. (1992), *La funzione orientativa della scuola. Nuovo modello operativo per un per un progetto personalizzato*, Desca, Brescia.
- Scarpellini G., Strologo E. (1976), *L'orientamento: problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia.
- Schizzerotto A. (2012), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.
- Schultz T.W. (1971), *Investment in Human Capital: the role of education and reasearch*, The Free Press, New York.
- Semeraro A.(1999), *Il sistema scolastico italiano*, Carocci.

- Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Collana Oscar saggi, Arnoldo Mondadori Editore.
- Sen A. (2002), *Globalizzazione e libertà*, Arnoldo Mondadori Editore.
- Sen A. (2006), *Scelta, benessere, equità*, Laterza, Roma-Bari.
- Sen A. (2010), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino.
- Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- Serpieri R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, Franco Angeli, Milano.
- SEU- Social Exclusion Unit (1999), *Bridging the gap: new opportunities for 16-18 years old Not in Education Employment or Training*, UK.
- Schulenberg J.E., Vondracek F.W., Crouter A.C. (1984), "The influence of the family on vocational Development", in *Journal of Marriage and the Family*, 46, 129-143.
- Soresi S. (2000) (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze.
- Soresi S., Meazzini P. (1990), "L'attività di orientamento scolastico e professionale", in *Psicologia e Scuola*, 50.
- Stake R.E. (1995), *The art of case study research*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Stauber B, Walther A. (2006), "De- Standardised pathways to adulthood in Europe: informal learning in informal networks", in *Revista de Sociologia*, 79, pp. 241-262.
- Stiglitz J. E. (2001), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Susi F. (2012), *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando Editore.
- Targetti F. Fracasso A. (2008), *Le sfide della globalizzazione: storia, politiche e istituzioni*, Francesco Brioschi Editore.
- Terenzi P. (2006), *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo: Buone pratiche in Emilia Romagna*, Franco Angeli, Milano.
- Tognonato C. (2014), *Economia senza società. Oltre i limiti del mercato globale*, Liguori Editore.
- Trannoy A. (2000), "Rendere uguali i saperi di base", in *Scuola Democratica*, n. 2 pag. 45-61.

UNDP, Human Development Report (1990), *Concept and Measurement of Human Development*, Oxford University Press, New York.

UNDP, Human Development Report (2010), *20th Century Anniversary Edition. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*, trad. it., *Lo sviluppo umano, rapporto 2010, Edizione XX anniversario. la vera ricchezza delle nazioni: percorsi di sviluppo umano*. Introduzione di Amartya Sen.

Viglietti M. (1988), *Orientamento, modalità educativa permanente*, Sei, Torino.

Viglietti M. (1995), *Educazione alla scelta. Una guida operativo-pratica*, Sei, Torino.

Villani D. (2001), *L'orientamento in alcuni paesi europei*, Monolite Editrice.

Yin R.K.(2003) *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, terza edizione, tr. it a cura di S. Pinnelli, Armando Editore, Roma.

Walther A. (2004), «Partecipation and Transitions to works. Reasons and Perspectives for Bridging the Gap», in *YoYo. Youth Policy and Participation*, University College, Cork.

Walther A. (2006), “Regimes of youth transition: Choice, Flexibility and Secuity in young people’s experiences across different European contexts”, in *Young*, n. 14, 2 pp. 119-139.

Walther A., Stauber B. (2002), *Misleading Trajectories - Integration Policies for Young Adult in Europe?*, Opladen.

Watts A.G. (2008), Career Guidance and Public Policy, in *International Handbook of Career Guidance*, III, pp. 341-353.

Watts A. G., Sultana R.G. (2004), «Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes», in *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 4, Numbers 2-3.

Weber M. (1965), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, nuova edizione 2003, Piccola Biblioteca Einaudi.

Weber M. (1968), *Economia e società*, vol. 2, Edizioni di Comunità, Milano.

Wenger E., McDermott R., Snyder V.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School, Boston.

Zurla P. (2004), *Volti della dispersione scolastica e formativa*, Franco Angeli.

SITOGRAFIA

AlmaDiploma (2013), *Profilo dei diplomati 2013, Caratteristiche riuscita scolastica, valutazioni, punti di forza e prospettive di studio e lavoro*, disponibile su <http://www.almadiploma.it/indagini/profilo/profilo2013/>

Alulli G. (2010), *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, disponibile su <http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>

Bandera L. (2016), "Le trincee generazionali di un'Italia sempre più vecchia", *Secondo Welfare - Centro di Ricerca e documentazione Luigi Einaudi*, disponibile in www.secondowelfare.it

Belfield C. (2008), *The Cost of Early School-leaving and School Failure. Research prepared for the World Bank*, disponibile su <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofSchoolFailure.pdf>

Byanyima W. (2014), "Vertice G20. L'evasione fiscale e le disuguaglianze crescenti soffocano le economie e vanificano la lotta alla povertà", su Repubblica.it, del 14 novembre, disponibile su http://www.repubblica.it/solidarieta/cooperazione/2014/11/14/news/vertice_g20_1_evasione_fiscale_e_le_disuguaglianze_crescenti_soffocano_le_economie_e_vanificano_la_lotta_alla_povert-100577738/

Calero Martínez J., Gil Izquierdo M., Fernández Gutiérrez M. (2011), *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España (I costi dell'abbandono scolastico precoce. Un approccio alle perdite finanziarie e non provocate dall'abbandono precoce in Spagna)*, Madrid, Ministry of Education, disponibile su http://books.google.es/books?id=AX_lftK6L0C&pg=PA26&lpg=PA26&dq=Los+costes+del+abandono+escolar+prematuro.+Una+aproximaci%C3%B3n+a+las+p%C3%A9rdidas+monetarias+y+no+monetarias+causadas+por+el+abandono+prematuro+en+E

spa%C3%B1a&source=bl&ots=UjK3bT_JtN&sig=#v=onepage&q=Los%20costes%20del%20abandono%20escolar%20premature.%20Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20las%20p%C3%A9rdidas%20monetarias%20y%20no%20monetarias%20causadas%20por%20el%20abandono%20premature%20en%20Espa%C3%B1a&f=false

Censis (2016), L'Italia delle tribù generazionali, disponibile su http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=121055

Chiesa R. (2008), *Lifelong guidance: una risorsa per l'occupabilità*, disponibile su http://web.unicam.it/scuola/orientamento/documenti/convegnoLifelong/CAMERINO18dic_RitaChiesa.pdf

Cles (2007), *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica nella Provincia di Roma*, disponibile su www.cleseconomia.com

Coles B. et al. (2010), *Estimating the life-time cost of NEET: 16-18 year olds not in Education, Employment or Training*, disponibile su http://www.york.ac.uk/media/spsw/documents/research-and-publications/NEET_Final_Report_July_2010_York.pdf

Commissione Europea (1993), *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways forward into the 21st Century - White Paper*, disponibile su [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366_it.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_it.pdf)

Commissione Europea (1995), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro Bianco*, disponibile su [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366_it.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_it.pdf)

Commissione Europea (2000), *Comunicazione della Commissione: gli indicatori strutturali*, Bruxelles, http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/europa_scuola_0005.pdf

Commissione europea (2010), *Il comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020*, disponibile su http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_it.pdf

Commissione europea (2011), *Reducing early school leaving*, disponibile su: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:0096:FIN:EN:PDF>

Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*, Lussemburgo, disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Commissione Europea (2015), *Education and Training Monitor 2015*, disponibile su http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_it.htm

Commissione Europea (2016), *Education and Training Monitor 2016*, disponibile su http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en

Comune di Roma, Comitato locale 8 (2009), *Progetto Educazione degli adulti - EDA. Municipi XVIII, XIX e XX: analisi del contesto, rapporto domanda/offerta, priorità*, su https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/COMITATO_8.pdf

Comune di Roma Capitale, *Piano Sociale 2011-2015 del Municipio XIV (ex XIX)*, disponibile su https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/cap_1_contesto_territorial_e_profilo_socio_demografico.pdf

Consiglio d'Europa (2004), *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles, disponibile su http://www.europalavoro.gov.it/Documents/Risoluzione_2004_lifelong_guidance_it.pdf

Consiglio d'Europa (2005), *Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della strategia di Lisbona*, Bruxelles, disponibile su http://www.politichecomunitarie.it/file_download/46

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, in GU 5 maggio 2005, n. 103, disponibile su http://transalp.lavorosenzafrontiere.org/allegati_it/DLgs15aprile2005_n77.pdf

Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, in GU 20 febbraio 1979, n. 50, disponibile su http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/allegati/dm1979.doc

EQF- European Qualification Framework (2006), *Quadro europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente*, disponibile su https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf

Faraoni N. (2012), *Bisogna prendere sul serio i Neet?* Alcune riflessioni sulla categoria concettuale di Neet, in *I giovani che non lavorano e non studiano. I numeri, i percorsi, le ragioni*, IRPET, disponibile su http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/19675IRPET_2012.pdf

Greenpeace (2010), *The toxic ships*, disponibile su <http://www.greenpeace.org/italy/Global/italy/report/2010/inquinamento/Report-The-toxic-ship.pdf>

ISFOL (2014), *Audizione dell'ISfol presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, disponibile su [http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/889/1/ISFOL_Audizione%20Isfol%20presso%20la%20VII%20Commissione%20\(Cultura,%20Scienza,%20Istruzione\)%20Indagine%20conoscitiva%20dispersione%20scolastica.pdf](http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/889/1/ISFOL_Audizione%20Isfol%20presso%20la%20VII%20Commissione%20(Cultura,%20Scienza,%20Istruzione)%20Indagine%20conoscitiva%20dispersione%20scolastica.pdf)

ISPI (2014), *Rapporti di scenario sul G8*, disponibile su www.ispionline.it/it/pubblicazione/rapporti-di-scenario-sul-g8

ISTAT (2001), *Censimento della popolazione e delle abitazioni*, disponibile su <http://www.istat.it/it/censimento-popolazione/censimento-popolazione-2001>

ISTAT (2014), *Giovani che non lavorano e non studiano*, in *Rapporto annuale 2014*, disponibile su http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=39&cHash=188d413a13e15b094163627fec5c68fb

ISTAT (2016), *Tasso di disoccupazione. Livello ripartizionale anno 2015*, disponibile su http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXDISOCCU

ISTAT (2016), *Report sugli indicatori demografici. Stime per l'anno 2015*, disponibile su http://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici_2015.pdf?title=Indicatori+demografici++-+19%2Ffeb%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf

ItaliaLavoro (2011), *Neet: i giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano. Caratteristiche e cause del fenomeno e analisi delle*

politiche per contenerlo e ridurlo, disponibile su https://www.cliclavoroveneto.it/documents/103901/106631/NEET_ItaliaLavoro.pdf/6d722e20-9b1f-42f5-b801-c06f6074fbad?version=1.0

Leinonen T. (2012), *Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta*. Sosiaalikehitys Oy Opit käyttöön–hanke, disponibile su:

http://www.sosiaalikehitys.com/uploads/Nuorten_syrjaytymisen_kustannukset.pdf

Magagnoli C., Morgagni E. (2004), *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti di orientamento. Ricerca su strumenti, esperienze, politiche per l'integrazione di attività e servizi di orientamento*, disponibile su http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%20RIRO%2013%20irre%20%20tutto_0.pdf

Mian E., Fanni Manelles (2007), *Abbandono Scolastico: esiste una relazione con comportamenti devianti? Cause, osservazioni e proposte*, Istituto di Ricerca Internazionale sul Disagio e la Salute nell'Adolescenza, disponibile su http://www.nuovapedagogia.com/abbandono_scolastico.pdf

Migliorini L., Rania N. (2001), "I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa" in *Animazione sociale*, febbraio, disponibile su <http://www.fqts.org/dati/doc/56/doc/114.pdf>

Milanovic B. (2011), *Global income inequality: the past two centuries and implications for the next*, "Slides based on the books *Worlds apart* (2005) and *The Haves and the Have-Nots*", disponibile su <http://www.ub.edu/histeco/pdf/milanovic.pdf>

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009), *La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale*, disponibile su www.lavoro.gov.it e www.ministerosalute.it

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione (2009), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, disponibile su <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-studente/orientamento>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, pag. 4, disponibile su http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf

Ministero della Pubblica Istruzione (1997), *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, n. 487, su <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/orientamento/dpr487.htm>

MIUR (2010), *La dispersione scolastica una lente sulla scuola*,

MIUR (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, disponibile su http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf

MLPS - Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione (2005), *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento. Documento tecnico -scientifico*, disponibile su https://www.provincia.mantova.it/UploadDocs/12871_Ministero_Lavoro_e_Politiche_Sociali___Prospettive_di_sviluppo_di_un_sistema_nazionale_di_orientamento.pdf

Mocetti S. (2007), *Scelta post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*, in Società italiana di economia pubblica, settembre, disponibile su <http://www.siepweb.it/siep/oldDoc/wp/200704.pdf>

MURST-MPI (1997), *L'orientamento nelle scuole e nelle università*, Gruppo consultivo informale del 29 aprile, su www.archivio.pubblica.istruzione.it

Nesse (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training) (2010), *Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission*, disponibile su <http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>

Nevala A.M. et al. (2011), *Reducing early leaving from education and training in the EU*, Brussels: European Parliament. disponibile su: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=42311>

Ocse (2016), *Society at a Glance 2016*, disponibile su <https://www.oecd.org/italy/sag2016-italy.pdf>

Psacharopoulos G. (2007), *The Costs of School Failure – A Feasibility Study*, Rapporto analitico preparato per la Commissione europea, disponibile su

http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/EENEE_A R2.pdf

Pombeni L.M. (2007), «Intervento al Convegno ‘Tavolo per l’orientamento’ a Trento», in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per l'Istruzione (2009), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita*, disponibile su <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-studente/orientamento>

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza unificata (2013), *Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: ‘Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente’*, disponibile su <http://www.statoregioni.it/dettaglioDoc.asp?idprov=11410&iddoc=38854&tipodoc=2>

Saggese L., Scala E. (2010), *Il contesto territoriale e il profilo socio-demografico del territorio e della comunità locale*, disponibile su https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/cap_1_contesto_territorial_e_profilo_socio_demografico.pdf

Savickas M.L. (2015), *Life Design Counseling Manual*, disponibile su <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>

Secchiamoli, Mancini, (2007), *La preadolescenza. Il cambiamento*, disponibile su <http://www.cam-monza.com/sites/default/files/public/documenti/news-events/PreadolescenzaDrssaLongoni.pdf>

Sergiovanni T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, disponibile su <http://keithdwalker.ca/wp-content/summaries/m-p/Moral%20Leadership.Sergiovanni.EBS.pdf>

Steiner M. (2009), *Early School Leaving in Österreich. Wien: Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung*, Studie im Auftrag der AK-Wien, disponibile su <http://media.arbeiterkammer.at/PDF/StudieEarlySchoolLeaving.pdf>

Targetti Lenti R. (2014), *Crescita e diseguaglianza nel lungo periodo. L'analisi di Thomas Piketty.*, in Association on European Economic Education, disponibile su <http://www.fondazionefeltrinelli.it/wp-content/uploads/2015/04/Contributo-PattoSc-Targetti-Lenti.pdf>

Tizzano E. (2007), *La valutazione delle politiche di orientamento universitario. Un'indagine empirica*, disponibile su

http://www.fedoa.unina.it/1671/1/Tizzano_Sociologia_e_Ricerca_Sociale.pdf

Tortorici G. (2013), *Dal disagio ai bisogni dinamiche processuali, indicatori e descrittori*, disponibile su: [http: http://www.edscuola.it/archivio/ped/disagio.html](http://www.edscuola.it/archivio/ped/disagio.html)

Unicef (1989), *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia*, disponibile su <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>

APPENDICE

Allegato 1)

Lettera richiesta adesione alle attività di ricerca all'I.C. "Pablo Neruda" di Roma Capitale

Alla cortese attenzione del
Dirigente scolastico

e
Alla Preg. ma Prof. ssa
Referente per la funzione
strumentale Continuità e
Orientamento

IC "PABLO NERUDA"
VIA CASAL DEL MARMO
00135 ROMA

Oggetto: Attività di ricerca in materia di orientamento scolastico – Richiesta disponibilità 2014/2015.

A seguito delle recenti linee guida in materia di orientamento permanente ed in considerazione della rinnovata attenzione nei confronti dell'orientamento scolastico, inteso come emergenza educativa e sociale per il contrasto al fenomeno della dispersione scolastica e per la piena inclusione sociale dei giovani, è vivo interesse della sottoscritta, in qualità di ricercatrice del Dottorato in *"Ricerca sociale teorica ed applicata"* dell'Università degli Studi Roma Tre, poter coinvolgere codesto Istituto nell'ambito di un'iniziativa che intende promuovere, senza oneri aggiuntivi, una sensibilizzazione in tema di orientamento scolastico.

La ricerca prende in esame, nello specifico, la scuola secondaria di primo grado quale realtà educativa in un'area a rischio con forte processo migratorio, con la finalità di intraprendere, attraverso apposito questionario, una conoscenza del concetto di orientamento e delle sue potenzialità da parte degli studenti e delle studentesse di seconda e terza classe, che vorrete proporre nelle rispettive sezioni.

Allo stesso tempo la ricerca si propone di coinvolgere i genitori degli studenti e delle studentesse delle seconde e terze classi selezionate, attraverso due incontri (*focus group*) in occasione dei quali saranno invitati a parlare, discutere e confrontarsi, in un contesto neutrale di riflessione congiunta, sul tema dell'orientamento e, soprattutto, sulla scelta del percorso formativo superiore dei ragazzi.

In ultimo, la ricerca richiede la preziosa disponibilità del Dirigente scolastico per la realizzazione di un'intervista strutturata, quale utile strumento di ricognizione delle attività in materia di orientamento da parte della scuola, al fine di esprimere i punti di forza, le caratteristiche ed anche le difficoltà riscontrate nella gestione delle iniziative di orientamento.

Le informazioni acquisite consentiranno di: *a)* conoscere le percezioni dei ragazzi e dei genitori in materia di orientamento; *b)* scoprire gli atteggiamenti dei ragazzi e dei genitori nei confronti della delicata scelta del percorso formativo scolastico di secondo grado; *c)* evidenziare l'impegno dell'istituto in materia di orientamento.

Tutte le informazioni saranno raccolte, analizzate ed interpretate esclusivamente per le finalità del dottorato di ricerca, di cui mi impegno fin d'ora a condividerne gli esiti.

Sono certa della Vostra sensibilità agli obiettivi della ricerca, tenuto conto anche dell'impegno manifestato da codesto Istituto in tema di orientamento scolastico secondo quanto condiviso con l'USR per il Lazio, e chiedo fin d'ora la disponibilità ad avviare le attività previste, che impegneranno la scuola negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16.

In attesa di gentile riscontro, anche ai fini di un primo incontro operativo, lascio di seguito i contatti personali cui far riferimento.

Ringraziando anticipatamente per l'attenzione e la collaborazione, porgo i più distinti saluti.

Allegato 2)

Griglia intervista utilizzata per i focus group con i genitori

Domande introduttive sul tema dell'orientamento a scuola

- Che cos'è per voi l'orientamento?
- Quali sono le finalità dell'orientamento scolastico?
- Condividete la definizione di orientamento, proposta dalle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente?

Domande di transizione

- Entrando un po' nello specifico, conoscete le attività di orientamento che la scuola pone in essere?
- Vi sentite coinvolti come genitori nelle attività di orientamento?
- Quanto è rilevante il tempo dedicato all'orientamento da parte di tutti i docenti?

Domande chiave

- Che tipo di attività vorreste vedere realizzate da parte della scuola?
- Quali sono, secondo voi, le ragioni di vostro/a figlio/a nel prediligere una scuola superiore rispetto ad un'altra?
- Secondo voi, ritenete di esercitare un'influenza sulla scelta scolastica dei vostri ragazzi?
- Quanta influenza esercitano i docenti sulla scelta scolastica dei vostri figli?
- Esistono pregiudizi nei confronti di alcune scuole superiori?

Domande conclusive

- Pensando al futuro dei vostri ragazzi, cosa vi sentite di consigliare a vostro/a figlio/a nell'approccio alla scelta della scuola superiore?

-- Quali sinergie con l'esterno la scuola dovrebbe creare, secondo voi, in tema di orientamento?

Allegato 3)

Griglia intervista al Dirigente scolastico, dell'I.C. "Pablo Neruda" di Casal del Marmo, Roma Capitale

Conoscenza dell'Istituto e della scuola secondaria di primo grado

1. L'Istituto comprensivo "Pablo Neruda" è un realtà scolastica collocata in "area a rischio, con forte processo migratorio". Nello specifico, quali sono le *peculiarità* maggiormente caratterizzanti l'Istituto?

2. La scuola secondaria di primo grado di quanti studenti si compone complessivamente? Quanti studenti stranieri sono attualmente iscritti? Negli ultimi 5 anni è possibile riscontrare un incremento delle iscrizioni? Ed in prevalenza, tale incremento è caratterizzato da studenti italiani o stranieri?

Conoscenza delle attività di orientamento e delle modalità di organizzazione

3. La scuola secondaria di primo grado da diversi anni è chiamata a contribuire al processo di orientamento scolastico, per favorire nel giovane la conoscenza di sé e del contesto di riferimento in modo da poter intraprendere una scelta consapevole e responsabile per il proprio futuro. Quali interventi ed azioni di orientamento l'IC "Pablo Neruda" ha realizzato negli ultimi anni?

4. Quali sono le modalità di organizzazione e gestione delle attività di orientamento della scuola?

Partecipazione alle attività di orientamento dei genitori dei ragazzi

5. Gli interventi di orientamento, di natura *informativa, educativa o di accompagnamento* alla transizione scolastica, hanno riscontrato la sensibilità delle famiglie degli studenti? In che modo le famiglie sono state coinvolte alle attività?

6. Come valuta la partecipazione dei genitori alle iniziative di orientamento?

7. Ritiene che ci sia stata una partecipazione maggiore delle madri o dei padri dei ragazzi/e?

8. Dall'esperienza maturata attraverso il coinvolgimento delle famiglie, in che modo l'interazione delle madri si è eventualmente differenziata da quella dei padri?

9. Che difficoltà, secondo lei, hanno riscontrato i genitori nell'interagire con i propri ragazzi in tema di orientamento scolastico?

10. Qual è stata la reazione dei ragazzi/e nel vivere unitamente ai propri genitori le esperienze di orientamento scolastico, nella transizione alla scuola superiore di secondo grado?

Partecipazione alle attività di orientamento dei docenti

11. Gli interventi di orientamento hanno trovato la collaborazione e la disponibilità di tutti i docenti della scuola?

12. Le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, prevedono la figura del 'docente orientatore' per la riscoperta della dimensione orientativa di ogni disciplina. Secondo la Sua esperienza come potrebbe inserirsi la cultura dell'orientamento nella formazione dei docenti e nelle singole discipline?

Sistematicità dell'orientamento

13. Secondo la Sua esperienza, quali *azioni orientative* dovrebbero essere inserite tra gli standard minimi di orientamento da inserire nel POF (circolare ministeriale 43 del 2009), in modo da accompagnare il ragazzo nella conoscenza di sé e delle proprie risorse, nonché del contesto occupazionale e sociale?

14. Come valuta la figura del tutor dell'orientamento, quale specifica figura di sistema prevista dalle recenti Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente ai fini dell'organizzazione/coordinamento delle attività interne di orientamento e del collegamento continuo con gli altri attori della rete di orientamento nel territorio?

Rapporto con il territorio e con le scuole superiori di secondo grado

15. La scuola come può contribuire, secondo Lei, alla nascita o al rafforzamento di nuovi e stabili partenariati a livello locale per favorire l'integrazione fra il sistema di istruzione e le realtà economiche e sociali, sia pubbliche che private, del territorio?

16. Considerata la delicata fase di transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola superiore di secondo grado, quali iniziative potrebbero essere intraprese per intervenire sull'*atteggiamento motivazionale* degli studenti, in modo da renderli protagonisti del loro percorso e consapevoli di se stessi?

Allegato 4) - Questionario somministrato agli studenti

Orientamento scolastico e scelta della scuola superiore : CONOSCERE SE STESSI PER DECIDERE IL PROPRIO FUTURO



Istituto : I.C. "Pablo Neruda"

Sezione _____

Classe _____

Maschio



Femmina



Luogo di nascita: _____

Età: _____

Anagrafica familiare

1. Da quante persone si compone il Tuo nucleo familiare*?

☐ Madre

☐ Padre

- ☐ Fratelli (indicare il numero di fratelli:_____)
- ☐ Sorelle (indicare il numero di sorelle:_____)
- ☐ Genitore single
- ☐ Genitore vedovo

2. Qual è il titolo di studio di tua mamma?

- ☐ Licenza di scuola media inferiore
- ☐ Diploma di scuola superiore (liceo, istituto tecnico - professionale, magistrale, etc.)
- ☐ Laurea
- ☐ Specializzazione post laurea

3. Che lavoro fa la tua mamma?

- ☐ Artigiana
- ☐ Commerciante (titolare di negozio)
- ☐ Impiegata
- ☐ imprenditrice
- ☐ Insegnante/ Ricercatrice/Docente
- ☐ Libera professionista (Indicare che tipo di professione, ad esempio avvocato, commercialista, giornalista, etc.:_____)
- ☐ Attualmente non lavora

4. Qual è il titolo di studio di tuo papà?

- ☐ Licenza di scuola media
- ☐ Diploma di scuola superiore (liceo, istituto tecnico - professionale, magistrale, etc.)
- ☐ Laurea
- ☐ Specializzazione post laurea

5. Che lavoro fa il tuo papà?

- ☐ Agricoltore
- ☐ Artigiano
- ☐ Commerciante (titolare di negozio)
- ☐ Impiegato
- ☐ imprenditore
- ☐ Insegnante/Ricercatore/professore universitario

- ☐ Libero professionista (Indicare che tipo di professione, ad esempio avvocato, commercialista, giornalista, etc)
- ☐ Attualmente non lavora

I sezione- Il concetto di orientamento

6. Hai mai sentito parlare di orientamento?

- ☐ Sì
- ☐ No

7. Da chi hai sentito parlare di orientamento? (Puoi esprimere fino a 3 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1, 2 e 3)

- ☐ Genitori
- ☐ Insegnanti
- ☐ Compagni di classe
- ☐ Amici
- ☐ Internet
- ☐ Televisione
- ☐ Giornali
- ☐ Altro

8. Quali tra le seguenti definizioni trovi più appropriata per spiegare il concetto di orientamento? (Puoi esprimere fino a 3 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1, 2 e 3)

- ☐ Attività di informazione sull'offerta formativa (scuola superiore) disponibile
- ☐ Attività di informazione sulle caratteristiche del mercato del lavoro
- ☐ Percorso di crescita personale e valorizzazione delle proprie capacità ed attitudini
- ☐ Sportello di ascolto
- ☐ Insieme delle iniziative che la scuola organizza per accrescere la propria visibilità
- ☐ Attività di formazione che vuole favorire la comunicazione tra scuola media, scuola superiore, università, mondo del lavoro

II sezione- LE FINALITA' E LE POTENZIALITA' DELL'ORIENTAMENTO

9. Quale deve essere l'OBIETTIVO prioritario dell'ORIENTAMENTO a scuola? (Puoi esprimere fino a 3 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1, 2 e 3)

- ☐ Favorire la scelta da parte dello studente della scuola più adatta alle proprie capacità ed interessi
- ☐ Favorire la conoscenza dell'offerta formativa dei licei/istituti superiori
- ☐ Far emergere le vocazioni e i desideri degli studenti
- ☐ Favorire la conoscenza della scuola che offre maggiori sbocchi professionali
- ☐ Favorire la conoscenza del mondo del lavoro, del territorio locale e delle offerte di lavoro
- ☐ Scoprire attitudini e capacità degli studenti, favorendone l'inserimento nella società
- ☐ Non serve granché

10. Hai mai letto MATERIALE INFORMATIVO SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO?

- ☐ Sì, ma non era molto chiaro
- ☐ Sì, ed è stato utile per capire l'importanza dell'orientamento
- ☐ No

11. Hai già avuto esperienze di orientamento scolastico?

- ☐ Sì
- ☐ No

12. L'ultima volta che hai partecipato ad un INCONTRO DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO è stato (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2):

- ☐ Presso la scuola media a colloquio individuale con un docente (senza genitori)
- ☐ Presso la scuola media a colloquio individuale con un docente in presenza dei genitori
- ☐ Presso la scuola superiore (liceo/ Istituto tecnico professionale) a colloquio individuale con un docente senza i genitori;
- ☐ Presso la scuola superiore (liceo/ Istituto tecnico professionale) a colloquio individuale con un docente in presenza dei genitori;
- ☐ Presso la scuola media ad un incontro collettivo con vari genitori, docenti e studenti
- ☐ Presso la scuola media ad un incontro collettivo con studenti e docenti, senza genitori

- ☐ Presso la scuola superiore (liceo/ Istituto tecnico professionale) ad un incontro collettivo con docenti e studenti,
- ☐ Presso altre sedi istituzionali diverse dalla scuola (eventi pubblici del Municipio, del Comune, ecc..)
- ☐ Non ho mai partecipato ad un colloquio o incontro di orientamento

13. Secondo te l'orientamento scolastico è utile per: (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ Conoscere l'offerta formativa delle scuole "superiori"
- ☐ Conoscere gli sbocchi formativi e professionali delle discipline studiate a scuola
- ☐ Conoscere le materie sulle quali lo studente è "più portato"
- ☐ Comprendere cosa offre il mercato del lavoro
- ☐ Promuovere la conoscenza di sé da parte dello studente (punti di forza/ punti di debolezza, inclinazioni, etc)
- ☐ Non serve a granché
- ☐ Non so

14. Sei a conoscenza delle attività di orientamento realizzate dalla tua scuola?

- ☐ Sì
- ☐ No

15. Indica le attività d'orientamento di cui sei a conoscenza:

- ☐ Colloqui individuali con esperti orientatori
- ☐ Colloqui individuali con docenti esperti sul tema orientamento
- ☐ Visite da parte della Scuole Superiori
- ☐ Visite alla Scuole Superiori
- ☐ Laboratori organizzati presso Istituti Superiori o Professionali
- ☐ Distribuzione di materiale informativo sull'offerta formativa
- ☐ Orientamento disciplinare/didattica orientativa
- ☐ Testimonianze degli studenti delle scuole superiori

16. In che misura le ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO DELLA SCUOLA a cui hai partecipato sono state UTILI ED INTERESSANTI per te?

- ☐ Colloqui individuali con docenti esperti sul tema orientamento

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

- ☐ Colloqui individuali con esperti orientatori

Molto	a Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	---------------------	-------------	--------------------

- ☐ Visite da parte delle Scuole Superiori

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

- ☐ Visite alle Scuole Superiori

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

- ☐ Laboratori organizzati presso Istituti Superiori o Professionali

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

- ☐ Distribuzione di materiale informativo sull'offerta formativa

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

- ☐ Orientamento disciplinare/didattica orientativa

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

- ☐ Testimonianze degli studenti delle scuole superiori

Molto	Abbastanza	Poco	p Per nulla
--------------	-------------------	-------------	--------------------

17. Secondo te la scuola dovrebbe prevedere dei PERCORSI ED INIZIATIVE di ORIENTAMENTO CONTINUO e SISTEMICO? (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ Sì, perché la scuola dovrebbe avere come obiettivo anche quello di accompagnare noi studenti nella progettazione del futuro inserimento nel mondo del lavoro

- ☐ Sì, perché i docenti sono in grado di riconoscere più facilmente le inclinazioni e le attitudini di noi studenti
- ☐ No, perché non è competenza della scuola
- ☐ No, perché non serve
- ☐ No, perché non è competenza della scuola né dei singoli docenti
- ☐ No, perché i docenti danno suggerimenti in contrasto con la volontà della mia famiglia
- ☐ Non so

18. Le famiglie sono state coinvolte nelle iniziative di orientamento della scuola?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non ne sono a conoscenza

19. In che modo le famiglie sono state coinvolte? (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ A livello esclusivamente informativo, attraverso una comunicazione formale consegnata agli studenti
- ☐ Attraverso comunicazioni tramite internet (sito web della scuola) o posta elettronica
- ☐ Coinvolgendo i genitori in iniziative di orientamento organizzate dalla scuola per la scelta della scuola superiore
- ☐ Coinvolgendo il “rappresentante dei genitori” della classe affinché si facesse promotore delle iniziative di orientamento con gli altri genitori
- ☐ Organizzando colloqui tra famiglie e esperti d'orientamento

20. Quali iniziative vorresti che la Tua scuola organizzasse per l'orientamento? (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ Incontri con professionisti dell'orientamento (orientatori) che mi aiutassero a capire “cosa voglio fare da grande”
- ☐ Momenti di discussione con tutti i docenti della mia classe in cui si parla di orientamento e di scelta scolastica
- ☐ Uno sportello di ascolto
- ☐ Giornate di coinvolgimento delle scuole superiori, in modo da conoscere i diversi percorsi di formazione
- ☐ Giornate didattiche e/o di laboratorio con aziende o imprese di Roma, in modo da conoscere ambiti specifici di lavoro
- ☐ Incontri tra docenti, genitori e studenti, da realizzarsi durante l'anno, in modo da avviare un percorso di scelta della scuola superiore il più possibile sereno e in linea con le mie aspirazioni ed inclinazioni
- ☐ Non so

21. Presso la tua scuola esistono uno o più insegnanti referenti per l'orientamento?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non so

22. Hai mai avuto modo di confrontarsi direttamente con lui/lei?

- ☐ Sì
- ☐ No

III sezione- L'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA E LA SCELTA DELLA SCUOLA SUPERIORE

23. Quale tra i seguenti elementi ritieni influenzi maggiormente le tue future scelte scolastiche? (Puoi esprimere solo una preferenza)

- ☐ La capacità del docente di coinvolgerti nella propria disciplina
- ☐ La predisposizione nello studio di alcune materie piuttosto che di altre
- ☐ La capacità del docente di comunicare un metodo di studio attraverso la sua disciplina
- ☐ La capacità del docente di far intravedere gli ambiti di applicazione della sua disciplina
- ☐ La valutazione riportata nello studio delle diverse discipline
- ☐ Nessuno di questi fattori è determinante

24. Quale tra i seguenti fattori pensi possano essere più importanti nella TUA scelta della scuola superiore? (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ Capacità verso le materie oggetto di studio della scuola
- ☐ Attitudine verso le materie oggetto di studio della scuola
- ☐ La vicinanza territoriale e/o la facilità dei collegamenti con abitazione e/o ufficio dei tuoi genitori
- ☐ Per seguire un compagno (o più compagni) di classe
- ☐ Gli sbocchi professionali offerti dal tipo di scuola
- ☐ Gli sbocchi professionali offerti dal tipo di scuola affini alla professione di uno o più familiari (padre, madre, zii, nonni, ecc)

25. Nella scelta della scuola superiore chi o che cosa pensi SVOLGE un ruolo determinante per te? (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ I genitori
- ☐ Gli amici
- ☐ I docenti
- ☐ I compagni di classe
- ☐ Il materiale informativo sull'orientamento ricevuto
- ☐ Gli incontri d'orientamento organizzati dalla scuola
- ☐ Niente e nessuno in particolare
- ☐ Altro (Specificare) _____

26. Nella scelta della scuola superiore chi o che cosa pensi DOVREBBE SVOLGERE un ruolo determinante per te? (Puoi esprimere fino a 2 preferenze, indicando l'ordine di importanza con 1 e 2)

- ☐ I genitori
- ☐ Gli amici
- ☐ La conoscenza che ho di me stesso, delle mie capacità e delle attitudini
- ☐ I docenti
- ☐ I compagni di classe
- ☐ Il materiale informativo sull'orientamento ricevuto
- ☐ Gli incontri d'orientamento organizzati dalla scuola
- ☐ Niente e nessuno in particolare
- ☐ Altro (Specificare) _____

27. Secondo te, perché si sceglie una scuola piuttosto che un'altra? (Puoi esprimere solo una preferenza)

- ☐ Perché si conosce la buona reputazione degli insegnanti
- ☐ Perché approfondisce materie particolarmente attuali per il mercato del lavoro
- ☐ Per il rigore nello studio
- ☐ Per lo scarso rigore nello studio
- ☐ Perché ho sentito dire che è tranquilla
- ☐ Perché è stata scelta dai compagni di classe
- ☐ Per la vicinanza a casa

28. Ad oggi hai già scelto dove proseguire gli studi?

- ☐ Sì
- ☐ Non ancora

29. A quale tipo di scuola vorresti iscriverti?

- ☐ Liceo artistico
- ☐ Liceo classico

- ☐ Liceo linguistico
- ☐ Liceo musicale e coreutico
- ☐ Liceo scientifico
- ☐ Liceo psicopedagogico
- ☐ Istituto tecnico - settore tecnologico
- ☐ Istituto tecnico - settore economico
- ☐ Istituto professionale - settore servizi
- ☐ Istituto professionale - settore artigianato
- ☐ Corso di formazione professionale
- ☐ Altro _____ (specificare)

30. Pensi di FARE LA SCELTA GIUSTA nel decidere a quale scuola superiore iscriverti?

- ☐ Sì, ne sono convinto
- ☐ Sì, anche se a volte penso che potrei fare altro
- ☐ No, perché questa scelta ha scarsi sbocchi occupazionali
- ☐ No, perché penso che per me siano molto difficili alcune materie
- ☐ No, perché non risponde alle mie naturali inclinazioni

31. Un ragazzo che si deve orientare nella scelta della scuola è paragonabile a:

- ☐ Un esploratore che parte senza bussola e cartina e si orienta strada facendo, rischiando di dover tornare indietro
- ☐ Un viaggiatore che con cartina e bussola percorre sicuro il sentiero
- ☐ Un viaggiatore che si è perso per strada e non sa come andare avanti
- ☐ Una guida turistica che conosce la propria città e dove vuole recarsi
- ☐ Un viaggiatore che conosce la meta ma non sa come arrivarci