

I curriculum per l'orientamento: uno spazio per l'apprendimento delle istituzioni scolastiche e universitarie

Curriculum for transitions: learning space for school institutions and Higher education

Nicoletta Tomei

Università Europea di Roma, Italy, nicoletta.tomei@unier.it

ABSTRACT

Al fine di individuare aree specifiche per lo scambio di buone pratiche di orientamento tra l'HE e la scuola, il contributo presenta uno studio di caso che mette a confronto le scelte di alcune scuole con la letteratura sulla transizione al lavoro dall'alta formazione. La sua rilevanza consiste nel leggere il fenomeno scolastico attraverso quello universitario con il quale condivide la costruzione di competenze, intese come manifestazione dell'agire unitario proprio dell'azione dell'uomo.

ABSTRACT

In order to identify specific spaces for the exchange of good practices between HE and school guidance, this paper presents a case study that compares school choices on guidance with scientific literature on the transition from HE toward labor market. Its relevance consists in reading the scholastic phenomenon through the university one, with which it shares the construction of skills understood as a manifestation of the unitary acting of the human being.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientamento, Scuola, Università, Curriculum Design, Trasferimento pedagogico/
Guidance, School, Higher Education, Curriculum Design, Pedagogical Transfer.

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la ricerca pedagogica relativa all'alta formazione ha sottolineato l'importanza di accompagnare i giovani laureati nel loro primo ingresso nel mondo del lavoro (Boffo et al., 2017). Storici studi sull'*employability* e la transizione dalla formazione superiore al lavoro concordano sulla rilevanza della combinazione di differenti elementi per lo sviluppo di "un insieme di requisiti- competenze, conoscenze e disposizioni personali- che rendono i laureati maggiormente in grado di ottenere un lavoro e avere successo nelle occupazioni prescelte" (Yorke & Knight, 2006, p. 3). In questa prospettiva, le transizioni sembrano essere favorite da 1) l'insegnamento basato sul discente, 2) le esperienze basate sul lavoro e 3) le esperienze di orientamento come quelle realizzate all'interno dei career service (Pedagogy for Employability Group, 2006). Nel contesto italiano, il recente Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 ha richiesto alle scuole secondarie di II grado di ripensare in maniera organica ed esplicita il proprio curriculum di orientamento, articolando la propria offerta sulla base di questi stessi

elementi, al fine di dare attuazione alla Riforma 1.4 della milestone M4C1.5 prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

L'obiettivo del seguente paper è quello di presentare un'indagine relativa al processo di costruzione di curriculum per l'orientamento, mettendo in relazione le scelte che le scuole hanno fatto nel corso del precedente anno scolastico con gli orientamenti teorici elaborati dalla letteratura scientifica che si è occupata di processi di transizione al lavoro dall'alta formazione (Boffo et al., 2019). La sua rilevanza consiste nel fornire un primo tentativo di leggere il fenomeno scolastico alla luce di una letteratura che si situa oltre i suoi confini, non per obliterare la natura specifica dei suoi processi, ma per sottolinearne l'intima connessione con il più articolato sistema di formazione per tutta la vita con il quale condivide l'obiettivo di sostenere la costruzione di competenze che sappiano essere “manifestazione dell'agire unitario proprio dell'azione dell'essere umano, quando in libertà e responsabilità opera nel mondo facendo sintesi di tutti gli apprendimenti realizzati, della propria esperienza, delle proprie singolari caratteristiche” (Sandrone, 2018). I risultati attesi riguardano l'individuazione di possibili contaminazioni relative ai processi di *curriculum design*, che sappiano cogliere le sfide specifiche dell'orientamento degli studenti, ma che possano beneficiare di un proficuo scambio con le pratiche maturate nell'ambito dell'alta formazione.

1. DAL MEMORANDUM DEL 2000 AL DECRETO MINISTERIALE 328/2022

Sebbene la storia delle pratiche professionali di orientamento abbia in Europa una tradizione diseguale (Guichard e Hauteau, 2003), nei tempi recenti si è diffusa una certa convergenza rispetto alla sua definizione e al suo valore ad opera di importanti pubblicazioni dell'UNESCO e della Comunità Europea. È a partire dagli anni duemila, che con il *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente*, la Comunità Europea si impegna a delineare un quadro delle azioni strategiche in materia di istruzione e formazione che pone l'orientamento tra i diritti fondamentali di chi apprende. Secondo tale quadro, il valore di tale pratica richiede un forte investimento nella realizzazione di sistemi accessibili che si ispirano ad un approccio olistico, in base al quale le differenti componenti dell'orientamento trovano la loro unità nella formulazione di politiche che tengono insieme i bisogni di orientamento scolastico, professionale e personale (Commissione Europea, 2000). In quest'ottica, l'orientamento viene concepito come una forma di accompagnamento alla scelta che parte dalla situazione personale e sociale dell'individuo e che si confronta con il mercato del lavoro, locale e globale, attraverso il complesso articolarsi di azioni ed interventi che sfruttano canali digitali, formali, informali e non formali grazie alla mediazione di un esperto che ha il compito di personalizzare l'intervento.

Su questa base, la Comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (2001) ha il merito di proporre un approccio all'offerta di orientamento che dà valore alla funzione informativa, formativa e consulenziale svolta dagli orientatori, enfatizzando il loro ruolo di esperti. Per ciò che riguarda l'Italia, questo è il momento in cui quelli che erano prima, semplici richiami al carattere istituzionale delle pratiche di orientamento scolastico, come quelli degli articoli 1 e 2 della Direttiva Ministeriale del 6 agosto 1997 n. 487, diventano dispositivi concreti a disposizione del sistema di formazione integrato. Si pensi all'art. 4 della Legge del 28 marzo 2003 n. 53 con cui si

prevede la possibilità di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso dispositivi di alternanza scuola-lavoro (ASL) e la frequenza negli istituti d'Istruzione e Formazione Professionale di corsi integrati con quelli scolastici.

Con lo scopo di rilanciare iniziative come quella sopradescritta, nel 2004, il Consiglio dei Ministri Europei che si occupano di educazione e formazione propone una specifica risoluzione sull'orientamento. Secondo tale documento, "l'orientamento lungo tutto l'arco della vita contribuisce alla realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in materia di sviluppo economico, efficienza del mercato del lavoro e mobilità professionale e geografica, migliorando l'efficienza degli investimenti nell'istruzione e nella formazione professionale, nell'apprendimento permanente e nello sviluppo del capitale umano e della forza lavoro, [diventando anche] una componente chiave delle strategie di istruzione, formazione e occupabilità per conseguire l'obiettivo strategico di far sì che l'Europa diventi l'economia basata sulla conoscenza più dinamica del mondo" (Consiglio Europeo, 2004, p. 3). A questa concettualizzazione segue in Italia, il passaggio del tema dall'ambito prettamente scolastico-educativo a quello lavoristico e delle politiche sociali.

Nel 2008, nonostante fosse già largamente evidente che la grande fiducia rispetto alle potenzialità europee nell'economia basata sulla conoscenza sarebbe stata tradita, gli Stati membri della Comunità presentato una seconda Risoluzione dal titolo *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Tale risoluzione impegna gli stati membri rispetto a quattro obiettivi:

- favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;
- facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;
- rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;
- incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale (p. 2).

È allora che nel nostro paese l'orientamento scolastico diventa, almeno nominalmente, un *asset* strutturale che caratterizza in particolare gli ultimi tre anni di corso della scuola secondaria di II grado, nel tentativo di vincere l'isolamento che questo segmento della formazione mantiene -e rivendica- rispetto al resto del sistema della formazione lungo tutto l'arco della vita. Come dimostrano, però, i Decreti Legislativi del 14 gennaio 2008 n. 21 e 22, questo tentativo di realizzare l'ultimo degli obiettivi della *Risoluzione*, lasciando in carico agli istituti scolastici il compito di articolare l'offerta orientativa sulla base della loro autonomia organizzativa e in assenza di una formazione e un supporto specifici, fallisce nel mettere a fattor comune le buone pratiche che pure si erano venute sviluppando in alcuni contesti, finendo per caricare gli attori del sistema scolastico di una serie di compiti percepiti come alieni dalla loro missione. A partire dall'esperienza della crisi, si diffonde infatti, all'interno dei documenti politici internazionali una concezione dell'orientamento sempre più legata ad approcci funzionalisti di matrice economica con il conseguente smarrimento del senso profondamente formativo dell'esperienza dell'uomo al lavoro.

Su questo sfondo, le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014, pur delineando un quadro di interventi che mirano alla maturazione sociale degli alunni, alla loro responsabilizzazione rispetto alla propria identità e alle proprie scelte future, non riescono a contrastare una certa sfiducia degli attori scolastici nelle possibilità che questi

hanno di incidere sul successo formativo e sulla dispersione. La visione dell'orientamento come adempimento prevalentemente burocratico che ne scaturisce, suggerisce dunque al Legislatore una serie di provvedimenti via via più stringenti che culminano con l'obbligo da parte delle scuole di garantire uno specifico monte ore di ASL, a seconda della tipologia di istituto. La dura contestazione di questa esperienza ha determinato la sostituzione dell'ASL con i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Le linee guida relative a tali percorsi ribadiscono il ruolo del docente come facilitatore dell'orientamento e il valore delle esperienze culturali e professionali che “pongono gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni” (Decreto Ministeriale 774/2019, p. 8), enfatizzando la dimensione formativa dell'orientamento scolastico e la sua connessione con lo sviluppo di competenze trasversali e di auto-orientamento.

La pandemia dell'inverno 2020, ha profondamente mutato il quadro socio-economico nel quale i sistemi di orientamento sono chiamati ad operare. Grazie all'integrazione nel bilancio UE 2021-2027 dello strumento di emergenza Next Generation EU, gli Stati Membri hanno avuto a disposizione un fondo per la ripresa con cui riprogettare il futuro dei cittadini, inclusi i sistemi di orientamento. Per ciò che riguarda l'Italia, questo ha portato, nella scuola secondaria di II grado all'implementazione di moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore per anno scolastico, da svolgersi con modalità differenziate a seconda dell'anno di corso. Nell'ultimo triennio, essi hanno carattere curriculare e sono integrati con i PCTO e le pre-esistenti attività di orientamento, contribuendo ad esplicitare il curriculum di orientamento dentro il più generale curriculum d'istituto. All'interno di tali moduli, operano, affiancati da un docente orientatore, docenti in qualità di tutor, selezionati e formati per “aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa” (Decreto Ministeriale 328/2022, p. 4), anche attraverso le attività di documentazione del percorso messe a disposizione dall'E-Portfolio, che il Ministero dell'istruzione e del Merito ha inserito nella piattaforma digitale unica tramite cui avviene il monitoraggio delle azioni promosse dalle scuole e la diffusione di dati rilevanti per la costruzione di scelte formative e professionali consapevoli.

2. MODELLI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

Il quadro delle politiche europee che abbiamo delineato ha avuto un enorme impatto anche sull'evoluzione dei sistemi di orientamento universitari. Alla luce del fatto che l'orientamento è sia una strategia di politica attiva del lavoro, sia uno strumento per sviluppare competenze trasversali per la gestione dei cambiamenti di vita e lavoro, la transizione dei giovani laureati verso il mondo del lavoro è stata interpretata dai sistemi universitari europei a partire dai processi attraverso i quali essi costruiscono employability nei propri studenti. Autorevoli studiosi, nella consapevolezza che “in Italy we do not have a specific pedagogical literature on the issue of transitions from education to work”, hanno ritenuto che l'employability fosse una “central category, starting from which, it is necessary to rethink the university educational process and through which it is important to decline the curricula of various course of study” (Boffo et al. 2017, p. 162). In questo senso, la letteratura scientifica che ne è derivata ha valorizzato soprattutto

le esperienze di ricerca che hanno mostrato come l'employability possa essere oltre che una propensione individuale, anche un risultato istituzionale strettamente connesso agli sforzi che le istituzioni universitarie compiono per il suo sviluppo.

In questa prospettiva, ricerca e politiche sono concordi nell'affermare che “there is a spectrum of ways in which employability can be developed through curricula” (Yorke & Knight, cit, p.14). Confrontandoci con i modelli formativi dell'orientamento scolastico desunti dalla normativa e dalla letteratura scientifica, nel nostro paese, il diritto all'orientamento nel periodo scolare si realizza attraverso la combinazione di azioni didattiche, formative, di accompagnamento e di consulenza orientativa, a cui si aggiungono azioni di sistema a cura del Ministero (Margottini, 2024, p. 102). Rispetto alle azioni didattiche, ha acquisito crescente rilevanza il concetto di didattica orientativa. Essa prevede che il docente utilizzi i contenuti disciplinari in termini orientanti e realizzi “una preliminare analisi epistemica disciplinare volta ad individuare i nuclei fondanti della disciplina, la loro connessione con la realtà...perché possano costituire un contributo concreto alla formazione della «persona» o al progetto di vita di ciascuno” (Ricchiardi et al., 2024, p. 129). Rispetto alle azioni formative, sono spesso gli ampliamenti dell'offerta formativa a determinare la possibilità di acquisire in ambito scolastico competenze capaci di sostenere il pieno sviluppo di sé, la scoperta di bisogni, interessi, aspettative e valori. Rispetto alle azioni di accompagnamento, hanno acquisito centralità i processi di apprendimento che avvengono ‘sul campo’ a partire dalla partecipazione ad attività culturali e professionali, o che possono prevedere la simulazione di processi di studio e lavoro in ambiente laboratoriale o la vera e propria realizzazione in aula di attività formative e professionali co-progettate tra scuola e altri enti. Rispetto alle azioni di consulenza orientativa, i moduli recentemente introdotti, hanno confermato il valore dei percorsi per lo sviluppo di competenze orientative specifiche che possono assumere carattere esperienziale, riflessivo, laboratoriale.

Come appare evidente da quest'ultima considerazione, all'interno dei dispositivi sopra menzionati, dalla cui combinazione si genera non solo il curriculum dell'orientamento ma anche quello d'istituto, c'è spazio per l'utilizzo di numerosi approcci e numerose metodologie didattiche tra cui ricordiamo, oltre a quelli citati:

1. quelli legati ai processi di life design che prevedono la traduzione del modello teorico in una serie di attività, come l'autoriflessione, la documentazione e l'analisi diretta dell'esperienza di vita e esercizi di visualizzazione attraverso mappe e diagrammi (Batini, 2024, p. 42);
2. quelli legati ai processi di orientamento narrativo che utilizzano la narrazione e i racconti (specie i romanzi, ma anche i film, le canzoni, i racconti orali, gli audiovisivi, ecc.) come materiali attraverso i quali facilitare i processi di costruzione di identità e lo sviluppo di competenze da parte dei soggetti (Ivi, p. 43)
3. quelli legati ai processi di apprendimento situato (Lave, Wenger 2006) che recuperano la parte delle esperienze ‘sul campo’ meno legata ad atteggiamenti di adeguamento funzionale del soggetto al contesto ad opera di organizzazioni del mondo del lavoro a cui si permette di diventare “moderatori della relazione tra il soggetto e la sua propria idea di futuro” (Batini 2024, p. 36) e che anzi valorizzano l'esperienza del lavoro come un'occasione di maturazione educativa e spirituale che coinvolge la persona nell'integrità delle sue dimensioni (Bertagna 2011).

Alla luce di questa ricostruzione, appare evidente la possibilità di leggere sia i modelli di orientamento scolastico sia quelli universitari come il tentativo di risolvere il problema educativo legato allo sviluppo di competenze che consentono di gestire le transizioni di vita, formazione e lavoro mediante processi di curriculum design altamente dipendenti dall'identità e dalla cultura dei contesti e delle istituzioni in cui si definiscono. Data la natura e le funzioni dei due segmenti della formazione considerati, si apre così la possibilità di un confronto fruttuoso tra scuola e Higher Education, che a nostro avviso non può che partire dalla rilevazione delle pratiche e delle scelte attivate dalle scuole nel corso dell'anno scolastico 2023/2024.

3. I CURRICOLI DI ORIENTAMENTO NELLA CITTÀ DI TERNI

Al fine di realizzare quanto sopra descritto, nei mesi di agosto e settembre alcuni docenti delle scuole secondarie superiori della città di Terni, che avevano svolto le funzioni di tutor dell'orientamento, orientatore e referente PCTO, sono stati coinvolti in interviste volte da indagare le caratteristiche del curriculum dell'orientamento dei loro istituti.

The maximum length of articles – studies and researches – is about 25.000 characters, including spaces (and including graphics, tables, notes and bibliography).

Footnotes, if any, should be progressively numbered, and should have only an explanatory function (no bibliographical notes).

Contesto e campione

L'individuazione del contesto ternano, benché opportunistica, presenta alcune caratteristiche specifiche che lo rendono un caso interessante. Dal punto di vista socio-economico Terni è una città a forte vocazione industriale, caratterizzata però da livelli di istruzione più elevati di quelli regionali, con il 21,2 % della popolazione sopra ai 25 anni in possesso di un titolo terziario e livelli di competenza alfabetica e numerica degli studenti superiore alla media nazionale (AUR, 2024, p. 5). Dal punto di vista delle transizioni, la stagione economica critica vissuta dalla città, ha visto messe in discussione le certezze rispetto alla capacità del territorio di assorbire stabilmente la manodopera in possesso di laurea o diploma e fatto emergere bisogni che coinvolgono da vicino la capacità orientativa della scuola. Per questo motivo, l'analisi documentale dei curriculum di orientamento resi pubblici attraverso i PTOF e il gruppo di docenti orientatori, referenti d'istituto dei PCTO e tutor coinvolto nelle interviste ha coperto tutte e sei le scuole secondarie di II grado della città.

Processo e strumenti

Dal punto di vista del processo, alla mail indirizzata ai Dirigenti Scolastici degli istituti su menzionati, hanno fatto seguito una serie di contatti con i diretti interessati, attivati mediante la rete informale che i docenti delle scuole del territorio costituiscono. Rilevata la disponibilità a partecipare, obiettivi e finalità dell'intervista sono stati condivisi con gli intervistati a cui è stato consegnato il modulo per il consenso informato. L'intervista, composta da trenta domande, ha costituito un momento di riflessione individuale, sui seguenti ambiti:

- Ricezione delle Linee Guida e formazione connessa
- Processo di design del curriculum
- Caratteristiche del curriculum d'orientamento della scuola
- Differenze e personalizzazioni dei percorsi attivati
- Feedback raccolti da colleghi, studenti, famiglie, altri stakeholders
- Impatto e follow-up delle attività svolte
- Obiettivi e sfide per il futuro.

Primi risultati

I PTOF rintracciati, sono tutti aggiornati al triennio 2022-2025, tranne uno che non compare né sulla piattaforma [Scuola in chiaro](#), né sul sito della scuola. Essi hanno sezioni specifiche dedicate ai Moduli di orientamento e ai PCTO, che si confermano essere le due gambe su cui l'orientamento scolastico si muove a partire dallo scorso anno. Essi inoltre, dimostrano la grande consapevolezza che le scuole hanno dell'importanza del tema. In tutti, gli ampliamenti dell'offerta formativa costituiscono parte integrante delle attività di PCTO e dei Moduli, cosa che se da un lato rende più difficile l'analisi del curriculum alla luce della letteratura nata in ambito universitario, dall'altro conferma la specificità della scuola come ente formativo orientato alla massima valorizzazione delle esperienze formative realizzate dagli studenti, in un'ottica di coltivazione della persona umana e “sviluppo delle buone potenzialità di ciascuno” (Sandrone, 2018, p. 86).

Questo, insieme al diseguale grado di dettaglio con cui vengono affrontate le sezioni su menzionate, ha reso particolarmente interessante i risultati delle interviste, di cui ove opportuno si riportano brevi estratti identificati dal # e da un numero progressivo. Stando agli intervistati, in tutte le scuole la platea individuata da orientatori e tutor è composta in larga parte da docenti volontari, ai quali si sono uniti un ristretto numero di docenti cooptati dai dirigenti scolastici (D.S). L'incentivo economico rispetto alla funzione e la formazione ricevuta hanno garantito una buona risposta dei docenti alle attività previste dal Decreto, ad eccezione di quelle relative all'uso della piattaforma unica “partita troppo tardi e in maniera poco chiara, sia per noi che per gli studenti” (#12). Il processo di curriculum design ha visto in generale il protagonismo iniziale del D.S. lasciare spazio al lavoro di un piccolo gruppo di docenti tra quelli formati che per interesse o esperienza, ha materialmente definito le attività da rivolgere agli studenti. Rispetto a quest'ultime, tutti gli intervistati, hanno dichiarato che la scuola ha cercato di “valorizzare l'esistente” (#9), “senza fare dell'orientamento un'altra materia” (#3). Da questo punto di vista, colpisce però come solo pochissime scuole abbiano esplicitato all'interno del PTOF l'impatto orario della didattica orientativa all'interno dei moduli, costruendoli in buona parte a partire da altri tipi di attività, rivolte spesso al potenziamento di specifiche competenze trasversali. Sentiti su questo, diversi intervistati hanno sottolineato come, pur dovendo essere la modalità principale dell'orientamento, “la didattica orientativa è stata attivata quasi esclusivamente nelle classi in cui il docente tutor era anche docente di classe” (#14) o laddove si è scelto di attribuirgli un peso specifico. In termini di caratteristiche, gli intervistati hanno descritto, con una frequenza decrescente:

- curriculum differenziati per anno di corso in termini di obiettivi, ma omogenei per classi parallele in termini di attività;

- curriculum con attività trasversali agli anni di corso, individuate poi dai Consigli di Classe (CdC) in base agli indirizzi.

Sollecitati rispetto alla tipologia di attività previste dal curriculum, al netto di quanto già detto in merito alla didattica orientativa, tutte le scuole per le classi dell'ultimo triennio hanno previsto attività in collaborazione con enti esterni e attività di tipo informativo da realizzare anche al di fuori della scuola o con il contributo di enti locali, altre istituzioni formative, ex-alunni e professionisti. Alcune hanno integrato inoltre, le uscite didattiche e fino al 10% delle ore dei PCTO¹. Per ciò che riguarda quest'ultimi, i referenti di quasi tutte le scuole hanno dichiarato come il loro monte ore spesso ecceda quello minimo richiesto, in virtù delle sinergie che si stabiliscono con particolari tipi di insegnamenti che sfruttano la didattica per progetti e quella laboratoriale. Sono infine presenti nelle narrazioni di tutti gli intervistati, esperienze dall'alto valore orientativo sganciate dai dispositivi di cui stiamo parlando e legate piuttosto ad attività di potenziamento delle competenze di base, di orientamento in ingresso ed in itinere, di rafforzamento dei legami con le famiglie e gli altri stakeholders del territorio. In larga misura, la personalizzazione dei moduli di orientamento è stata assente o piuttosto limitata, inferiore comunque a quella dei percorsi PCTO. Rispetto ai feedback raccolti nel corso dello scorso anno, sono emersi trasversalmente al campione, alcune aree di miglioramento: la generale difficoltà a intercettare le famiglie, la resistenza di alcuni colleghi ad essere coinvolti nelle attività, l'impatto che queste hanno avuto in funzione della motivazione dei tutor e dei CdC, la confusione generata negli studenti delle classi terminali rispetto alla piattaforma e al Capolavoro. A questi si affianca però, la percezione che aver introdotto in maniera sistematica l'orientamento nel curriculum abbia contribuito a valorizzare e migliorare un insieme di attività che già caratterizzavano le scuole comprese quelle di networking. Nelle more di una migliore definizione da parte del Ministero della situazione relativa al corrente anno scolastico, tutti gli intervistati hanno dichiarato di aver già discusso o addirittura approvato le iniziative deliberate lo scorso anno. Tra le principali sfide, la maggior parte segnala inoltre, quella relativa alla costruzione di sistemi e strumenti di valutazione del gradimento e degli esiti, anche a distanza, dell'orientamento.

CONCLUSIONI

All'interno di un panorama normativo che suggerisce alle scuole una strategia mista la nostra indagine, pur puntiforme, ha messo in evidenza alcuni aspetti interessanti. In buona parte delle scuole considerate la permeabilità delle attività inserite nei dispositivi dell'ampliamento dell'offerta formativa, dei PCTO e dei Moduli si affianca ad una progettazione di questi ultimi che li vede "su un binario parallelo" (#11) rispetto a quella di altri aspetti notevoli del curriculum d'istituto. Tali circostanze segnalano da un lato, la possibilità che le scuole sperimentino una certa difficoltà ad articolare in maniera specifica il curriculum in funzione dei suoi diversi elementi, dall'altro la possibilità che questo sia il risultato di quella che alcuni intervistati hanno definito "sindrome

¹ Alcune scuole, dove il monte ore dei PCTO lo consente, piuttosto che integrare questi ai Moduli, hanno scelto di fare il contrario, dedicando parte del monte ore dei PCTO ad attività inserite anche nei moduli.

dell'adempimento, che in virtù della tanta pressione messa sulla scuola porta a non farsi le domande giuste rispetto al senso di tante delle nostre azioni" (#4). In quest'ottica dunque, la contaminazione tra l'approccio pedagogico-didattico proprio delle scuole con quello didattico-organizzativo proprio della ricerca che si occupa di curriculum design in HE, potrebbe aiutare le scuole a:

1. definire gli obiettivi dei diversi elementi del curriculum dell'orientamento (insegnamenti, PCTO, moduli, ampliamenti dell'offerta formativa) in relazione alla loro funzione all'interno del generale curriculum d'istituto;
2. evitare la duplicazione o la sovrapposizione non intenzionale di attività che sviluppano le medesime competenze;
3. costruire traiettorie maggiormente aperte alla personalizzazione;
4. liberare spazio di processo per la valorizzazione delle dimensioni implicite del curricolo.

BIBLIOGRAFIA

Agenzia Umbria Ricerche (AUR) (2024). *Terni una città in trasformazione*, Perugia: AUR Edizioni

Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia: La Scuola

Boffo, V.; Fedeli, M.; Melacarne, C. (2019). *Fostering employability in adult and higher education: An international perspective*. New York: Wiley & Sons.

Boffo, V.; Fedeli, M.; Melacarne, C.; Lo Presti, F.; Vianello, M. (2017). *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Milan-Turin: Pearson.

Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione Europea, SEC(2000) 1832

Commissione Europea (2001). *Comunicazione della Commissione Europea, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001) 678 del 21/01/2001

Consiglio Europeo (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe* (Doc. 9286/04)

Consiglio Europeo (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio del 21 Novembre 2008- Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione (2008/C319/02)

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Saarijärvi: ELGPN

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

Guichard, J., Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Lave J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson

Sandrone, G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma, Edizioni Studium

Yorke, M., Knight P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability Series I*. York: The Higher Education Academy

Riferimenti normativi

Decreto Legislativo 14 gennaio 2008 n. 21 *Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica* [...] <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2008-01-14;21>

Decreto Legislativo 14 gennaio 2008 n. 22 *Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro* [...]. chivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/dlgs22_08.pdf

Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022 n. 328 *concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Decreto Ministeriale 4 settembre 2019 n. 774 *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) Ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>

Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997 n. 487 *sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/orientamento/dpr487.htm>

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s>

Legge 28 marzo 2003 n. 53 *delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. https://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/norme/legge_53_2003.pdf

Nota ministeriale n. 4232 del 19 febbraio 2014 *Trasmissione delle linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf

All references must be done according to the APA style and carefully checked for completeness, accuracy and consistency. See <http://www.apastyle.org/>

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano per la disponibilità i Dirigenti e le comunità scolastiche dei seguenti istituti della città di Terni: Istituto d'Istruzione Superiore Classico e Artistico; Liceo Scientifico 'Galileo Galilei'; Liceo Scientifico 'Renato Donatelli'; Licei Statali 'Francesco Angeloni'; Istituto Omnicomprensivo IPSIA-CPIA 'Sandro Pertini'; Istituto Tecnico Tecnologico 'Allievi-San Gallo'; Istituto Tecnico Economico e professionale per i Servizi 'Casagrande-Cesi'.