

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XVIII – numero 3 – ottobre 2017



Studium Educationis – Anno XVIII – n. 3 – OTTOBRE 2017

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Sami Basha
Antonio Bellingreri
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Romualdo Dias
Italo Fiorin
Massimiliano Fiorucci
Luciano Galliani
Anna Genco
Jean-Claude Kalubi-Lukusa
Sira Serenella Macchietti
Giuseppe Milan
Paola Milani
Giuliano Minichiello
Loredana Perla
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato

Milena Santerini
Sahaya G. Selvam
Domenico Simeone
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Quattro anni fa la rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Ottobre 2017

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Umberto Margiotta
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello
Susanna Mantovani	

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Roberta Caldin
Alessandra Cesaro

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 7 **Rosa Grazia Romano**
Il bisogno di relazione nell'era digitale | *The need for relationship in the digital era*
- 21 **Elena Tanti Burló, Colin Calleja, Liberato Camilleri**
Training of educators in transition: what competencies for tomorrow's society? | *Formazione per educatori in transizione: quali competenze per la società di domani?*
- 39 **Roberta Caldin, Giulia Righini**
Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale? | *The "socio-economic, linguistic and cultural disadvantage": a special educational need?*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 55 **Anna Pileri**
Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso | *Co-educate through an inclusive perspective. The RICE project in Treviso*
- 65 **Luca Decembrotto**
Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere | *Marginality and social inclusion. Educational intervention dedicated to vulnerable people leaving the prison*
- 75 **Giuliana Santarelli**
Pédagogie Institutionnelle | *Institutional pedagogy*
- 85 **Vincenzo Schirripa**
Lo "Sprar" come bottega di saperi professionali | *The Sprar reception system: a forge of new professional profiles*

DOSSIER

PROCESSI INCLUSIVI E "DIFFERENZE":
QUALI SFIDE EDUCATIVE?

- 91 **Emma Gasperi, Alessandra Cesaro**
Testimonianze di lavoratori universitari disabili | *Disabled university personnel tell their stories*

- 105 Valeria Friso**
Formazione degli adulti e nuove frontiere per l'inserimento lavorativo | *Adult education and new frontiers for job placement*
- 117 Roberto Dainese**
“Valorizzare le differenze” per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica | *“Enhancing Diversity” to orient oneself, orientate and prevent school dropout*
- 127 Orietta Zanato Orlandini**
Musei accessibili e inclusivi. Uno sguardo pedagogico | *Accessible and inclusive museums. A pedagogical glance*

LESSICO PEDAGOGICO

- 137 Alessia Cinotti**
Accompagnamento | *Accompaniment*

L'OPINIONE

- 141 Silvana Calaprice**
La nuova Legge sui servizi educativi per 0-6 anni: D.L. 65/2017

RUBRICHE

- 145 Francesca Antonini**
Il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI e la formazione degli insegnanti nel sistema educativo svizzero

NOTIZIARIO

- 149 Andrea Ciani**
Progettare interventi e servizi educativi per il “dopo di noi”: educare all'autodeterminazione

RECENSIONI

- 151** di Giulia Righini
152 di Enrico Angelo Emili
153 di Marco Nenzioni

Hanno collaborato a questo numero:

Francesca Antonini • Università di Zurigo
Elena Tanti Burló • University of Malta
Silvana Calaprice • Università degli Studi di Bari
Roberta Caldin • Università degli Studi di Bologna
Colin Calleja • University of Malta
Liberato Camilleri • University of Malta
Alessandra Cesaro • Università degli Studi di Padova
Andrea Ciani • Università degli Studi di Bologna
Alessia Cinotti • Università Europea di Roma
Roberto Dainese • Università degli Studi di Bologna
Luca Decembrotto • Università degli Studi di Bologna
Valeria Friso • Università degli Studi di Bologna
Emma Gasperi • Università degli Studi di Padova
Anna Pileri • Istituto Universitario Salesiano di Venezia
Giulia Righini • Università degli Studi di Bologna
Rosa Grazia Romano • Università degli Studi di Messina
Giuliana Santarelli • Università degli Studi di Bologna
Vincenzo Schirripa • Università Lumsa di Roma
Orietta Zanato • Università degli Studi di Padova



“Valorizzare le differenze” per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica

“Enhancing Diversity” to orient oneself, orientate and prevent school dropout

di **Roberto Dainese**

Abstract

Formative orientation is a complex concept related to the construction of a person's identity and it includes a process and a project dimension. The project dimension refers to a certain period of time, while the process dimension guarantees an holistic approach to formative orientation limiting the risk of splitting and wasting of actions and resources.

The focus is on preventing unrealistic decisions by supporting students to make choices that correspond to their real expectations, personal interests and talents, trying to enhance their differences.

An “orientational teaching” should take the task of supporting the formative component of the Formative Orientation by enhancing the limits and the resources of each student.

Keywords:

formative orientation, inclusion, differences, school dropout, didactic

L'orientamento si intreccia con gli aspetti di costruzione dell'identità della persona e necessita di essere definito attraverso la sua duplice veste di processo e di progetto. Il processo rimanda a confini temporali circoscritti e limitati, mentre il processo garantisce una interpretazione olistica dell'orientamento allontanando il rischio della frammentazione e della dispersione degli interventi e delle risorse.

All'orientamento è attribuito il compito di prevenire decisioni inautentiche indirizzando gli alunni a compiere scelte che corrispondano alle loro reali ambizioni, ai loro interessi personali e ai loro talenti, cercando di valorizzare le loro differenze.

Una didattica orientante può assumersi il compito di sollecitare la componente formativa dell'orientamento valorizzando i limiti e le potenzialità di ciascun alunno.

Parole chiave:

orientamento, inclusione, differenze, abbandono scolastico, didattica

“Valorizzare le differenze” per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica

1. L'orientamento: progetto e processo

L'orientamento è un ambito di azione che nella scuola non può essere limitato ad una sola esclusiva finalità: informare alunni e famiglie sulle opportunità formative e/o lavorative offerte nel territorio di appartenenza, delegando, nel peggiore dei casi, al “voto” finale di uscita da un ordine di scuola, il compito di indirizzare l'alunno verso uno specifico istituto piuttosto che un altro. L'azione informativa è utile ma, da sola, non essenziale; appare riduttiva qualsiasi interpretazione dell'orientamento che non consideri prioritariamente, i molteplici aspetti che appartengono direttamente alla persona: la sua capacità di scegliere, di regolare e di potenziare aspirazioni e attitudini personali.

L'orientamento, infatti, si intreccia con aspetti più ampi che sono collegati alla costruzione dell'identità della persona perché esso trae impulso dal grado di fiducia che ciascuno acquisisce nelle proprie possibilità e dall'esperienza di familiarizzazione che ciascuno fa con i propri limiti; la sperimentazione con entrambi questi personali tratti identitari distintivi della persona – potenzialità e limiti – modella l'autodeterminazione con cui ciascuno agisce, ricerca, fa progetti per la vita e stabilisce relazioni con gli altri. Potenzialità e limiti sono entrambi necessari e ridurre la convivenza con uno solo di questi aspetti impedisce alla persona di definirsi autenticamente.

Quindi l'atto di orientarsi è azione che si struttura e si definisce attraverso una valorizzazione autonoma delle proprie differenze personali, che devono rivelarsi e coscientizzarsi per potersi esprimere. È necessario, inoltre, che il contesto a cui la persona appartiene, partecipi all'operazione di accoglienza delle differenze di ciascuno: tutti dovrebbero contribuire a tutelare l'unicità dell'altro, degli altri. Riconoscere ed esaltare le differenze permette di *riconoscere* tutte le persone e di accompagnarle, poi, nella ricerca costante delle loro personali specificità e nella costruzione di una possibile armonizzazione di esse.

Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del MIUR* (2014) esplicitano il significato del termine *orientamento* come segue:

Oggi [...] 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. Per tale ragione, l'impegno ai vari livelli che vede oggi Istituzioni e Soggetti pubblici uniti consapevolmente in uno sforzo di integrazione, va sostenuto e ampliato, affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico, con un impatto crescente sull'intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona.

Per poter incidere in modo così decisivo sulla società e sulla persona, è necessario definire l'orientamento nella duplice veste di *processo* e di *progetto*, in modo da concepirlo attraverso queste due prospettive differenti, ma complementari.

Il *progetto* rimanda all'idea dell'anticipazione, della previsione e della costruzione di un piano – o di piani – rivolto/i al raggiungimento di obiettivi, nel breve tempo, attraverso l'implementazione di specifici “atti orientanti”; il *processo*, invece, garantisce coerenza interna al susseguirsi dei progetti e degli “atti orientanti”, che, sul lungo tempo, offrono una direzione di senso al vivere, all'imparare, allo stare con gli altri.

Quindi, il *processo* ha caratteristiche temporali differenti da quelle del *progetto*; quest'ultimo, infatti, si situa su confini temporali circoscritti e limitati (il tempo dalla nascita, il tempo della scuola dell'infanzia, il tempo della scuola secondaria ecc.) mentre, il *processo* garantisce, come dicevamo, una visione olistica dell'orientamento e allontana il rischio della frammentazione e della dispersione degli interventi – i singoli “atti orientanti” – e delle risorse impiegate.

Considerare l'orientamento solo nella sua veste di *progetto* rischia di identificarlo, ogni volta che qualcuno se ne occupa, esclusivamente con una serie di azioni considerate a sé stanti: l'orientamento si riduce a singoli interventi isolati, privati di un senso comune. L'orientamento non può operare esclusivamente dentro una scadenza o molteplici scadenze, ma ogni singola azione dovrebbe configurare un armonioso flusso di procedure e di avvenimenti a sostegno del *processo* più generale di orientamento, in grado di guidare le singole azioni arricchendole di uno slancio più esteso, più ampio stimolando cambiamenti più complessi che forniscano significato e senso alle singole azioni stesse.

Sul piano procedurale il fatto di assegnare questa duplice sostanza all'orientamento – *progettuale e di processo* – richiede una costante azione di monitoraggio (a cura della persona e/o sollecitato dall'esterno) per poter acquisire, verificare, rinforzare, rivedere, trasformare, di volta in volta, le decisioni e, quindi, le prassi, le procedure; è richiesto alla persona di vivere coscientemente gli “atti orientanti” per comprenderli, gradualmente, rispetto al *processo* globale e chi educa ha il compito di garantire e promuovere questa presa di coscienza.

L'orientamento, nelle sue componenti di *progetto* e di *processo*, assume le seguenti finalità che riteniamo essere fondanti per la persona:

- definisce interventi progressivi diacronici, lungo l'asse del *tempo*;
- si integra nell'intero processo di formazione e in tutti gli ambiti disciplinari;
- costruisce o potenzia competenze orientative e auto-orientative;
- risponde al fenomeno della dispersione;
- rileva anche l'inespresso per accompagnare senza creare dipendenza.

La prima finalità – che riguarda la dimensione temporale e che abbiamo già, in parte, esplicitato – assegna al tempo un ruolo fondamentale: non pos-

siamo frammentare l'azione di orientamento in singoli momenti – per esempio il passaggio da un ordine di scuola ad un altro – ma dobbiamo pensarla come un continuum costituito di progressioni, regressioni, pause, che si susseguono lungo tutto l'arco della vita.

Assegnare all'orientamento un tempo lungo significa attribuirgli un forte significato formativo finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nel mondo (scolastico, lavorativo) senza disperdersi anche quando sembrano dominare l'incertezza, il dubbio e le difficoltà; l'orientamento costituisce un elemento essenziale dell'apprendimento ed entrambi sostengono la persona per tutta la sua vita (*lifelong learning*).

“Alla tradizionale e più diffusa interpretazione teorico-pratica dell'orientamento che abbiamo definito sincronico-finale, e persino negativa [...] ne andrebbe sostituita una diacronico-procedurale (e positiva)” (Domenici, 1999, p. 41).

Per Domenici (1999) l'interpretazione diacronico-procedurale dovrebbe operare in direzione del raggiungimento dei seguenti propositi:

- garantire la possibilità di rimuovere gli ostacoli che frenano l'esplicitazione di interessi e attitudini della persona;
- valorizzare la possibilità che la persona progetti individualmente il proprio orientamento;
- promuovere una conoscenza del mondo del lavoro sia in ottica informativa, che formativa;
- offrire non solo informazioni utili ma insegnare come poter raggiungere ulteriori fonti informative;
- offrire competenze rivolte a permettere alla persona di muoversi ed agire negli attuali sistemi sociali, economici anche a livello internazionale;
- sollecitare a livello metacognitivo i processi decisionali e le relative capacità.

Domenici delega queste finalità al generale processo di formazione:

Il modello di intervento che ne deriva non va considerato come un insieme organico di attività da giustapporre a quelle formative scolastiche o, ancor peggio, da aggiungere ad esse. Esso può e deve, invece, integrarsi al più generale processo di formazione poiché questo si rivela ormai come il principale fattore orientativo (Domenici, 1999, p. 42).

Anche le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del MIUR* riconoscono la necessità che esso si integri nell'intero processo di formazione e in tutti gli ambiti disciplinari e assegnano alla scuola il compito di realizzare azioni di orientamento formativo. È esaltato il legame tra l'azione di orientamento e l'azione formativa della scuola, riconoscendo quest'ultima come il contesto ideale dove individuare le risposte ai bisogni orientativi specifici di ciascuno e dove collocare lo sviluppo delle competenze orientative di base.

Per quanto riguarda la terza finalità – secondo la quale l'orientamento costruisce o potenzia competenze orientative e auto-orientative – le già citate

linee guida del MIUR, indicano agli insegnanti le iniziative rivolte a dotare gli alunni delle competenze in grado di esercitare autonomamente l'orientamento attraverso la costruzione di competenze di monitoraggio e di sviluppo:

Condotte dai docenti, esse aiutano i giovani a utilizzare/valorizzare quanto appreso a scuola per costruire progressivamente la propria esperienza di vita e per operare le scelte necessarie. 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, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto/fattibile per realizzare (compiti orientativi). Si tratta di attività che possono riguardare l'intera classe (orientamento di gruppo), piccoli gruppi (orientamento di piccolo gruppo in risposta a bisogni orientativi specifici), singole persone (consulenza breve individuale e/o con i genitori) (MIUR, 2014, pp. 5-6).

Le attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, secondo le indicazioni poste nelle Linee guida, rientrano negli interventi idonei a rispondere ai bisogni dei singoli alunni e del gruppo classe e sono indicate come attività che si distaccano dalle consuete proposte scolastiche che sono, invece, indicate come attività di tutoraggio.

“Fare il punto” su se stessi è azione irrinunciabile e aiuta la persona ad attuare ciò che ciascuno ritiene necessario per sé, esprimendo le proprie scelte, quelle a cui ciascuno dà valore. In ambito educativo è opportuno poter dare giusto sfogo alle preferenze del singolo e, quando la persona non ha le possibilità di esprimerle, è assolutamente indispensabile coglierle e farle emergere in modo da permetterne, sempre e comunque, una effettiva realizzazione autonoma.

Fondamentale è la valorizzazione, quindi, della soggettività: “... quando perde la propria soggettività l'uomo si aliena, di una alienazione che non è malata ma che è evidenza della perdita della propria libertà di scegliere e costruire sé ed il proprio mondo. [...]”

L'uomo, determinato dalle «cose», privato della propria libertà, oggettivato, alienato è pronto a cadere nell'oggettivazione malata” (Basaglia, 2005, p. 3).

2. Dispersione scolastica, orientamento e didattica

Nella *Raccomandazione* del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, si legge:

Le strategie relative all'abbandono scolastico dovrebbero essere basate su un'analisi delle cause del fenomeno condotta ai livelli nazionale, regionale e locale, dato che i tassi medi nascondono spesso grandi differenze tra regioni o paesi. I giovani che abbandonano la scuola costituiscono un gruppo eterogeneo e le ragioni individuali dell'ab-

bandono variano sensibilmente. La famiglia di provenienza e le condizioni socioeconomiche generali, come pure l'attrazione esercitata dal mercato del lavoro, sono fattori importanti. Il loro effetto è condizionato dalla struttura del sistema di istruzione e formazione, dalle opportunità formative e dall'ambiente formativo. Il coordinamento delle politiche relative al benessere dell'infanzia e dei giovani, alla sicurezza sociale, all'occupazione giovanile e alle prospettive professionali ha un ruolo importante nella riduzione dell'abbandono scolastico (Consiglio dell'Unione Europea, 2011).

In questo documento si delinea un preciso quadro d'azione rivolto a fornire agli alunni/studenti a rischio di abbandono scolastico una serie di sostegni indirizzati a dare risposte ai loro reali bisogni. Il quadro d'intervento proposto delinea una serie di obiettivi ambiziosi, ma urgenti: promuovere lo sviluppo personale degli alunni/studenti, rafforzare la loro capacità di azione e di reazione, abbattere le barriere sociali – cognitive o psicologiche – che alimentano l'allontanamento dal sistema scolastico degli alunni in difficoltà. In questo documento le attività di orientamento sono ritenute il modo più opportuno per sostenere le scelte degli studenti, gli eventuali passaggi all'interno del sistema scolastico o da quest'ultimo al lavoro; all'orientamento è attribuito il compito di prevenire ed eventualmente di reagire il rischio di decisioni sbagliate indirizzando i giovani a compiere scelte che corrispondano alle loro reali ambizioni, ai loro interessi personali e ai loro talenti per, come dicevamo, “valorizzare le differenze”.

Le scelte degli alunni/studenti poco coerenti con le loro aspirazioni e caratteristiche sono sicuramente da prevenire e, quando ciò si verifica, è necessaria un'azione di ri-collocamento attraverso una ri-formulazione condivisa (alunno, insegnanti e famiglia) delle scelte scolastiche intraprese, potenziando le capacità dell'alunno/studente di ri-formularsi.

Diversa è la condizione di chi, invece, sembra rifiutare a priori ogni possibile alternativa o sembra vivere con indifferenza qualsiasi progetto o proposta formativa perché, probabilmente, potrebbe essere fragile la percezione del suo generale “posizionamento” nel mondo; in questo caso, per evitare che l'alunno sia sopraffatto da questa assenza di interesse e motivazione è fondamentale contrastare il suo malessere con un'azione di sostegno che miri a demolire la sua emarginazione, intesa soprattutto come auto-allontanamento da tutto e da tutti, forse, innanzitutto da se stesso.

L'orientamento scolastico, per contribuire alla realizzazione dei percorsi personali di vita delle persone, non può, quindi, strutturarsi solo su tragitti predefiniti, ma dovrebbe rispettare quella soggettività richiamata nella conclusione del precedente paragrafo. L'azione di orientamento non può riferirsi a piani rigidi dove si rischia di perdere di vista la persona costretta a dover percorrere, inevitabilmente, ostinate traiettorie decise da altri. È necessario, piuttosto, accogliere imprevedibili cambi di direzione, aggiustamenti e/o rallentamenti in itinere da cui potrebbero sorgere nuove aperture ed opportunità, anche quelle ritenute originariamente impensabili. Nel caso degli alunni/studenti più vulnerabili e che percepiscono la loro incompatibilità con il sistema scuola, gli

insegnanti dovrebbero creare maggiori occasioni entro cui *incontrare* gli interessi di questi alunni, in modo da *liberare* la loro forza autodeterminante facendola promotrice dello sviluppo delle loro potenzialità, delle loro risorse.

Il sistema scolastico appare, invece, resistente nel dare adeguate risposte ai bisogni degli alunni, soprattutto di quelli più in difficoltà; quelle risposte appaiono agli insegnanti non semplici e non immediate. È necessaria, infatti, una responsabile comprensione dei bisogni degli alunni, secondo approcci multiformi e multidimensionali che dovrebbero riguardare, nel complesso, l'alunno, il suo rapporto con il gruppo dei pari e con gli insegnanti e le pratiche didattiche che quest'ultimi utilizzano nell'insegnamento.

Gli insegnanti dovrebbero recuperare la distanza che si insinua tra l'alunno e la scuola cercando di modificare le convinzioni personali che sopraffanno gli alunni e che non sono funzionali all'evoluzione dei loro apprendimenti; l'ambito entro cui collocare quest'azione di riavvicinamento è, inevitabilmente, quello della didattica. L'azione didattica può fornire nuova vitalità e vigore alle fragili relazioni che si instaurano tra l'insegnante, lo studente e i contenuti culturali veicolati attraverso l'azione di insegnamento. La strutturazione di un setting formativo coscientemente inclusivo riavvicina e coinvolge chi sembra possedere convinzioni che lo vorrebbero altrove. Riteniamo che una *didattica orientante* sia davvero in grado di assumersi il compito di sollecitare la componente formativa e inclusiva dell'orientamento.

Bandura (1996) ha esplicitato lo stretto legame esistente tra le convinzioni che ciascuno ha e le sue azioni, attribuendo alle convinzioni un ruolo decisivo perché influenzano il modo in cui le persone pensano e agiscono.

Ogni scelta didattica a cura dell'insegnante dovrebbe intenzionalmente coinvolgere gli studenti, per accrescere la loro motivazione, la loro autostima e per favorire un apprendimento significativo e duraturo; un approccio intenzionato a promuovere un'azione di mediazione didattica attiva, partecipativa, collaborativa e autonoma può veramente sollecitare le componenti psicologiche motivazionali di autostima e di autoefficacia sopra richiamate.

Le convinzioni di ciascun alunno, la sua fiducia ad apprendere si combina, poi, con le convinzioni e la fiducia che l'insegnante ha sulle possibilità di sviluppo di quell'alunno: entrambi dovrebbero "credere" in un possibile successo, anche quando potrebbe apparire di non facile raggiungimento e, soprattutto, entrambi dovrebbero maggiormente recuperare questa fiducia quando le circostanze cominciano ad allontanarli, a separarli; è questo il momento in cui si fa strada il desiderio di abbandono: l'insegnante potrebbe abbandonare ogni speranza rinunciando a questo alunno e quest'ultimo potrebbe abbandonare ogni suo desiderio di appartenenza al suo contesto scolastico.

È diffusamente riconosciuto in letteratura il ruolo che le convinzioni degli alunni hanno per lo sviluppo dei loro interessi e delle loro motivazioni ed, altrettanto decisivo appare l'influsso esercitato dalle convinzioni che gli insegnanti possiedono sul potenziale di sviluppo dei loro alunni. Ampiamente conosciuti sono gli studi di Rosenthal e Jacobson (1968) a cui ne sono seguiti molti altri. Si tratta di studi che si sono concentrati sul costrutto dell'*aspettativa che si autorealizza* (*self fulfilling prophecy*) ovvero dell'*effetto Pigmalione* per cui

si ritiene che una serie di azioni possano portare inevitabilmente a far avverare un'aspettativa.

Il potenziale di sviluppo o di motivazione di un alunno, percepito dagli insegnanti, diventa ancor più significativo se quell'alunno si trova imbrigliato in una condizione di difficoltà scolastica, emotiva e/o cognitiva perché le percezioni dell'insegnante, in questo caso, hanno un potere decisivo sulle scelte dell'insegnante stesso: più egli sente possibile il cambiamento e, quindi, più riconosce un potenziale di miglioramento per l'alunno, più entrambi, insegnante ed alunno stesso, potrebbero attivarsi per dare maggior impulso a quel potenziale, evitando di arrendersi, abbandonando ogni minima prospettiva di cambiamento/miglioramento.

La scelta di lasciare, di abbandonare e di isolarsi dalla scuola ha solitamente ripercussioni su tutta l'esperienza professionale e lavorativa degli alunni. L'autoefficacia e le altre componenti motivazionali rimandano, infatti, ad un tempo più lontano, che supera quello dell'esperienza scolastica e che proietta sul futuro: il livello di autoefficacia influenza le prestazioni in ambito scolastico e influenza, poi, nella vita (professionale, lavorativa ...) le proprie scelte.

Dalle credenze di autoefficacia derivano gli scopi e le aspettative di risultato: ad esempio, una persona che possiede elevate credenze di autoefficacia circa le proprie abilità artistiche ed elevate aspettative di risultato può con maggiore probabilità individuare obiettivi personali, formativi e professionali in questo ambito. Gli interessi professionali sono pertanto legati all'autoefficacia e alle aspettative di risultato, con un orientamento verso mete e scopi il cui raggiungimento alimenta nuove credenze di autoefficacia e lo sviluppo e il consolidamento degli stessi interessi (Peditzi, 2014, p. 74).

3. Conclusioni

Le azioni di orientamento – i progressivi “atti orientanti” – dovrebbero essere finalizzati ad arginare il fenomeno della dispersione scolastica evitando un prematuro allontanamento dell'alunno o dello studente dal percorso formativo con conseguenze negative non solo per quel che riguarda la sua formazione, ma anche per il suo sviluppo psicologico e sociale. Fenomeni come le ripetenze, le frequenze irregolari evidenziano il disagio degli alunni/studenti all'interno del sistema scolastico e la difficoltà del sistema stesso di rispondere alle loro necessità personali ed emotive.

Nel caso degli alunni in condizione di evidente vulnerabilità è indispensabile salvaguardare la *volontà* della persona evitando, aprioristicamente, ogni tentativo, proveniente dall'esterno, rivolto ad imporre un progetto, rischiando di mettere da parte i desideri e le aspirazioni della persona stessa.

Riferimenti bibliografici

- Basaglia F.O. (a cura di) (2005). *Franco Basaglia. L'utopia della realtà*. Torino: Einaudi.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. *Life Project and Disability: a Process Between Orientation and Ri-Orientation. Pedagogia Oggi*, 1, pp. 138-158.
- Domenici G. (1999). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Peditzi M.L. (2014). La transizione scuola università: dimensioni psicologiche nel processo di presa di decisione. In P. Calidoni, S. Cataldi (a cura di), *Transizioni scolastiche: Un'esplorazione multidisciplinare* (pp. 70-85). Milano: FrancoAngeli
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), pp. 16-20.

Documentazione istituzionale/normativa

- Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, 28 giugno 2011.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del MIUR*, 19 febbraio 2014.

SE