**Appunti sull'orientamento formativo dalla scuola**

**media alla secondaria di I grado**

Articolo pubblicato sulla rivista DIOGENE'S JOURNAL, periodico Scientifico-Professionale online dell’Istituto Itard, SSN 2532-0866, prima parte nel n. 15, V anno, febbraio 2021, seconda parte nel numero 16, V anno, giugno 2021, terza parte nel numero 17, V anno, settembre 2021, quarta parte nel numero 18, VI anno, febbraio 2022 e quinta parte nel numero 19, VI anno, giugno 2022

Indice

§ 1. Le concezioni dell’orientamento

§ 2. L’orientamento nella scuola secondaria: la conoscenza di sé e la scelta come processo

§ 3. Orientare a scuola, in particolare nella scuola media – secondaria di primo grado

**§ 1. LE CONCEZIONI DELL’ORIENTAMENTO** (da Progetto orientamento ex DM 31/10/1996, con adattamenti)

Nelle società agricolo-artigianali, il problema dell’orientamento non assumeva alcuna importanza e rilevanza, in quanto era diffusa la convinzione che il compito della formazione e dell’integrazione dei giovani nel mondo economico e sociale doveva essere affrontato e risolto direttamente dalla famiglia di appartenenza: “*Nelle società tradizionali* – si legge nel Rapporto Kerr – *il futuro della maggior parte dei giovani era tracciato da sentieri ben definiti: il figlio sulle orme del padre e la figlia destinata ad essere moglie e madre. La scelta era conosciuta*”[[1]](#footnote-2).

Nelle società tecnico-industriali, invece, il problema dell’orientamento assume una notevole importanza e rilevanza, in quanto si riconosce che la famiglia non può più affrontarlo e risolverlo direttamente, essendo i percorsi formativi e lavorativi diventati sempre più articolati e complessi e, di conseguenza, estranei alle normali competenze dei suoi membri anziani e autorevoli: inoltre, essendosi i rapporti intrafamiliari notevolmente ridotti in estensione e in profondità, viene resa difficile ai genitori una adeguata conoscenza delle stesse caratteristiche personali dei loro discendenti.

Storicamente, il problema dell’orientamento dei giovani nella scelta del mestiere o della professione da svolgere o da esercitare da adulti nella società si poneva per la prima volta soltanto nei primi decenni del nostro secolo, quando in diversi paesi europei si diffondeva la cosiddetta “rivoluzione industriale”, la quale provocava una profonda modificazione e trasformazione delle loro strutture economiche e sociali, che da semplici e statiche divenivano complesse e dinamiche, per cui i giovani si venivano sempre più a trovare nelle condizioni di aver bisogno di essere guidati per inserirsi in esse consapevolmente e responsabilmente.

È in questo nuovo contesto che, con i contributi di studio e di ricerca della psicologia sociale e della psicologia applicata[[2]](#footnote-3), costituitesi in scienze agli inizi del secolo, si perveniva alla elaborazione della prima teoria sull’orientamento, che veniva denominata “**psico-attitudinale**”: il presupposto sul quale essa si fondava era che in ogni individuo esistono delle capacità come disposizioni naturali che lo rendono più adatto a certe professioni piuttosto che ad altre, per cui la correttezza di una scelta dipende esclusivamente dalla corrispondenza tra le attitudini possedute da un individuo e le esigenze specifiche richieste da una determinata professione. *Tale fase coincide con l’era della «catena di montaggio» della Ford Company a Detroit, quando viene teorizzata da Taylor l’organizzazione scientifica del lavoro.*

*In quel periodo l’orientamento professionale trova il suo fondamento scientifico nella psicofisiologia da cui deriva e dove è possibile individuare una rispondenza tra le attitudini naturali di tipo sensoriale, percettivo, motorio, tempi di reazione ecc. della persona e i requisiti che vengono richiesti per svolgere una certa attività lavorativa o una particolare posizione professionale[[3]](#footnote-4)*. Il principio che ispirava una tale concezione dell’orientamento era quello dell’adattamento puro e semplice dell’individuo alle richieste del mondo del lavoro e della produzione, per cui la stessa scuola veniva intesa secondo un’accezione “aziendalistica” e considerata per così dire l’”anticamera dell’industria”, in quanto ad essa si chiedeva soltanto di “produrre” i tipi di maestranze, di diplomati e di laureati richiesti dal mercato in un determinato periodo storico.

Per ottenere l’attuazione di una tale concezione dell’orientamento, si richiedeva semplicemente che sul piano pratico-operativo si provvedesse alla predisposizione sul territorio di un apposito servizio di orientamento, distaccato dalla scuola, al quale potessero accedere i giovani, per sottoporsi alla somministrazione di test o prove standardizzate, capaci di far emergere e misurare le loro attitudini fisiche, fisiologiche e psichiche, nell’intento di promuoverne l’utilizzazione in un determinato campo formativo o lavorativo.

In tale quadro, nasceva e assumeva una posizione dominante la figura del “Consigliere di orientamento”, che di norma era uno psicologo esperto in psicometria, il quale si impegnava nel fondamentale compito di selezionare gli individui più adatti alla esecuzione di determinati mestieri, nella prospettiva di mettere “l’uomo adatto al posto adatto”, ma non quello di consigliarli in modo adeguato per superare i problemi personali che inevitabilmente si presentano nei momenti decisionali della vita socio-professionale, per cui non li aiutava a decidere, ma decideva per loro.

Ad un esame critico della concezione “psico-attitudinale” dell’orientamento, risultava non revocabile in dubbio che essa era funzionale agli interessi delle aziende, ma non certamente ai bisogni dei giovani che si trovano in quella delicata fase di passaggio dalla formazione scolastica alla condizione occupazionale-lavorativa: una valutazione delle sole attitudini fisiche, fisiologiche e psichiche, non accompagnata dalla comprensione dei problemi psicologici, emotivi, personali e sociali, non può non risultare che decisamente insufficiente e inadeguata, in quanto trascura elementi della personalità che sono essenziali all’orientamento.

*Questo tipo d’impostazione, dunque, viene progressivamente abbandonato verso gli anni Trenta, quando inizia ad affermarsi la fase caratteriologico-affettiva con il concetto di «interesse al lavoro», in cui si evidenzia come una persona che dimostra un più elevato interesse verso un’attività lavorativa, ottiene una migliore riuscita. L’interesse è inteso come «area delle preferenze o dei rifiuti in relazione a determinate attività professionali, accademiche e al tempo libero del soggetto», in questa fase vengono pubblicati diversi strumenti che misurano gli interessi personali, in particolare il Vocational Interest Blank di E. K. Strong che tuttora è sottoposto a nuovi adattamenti e revisioni e il Kuder Preference Record Vocational elaborato da G. F. Kuder nel 1939 e riadattato in seguito da K. Polácek[[4]](#footnote-5).*

Con l’evoluzione degli studi della psicologia sociale e della psicologia applicata, infatti, veniva criticata e respinta la teoria psico-attitudinale e si perveniva alla elaborazione di una nuova teoria, che veniva denominata “**caratterologico-emozionale**”: il presupposto su cui quest’ultima si fondava era che non le attitudini, ma le caratteristiche che contraddistinguono un profilo caratteriale devono essere considerate “centrali” nell’orientamento, in quanto l’osservazione quotidiana rivela che gli uomini si comportano diversamente di fronte ai compiti della vita proprio per una differente fisionomia caratteriale: pertanto, la correttezza di una scelta dipende esclusivamente dalla corrispondenza tra tipi caratterologici e famiglie professionali.

La semplice esperienza personale di ciascuno di noi rivela ed evidenzia che le attitudini sono importanti per l’orientamento, considerato che senza di esse non si possono seguire con un completo successo determinati percorsi formativi e professionali, ma al tempo stesso rivela ed evidenzia che esse possono restare nascoste e sepolte se non intervengono gli interessi a scoprirle e a valorizzarle: “*L’educatore* – scrive il Gemelli – *deve porre al primo piano nella sua valutazione del giovane gli interessi, eventualmente anche nel loro parziale contrasto con le attitudini, perché le insufficienze attitudinali e la mancanza o deficienza di volontà possono essere compensate da un interesse dominante*”[[5]](#footnote-6).

Intanto, la teoria “caratterologico-emozionale”, pur avendo giustamente criticato e respinto la concezione “psico-attitudinale” per il suo porsi su un piano di esclusivismo, volendo spiegare l’attività umana mediante la ricerca delle sole attitudini, cadeva anch’essa in una posizione di esclusivismo, tentando ad ogni costo una corrispondenza tra tipi caratterologici e famiglie professionali: pur riconoscendo l’esistenza di relazioni tra la struttura della personalità[[6]](#footnote-7) e gli interventi professionali, numerose ricerche hanno dimostrato che manca uno stretto rapporto tra le indicazioni tipologico-caratteriali e l’orientamento professionale.

Comunque, non si può non rilevare che tale teoria apriva una nuova dimensione nella concezione dell’orientamento, rivalutando la persona, anche se soltanto nei suoi aspetti caratteriali e affettivi: in tale direzione ci si muoveva successivamente, pervenendo alla elaborazione di una nuova interessante teoria, che veniva denominata “**clinico-dinamica**”, che si fondava sul presupposto che non le attitudini, non gli interessi, non i tratti caratteriali devono essere considerati singolarmente “centrali” nell’orientamento, bensì le motivazioni, le aspirazioni, le inclinazioni, per cui è necessario ricercare in una professione gli elementi dinamici che siano capaci di soddisfare le esigenze profonde del soggetto da orientare.

Però la valorizzazione al massimo degli elementi profondi della personalità, non esclusi quelli inconsci, *come l’importanza del vissuto del soggetto, il suo passato e le motivazioni inconsce al fine di configurare il lavoro come occasione di realizzazione e come fonte di soddisfazione[[7]](#footnote-8),* facevano trascurare ad alcuni teorici di questa concezione dell’orientamento la considerazione che il lavoro non può essere compreso soltanto come un diritto individuale, ma deve essere sentito anche come un dovere sociale, per cui deve essere messo in stretto rapporto con gli interessi della società: in conclusione, l’azione orientativa deve considerare non solo l’uomo nella sua globalità, ma anche il contesto economico, sociale e culturale in cui opera la sua scelta.

Il principale contributo che la teoria “clinico-dinamica” dava all’evoluzione e all’estensione del concetto di orientamento consisteva nel superamento definitivo del tecnicismo, del meccanicismo e dello strumentalismo che avevano caratterizzato le teorie “psico-attitudinale” e “caratterologico-emozionale” precedenti e che avevano impedito che l’alunno diventasse soggetto attivo e protagonista del suo orientamento e della sua scelta, provocando in tal modo la costruzione delle condizioni per la formulazione di una teoria moderna dell’orientamento, che tenga conto di tutto il processo di maturazione del soggetto.

Infatti, negli ultimi decenni si è andata delineando e consolidando la teoria dell’orientamento denominata “**pedagogico-formativa**”, che si fonda sul presupposto che al centro dell’orientamento deve essere posta l’intera personalità del soggetto, con le sue attitudini, interessi, motivazioni, ecc., in quanto elementi che hanno tutti una influenza considerevole non soltanto sulla scelta scolastica e professionale che egli deve compiere, ma anche sulla scelta del progetto di vita che intende realizzare.

*La fase dello sviluppo vocazionale inizia negli anni Sessanta-Settanta in Europa e si diffonde il metodo A.D.V.P. (Activation du Développement Vocational et Personel) realizzato da un’équipe di studiosi dell’Università Laval del Quebec in Canada che pone l’attenzione su quali possono essere i fattori che influenzano direttamente o indirettamente la scelta professionale, sui processi decisionali che implicano le scelte, sui rapporti tra personalità e scelta connessi all’ambiente di vita ed infine sugli stadi e i compiti che si riferiscono allo sviluppo del processo vocazionale[[8]](#footnote-9).*

Se la scelta di un percorso di studio o di una professione deve inserirsi nel più ampio percorso di vita che si intende seguire, ne discende che l’orientamento deve configurarsi come un’azione continua che si inserisce in tutto il processo di maturazione della personalità del soggetto: in tale contesto, cade la stessa dicotomia orientamento scolastico-orientamento professionale (*teoria dell’Autore non condivisa oggi né dagli studiosi di orientamento, né dagli operatori.* Nota del Redattore) e si impone soltanto il concetto di orientamento tout court, che si sovrappone e si identifica col concetto di formazione e che si sostanzia nel condurre l’alunno a maturare e sviluppare armonicamente le capacità, le abilità, le competenze, ecc., che gli permettono di far fronte a circostanze impreviste, di riorganizzare schemi di pensiero in funzione di situazioni sempre nuove e in continua evoluzione.

Non si può non considerare che il progresso scientifico e tecnico sta provocando e determinando rapidi e profondi mutamenti nel quadro delle professioni, tanto che si assiste nel volgere di pochi anni alla scomparsa di alcune di esse o alla nascita ex-novo di altre, per cui l’individuo è costretto a rivedere e ad aggiornare continuamente le proprie conoscenze, competenze e abilità professionali: in un tale contesto, sarebbe illogico e assurdo insistere e persistere nell’intendere e praticare l’orientamento come ricerca di singoli fattori e confronto tra essi e i singoli profili professionali. Nell’ottica dell’orientamento inteso nell’accezione “pedagogico-formativa”, la scuola deve necessariamente rinnovarsi se vuole veramente aiutare i giovani nelle scelte. In particolare, essa:

* non deve più considerare la scelta come un atto occasionale, che viene compiuto ad un certo momento della vita del soggetto, ma come un processo continuo e complesso, che comincia con l’infanzia e che, attraverso l’adolescenza, si prolunga nell’età successiva;
* non deve accettare un modello di orientamento fondato esclusivamente sulla misurazione e valutazione delle attitudini, delle capacità o degli interessi posseduti o manifestati dal soggetto e sulla ricerca, in base ai risultati ottenuti, della professione verso la quale indirizzarne la scelta;
* deve respingere un modello di orientamento solo di carattere diagnostico, che non tiene sufficientemente conto né della storia personale del soggetto né dell’evoluzione delle professioni.

In conclusione, oggi la scuola deve considerare l’orientamento come attività interna ad un processo formativo continuo, un processo personale e autonomo, che conduca l’individuo a porsi continuamente dei problemi di scelta, senza tuttavia mai scegliere definitivamente, ma progressivamente, così da acquistare quella capacità di orientarsi da solo di fronte alle mutevoli esigenze di natura scolastica, professionale e sociale, cioè, in una parola, all’”autorientamento”[[9]](#footnote-10).

**§ 2. L’ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA SECONDARIA: *la conoscenza di sé e la scelta come processo***

 All’elaborazione delle principali teorie sull’orientamento che si sono succedute a partire dai primi decenni del nostro secolo – “psico-attitudinale”, “caratterologico-emozionale”, “clinico-dinamica” e “pedagogico-formativa” – concorrevano con notevole impegno anche alcuni studiosi italiani: intanto, mentre negli altri paesi esse penetravano nella scuola e vi trovavano una più o meno consistente applicazione, nel nostro paese restavano fuori di essa, facendo registrare un notevole ritardo nella predisposizione dei necessari servizi di orientamento a favore dei giovani. In Italia mancò quell’intenso e diffuso sviluppo industriale che altrove, all’alba del XX secolo, aveva fatto sorgere il problema della selezione degli operai per un miglior rendimento e, pertanto, mancarono le condizioni favorevoli per la nascita e lo sviluppo della psicotecnica.

È soltanto a partire dagli inizi della seconda metà del secolo scorso che si assisteva ad un improvviso, rapido e profondo processo di industrializzazione, che, mentre faceva gridare da ogni parte al cosiddetto “miracolo economico”, costringeva il Ministero della Pubblica Istruzione ad interessarsi di orientamento, anche se limitatamente ai settori dell’istruzione tecnica e della nascente istruzione professionale, delegando ai COSP[[10]](#footnote-11) il compito di accertare le attitudini possedute da ogni studente e indirizzarlo verso il mestiere o la professione corrispondente.

È indicativo e significativo evidenziare che l’area prescelta a livello ministeriale era quella della scuola cosiddetta minore – tecnica e professionale, mentre ne era esclusa l’area della scuola cosiddetta maggiore – classica, scientifica e magistrale – e, soprattutto, ne era esclusa l’area dell’istruzione di base: pertanto, le prime iniziative di orientamento intervenivano post-factum, ossia dopo che le scelte erano state compiute e che difficilmente potevano essere corrette, considerata l’estrema rigidità del nostro sistema scolastico, per cui esse erano finalizzate non tanto ad orientare i giovani quanto a selezionare le maestranze e i quadri intermedi di cui le aziende avevano bisogno.

La teoria “psico-attitudinale”, che era dominante in tutto il periodo di durata della fase di prima industrializzazione del nostro paese, incominciava gradualmente, a partire dalla fine degli anni sessanta, ad essere superata e sostituita dalla teoria “pedagogico-formativa”, che, scoprendo e valorizzando non solo le attitudini, ma anche gli interessi, le motivazioni, le aspirazioni e le inclinazioni del soggetto, proponeva l’orientamento come processo continuo, che doveva concludersi con la maturazione della “coscienza di sè”, intesa come consapevolezza di esistere in quanto individui umani in grado di realizzare qualcosa che abbia un valore.

La concezione “pedagogica-formativa” dell’orientamento penetrava e si diffondeva in un primo tempo soltanto all’interno della scuola secondaria di primo grado, nel clima culturale e sociale che portava all’istituzione della scuola media unica, obbligatoria e gratuita per tutti i preadoloscenti dagli 11 ai 14 anni: all’art. 1 della legge 31.12.1962, n. 1859, si dichiarava:

“*La scuola media concorre a promuovere la formazione dell’uomo e favorisce l’orientamento dei giovani ai fini della scelta dell’attività successiva*” ... “*Senza perdere il proprio carattere essenzialmente formativo, la scuola media assolve in pari tempo ad una funzione orientativa. Infatti, assecondando con i vari insegnamenti, anche facoltativi, la maturazione dei singoli alunni essa ne chiarisce e ne sviluppa le inclinazioni e gli interessi e permette a tutti di rivelare le proprie attitudini anche in vista delle ulteriori scelte scolastiche e professionali con esclusione di ogni determinazione prematura e di considerazioni e fattori esterni alle capacità e alle tendenze di ciascun alunno”*.

Ma è soltanto nella Premessa ai Programmi di insegnamento, emanati per questo ordine e grado di scuola con D.M. 9.2.1979, che quella dichiarazione di principio veniva coerentemente esplicitata e sviluppata:

“*La scuola media –* si legge in essa *– 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. La possibilità di operare scelte realistiche nell’immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé*”.

Il periodo della frequenza della scuola media corrisponde di regola a quella fase evolutiva che gli psicologi denominano preadolescenza, nel corso della quale si verifica quella specie di terremoto che è il fenomeno pubertario, il quale provoca sostanziali e decisivi cambiamenti sia nella sfera fisica che psichica dell’individuo, determinando le condizioni per il suo passaggio dalla mentalità infantile, che è caratterizzata dall’essere orientata quasi esclusivamente verso l’esterno, alla mentalità adulta, che è caratterizzata dall’essere orientata quasi esclusivamente verso l’interno.

Numerosi psicologi sono concordi nel ritenere che l’individuo, una volta conclusosi il periodo puberale, va incontro per così dire ad una “nuova nascita”: scopre l’”io interiore” e diventa capace di ripiegarsi su se stesso e di interrogarsi sui problemi esistenziali, morali e religiosi, oltre che su quelli politici, economici e sociali, pervenendo all’assunzione di una posizione autonoma e personale di fronte ad essi: superato decisamente l’egocentrismo, mediante una socializzazione progressiva del comportamento, incomincia ad essere capace di collocarsi da un punto di vista strettamente oggettivo, decentrandosi.

La maturazione della capacità di introspezione è fondamentale per la risoluzione del problema sia dell’orientamento che della scelta, in quanto, con essa, l’individuo perviene alla conoscenza di se stesso, ossia delle proprie caratteristiche fisiche, intellettive, affettive e sociali, che compara con le esigenze specifiche richieste dai successivi percorsi scolastici e lavorativi esistenti nell’ambiente in cui vive ed opera: costruitasi una propria identità personale e sociale, l’individuo può finalmente avviarsi ad operare una scelta formativa o lavorativa sempre più realistica, all’interno di un progetto di vita liberamente e autonomamente elaborato.

Non è revocabile in dubbio che nel paragrafo della premessa ai programmi di insegnamento della scuola media, sopra richiamato, l’orientamento è inteso nella più completa e corretta accezione “pedagogico-formativa”: il processo formativo è assunto di per sé come processo orientativo, per cui ne discende che una scuola quanto più è formativa, tanto più è orientativa, e che la scelta scolastica e professionale alla quale deve pervenire l’alunno non può e non deve essere un fatto isolato, che si risolve in un solo momento con un singolo intervento, ma l’espressione di un processo evolutivo che si conclude in una decisione ritenuta realisticamente conveniente.

Secondo Ginzberg, il processo di scelta segue un percorso evolutivo per “stadi”, che possono essere considerati i seguenti:

* “scelte fantastiche”, dai 7 agli 11 anni: il soggetto è distaccato dalla realtà dell’ambiente e delle proprie possibilità, compie scelte in base ai suoi desideri, che del resto cambiano di continuo;
* “scelte di prova”, dagli 11 ai 17 anni: il soggetto incomincia a conoscere la realtà che lo circonda e se stesso, compie scelte scoprendo gradualmente i suoi interessi (stadio degli interessi, dagli 11 ai 12 anni), le sue capacità (stadio delle capacità, dai 13 ai 14 anni), i suoi valori (stadio dei valori, dai 15 ai 16 anni);
* “scelte realistiche”, dai 17 anni in poi: il soggetto passa attraverso successivi livelli di maturazione, di esplorazione, di specificazione, di cristallizzazione – e concretizza e contestualizza le sue scelte[[11]](#footnote-12).

Nell’ambito della teoria “pedagogico-formativa”, dunque, una scelta corretta e coerente, consapevole e responsabile deve riguardare e coinvolgere l’intera personalità e non una parte di essa: non si sceglie una professione soltanto perché “si è capaci di esercitarla”, ma anche perché “si ha il piacere di esercitarla” e, infine, perché “si hanno interessi, ideali, valori nell’esercitarla”: non è una scelta corretta e coerente, consapevole e responsabile, quella di voler fare il medico perché se ne possiedono le abilità, mentre si avverte repulsione per le malattie e non si è animati da profonde motivazioni nel voler aiutare il prossimo a guarire.

Con la diffusione e l’accettazione della nuova concezione dell’orientamento e delle conseguenti nuove modalità per pervenire alla scelta, si è assistito in questi anni in tutte le scuole a un moltiplicarsi di iniziative e di attività formalmente destinate a condurre gli alunni ad orientarsi e a scegliere: visite guidate ad industrie, imprese artigiane, aziende agricole, a scuole e istituti secondari superiori; incontri con tecnici ed esperti del mondo economico e sociale; illustrazione di opuscoli distribuiti dai distretti scolastici sui successivi percorsi formativi e professionalizzanti; costruzioni di grafici, diagrammi, aerogrammi sull’andamento della produzione e dell’occupazione all’interno del territorio, ecc.

Dall’osservazione della pratica scolastica quotidiana, tuttavia, si è rilevato che soltanto in alcune scuole quelle iniziative ed attività d’orientamento si inseriscono in un progetto educativo-didattico organico e sistematico, rigorosamente strutturato e articolato per condurre ciascun alunno ad orientarsi e a scegliere, mentre nelle altre esse risultano isolate e frammentarie, non inserite e integrate coerentemente nel curricolo, rivelandosi in ultimo soltanto come una risposta formale ed estrinseca ad una richiesta della normativa vigente, ma priva di reale sostanza.

Infatti, in tali scuole si formulano e si registrano spesso consigli orientativi superficiali, approssimativi, generici, elusivi, che si configurano quasi come semplici appendici dei giudizi elaborati sul livello globale di maturazione dell’alunno: ad esempio, “Non si consiglia all’alunno la prosecuzione degli studi”, “Si consiglia l’avviamento dell’alunno ad attività operativo-pratiche”, “L’alunno può iscriversi e frequentare un qualsiasi istituto secondario superiore”, ecc.

Se si accetta in modo autentico la nuova concezione “pedagogico-formativa” dell’orientamento, che postula la necessità di integrare in un unico processo formativo di scelta sia il processo evolutivo professionale che il processo didattico-educativo, si impone la necessità che le scuole ricerchino nuove strategie pedagogiche, metodologiche e didattiche, che siano in grado di far maturare in ciascun alunno capacità, abilità, competenze, interessi, valori, ecc., che gli consentano di inserirsi ed integrarsi in una società che si evolve, si modifica e si trasforma continuamente.

L’orientarsi, d'altronde, è una dimensione fondamentale del comportamento umano: si orienta un bambino, un giovane, un adulto, un anziano; giorno per giorno, nei momenti cruciali dell’esistenza e in quelli quotidiani, nelle varie e più diverse attività. Ci si orienta quando si affronta un viaggio, quando si fa una scelta politica, quando si fa la spesa, quando si cerca un lavoro, quando si scelgono gli amici, quando si affronta una malattia e così via. L’orientarsi emerge abitualmente in ogni situazione esplorativa, problematica e soprattutto nelle situazioni di emergenza, importanti, decisive e a volte drammatiche della vita.

Da tutto ciò deriva un quadro composito dell’orientamento dove emergono sicuramente almeno quattro grandi filoni che oggi si sviluppano in parallelo: l’orientamento esistenziale da cui nasce la consapevolezza dell’identità personale, quello scolastico da cui nasce la consapevolezza circa l’attitudine e la competenza nella vita scolastica, quello professionale da cui nasce la consapevolezza circa l’attitudine e la competenza nella vita professionale e lavorativa e quello del tempo libero e del dopolavoro da cui nasce la consapevolezza verso l’attitudine e la competenza nelle attività elettive.

Diversamente dal tempo passato, quando le diverse forme d’orientamento si scandivano in progressione nel tempo e afferivano ad agenzie diverse (l’esistenziale in famiglia, quello scolastico a scuola, quello professionale sul lavoro e quello del tempo libero nel gruppo dei pari), oggi le varie forme d’orientamento per vari motivi si determinano quasi in modo integrato durante la vita scolastica e per effetto dello sviluppo accelerato determinato dalla società postmoderna e dalle sue valenze. E pur riconoscendo elementi di grande importanza a tutti i gradi e a tutte le esperienze formative di ogni livello di scuola, compresa quella dell’infanzia, il vero processo maturativo dell’orientamento avviene nella scuola media per la precipua caratterizzazione economica, psicologica e psicodinamica dei suoi allievi in questa società.

**§ 3. ORIENTARE A SCUOLA, IN PARTICOLARE NELLA SCUOLA MEDIA** (dal Progetto orientamento cit. con adattamenti) **– SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

La specificità curricolare e metodologica della scuola media si definisce nel rapporto alle esigenze psicologiche e alle potenzialità dei ragazzi dagli 11 ai 14 di età. Come è noto, essi hanno soprattutto bisogno di definire la loro identità personale che si costituisce attraverso incontri e scambi con persone, esperienze e contenuti culturali. Il problema essenziale di questa fase della vita giovanile è che non è più perseguibile la modalità affiliativa caratterizzante la fase precedente.

Il giovane e la giovane, rispetto ai quali si articola il farsi di un’identità in evoluzione che è insieme personale, di genere, culturale e in prospettiva anche professionale devono soprattutto distinguere e comprendere sé stessi in modo autonomo e personale. Gli insegnanti nella loro differenziazione disciplinare e di personalità, la scuola come luogo di vita e come comunità di lavoro, il gruppo dei pari (dentro e fuori della scuola) rappresentano tutti dei possibili interlocutori agenti contemporaneamente anche se talvolta conflittualmente.

L’esperienza socioculturale offerta dalla scuola media, tendenzialmente sistematica e in cui i fenomeni sono interpretati da reticolati di concetti e dalle metodologie proprie dei campi di ricerca, si caratterizza per una attenzione ai processi e ai prodotti del diversi ambiti disciplinari. Ma è soprattutto importante che i giovani possano sperimentare il gusto e la difficoltà di arrivare a qualche prodotto unitario e su compiti di realtà. Perché non si può risolvere lo studio e la formazione in un sapere o anche in un saper fare di cui sono testimoni solo insegnanti e studenti nelle forme ordinarie del controllo scolastico.

È fondamentale che si dia spazio alla progettazione di attività e di prodotti che siano visibili e possibilmente comunicabili all’esterno: in cui sapere e saper fare divengano gli strumenti per un prodotto culturale e sociale che è intrinsecamente motivante per i giovani dì questa fascia d’età, oltre che per i loro insegnanti, e che acquista una visibilità per i genitori e per la comunità circostante, più pregnante di qualsiasi messaggio valutativo.

La Premessa Generale ai Programmi del 1963 faceva subito intendere come la scuola media fin da allora orientasse mediante il suo curricolo: “*Senza perdere il proprio carattere essenzialmente formativo, la scuola media assolve in pari tempo ad una funzione orientativa. Infatti, assecondando con i vari insegnamenti, anche facoltativi, la maturazione dei singoli alunni, essa ne chiarisce e ne sviluppa le inclinazioni e gli interessi e permette a tutti di rivelare le proprie attitudini, anche in vista delle ulteriori scelte scolastiche e professionali, con esclusione di ogni determinazione prematura e di considerazioni e fattori esterni alle capacità e alle tendenze di ciascun alunno”*. Questo è quanto ci si proponeva prima che le leggi 348 e 517 del 1977, con un piglio ancor più decisamente ideologico, abolissero le varie facoltatività e includessero gli alunni disabili nelle classi ordinarie.

La Premessa Generale ai Programmi, poi, contenuta nel DM 9 febbraio ’79, nel presentare i fini della scuola media (punto 3 della parte I) fornì anche un minimale contributo alla formulazione del curricolo quando definì i princìpi della orientatività in una scuola *... che favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale...; ... che si colloca all’interno del processo unitario di formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie....[[12]](#footnote-13)*

E un altro contributo significativo di attenzione psico-pedagogica, che può costituire un elemento di chiarezza concettuale del fine orientativo della scuola, è posto più avanti (punto 3 della parte II) quando il testo legislativo richiamò alla fondamentale importanza educativa dei “*rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti razionali e affettivi, emotivi, etici; ... in quella delicata fase dell’età evolutiva in cui avvengono le trasformazioni più importanti nella condizione fisica e psicologica (crisi puberale, affermazione della propria autonomia, ricerca di una socialità di sostegno e di rassicurazione tra i coetanei)[[13]](#footnote-14).*

In questo quadro si pone, per la scuola autonoma d’oggi, il problema di legittimare un curricolo e organizzare un sistema di situazioni capace di educare la *progettualità personale* e la *capacità decisionale* che si fonda *su una verificata conoscenza di sé*. Alla luce delle indicazioni normative, nel solco dei programmi del 1963, appare scontato che al curricolo sia assegnata una funzione orientativa primaria per quello che poi sarà definito col termine “personalizzazione”.

Sussiste in tal senso l’esigenza di garantire una formazione orientativa e di individuare, nella progettazione curricolare, le dimensioni pedagogica, didattica, metodologica e organizzativa che permettano di conseguire risultati di apprendimento congruenti con un disegno formativo a forte valenza orientativa. I bisogni orientativi sono mutati nel tempo e oggi, quarant’anni dopo i programmi ministeriali del ’79, sussistono priorità diverse e nuove categorie di riferimento, in relazione alla evoluzione della domanda di orientamento e della profonda crisi che segna il mercato del lavoro nella nostra nazione.

L’aumento costante e consistente della quota di allievi che passava alle scuole secondarie di secondo grado, prima, e la totalità dopo l’elevamento dell’obbligo, poi, hanno accresciuto le problematiche di gestione della transizione, accentuando l’investimento di risorse in percorsi specifici di aiuto (valutazione formativa, autovalutazione, informazione sul sistema formativo secondario superiore e post-obbligo e poi ri-orientamento e passerelle) agli allievi e alle famiglie, spesso centrati sulla ricerca della scuola “adeguata e compatibile” con i risultati di apprendimento del soggetto.

È verosimile che tale situazione sia stata alimentata dalla oggettiva complessità del sistema di opportunità successive alla terza media (maggiore offerta di istituti e negli istituti) e dall’ansia delle famiglie, indotta anche dai consistenti tassi di insuccesso e dalla problematicità degli sbocchi professionali. Tali iniziative, tuttavia, non hanno sollecitato adeguatamente una progettualità più ampia, né favorito gli allievi nei processi della scelta.

Perché per vari motivi, infatti, non è stata arricchita l’offerta dei percorsi formativi per l’orientamento intesi a valorizzare la persona, a sostenerne la costruzione dell’identità, a dotarla di strumenti per la progettazione del futuro, a favorire l’insorgere e il consolidamento delle motivazioni. Inoltre, negli ultimi anni, è cresciuta nella scuola media la consapevolezza dell’importanza di sviluppare capacità strategiche, metodologiche e procedurali dell’apprendere, in un percorso trasversale alle discipline che si identifica con l’*imparare ad imparare*, largamente condiviso ma ancora lontano dall’essere praticato[[14]](#footnote-15).

Questa nuova sensibilità viene infatti svilita dalla frammentarietà del curricolo, compresso dalla esuberanza delle discipline, dalla difficoltà di recuperare un sostanziale coordinamento fra gli insegnanti. Inoltre tali capacità strategiche spesso non vengono incarnate in situazioni d’uso, nelle quali il sapere viene utilizzato in funzione di un fare riconosciuto necessario per una determinata situazione formativa. Sono state anche disattese, subendo un diffuso ridimensionamento quantitativo e qualitativo, le indicazioni intese a *valorizzare il lavoro* e l’*operatività*, il *metodo scientifico*, i percorsi di *ricerca* e di *storicizzazione*, che insieme costituivano nei programmi del ’79 un asse educativo di opportunità diffuse, funzionali alla formazione orientativa[[15]](#footnote-16).

Con l’autonomia, l’elevazione dell’obbligo e le varie Indicazioni nazionali che si sono susseguite, si è modificato il disegno formativo istituzionale contenuto nei Programmi del ’79, diluendone gli elementi fondativi e provocando, di conseguenza, una marginalità preoccupante delle finalità orientative fino a ridurle ad una sorta di opzione extracurricolare. Ne sono indicatori significativi e diffusi:

* l’affidamento del problema a pochi insegnanti del consiglio di classe (spesso l’insegnante di italiano assume la titolarità esclusiva dell’azione orientativa);
* l’investimento prevalente negli aspetti informativi rispetto a quelli formativi;
* la calendarizzazione delle attività che hanno rilevanza orientativa nel primo periodo del terzo anno.

Nel contempo, di fronte alle trasformazioni del contesto sociale e agli elementi di instabilità permanente e di ambiguità diffusa, i cittadini manifestano disagi, incertezze e pongono interrogativi rispetto ai quali l’istituzione scuola potrebbe fornire risposte investendo in progetti pedagogici sulla formazione orientativa. Ad esempio, la mutevolezza degli scenari del mondo del lavoro e la loro instabilità, compromettono continuamente quella corrispondenza logica tra formazione scolastica e requisiti professionali anche al livello degli istituti professionalizzanti di secondo grado. Per contro si renderebbe necessaria un’azione di orientamento, con forte connotazione pedagogica, che contribuisca a rafforzare l’identità, *incrementare la capacità di indirizzo delle risorse degli individui[[16]](#footnote-17),* e mantenere l’intraprendenza e la costruttività, nonostante le frustrazioni che possono derivare anche dal “non essere riuscito ad essere capace, o ad essere come le mode giovanili mi vogliono”[[17]](#footnote-18).

La domanda di orientamento esprime, quindi, bisogni diffusi ma esige anche che la scuola attui scelte profonde e opzioni precise, senza le quali il *fare scuola* disperde il proprio potenziale educativo. In sintesi si avverte l’esigenza di:

* sostenere la formazione dell’**identità** degli allievi e delle allieve;
* educare alla scelta, a gestire l’incertezza e favorire comportamenti improntati ad una **progettualità** esistenziale;
* rinforzare il senso di **realtà** (evitando di accogliere acriticamente le rappresentazioni mediate e mitiche diffusamente proposte) investendo nella centralità pedagogica dell’**esperienza**;
* educare al **lavoro** come espressione, valorizzazione e sperimentazione di sé, anche come ambito di esercizio di progettualità, operatività, rigore metodologico e responsabilità;
* sviluppare **competenze strategiche** forti, soprattutto in relazione all’acquisizione e alla gestione del sapere;
* rifondare i curricoli privilegiando **conoscenze e competenze significative** per l’esistenza di coloro che apprendono.

Sullo sfondo, una proposta di formazione orientativa intende porre con chiarezza l’obiettivo prioritario di restituire una continuità funzionale e autentica fra esperienza extrascolastica degli allievi e curricolo, utilizzando il principio della reciprocità. Ogni situazione di apprendimento (sia nella scuola che fuori di essa), qualunque siano le opzioni didattiche e metodologiche che la connotano, ancorché casuali, produce effetti orientativi su coloro che apprendono. L’insegnante interviene nella costruzione della immagine personale degli allievi che si forma nelle conferme e nelle disconferme ai diversi modi di comportarsi, ai diversi modi di essere studenti; ma media anche il senso delle esperienze che i ragazzi vivono al di fuori della scuola; offre costantemente elementi di interpretazione della realtà; influenza l’autostima di ciascuno con le valutazioni. In sintesi l’insegnante *orienta* comunque: gli atteggiamenti, la didattica, le scelte metodologiche, il sapere che utilizza e le valutazioni che esprime interagiscono con il sistema di scelte e di valori che i ragazzi maturano.

Esiste, quindi, un curricolo orientativo implicito alimentato dai comportamenti dei docenti e dai messaggi veicolati che, considerati in se stessi, possono dare contributi ambivalenti o risultare incoerenti rispetto al disegno orientativo della scuola. D’altra parte lo stesso disegno formativo, legittimato dalle scelte di carattere generale, ha bisogno di essere assunto, alimentato e confermato nella prassi quotidiana mediante i comportamenti specifici che agiscono nel quotidiano *fare scuola*. Non è sufficiente concordare che il curricolo sia orientativo, ma è indispensabile che sussistano convergenze e coerenze intenzionali condivise in tutto il *fare scuola* e nell’esperienza degli allievi, estese nel triennio e gestite unitariamente dal consiglio di classe.

Quali sono, dunque, le azioni del quotidiano *fare scuola* che qualificano le coerenze tra disegno formativo e curricolo impicito? Le istanze da considerare attengono, da un lato, alla sfera pedagogica e, dall’altro, a quella metodologica. Le azioni che appaiono rilevanti sono quelle che garantiscono una reciprocità tra docente e alunno nella relazione educativa. Un docente che consideri una risorsa l’interlocutore (e viceversa) risponde, per l’aspetto pedagogico, alla richiesta di reciprocità. L’errore, in tale visione, non genera sensi di colpa, ma aiuta a correggere comportamenti e atteggiamenti. Il docente collaborativo induce comportamenti solidali, di condivisione e di scambio, mentre un docente indivi-dualista, con molta probabilità, stimola crescite nell’ambito dell’affermazione personale.

Sul piano del metodo, elemento essenziale appare la cultura della progettualità, che si basa sulla gestione quotidiana del lavoro di classe. Un docente che, all’inizio di un percorso didattico si preoccupa di presentare e discutere l’itinerario, di enfatizzare e definire le tappe, gli strumenti necessari e i momenti di riflessione e valutativi, i traguardi per tutti e per ciascuno, trasmette uno stile di comportamento che gli alunni nel tempo sapranno fare proprio e gestire autonomamente. Viceversa, un docente che conduce un percorso didattico troppo frammentato e che non dà agli allievi la possibilità di dominare l’itinerario formativo nella sua globalità, genera dipendenza dalle istruzioni e dagli strumenti che il docente mette a disposizione di volta in volta.

Un docente che utilizzi una pluralità di fonti informative, oltre al libro di testo, solleciterà il gusto della ricerca e della consultazione e, di conseguenza, l’abilità di aggregarle funzionalmente, mentre un docente che utilizzi poche fonti informative o detti appunti o si limiti ad avere, come unico riferimento culturale, le pagine del testo, non faciliterà l’acquisizione di conoscenze provenienti da vari contesti e ambienti e non abituerà a cogliere gli aspetti di dinamicità, divergenza o complessità del sapere.

La valenza orientativa nell’attività ordinaria (nella *quotidianità*), si sostiene investendo in varie operazioni metodologiche quali, ad esempio, problematizzare, procedere per obiettivi/risultati, registrare, fare ipotesi, cercare-selezionare informazioni, valutare. Si tratta di operazioni cognitive che, se portate alla necessaria consapevolezza dagli allievi, sviluppano capacità strategiche fondanti la dimensione orientativa di ciascuno, perché consentono di **imparare ad imparare** che, in un contesto in rapida evoluzione come quello attuale, costituisce una competenza irrinunciabile.

Si può trarre dunque una conclusione affermando che la scuola è orientativa non solo per quello che propone di apprendere, ma anche per *come lo propone* e per *come lo fa apprendere*. Fra tutti i mezzi che la scuola utilizza per conseguire i traguardi formativi che le sono propri, le discipline costituiscono quello più diffuso in tutto il curricolo e, nel contempo, sono la struttura portante delle materie scolastiche. In quanto rielaborazione strutturata del sapere accumulato nell’esperienza umana, gli apparati disciplinari sono anche il mezzo considerato più idoneo a realizzare quegli obiettivi intesi a sviluppare e affinare gli strumenti per acquisire conoscenze utili a **comprendere la realtà** e per collocarsi in relazione con essa.

Esse non sono quindi l’oggetto dell’apprendimento, ma piuttosto rappresentano per chi apprende una *occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte[[18]](#footnote-19).* Ma il sapere nella scuola, cioè quella porzione ritagliata della corrispondente disciplina, sconta la debolezza che deriva dall’essere gestito prevalentemente come informazione e come repertorio di strumenti da manipolare.

Esiste invece l’esigenza di qualificare il sapere come propulsore di apprendimento, come organizzatore di esperienza, di percezione, di processi logici e di strategie cognitive; in sostanza di passare da un sapere *oggetto dell’apprendimento* ad un sapere *strumento per l’apprendimento*. Si pensi, ad esempio, al significato che taluni apprendimenti assumono quando essi costituiscono la matrice utile per l’acquisizione di altri apprendimenti: allora certi concetti della Storia (ma non tutti indistintamente) si trasferiscono nell’apprendimento della Geografia o dell’Arte.

L’insieme delle discipline costituisce inoltre la risorsa per soddisfare il bisogno di **interagire con la realtà**, di produrre modificazioni nella realtà; ciò che è una dimensione qualificante della formazione orientativa, trasferendo le conoscenze nei processi che consentono agli allievi di operare su di essa e trasformarla intenzionalmente. Si pensi, in questo caso, a quelle situazioni in cui gli allievi si cimentano in contesti concreti con problemi reali cui fornire soluzioni concrete che costituiscono risposte funzionali a bisogni realmente esistenti dentro o anche fuori di essa. Si pensi inoltre ad una scuola che allarga i confini del proprio esercizio educativo, si apre al territorio e in questo nuovo contesto *... organizza esperienze nelle quali lo studente sia mentalmente attrezzato ad identificare problemi, allenato a progettare ipotesi di soluzione, capace di desumere informazioni dai dati di realtà – oltre che dai libri e dai maestri – in grado di utilizzare le informazioni così ottenute per modificare le proprie ipotesi, operare le scelte opportune e realizzare così quell’adattamento attivo alla realtà che è la definizione stessa dello sviluppo della vita[[19]](#footnote-20)*.

Questa opportunità di utilizzare le discipline valorizza la loro funzione orientativa poiché consente di prospettare nella scuola situazioni di apprendimento in cui è possibile introdurre funzionalmente elementi non artificiosi di **cultura dell’ambiente** e di **cultura del lavoro**, particolarmente idonei ad arricchire l’offerta formativa. In questa dimensione occorre forse considerare nuove prospettive di programmazione educativa e di organizzazione del curricolo, nelle quali le discipline non rischiano di essere percepite come depositi o classificazioni delle conoscenze da memorizzare, bensì si dispongono dinamicamente e legittimamente al servizio di colui e di colei che apprendono dall’esperienza.

1. Rapporto KERR*, Educazione e lavoro nella società moderna*, Armando, Roma 1976 [↑](#footnote-ref-2)
2. Per molto tempo l’intervento di orientamento si è sviluppato all’interno del quadro scientifico dei diversi approcci delle scienze psicologiche, che è l’ambito privilegiato per lo studio del comportamento umano. L’evoluzione delle diverse tappe del concetto e della pratica dell’orien-tamento è stata ricostruita da studiosi stranieri e italiani (Gemelli, Giugni, Pombeni), questi ultimi hanno poi contestualizzato questo processo nella storia della scuola italiana. Da *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative* di M. Marcarini in Formazione, Lavoro, Persona, n. 5 anno II [↑](#footnote-ref-3)
3. Da M. Marcarini, Op. cit. [↑](#footnote-ref-4)
4. Da M. Marcarini, Op. cit. [↑](#footnote-ref-5)
5. M. REUCHLIN, L’intégration des jeunes dans un monde en évolution technique et économique accélérée, AIOP, Paris 1962. [↑](#footnote-ref-6)
6. La personalità è il sistema stabile, seppur in continua ristrutturazione, delle caratteristiche biologiche, psichiche e culturali di un individuo che lo orienta ad agire nella vita in un modo personale e caratteristico (nella psicologia statunitense si chiama «il sé»). Secondo la scuola europea di psicologia tradizionale la personalità risulta costituita da: a) la costituzione fisica, come insieme dei Caratteri somatici (per alcuni autori già rappresentativa anche di Caratteri psichici); b) il temperamento, come quell'aspetto della personalità che ha attinenza con l'espressine delle emozioni (reazione somatica ad una esperienza psichica) e l'intensità degli affetti (sentimenti e passioni); c) l'umore, come quello stato di benessere o di malessere che deriva dalla percezione del proprio corpo (cenestèsi) e conferisce una particolare coloratura o connotazione personale ad ogni contenuto psichico; d) il carattere, come ciò che caratterizza il modo di sentire, pensare e volere di un individuo e perciò risulta comprensivo del temperamento più le qualità della volizione (che si esprimono nel perseguimento degli scopi all'interno della dinamica dei bisogni e delle motivazioni); e) l'intelligenza , come qualità cognitiva del pensiero. Da *Concezioni del corpo nel pensiero scientifico* di M. P. Dellabiancia, in www.dellabiancia.it [↑](#footnote-ref-7)
7. Da M. Marcarini, Op. cit. [↑](#footnote-ref-8)
8. Da M. Marcarini, Op. cit. [↑](#footnote-ref-9)
9. L. BORGHI, Educazione e scuola nell’Italia d’oggi, La Nuova Italia, Firenze 1972 [↑](#footnote-ref-10)
10. Il COSP - Centro Orientamento Scolastico e Professionale - è un servizio gratuito della varie municipalità per l'orientamento delle ragazze e dei ragazzi che devono scegliere l'indirizzo di studi dopo la terza media e il riorientamento di chi ha già effettuato la scelta e deve riorganizzare il proprio percorso. Quello di Torino offre servizi di informazione e consulenza orientativa individuale a tutti gli studenti residenti o frequentanti una scuola del territorio cittadino, principalmente di età inferiore ai 16 anni. [↑](#footnote-ref-11)
11. La situazione descritta sul piano operativo viene nettamente confermata dalla tabulazione delle schede somministrate ad un campione di 45 Scuole inserite nel “Progetto Orientamento” (D.M. 31/10/97). Si vedano i nn. 35 (1986) e 40 (1987) degli Annali della Pubblica Istruzione (“Dalla scuola al lavoro: un obiettivo europeo”). [↑](#footnote-ref-12)
12. Dalla definizione di scuola orientativa alla lettera c) del punto 3 - Parte I della *Premessa Generale ai Programmi* DM 9 febbraio 1979. [↑](#footnote-ref-13)
13. Punto 3 - Parte I della citata *Premessa Generale ai Programmi* DM 9 febbraio 1979 [↑](#footnote-ref-14)
14. Dall’intervento alla Conference of the Nature of Knowledge all’Università del Wisconsin, citato da G.W. Ford e L. Pugno nella premessa de *La struttura della conoscenza e il curricolo* - La Nuova Italia 1971 [↑](#footnote-ref-15)
15. Da *Analisi delle professioni come fondamento della programmazione educativa* di Maria De Benedetti, in Annali della Pubblica istruzione, n. 3-1983. [↑](#footnote-ref-16)
16. Da *L’orientamento e il mondo del lavoro* in documenti OPPI 76-77. [↑](#footnote-ref-17)
17. Da *Quale cittadino? Appunti n. 6* di Vittorio Cogliati Dezza per la discussione del Comitato tecnico scientifico della Commissione Saggi - 13.02.97 [↑](#footnote-ref-18)
18. Punto 1 - Parte IV della citata *Premessa Generale ai Programmi della Scuola Media,* DM 9 febbraio 1979 [↑](#footnote-ref-19)
19. In *OPPI documenti* 1-2, 1979 [↑](#footnote-ref-20)