

Luca Girotti*

Prospettive intorno all'orientamento:
ricerca educativa e politiche pubbliche

Il presente contributo¹ intende offrire alcune sollecitazioni intorno al tema dell'orientamento, con particolare riferimento al rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche nell'ambito del rinnovamento del sistema di istruzione e formazione. Le argomentazioni di seguito sviluppate, senza alcuna pretesa di esaustività, perseguono l'obiettivo di porre in luce alcune prospettive di riflessione circa il contributo della ricerca educativa alla formulazione delle politiche pubbliche per l'orientamento.

A differenza del passato, anche recente, l'orientamento è oggi oggetto di un significativo dibattito politico-culturale. Ciò è dovuto a molteplici ragioni, fra loro in stretta relazione di connessione e interdipendenza, che pare opportuno richiamare – seppure in forma sintetica – in questa sede. In primo luogo, occorre notare che «i percorsi di transizione tra la scuola e la prima occupazione costituiscono in Italia una fase della condizione giovanile particolarmente delicata per la costruzione dell'identità sociale e per la definizione dei percorsi di cittadinanza attraverso l'inclusione socio-lavorativa»². A ciò si aggiunge il rischio concreto «che le competenze cruciali per lavorare nella società della conoscenza possano essere apprese solo al di fuori dei contesti formali, con il conseguente riprodursi di disparità nell'accesso ad esse in base alle origini sociali dei giovani»³. Sotto il profilo delle politiche sociali ed educative, è necessario infatti considerare il giudizio dato dai giovani in merito alle diverse competenze trasmesse dalla scuola rispetto alle esigenze del lavoro svolto:

* Ricercatore (non confermato) M-PED/04 Pedagogia Sperimentale – l.girotti@unimc.it.

¹ Le argomentazioni svolte nel testo muovono dal report “Orientamento e Formazione: strumenti per nuove opportunità di lavoro” (Consorzio Universitario Piceno).

² M. VINANTE, *La condizione dei giovani tra processi formativi e lavoro: orientamento e ricerca di occupazione*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 97.

³ G. ARGENTIN, *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 71.

Tabella 1

	Trasmissione sufficiente	Trasmissione insufficiente	Trasmissione inutile	Totale trasmissione avvenuta
Conoscenze di base (matematica, italiano...)	63,9	11,7	17,3	92,9
Conoscenze di lingue straniere	27,2	26,1	26,2	79,5
Abilità comunicative e relazionali	46,4	17,6	9,4	73,4
Competenze tecniche	39,8	18,3	15,5	73,6
Capacità organizzative	35,5	19,8	12,0	67,3
Capacità di uso del Pc	23,4	18,8	10,0	52,2

Valutazione delle competenze trasmesse a scuola rispetto alle esigenze del lavoro svolto (giovani lavoratori; valori percentuali di riga)^a in G. Argentin, *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 70.

^a Il completamento a 100 delle righe è costituito dai casi di mancata trasmissione delle competenze.

A commento di tali dati, G. Argentin pone in evidenza che «il sistema di istruzione italiano valutato nel suo complesso presenta quindi difficoltà nel modulare la propria trasmissione di competenze per il lavoro»⁴. Siffatte argomentazioni interpellano in particolare la scuola, anch'essa interessata da profonde trasformazioni: «trasformazioni storico-sociali, legate al cambiamento della nostra società e delle caratteristiche antropologiche dell'utenza scolastica; e trasformazioni istituzionali, connesse ai processi di riforma degli ordinamenti e dei curricula scolastici»⁵. Una scuola che deve ancora divenire «*finalmente* democratica nel nostro Paese, che riduca i dislivelli, le disomogeneità, le varianze pure tra le diverse scuole e i differenti territori della nazione»⁶.

⁴ *Ibid.*, pp. 70-71.

⁵ M. BALDACCI, *Introduzione*, in M. BALDACCI, M. CORSI (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Napoli, Tecnodid, 2008, p. 9.

⁶ M. CORSI, *Conclusioni: la scuola che vorremmo*, in M. BALDACCI, M. CORSI (a cura di), *cit.*, p. 269.

Tale aspetto rimanda ad una tematica di più ampio respiro che può essere posta in luce, in secondo luogo, circa la maggiore attenzione data all'orientamento nel dibattito politico-culturale. Le significative modificazioni che si susseguono in modo continuo sia nel campo della formazione sia nel mondo del lavoro mostrano la sterilità della tradizionale contrapposizione fra i sostenitori del “principio selettivo” e quelli del “principio egualitario” in ordine al ruolo del sistema di istruzione per il positivo inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, sollecitando ad approfondire la funzione strategica della scuola e dell'università per lo sviluppo – anche economico – del Paese.

Su tale aspetto, è intervenuto in diverse occasioni il Governatore della Banca d'Italia. In una *lectio magistralis* tenuta nel novembre 2006 all'Università La Sapienza di Roma, M. Draghi ha posto in evidenza che «l'istruzione allenta i vincoli economici e culturali che legano gli individui al proprio ambiente di origine. Aumenta le probabilità che i più capaci e meritevoli accedano a funzioni di governo nell'organizzazione dei fattori produttivi. Anche per questa via influisce positivamente sulla crescita economica: una buona istruzione incide sulla efficienza delle imprese, pone le condizioni affinché il processo di selezione concorrenziale degli imprenditori più innovativi, più adatti a sospingere lo sviluppo economico, si dispieghi senza i freni esercitati da diritti di casta e da posizioni di rendita»⁷.

Nel luglio 2007, intervenendo al “53° Corso di orientamento universitario” della Scuola Normale di Pisa, il Governatore ha avuto modo di ribadire che «scuole di qualità servono non solo a scoprire e valorizzare le intelligenze più brillanti, i potenziali innovatori di domani, ma anche a innalzare gli apprendimenti di tutti i ragazzi. Entrambe queste funzioni sono essenziali nell'economia della conoscenza. Garantire a tutti un'istruzione di qualità favorisce la consapevolezza dei cittadini del loro ruolo e ne aumenta la capacità di produrre ricchezza e benessere per se stessi e per gli altri. Affina la loro attitudine ad accettare e recepire le innovazioni, anche nella sfera della produzione dei beni e dei servizi»⁸. A suo parere, «nella competizione economica globale, la capacità di adattarsi prontamente al nuovo è forse la caratteristica più importante per il successo. La qualità della scuola, anche quella primaria, è particolarmente importante per i ragazzi e le ragazze la cui origine sociale non favorisce il pieno sviluppo delle loro potenzia-

⁷ M. DRAGHI, “Istruzione e crescita economica”, *Lectio Magistralis* del prof. Mario Draghi, Governatore della Banca d'Italia, in occasione dell'inaugurazione del 100° anno accademico (Roma, 9 novembre 2006), p. 8. Il testo è pubblicato nel sito ufficiale della Banca d'Italia.

⁸ M. DRAGHI, “Dalla ricerca all'innovazione per la crescita economica”, *Intervento al 53° Corso di Orientamento Universitario – Scuola Normale Superiore di Pisa* (Camigliatello Silano, 24 luglio 2007), p. 11. Il testo è pubblicato nel sito ufficiale della Banca d'Italia.

lità. A questo va aggiunto che i primi anni di vita, fino all'adolescenza, sono fondamentali nella formazione delle abilità cognitive, quelle più legate al talento. È quindi già sui banchi delle scuole elementari che occorre riconoscere e coltivare le eccellenze per evitare una loro dispersione e alimentare le università con una leva ampia e qualificata di studenti»⁹.

Non è mancato un accenno critico a riguardo, anche nelle “Considerazioni finali”, svolte da Draghi lo scorso 31 maggio 2008: «Il Paese ha desiderio, ambizione, risorse per tornare a crescere; sa che lo sviluppo è, nel tempo, condizione essenziale della stabilità finanziaria. Ha una storia a testimoniare che non c'è niente di ineluttabile nella crisi di crescita che da anni lo paralizza. I protagonisti della ripresa devono essere coloro che hanno in mano il futuro: i giovani, oggi mortificati da un'istruzione inadeguata, da un mercato del lavoro che li discrimina a favore dei più anziani, da un'organizzazione produttiva che troppo spesso non premia il merito, non valorizza le capacità»¹⁰.

Quest'ultima affermazione del Governatore della Banca d'Italia offre la possibilità di ulteriori riflessioni circa la rinnovata attenzione al tema dell'orientamento nel dibattito politico-culturale. In terzo luogo, è infatti opportuno rilevare che tale attenzione è motivata dalle preoccupazioni suscitate nella pubblica opinione dalla diffusione di rapporti e documenti nazionali e internazionali. La pubblicistica divulgativa pare lamentare in particolare l'inadeguatezza dei processi decisionali che orientano le politiche pubbliche e, di conseguenza, le leggi di riforma sia del sistema scolastico sia di quello universitario¹¹.

In realtà, il tema – per alcuni, il problema – dei rapporti tra scuola e mondo del lavoro è «solo molto parzialmente ed episodicamente affrontato in quest'ultimo periodo dai decisori politici»¹². Tuttavia, non sono mancati nel passato anche recenti provvedimenti legislativi degni di nota quali ad esempio l'elevamento dell'obbligo di istruzione, l'avvaloramento dell'eccellenza, la promozione di progetti/iniziative di orientamento nella forma di reciproca collaborazione fra scuola e università. A queste, sono da aggiungere numerose *buone pratiche*, ispirate al riconoscimento della preminente dimensione educativa dell'orientamento.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ M. DRAGHI, “Considerazioni finali del Governatore”, Assemblea Ordinaria dei Partecipanti - Scuola Normale Superiore di Pisa (Roma, 31 maggio 2008), p. 20-21. Il testo è pubblicato nel sito ufficiale della Banca d'Italia.

¹¹ Un'esplicita denuncia in tal senso è stata fatta da G. Corbellini sul *Sole 24 Ore* di domenica 27 gennaio 2008: «le scelte vengono fatte prevalentemente sulla base di valutazioni politico-ideologiche, che certo non possono sposarsi con la ricerca delle soluzioni migliori, ma solo con la conservazione di equilibri parassitari di potere». G. CORBELLINI, “L'università non evolve” in *Sole 24 Ore* di domenica 27 gennaio 2008.

¹² R. SANI, “Prefazione”, in M. BALDACCI, M. CORSI (a cura di), cit., p. 6.

Al riconoscimento di tale preminenza consegue la proposta di progetti/iniziative sempre più volte – a differenza del passato – non tanto a scegliere una scuola superiore o una professione bensì piuttosto a educare a scegliere. Sotto il profilo pedagogico, è meritevole il fatto che, in tale prospettiva, l'attenzione si sposta dai *momenti di transizione* all'*intero ciclo vitale*: la scelta – della scuola e del lavoro – non solo deve garantire lo sviluppo ma dare ad esso una direzione, in termini di senso e significato nell'alveo di un progetto esistenziale.

Un ulteriore beneficio è venuto dalla rinnovata attenzione alla collaborazione interistituzionale, che appare oggi di primaria importanza unitamente al dibattito intorno alla sinergia fra le agenzie educative: i diversi soggetti con i quali il singolo si confronta nel suo percorso di maturazione personale e professionale hanno da riconoscere nell'orientamento un bene per il singolo e per la società. Alla costruzione di tale bene concorrono, in primo luogo, l'impegno dell'individuo, quindi il nucleo domestico, il sistema di istruzione e formazione, il mondo del lavoro e la comunità locale. Ciascuno con diverse responsabilità e differenti funzioni, ma nel comune obiettivo di promuovere ad un tempo il *ben-essere* del singolo e della società, fra loro non concorrenziali.

A tal fine occorre che quanti si occupano di orientamento a favore dei giovani siano consapevoli della necessità di superare alcuni luoghi comuni ancora presenti nella pubblica opinione. Tali stereotipi sono ben stigmatizzati da A. Cavalli, uno dei curatori dei Rapporti IARD¹³, che nell'introdurre il volume a presentazione dei dati dell'ultima indagine propone questa significativa considerazione: «più che anticipare quello che verrà, i giovani ci sembrano piuttosto rispecchiare lo stato attuale di una società ripiegata sul presente che evita di guardare e di progettare il futuro»¹⁴. Ai fini delle argomentazioni svolte in questa sede, è opportuno richiamare, fra gli altri, quelli relativi al *disagio*, al *rapporto con la famiglia d'origine*, alla *scuola*.

Il primo di tali stereotipi concerne l'assunzione della categoria del *disagio* nei termini di descrittore – a volte unico e uniforme – della condizione

¹³ Le indagini IARD sulla condizione giovanile in Italia offrono un significativo contributo sulla realtà giovanile italiana nel periodo dal 1980 ad oggi: C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), cit.; C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), cit.; C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1997; A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani anni 90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1993; A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani anni 80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1988; AA.VV., *Giovani di oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1984.

¹⁴ A. CAVALLI, *Introduzione*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 28.

del giovane e della realtà giovanile nel suo complesso. A parere del Cavalli, «in maggioranza i giovani sembrano attraversare questa fase della vita con un profilo emotivo equilibrato, sostenuti dalla percezione di essere apprezzati e di poter contare su qualcuno in caso di difficoltà, convinti di sapersi impegnare per le cose in cui credono e di essere loro a decidere della propria vita»¹⁵. Le condizioni di disagio paiono connesse con periodi di moratoria prolungata, su cui la precarietà lavorativa incide in modo significativo: «l'aver un lavoro è un forte fattore di solidità e autostima, ma anche l'uscita di casa contribuisce a rafforzare il senso di responsabilità»¹⁶.

Un secondo stereotipo che, in parte, è necessario modificare nella percezione della pubblica opinione concerne il *rapporto del giovane con la famiglia d'origine*. La permanenza del giovane nella famiglia d'origine appare «una condizione subita piuttosto che scelta»¹⁷. Tale fenomeno non è «soltanto il prodotto del mammismo dei giovani italiani e della complicità dei loro genitori. Anche l'assenza di una politica che abbia in vista gli interessi delle generazioni più giovani ha avuto un peso notevole nel prolungare la moratoria»¹⁸. Le politiche per l'orientamento rischiano di essere sterili se non sono poste in connessione con interventi volti a favorire il raggiungimento dell'autonomia, quali – ad esempio – possono essere quelli circa la cura della qualità dell'offerta formativa ai diversi livelli, la facilitazione dell'ingresso nel mondo del lavoro, il governo dello sviluppo edilizio del territorio.

Il terzo stereotipo riguarda lo stato della *scuola*: questa «non è allo sfascio, come si sente spesso affermare dai soliti profeti di sventura, anche se non gode neppure di buona salute. Gli insegnanti restano, nonostante tutto, un punto di riferimento importante per i giovani»¹⁹. Non mancano esperienze/attività orientative di cui risalta il merito di aver avviato un circolo virtuoso coinvolgendo studenti, docenti, genitori²⁰. È oggi presente nella pubblica opinione un'aspirazione di rinnovamento del sistema di istruzione, che merita attenzione da parte di coloro che hanno responsabilità istituzionali²¹. Ad un tempo, quanti studiano e lavorano in ambito educativo non possono esimersi dal cogliere e avvalorare le prospettive che sembrano profilarsi dalle tenui ma significative inversioni di tendenza: «dopo un trend

¹⁵ *Ibid.*, p. 23.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 25.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Può essere utile a riguardo consultare i siti degli Uffici Scolastici Regionali, ad esempio – solo per citarne alcuni – quelli di Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana.

²¹ In tal senso paiono interessanti le considerazioni proposte da De Rita in un recente articolo pubblicato dal *Corriere della Sera* G. DE RITA, “Non governare sole le paure”, in *Corriere della Sera* di lunedì 28 luglio 2008.

crescente nel quale i giovani tendevano ad assumere i ruoli e le responsabilità tipiche della condizione adulta progressivamente sempre più tardi, per la prima volta si assiste ad una limitata inversione di tendenza»²².

In merito al tema/problema dell'orientamento, ulteriori considerazioni in ordine all'attuale condizione giovanile possono venire dalla lettura delle molteplici indagini condotte sui giovani italiani, in particolare si segnalano i dati del VI Rapporto IARD in merito all'importanza attribuita ai diversi aspetti della vita, al mutamento dei valori nel tempo, agli atteggiamenti nei confronti della vita (tab. 2, 3, 4).

Nel dibattito politico-istuzionale, si confrontano differenti prospettive e diversi approcci circa il governo della transizione dal sistema di istruzione al mercato del lavoro, tuttavia tutti concordano sull'esigenza di innovare la scuola e promuovere iniziative efficaci di orientamento: si pensi – a titolo esemplare ed esemplificativo – al dibattito di questi ultime settimane circa l'esame di stato posto a conclusione dell'istruzione superiore²³.

A fronte di un diffuso convincimento circa la crisi del nostro sistema di istruzione e formazione²⁴, alla ricerca è riconosciuto – a volte invocato con

²² C. BUZZI, *Conclusioni: I giovani nell'era della flessibilità*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., pp. 355-356.

²³ Il riferimento è al periodo di luglio e agosto 2008 (n.d.r.). Il dibattito è stato avviato da un articolo di Andrea Ichino nel quale è posto in luce che «tra i paesi avanzati con sistema di istruzione pubblico, l'Italia è forse l'unico in cui le prove dell'esame che determina il passaggio dalla scuola all'università non vengono corrette in modo centralizzato e uguale per tutti gli studenti». A suo parere, tale scelta ha due conseguenze negative: in primo luogo, «i voti dell'esame sono totalmente inutili per confrontare studenti di classi o scuole diverse»; in secondo luogo, «così facendo, lo Stato rinuncia ad ottenere un dato utile per la valutazione delle scuole e degli insegnanti». A. ICHINO, «Se l'esame non serve a studenti e insegnanti», in *Sole 24 Ore* di mercoledì 23 luglio 2008. All'Ichino ha fatto eco Michele Salvati, sollecitando a prendere in considerazione l'opzione di «prove d'esame tutte scritte e valutate centralmente, com'è del Regno Unito e di alcuni altri paesi. È una soluzione che presenta problemi organizzativi non facili (ma risolvibili, visto che altri paesi li hanno risolti), che non dà risultati perfetti e va tarato in continuazione. Ma è una soluzione che riduce drasticamente le discrepanze oggi esistenti nel significato dei medesimi voti». M. SALVATI, «La maturità centralizzata», in *Corriere della Sera* di sabato 2 agosto 2008.

²⁴ Appare esemplificativo in tal senso ricordare i numerosi articoli apparsi sui principali quotidiani nazionali, fra i quali quello di Francesco Alberoni in cui si afferma che «negli ultimi venti anni la scuola italiana è così degradata che sono diventati urgenti due interventi. Il primo è tornare a distinguere nettamente le materie (...). Il secondo intervento è ridare, per legge, potere e autorità disciplinare agli insegnanti» F. ALBERONI, «Libri migliori e più disciplina. La scuola va rieducata così», in *Corriere della Sera* di lunedì 11 agosto 2008. Ad esso, si è aggiunto il severo giudizio di Ernesto Galli della Loggia sulla scuola: una macchina senz'anima che «non sa perché esiste né a che cosa serva, e che proprio perciò si dibatte da decenni in una crisi senza fine». E. GALLI DELLA LOGGIA, «Una scuola per l'Italia», in *Corriere della Sera* di giovedì 21 agosto 2008. Conviene notare che all'articolo hanno fatto seguito – nei giorni successivi – diversi interventi di cui si segnalano i riferimenti giudicando non opportuno soffermarsi ulteriormente in questa sede: M. GELMINI, «Quarant'anni da smantellare», in *Corriere della Sera* di venerdì 22 agosto 2008; G. TREMONTI, «Il passato e il buon senso», in *Corriere della Sera* di venerdì 22 agosto 2008; M. GARAVAGLIA, «La scuola e l'educazione senza colori», in *Corriere della Sera* di sabato 23 agosto 2008.

Tabella 2

Quando considera importanti <i>per la sua vita</i> le cose di questo elenco?	Per niente o poco importanti	Abbastanza importanti	Molto importanti	N = 100
La salute	0,5	7,6	91,9	2.140
La famiglia	0,5	12,8	86,5	2.145
La pace	2,0	17,8	80,2	2.134
La libertà	2,1	18,3	79,6	2.143
L'amore	2,4	21,6	76,0	2.133
Le amicizie	2,7	23,0	74,3	2.138
L'istruzione	4,0	27,8	68,1	2.138
Il lavoro	2,6	30,2	67,2	2.125
La democrazia	5,9	28,0	66,1	2.109
L'autorealizzazione	4,6	31,3	64,1	2.125
Il rispetto delle regole	5,0	37,7	57,3	2.134
La sicurezza e l'ordine pubblico	7,3	40,5	52,2	2.128
Il tempo libero	6,7	41,8	51,5	2.140
La solidarietà	9,5	43,3	47,2	2.135
Gli interessi culturali	13,1	44,1	42,7	2.134
Il divertimento	6,2	52,0	41,8	2.137
Il benessere economico	6,5	54,5	39,2	2.136
Lo sport	25,1	40,0	34,9	2.138
L'impegno sociale	21,3	50,1	28,6	2.127
Il fare carriera	29,5	43,4	27,1	2.118
La patria	30,0	44,3	25,7	2.075
Il guadagnare molto	22,6	51,8	25,6	2.124
La religione	41,1	37,2	21,7	2.119
Il prestigio sociale	40,3	42,3	17,4	2.104
L'attività politica	73,8	20,0	6,2	2.089

Aspetti della vita secondo l'ordine di importanza (valore percentuali) in A. De Lillo, I valori e l'atteggiamento verso la vita, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), Rapporto Giovani, p. 141.

toni retorici, a volte effettivamente affidato a livello istituzionale – il compito di promuovere il cambiamento: ad essa si ricorre per chiarire/comprendere la natura delle situazioni/condizioni che sono percepite/vissute in termini di problema, per porre in evidenza gli ambiti/spazi da implementare per favorire lo sviluppo dell'ente/istituzione, per valutare l'impatto di progetti/intervento di riforma/ristrutturazione.

Tabella 3

Le cose importanti della vita	1983	1987	1992	1996	2000	2004
La famiglia	81,9	82,9	85,6	85,5	85,3	83,1
Il lavoro	67,7	66,6	60,2	62,5	60,5	62,4
L'amicizia	58,4	60,9	70,6	73,1	74,7	79,9
L'attività politica	4,0	2,8	3,7	4,7	2,7	6,1
L'impegno religioso	12,2	12,4	13,2	13,6	10,7	19,1
L'impegno sociale	21,9	17,9	23,5	22,2	17,5	25,2
Lo studio e gli interessi culturali	34,1	32,2	36,4	39,5	33,4	39,8
Lo svago nel tempo libero	43,6	44,2	54,4	53,6	52,1	54,4
Le attività sportive	32,1	31,9	36,1	34,3	32,7	37,8
Basi	4.000	2.000	1.718	1.686	1.429	1.671

Confronto tra chi ha risposto "molto importante" alla domanda sulle cose importanti della vita nelle diverse rilevazioni dell'Istituto IARD. Campioni nazionali rappresentativi delle rispettive popolazioni in età tra i 15 e i 24 anni (valori percentuali) in A. De Lillo, I valori e l'atteggiamento verso la vita, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), Rapporto Giovani., p. 153.

Il rapporto fra ricerca scientifica e politiche pubbliche è assai complesso, in particolare per quanto concerne i temi dell'istruzione, della formazione, del lavoro. In proposito, se da un lato risulta erroneo concepire tale rapporto in termini deterministici dall'altro non sfugge l'importanza di superare la reciproca diffidenza, ad oggi assai diffusa. La ricerca educativa può infatti essere una risorsa per il governo e lo sviluppo dei sistemi formativi nella prospettiva dell'orientamento²⁵, benché siano ancora carenti indagini sia circa le modalità con cui misurare e valutare il miglioramento della qualità educativa dell'azione orientativa progettata e attuata sia in merito all'auspicabilità e alla attuabilità dei cambiamenti previsti o introdotti.

La riflessione in merito a tale rapporto è essa stessa meritevole di divenire oggetto di indagine in ambito pedagogico. In questa sede possono essere svolte solo prime considerazioni a riguardo, se non altro utili a porre in luce gli elementi principali. In premessa, conviene esplicitare il convincimento che «la buona riuscita dei processi di cambiamento in seno ai sistemi educativi dipende non soltanto dalle qualità intrinseche del progetto di cambiamento stesso (coerenza dei programmi, ampiezza delle risorse umane e materiali) ma anche dalla sua capacità di esprimere *senso* agli occhi di ciascun soggetto e di entrare nelle pratiche sociali integrate nell'a-

²⁵ L. GIROTTI (a cura di), *La ricerca educativa come risorsa per l'orientamento. Atti del seminario di studio (Macerata, 6 dicembre 2007)*. Al momento della presente stesura, il testo è in corso di pubblicazione.

Tabella 4

A quale delle due affermazioni di ciascuna coppia si sente più vicino	15-17	18-20	21-24	25-29	30-34	Totale
Gran parte delle gente è degna di fiducia	24,8	20,8	34,0	33,1	37,2	32,1
Gli altri, se si presentasse l'occasione, approfitterebbe della mia buona fede	56,2	66,9	50,7	54,0	48,0	53,3
Non so	19,0	12,3	15,3	12,9	14,7	14,6
<i>Quando penso al mio futuro lo vedo pieno di possibilità e di sorprese</i>	49,6	52,3	58,9	55,5	59,8	56,4
<i>Quando penso al mio futuro lo vedo pieno di rischi e di incognite</i>	33,9	37,7	32,5	33,8	28,8	32,5
Non so	16,5	10,0	8,6	10,7	11,4	11,1
Nella vita è importante avere degli obiettivi e delle mete	72,7	72,3	79,4	80,9	75,4	76,9
È inutile fare tanti progetti perchè succede sempre qualcosa che impedisce di realizzarli	19,8	22,3	15,3	16,5	18,9	18,1
Non so	7,4	5,4	5,3	2,6	5,7	5,0
<i>Se non si fanno presto scelte ben precise è difficile riuscire nella vita</i>	15,7	10,8	14,8	19,5	15,9	46,0
<i>Nella vita è sempre meglio tenersi sempre aperte molte possibilità e molte strade</i>	78,5	80,0	79,9	73,2	79,0	77,7
Non so	5,8	9,2	5,3	7,4	5,1	6,3
Il successo dipende dal lavoro sodo e la fortuna conta poco	59,5	55,4	55,0	52,2	58,0	55,8
Non è saggio fare tanti programmi per il futuro perchè molto dipende dalla fortuna	22,3	26,2	21,5	27,6	24,6	24,7
Non so	18,2	18,5	23,4	20,2	17,4	19,5
<i>Al giorno d'oggi per riuscire nella vita è necessario saper rischiare</i>	52,9	51,5	60,3	51,1	40,8	50,0
<i>Non è mai saggio rischiare, meglio esser prudenti e saper valutare le proprie forze</i>	39,7	43,1	30,6	41,2	42,7	41,2
Non so	7,4	5,4	9,1	7,7	11,4	8,8
Anche le scelte più importanti della vita non sono mai «per sempre», possono essere sempre riviste	43,8	50,0	63,2	55,5	61,6	56,9
Nella vita viene sempre il momento delle scelte decisive dalle quali non si può più «tornare indietro»	43,0	37,7	28,2	36,4	30,9	34,0
Non so	13,2	12,3	8,6	8,1	7,5	9,1

Base = 3.003.

Opinioni su alcuni aspetti della vita secondo l'età (valori percentuali) in A. De Lillo, *I valori e l'atteggiamento verso la vita*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, p. 157.

gire quotidiano»²⁶, unitamente al fatto che un rinnovato rilancio della ricerca scientifica in campo educativo può giovare allo sviluppo di una cultura e di una politica innovative *per* l'orientamento.

La complessità intrinseca al tema del rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche postula di avviare l'itinerario di studio e di indagine con l'individuazione e la relativa definizione dei concetti principali. La natura e l'estensione del presente contributo consigliano non tanto di presentare il quadro concettuale, per altro ancora in fase di elaborazione, bensì piuttosto di chiarire quali ne sono gli elementi essenziali e in quali termini sono assunti. Ciò anche con l'ausilio di mappe concettuali, seppure ancora in forma germinale, rappresentate graficamente.

Nell'indagine intorno al tema del rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche con riferimento particolare all'orientamento, tali elementi – rappresentati nella figura 1 – sono riconosciuti nei seguenti concetti, ciascuno dei quali rimanda ad un approccio/ambito di sapere/azione:

a) *teoria*, intesa nei termini di conoscenza dei fondamenti, dei principi, dei fini dell'azione orientativa. Come già mostrato in altra sede²⁷, il riconoscimento dell'orientamento come compito educativo permanente postula che la teoria pedagogica debba essere considerata la matrice disciplinare fondante tale azione. Ciò non conduce in alcun modo a sottostimare il contributo dei dati provenienti dalle altre discipline, in particolare la sociologia e la psicologia, giacché questi sono imprescindibili per l'indagine pedagogica che tuttavia non può abdicare alla sua natura prescrittivo-normativa. In tal senso, vi è la necessità di pervenire all'elaborazione e al perfezionamento di una pedagogia dell'orientamento come teoria, scienza e arte della prassi orientativa;

b) *pratica*, assunta nel senso di analisi critica dell'esperienza. Nelle scuole e nelle università vi sono diffuse e lodevoli pratiche orientative che sollecitano a prestare la dovuta attenzione al *sapere d'azione* di quanti svolgono attività di orientamento. È opportuno ricordare – in accordo con K. Montalbetti – che «la conoscenza pratica è una conoscenza a tutti gli effetti, diversa ma non contraria a quella teorica»²⁸. Ciò a condizione che la pratica orientativa sia «accompagnata da una attività di riflessione sistematica»²⁹. Tale prospettiva non postula in alcun modo il riconoscimento del valore positivo di qualsivoglia attività di orientamento bensì conduce

²⁶ R. VIGANÒ, *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 212.

²⁷ L. GIROTTI, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

²⁸ K. MONTALBETTI, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 107.

²⁹ *Ibid.*, p. 118.

a porre in luce che «affinché l'esperienza diventi risorsa per la formazione è necessario che essa sia condivisibile e perciò comunicabile; in tal senso, saperla oggettivare e riflettere su di essa appaiono doti professionali essenziali»³⁰.

c) *ricerca*, a cui è attribuito il significato di osservazione/indagine scientifica volta alla costruzione e/o al perfezionamento della conoscenza circa caratteristiche, fattori, dinamiche dei processi/progetti di orientamento. Per quanto attiene al tema oggetto di riflessione, occorre che tale indagine, a differenza del passato anche recente, non sia tanto volta – in via esclusiva – a chiarire gli aspetti pedagogico-educativi della pratica orientativa (bisogni educativi, esigenze formative nelle fasi di transizione, formazione e competenze pedagogiche degli operatori, bilancio delle competenze) bensì piuttosto si proponga – anche con il ricorso all'approccio sperimentale e alla prospettiva longitudinale – nei termini di risorsa per il governo e lo sviluppo dei processi e dei sistemi di orientamento. Essa infatti pare particolarmente confacente al fine di avvalorare le molte e diverse attività di orientamento fatte nelle/dalle scuole/università, sostenere la funzione orientativa peculiare/implicita del sistema di istruzione e formazione, ispirare e attuare provvedimenti legislativi in materia di orientamento. La ricerca inoltre risalta per essere forma di sapere per eccellenza: «l'apprendimento è ricerca perché il conoscere è ricerca; la ricerca è il bene, il valore ultimo cui ha condotto un complesso processo storico mentre l'accettazione di certezze senza la mediazione della ricerca è male»³¹.

d) *politica*, intesa nel senso di arte di governare. In realtà, i termini che oggi appaiono maggiormente adatti per rendere il concetto in parola sono quelli anglofoni di *policies* o, in alternativa, di *governance*, al fine di porre in luce una prospettiva sistemica e coerente di governo e di sviluppo del sistema di istruzione, formazione, orientamento del paese. Tale sistema presenta livelli di complessità assai elevati, in ragione dei quali «l'evoluzione possibile avviene sotto il segno dell'incertezza e della gradualità, verosimilmente differenziata nei tempi e nei contesti, condizionata dalle strategie di pilotaggio del cambiamento»³². In questa sede, il riferimento è quindi alle politiche pubbliche volte a gestire e implementare i sistemi formativi, con particolare attenzione a scelte, modi, forme, tempi di costruzione dell'azione pubblica nell'ambito dell'orientamento. Al pari dei concetti precedenti (teoria, pratica, ricerca), anche la politica può essere considerata nei termini di sapere: quella forma di sapere che ha per oggetto la vita

³⁰ *Ibid.*, p. 214.

³¹ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 244.

³² R. VIGANÒ, cit., p. 208.

della *pólis*³³. In tale prospettiva, il ricorso all'espressione *politiche pubbliche* intende echeggiare l'idea di una progettazione legislativa e normativa condivisa per la tutela e lo sviluppo del bene comune *orientamento/istruzione/formazione*;

e) *programmazione*, con cui si intende individuare il livello – immediatamente seguente a quello della politica – di messa in atto delle indicazioni fissate dai provvedimenti legislativi, nonché della progettazione/attuazione/valutazione di quelle attività che sono consone sia al raggiungimento degli obiettivi stabiliti dalla normativa nazionale e/o regionale sia a principi fondanti l'azione orientativa. Si è consapevoli che la scelta di tale termine può prestare il fianco a diverse critiche e sollecitare varie perplessità. Tuttavia esso è sembrato maggiormente adeguato rispetto ad altri per indicare la dimensione della *gestione* che – in un sistema democratico maturo – è affidata alla responsabilità non tanto dello Stato, a cui spetta la funzione di *regolatore*, bensì piuttosto agli enti sociali per un verso, alla pubblica amministrazione per altri. In siffatto sistema, «all'interno di alcune regole comuni, le diverse autonomie potranno concepire progetti di gestione anche differenti in corrispondenza della loro cultura e delle esigenze che le sono proprie»³⁴.

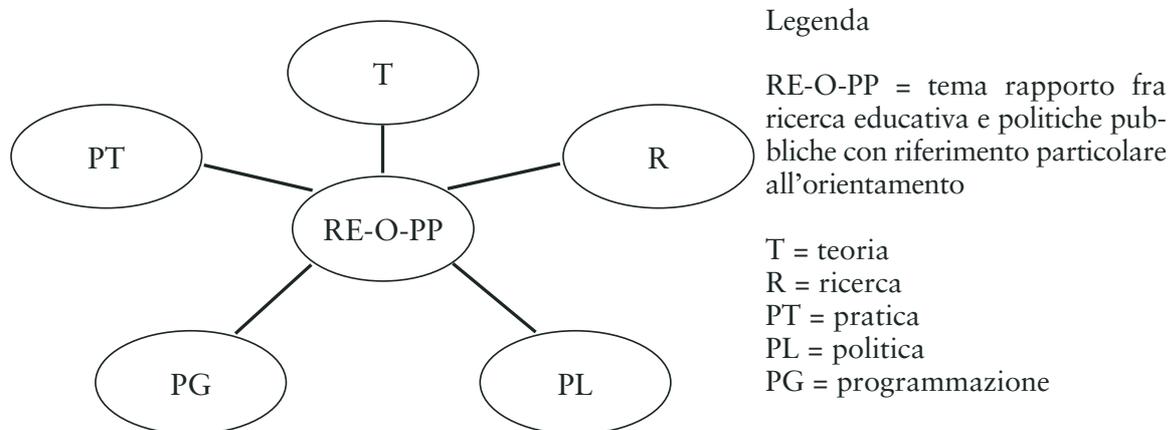


Fig. 1 – Rappresentazione grafica della mappa concettuale A: prima rappresentazione dei concetti principali che pare opportuno considerare in merito al tema del rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche con riferimento particolare all'orientamento.

³³ E. BERTI, G. CAMPANINI (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, Roma, AVE, 1993, pp. 632-643.

³⁴ N. GALLI, *Pedagogia della famiglia ed educazioni degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, p. 106.

Per quanto riguarda il rapporto fra i elementi/concetti/ambiti/saperi sopra richiamati, questo è ad oggi ipotizzato nella forma di reciproca connessione di ognuno di essi con tutti gli altri come di seguito rappresentato, in forma sintetica:

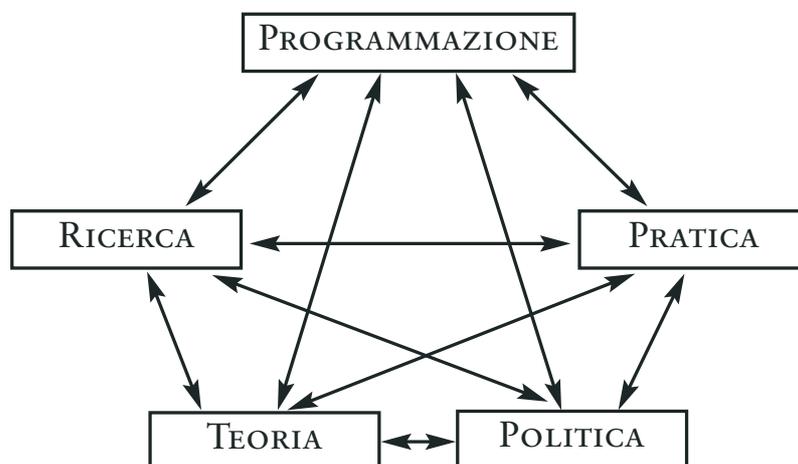


Fig. 2 – Rappresentazione grafica della mappa concettuale B: prima rappresentazione dell'ipotesi formulata per descrivere la tipologia delle relazioni fra i elementi/concetti/ambiti/saperi principali individuati nella mappa A.

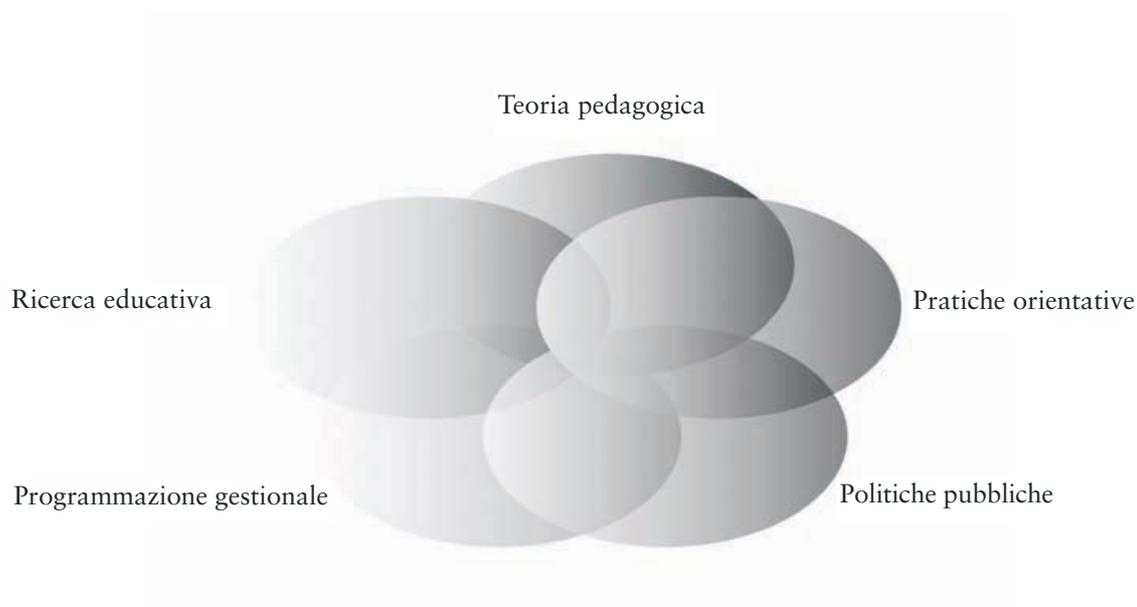


Fig. 3 – Rappresentazione grafica della mappa concettuale C: prima rappresentazione dell'ipotesi formulata circa il rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche in merito all'orientamento.

L'obiettivo al quale la riflessione avviata circa il rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche sul tema dell'orientamento intende pervenire può essere così raffigurato:

L'indagine intende mostrare che ciascuno degli àmbiti/saperi (teoria pedagogica, pratiche orientative, ricerca educativa, politiche pubbliche, programmazione gestionale) ha da un lato l'imprescindibile necessità di tutelare il proprio peculiare approccio al tema in parola, dall'altro abbisogna di entrare in relazione con ogni altro nella continua ricerca di spazi di confronto che possano arricchirlo. Nella prospettiva indicata, si palesa la possibilità di uno *spazio comune* che non pare improprio proporre nei termini di *cultura per l'orientamento* intesa come patrimonio di conoscenze/esperienze teoriche, pratiche, scientifiche, politiche, programmatico-gestionali per progettare e attuare l'orientamento nella forma di educazione permanente di quella tendenza perfetta che è caratteristica peculiare di ogni uomo e dell'umanità in quanto tali.