

Ripensare l'orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

Rethinking orientation in Provincial Centers for Adult Education

Giovanni Di Pinto

Pegaso International – Malta – giovanni.dipinto@istruzione.it

ABSTRACT

The contribution is intended to reflect on the need to rethink orientation in Provincial Centers for Adult Education. The recognition of lifelong guidance as a fundamental dimension of continuous learning invites the CPIA to be configured as a privileged place for the interpretation of adult skills needs and for the use of guidance services throughout their life. The practice of promoting orientation only at the beginning of the school year represents the antechamber of educational failure and early school leaving. Hence the hypothesis of conceiving the orientation as a constant “system measure” related to the teacher’s working time and not only to the number of hours established in the student’s training agreement. This pedagogical strategy would allow to guarantee the right to lifelong learning legitimized by Law 92/2012.

Il contributo intende far riflettere sull’esigenza di ripensare l’orientamento nei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti. Il riconoscimento dell’orientamento permanente come dimensione fondamentale dell’apprendimento continuo, invita i CPIA a configurarsi come luogo privilegiato per l’interpretazione dei bisogni di competenze degli adulti e per la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. La prassi di promuovere l’orientamento solo all’inizio dell’anno scolastico, rappresenta l’anticamera dell’insuccesso formativo e della dispersione scolastica. Da qui l’ipotesi di concepire l’orientamento una “misura di sistema” costante correlata all’orario di servizio del docente e non solo al monte ore stabilito nel patto formativo del corsista. Tale strategia pedagogica consentirebbe di garantire il diritto all’apprendimento permanente legittimato dalla L. 92/2012.

KEYWORDS

Orientation, School Dropout, CPIA, Permanent Learning, Training Success. Orientamento, Dispersione Scolastica, CPIA, Apprendimento Permanente, Successo Formativo.

Introduzione

Il presente contributo trae la sua genesi da una inderogabile constatazione in virtù della quale si potrebbe ipotizzare una sorta di equazione, dalla cui risoluzione dovrebbe dipendere il buon esito del successo formativo dell'utenza adulta.

Una "relazione simbiotica" che conduce a riflettere su come il CPIA sta alla lotta contro la dispersione scolastica, esattamente quanto l'orientamento permanente sta al successo formativo del target di riferimento. L'orientamento permanente, che è riconosciuto come una dimensione fondamentale dell'apprendimento continuo, promuove obiettivi di natura educativa, sociale ed economica. Muovendo da tale prospettiva, il recupero della dimensione pedagogica dell'orientamento diviene condizione imprescindibile attraverso la quale evitare quelle sterili e deleterie prassi organizzative e gestionali che lo riducono ad una mera fase di un procedimento amministrativo avulsa dal processo di insegnamento-apprendimento.

1. L'orientamento permanente negli ultimi vent'anni

In relazione allo stato dell'arte di ciò che si intende disquisire, è opportuno porre in evidenza che, nel corso dell'ultimo ventennio, è stata attribuita ingente attenzione all'orientamento permanente sia a livello europeo che dei singoli Stati membri. Nello specifico, migliora l'efficienza e l'efficacia dei settori istruzione, formazione e lavoro attraverso il suo contributo mirato alla riduzione della dispersione scolastica, al potenziamento dell'incontro tra domanda e offerta di competenze. Due Risoluzioni dell'UE del Consiglio "Istruzione" del 2004 (Consiglio dell'U.E.,2004) e del 2008(Consiglio dell'U.E.,2008) hanno mostrato la necessità di implementare i servizi di orientamento lungo tutto l'arco della vita, al fine di fornire all'utenza le capacità per gestire i propri percorsi formativi e professionali, nonché i momenti di transizione tra i percorsi educativi, formativi e di carriera. Le Risoluzioni si focalizzano su quattro aree ritenute prioritarie, quali quelle dello sviluppo delle capacità di orientamento al lavoro (denominata CMS ovvero *Career Management Skills*), dell'accessibilità dei servizi, della garanzia di qualità ed evidenze per lo sviluppo delle politiche e dei sistemi e coordinamento dei servizi. A seguito delle summenzionate Risoluzioni, gli Stati membri sono stati esortati a rivisitare le proprie politiche e i sistemi di orientamento. La Commissione europea, guidata dal Cedefop e dalla Fondazione Europea per la Formazione Professionale (ETF), ha sostenuto attivamente tali obiettivi, attraverso la promozione di ricerche mirate, la produzione, insieme all'OCSE (OCSE, 2004), di un manuale per i decisori politici, il sostegno all'apprendimento fra pari (*peer learning*) e lo sviluppo di strumenti di riferimento comuni, con il supporto di un gruppo di esperti europei. Seguendo la logica che muove il lavoro in team, nel 2007 gli Stati membri hanno ritenuto opportuno fondare la rete ELGPN ovvero l'European Lifelong Guidance Policy Network, la quale ha contribuito a rafforzare la cooperazione e a promuovere servizi di orientamento "congiunti" relativi a formazione e lavoro, nonché a fornire una fonte di ispirazione per alcuni Paesi in cui si avvertiva la carenza di un panel che riuscisse a riunire tutti gli stakeholder. Appare evidente che la maggiore frequenza delle transizioni che i cittadini devono affrontare nel corso della loro esistenza, congiunta alla maggiore diversità e alla mobilità nei settori istruzione, formazione e lavoro, rende sempre più necessario dotarsi di efficaci sistemi di orientamento permanente. Diviene interessante notare come all'interno delle at-

tività proposte dalla rete ELGPN (nell'ambito del quadro di riferimento delle iniziative di Europa 2020 e di E&T 2020), venga legittimato un maggiore collegamento tra lo sviluppo delle politiche europee in almeno sei delle seguenti aree: scuola, istruzione e formazione professionale, istruzione universitaria, educazione degli adulti, occupazione ed inclusione sociale. Il subentrante alla strategia di Lisbona, ovvero "Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" indica, tra i propri obiettivi, la riduzione dell'abbandono scolastico al 10% e la garanzia che il 40% della nuova generazione ottenga un diploma di laurea (COMMISSIONE EUROPEA, 2010). Una strategia, quella sopra menzionata, che sottolinea, l'effettiva necessità di migliorare i risultati educativi. Nel Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel settore dell'Istruzione e della Formazione ("E&T 2020") che si configura come uno dei costituenti principali della Strategia Europa 2020, l'orientamento viene esplicitamente incluso nel primo obiettivo strategico ("fare dell'apprendimento permanente e della mobilità una realtà"), oltre ad essere menzionato implicitamente negli altri tre obiettivi. Pertanto, l'orientamento assume un ruolo rilevante nel contribuire al raggiungimento dei benchmark europei 2020: ridurre la dispersione scolastica al 10%; garantire che il 40% della giovane generazione migliori i propri livelli d'istruzione portandoli almeno al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF) (PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, 2008); agevolare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro; promuovere l'apprendimento degli adulti. Per quanto premesso, l'orientamento permanente si configura come fattore indispensabile nella promozione del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, in grado di rafforzare l'attrattività per la formazione e l'istruzione professionale, sostenere i cittadini nell'acquisizione e nell'aggiornamento delle proprie competenze nel corso della vita; anche al fine di evitare una pregiudizievole disaffezione nei confronti del sistema formativo ed una ulteriore quanto deleteria fuoriuscita dal suo circuito.

2. L'evoluzione della dispersione scolastica e la funzione dei CPIA

La relazione che intercorre tra il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, tra la disaffezione nei confronti del sistema formativo e la fuoriuscita dal suo circuito, deve condurre tutte i professionisti della formazione a riflettere criticamente sulla non trascurabile questione della dispersione scolastica.

Non casuale ma esplicita appare un'analisi sulle politiche, poste in essere in ambito internazionale, contro la dispersione che conducono ad una evoluzione della stessa che passa da riscontro oggettivo "statico" di cui prendere atto, a quello di successo formativo come obiettivo "dinamico" da perseguire.

Negli anni Sessanta dominava, soprattutto nel mondo anglosassone, una "visione strutturale" della dispersione, definita mediante i tassi di *underachieving* (il rapporto tra gli studenti con rendimento scolastico basso e insufficiente e i tassi medi di rendimento) e di abbandono precoce. La dispersione veniva motivata ricorrendo alle teorie sulla deprivazione socioculturale e sulla marginalità economica, degli strati svantaggiati della società. Negli anni Settanta, con la scolarizzazione di massa e sulla scorta di teorie maggiormente aperte ai fattori individuali e alla qualità dell'istruzione, si fa strada una visione più ampia della dispersione (che si suole definire "emergenziale") che comprende, oltre ai soggetti con basso rendimento, anche tutta l'area del disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, non necessariamente identificabile con i soggetti economicamente svantaggiati.

Emerse la necessità di utilizzare indicatori più complessi per misurare i fenomeni dispersivi, al fine di includervi anche coloro che rimanevano dentro il sistema, ma con modalità irregolari, disfunzionali, con insufficiente motivazione.

Ebbe inizio una stagione inedita nell'analisi e nel contrasto alla dispersione, caratterizzata da una visione "contestualizzata" del fenomeno. Preso atto che la dispersione non poteva essere attribuita ad unico fattore causale, si iniziò a constatare che essa trovava radici nell'esperienza "situata" dei soggetti, nei vissuti e percorsi di insuccesso scolastico. L'attenzione si spostò dall'individuo che si disperde ai segnali precedenti la dispersione e il contesto che li registra come, ad esempio, le motivazioni fragili, l'incapacità decisionale, gli stati di disagio, le fasi di transizione, gli episodi fallimentari, la carenza di risorse materiali, ecc.

L'educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) rappresentò, da quel momento in poi, il "tesoro" da proteggere e coltivare con qualsiasi strategia, in quanto la sola formazione iniziale non era più considerata sufficiente per rispondere alla domanda crescente di competenze specialistiche di un mercato del lavoro divenuto sempre più sofisticato. La lotta alla dispersione scolastica divenne "imperativo morale" (oltre che una "priorità politica") per ogni istituzione pubblica preposta alla formazione del capitale umano. Sulla scorta di tale nuova parola d'ordine, "qualità", sostenuti anche dai Programmi promossi e finanziati dalla UE (ISFOL,2013), i differenti sistemi scolastici europei, inclusi ovviamente anche quello dell'Italia, della Francia, della Spagna e del Belgio, hanno mutato in modo sostanziale la rappresentazione del problema dispersione e le correlative linee di intervento, passando da una concezione di tipo emergenziale ad una che la proietta nella quotidiana "ordinarietà" e "trasversalità" dei processi formativi (Macrì, 2015).

Tuttavia, è lo stesso concetto di successo formativo che nel contempo si evolve. Non coincide più con il "successo scolastico", anche se naturalmente lo comprende, non rappresenta soltanto una soglia da superare, ma è un "processo virtuoso" da innescare e una condizione da raggiungere: il titolo di studio; la decisione di non abbandonare gli studi; l'inserimento lavorativo coerente con il percorso di formazione; il passaggio ad un corso di studi di livello superiore; il ri-orientamento verso un percorso formativo più adeguato alle proprie attitudini e capacità, la realizzazione delle proprie aspirazioni, ecc.

Parallelamente ai risultati didattici, entrano in gioco ulteriori indicatori di processo che contemplano l'intero itinerario di studi, la sua perseguibilità, il "benessere" stesso del soggetto. Parlando di abbandono scolastico, non si può sottacere il fatto che l'agenzia formativa scolastica sta celermente perdendo interesse tra i potenziali utenti. In Italia, da non sottovalutare risultano essere i risultati evidenziati da una recente ricerca del Censis (Censis,2014).

Anche se analoghi risultati si possono riscontrare in Francia, Spagna, Belgio come, peraltro, in tutti gli altri Paesi europei. Più che i numeri dei "disaffezionati", che pure è sconcertante, deve preoccupare il graduale indebolimento della "centralità" del ruolo della scuola che, allo stato attuale, ha cessato di essere un efficace "ascensore sociale" (Illich,1971). Si è, in tal modo, rintracciata una delle motivazioni principali che inducono molti utenti a non udire più il suo richiamo e a dirigersi verso altre agenzie formative virtuali, considerate più credibili, più duttili, maggiormente appetibili sotto il profilo professionalizzante ed organizzativo (orario flessibile, insegnamento individualizzato, tutoraggio costante, ecc.).

Se lo scenario tracciato si presenta per certi versi apocalittico, il corpo docente dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti non può snobbare tale fenomeno, ma deve ricercare delle modalità intelligenti ed inedite che siano in grado di interpretare le reali istanze formative di un'utenza tanto eterogena quanto di-

sorientata e, soprattutto, dei partenariati strategici con le altre agenzie formative presenti sul territorio, con le quali ideare e promuovere progetti integrati di istruzione e formazione che si configurino come il risultato di una lettura meticolosa dei fabbisogni formativi del territorio di riferimento. Una istanza, quella sopra avanzata, che ben si coniuga con le finalità del CPIA che, in quanto Rete Territoriale di Servizio, è deputata sia alla realizzazione delle attività ordinarie di Istruzione degli Adulti che alla promozione di attività di Ricerca, Sperimentazione & Sviluppo in materia di Istruzione degli Adulti. Una configurazione, quella appena esplicitata, che caratterizza il CPIA quale luogo funzionale allo sviluppo di quel “triangolo della conoscenza” (istruzione, ricerca, innovazione) più volte richiamato in sede europea (MIUR, MEF, 2015).

In relazione al concetto di Rete Territoriale di Servizio, appare proficuo completare il quadro di cui sopra, evidenziando che uno dei requisiti attraverso cui garantire il diritto all'apprendimento permanente, consiste proprio nel costituire adeguate reti territoriali all'interno delle quali promuovere azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati. Se questo risulta essere il prezioso suggerimento fornito dalle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, la Scuola, l'Università, la Formazione Professionale, i Centri per l'impiego e le Aziende pubbliche e private, così come rilevato dai Rapporti sull'Orientamento redatti annualmente da ISFOL, non solo continuano a concentrarsi quasi esclusivamente sulla propria attività primaria ma, frequentemente, nel momento in cui si occupano di Orientamento, si attivano seguendo logiche obsolete a comparti stagni. Tali circostanze mettono in luce i motivi fondamentali per cui, in tale settore, ancora molto si deve fare in Italia per raggiungere standard che in altri Paesi Europei e Nord Americani sono effettivi da tempo e che, per molti versi, concorrono a rendere meno gravosa la complessità del periodo che stiamo vivendo. Se tali sono le premesse, appare necessario per la comunità educante e per la comunità scientifica prendere atto che attraverso la realizzazione di adeguate “misure di sistema”, il CPIA può contribuire in maniera significativa al raggiungimento degli obiettivi principali previsti dalla Strategia Europa 2020.

Del resto, dalla lettura dell'art. 3, c.4 del DPR 263/12 (MIUR,2012) o del paragrafo 3.1.2 «Attività della Rete Territoriale di Servizio» delle linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, si evince in modo inequivocabile che il CPIA, in quanto soggetto istituzionale preposto allo svolgimento di attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in materia di Istruzione degli Adulti, è legittimato a predisporre “misure di sistema” ad hoc inerenti l'accoglienza e l'orientamento (MIUR, MEF,2015).

3. Dalla costruzione di un lemma ad una proposta operativa per tutelare il diritto all'apprendimento permanente

Tale contributo è il risultato di una collaborazione offerta al CPIA di Lecce prevista nell'ambito di un Workshop sulla costruzione del Glossario ad hoc per il RAV del CPIA, grazie alla spinta propulsiva del summenzionato Istituto che ha operato in qualità di Centro di Ricerca, Sperimentazione & Sviluppo per i corsi IdA della Regione Puglia.

Pur essendo afferente principalmente al tema degli Adulti, il contributo attiene anche a quello dell'inclusione, della cittadinanza e dell'istruzione e formazione in contesti formali, non formali ed informali. E questo perché il processo di orien-

tamento ha come fine ultimo il successo formativo dell'utente e, quindi, l'inclusione sociale, ovvero l'esercizio della cittadinanza attiva.

A seguito della formazione erogata dal suddetto Centro, si è potuta effettuare una riflessione su delle rilevanti "misura di sistema" (quali risultano essere quelle dell'accoglienza e dell'orientamento), alla quale è stato possibile conferire un valore aggiunto in virtù dell'utilizzo dell'osservazione partecipante posta in essere nel CPIA BAT di Andria. Tecnica che ha consentito di cogliere le motivazioni intrinseche al modus operandi di chi si trova a gestire le risorse umane preposte alla realizzazione di servizi inerenti il *lifelong learning*.

Nel merito è opportuno evidenziare che si è scelto di offrire il proprio contributo nella costruzione del lemma "Attività di orientamento", nell'ambito del quale si è fornito: 1) una definizione generale dello stesso, 2) l'uso nella pratica operativa, 3) l'uso nella prassi gestionale.

Da tale attività sono emerse delle significative speculazioni su due tematiche particolarmente rilevanti sul piano pedagogico, strettamente interconnesse, quali sono quelle dell'accoglienza e dell'orientamento dei corsisti adulti. A tal uopo è interessante leggere una definizione del summenzionato lemma, contenuta nella Risoluzione del Consiglio Europeo su "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente" del 21 novembre 2008 (COMMISSIONE EUROPEA, 2008), nella quale si afferma che l'orientamento si configura come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento, pertanto, comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera. Se tale risulta essere il preambolo, viene spontaneo chiedersi il motivo per il quale attribuire tanta importanza alle azioni di orientamento.

Le competenze non sono statiche, ma cambiano nel corso della vita (COMMISSIONE EUROPEA, 2018); abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più rilevanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione (COMMISSIONE EUROPEA, 2018). Da qui l'esigenza di conferire il giusto valore all'orientamento, mediante il quale l'utente viene posto nella condizione oggettiva di effettuare un'autovalutazione in esito alla quale questi potrebbe, tuttavia, manifestare quella feconda propensione alla resilienza. Condizione imprescindibile, questa, per riorganizzare efficacemente il proprio percorso esistenziale e/o professionale, soprattutto nel momento in cui trattasi di riorientamento.

L'attività di orientamento implica la propedeutica operazione di accoglienza.

Volendo trasferire i due concetti di accoglienza e orientamento nella pratica operativa e nella prassi gestionale dei CPIA, si può ricavare che:

1) se "il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati" (MIUR, MEF, 2015), diviene essenziale attribuire il giusto valore alle suddette azioni che non possono e non devono

essere considerate come delle mere e sterili attività alternative alla canonica lezione frontale, ma come degli appositi “strumenti di flessibilità” attraverso i quali privilegiare un ascolto attivo ed una comunicazione efficace in grado di leggere i reali fabbisogni formativi dell’utenza residente nella città ove è collocato il Punto di Erogazione del Servizio ed arrivare a fornire un valido supporto nella non trascurabile costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali (MIUR,MEF,2015).

La motivazione, di matrice squisitamente pedagogica, che supporta quanto sopra affermato, la si rintraccia anche nell’art.22, c.1, lett. d) del vigente CCNL Comparto Scuola 2006-2009; nel quale viene sancito che “nelle funzioni di competenza dei docenti all’interno dell’orario di rapporto con l’utenza si debbono considerare le attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti” (ARAN,2007).

La previsione, nel corso della settimana, di due ore da destinare alle attività di Accoglienza/Orientamento permetterebbe di accogliere sempre l’utenza adulta, garantendo la realizzazione di azioni di sistema finalizzate all’innalzamento dei livelli d’istruzione ed al consolidamento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, così come sancito dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (COMMISSIONE EUROPEA, 2006), nonché dalla nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente varata il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell’Unione Europea (COMMISSIONE EUROPEA, 2018). L’orientamento e l’accoglienza rappresentano due facce della medesima medaglia, infatti nel momento in cui un docente pone in essere attività di orientamento, di fatto, ascolta attivamente e, quindi, accoglie empaticamente le molteplici istanze formative che non devono considerarsi come protocolli immutabili ma, al contrario, come incipit contingenti attraverso i quali proporre un Percorso di Studio Personalizzato.

Andando a ritroso nel tempo, l’O.M. n° 455 del 29 luglio 1997 all’art. 3, nel definire le attività dei Centri, stabilisce che essi svolgono attività di accoglienza, ascolto e orientamento (MIUR,1997).

Inoltre, il CPIA, stando a quanto evidenziato nel paragrafo 3.1.3 delle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, può rappresentare un punto di riferimento stabile, strutturato e diffuso in grado di favorire “la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita” (MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2 012);

2) l’orientamento, dal punto di vista della pratica operativa, potrebbe essere realizzato attraverso:

- a) l’intervista non strutturata che lascia il massimo grado di libertà nel porre le domande e nel fornire le risposte e nell’ambito della quale il docente utilizza la traccia d’intervista;
- b) il questionario con domande chiuse. Tale tipologia di strumento offre la massima comparabilità tra i rispondenti, una maggiore facilità di risposta. Inoltre, lo sforzo richiesto all’intervistato è minimo;

3) diviene opportuno prevedere, all’interno dell’orario di servizio settimanale di ciascun docente, una quota del 10% da destinare ad attività di orientamento. Tale percentuale, che è stata desunta dall’art. 4, c.9, lett. d) del DPR 263/2012 (MIUR,2012), dovrebbe riferirsi non solo al monte ore complessivo del percorso didattico stabilito nel Patto Formativo Individuale, ma anche all’orario di servizio del personale docente in organico nel CPIA, per il semplice fatto che l’orientamento non può essere concepito come momento esclusivo legato solo alla fase

iniziale dell'accoglienza, altrimenti si corre il rischio di snobbare il valore della valutazione formativa ed il senso profondo del principio inerente l'apprendimento permanente, in quanto tale processo ha come fine quello di modificare o sostituire un apprendimento non più adeguato rispetto a inediti bisogni sociali o lavorativi, in campo professionale o personale.

Il lessema orientamento che affianca quello di accoglienza, lo si ritrova anche nel recente CCNL Comparto Istruzione 2016-2018, nel momento in cui al c.3 dell'art.28 (attività dei docenti), nel fornire una definizione della dizione "potenziamento dell'offerta formativa", si specifica che questo comprende le attività di istruzione, orientamento, inclusione scolastica e diritto allo studio (ARAN, 2018). Ma l'inclusione scolastica ed il diritto allo studio si possono garantire solo se il CPIA è in grado di offrire dei momenti ad hoc, ovvero degli spazi accoglienti e versatili in grado di sostenere le aspettative e i bisogni di un'utenza sempre più diversificata, sofisticata e mai stabile.

Muovendo da un'angolazione che privilegia la flessibilità didattica ed organizzativa, le due ore di accoglienza/orientamento, in base alla situazione contingente, potrebbero anche divenire, in caso di assenza di nuovi utenti da accogliere, uno "spazio temporale" all'interno del quale promuovere i LaRSA (MIUR, 2003)¹.

L'idea che sottende l'inserimento di due ore di LaRSA risulta essere quella di offrire un momento ad hoc, nel corso della settimana, durante il quale le classi si scompongono e si compongono in gruppi ristretti di livello, all'interno del quale si propongono modelli didattici aperti e flessibili che sostengono lo sviluppo dei processi di apprendimento a partire dalle competenze possedute dall'adulto. Poiché le esigenze educative e didattiche, per quanto nobili e inderogabili, devono necessariamente coniugarsi con l'osservanza di quanto prescritto dal CCNL Comparto Scuola, diviene essenziale esplicitare alcuni passaggi normativi dai quali ricavare la liceità di una "innovativa" modalità di organizzazione e gestione delle risorse umane che vede nella "contingenza" e nella "flessibilità" i propri principi ispiratori. Il medesimo CCNL Comparto Istruzione 2016-2018 all'art. 28, c.1, legittima una prassi operativa in virtù della quale l'orario può essere parzialmente o integralmente destinato allo svolgimento di attività per il potenziamento dell'offerta formativa, così come sancito dal successivo c. 3 (ARAN, 2018).

Ulteriori conferme a sostegno della tesi sopra esposta possono essere rintracciate nel successivo c. 3 del succitato art. 28, nel quale si nota che il potenziamento dell'offerta formativa comprende le attività di orientamento, formazione, inclusione scolastica, diritto allo studio (ARAN, 2018). I rapidi cambiamenti imposti da una società sempre più globalizzata, inducono il CPIA a concepire le ore di orientamento non solo come un momento legato esclusivamente alla delicata fase della partenza (accoglienza) di un nuovo anno scolastico, ma come "spazio decisionale preventivato" in cui "ri-orientare costantemente" l'utenza adulta nel momento in cui dovessero presentarsi, nel corso dell'anno scolastico, inediti bisogni formativi. Perché, nel momento in cui non si riorienta, non solo si annichisce quanto costruito in precedenza, ma si lede il diritto all'apprendimento permanente sancito dalla L. 28 giugno 2012, n. 92 e dal D.lgs 16 gennaio 2013, n.13. Con un'utenza tanto particolare quanto eterogenea, quale risulta essere quella di un CPIA, l'orientamento diviene una "strategia operativa" non casuale attraverso cui intercettare la motivazione ad apprendere, scoprire quelle "propensioni silenti" celate da una prassi didattica poco avvezza ad un ascolto attivo e sempre più ingessata da un

1 I LaRSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti) sono stati introdotti nella scuola con la LEGGE 28 marzo 2003, n. 53.

sapere nozionistico, dagli anni scolastici, da un *modus operandi* che affievolisce le passioni e incentiva gli abbandoni.

L'orientamento rappresenta una "misura di sistema" estremamente funzionale alle finalità didattiche, in quanto permette al docente di comprendere se è necessario effettuare quella preziosa manutenzione alle competenze dell'utente accolto, nel momento in cui queste dovessero divenire obsolescenti.

Il CPIA, in quanto modello formativo votato alla sperimentazione, deve riflettere criticamente sul suo essere innovativo per incentivare sempre più il sapere esperienziale (in cui il sapere si leghi al saper essere e al saper fare), il periodo didattico (all'interno del quale si considera il livello di competenza e non l'anno di appartenenza), quell'abito mentale in grado di ricercare la reale motivazione che orienta produttivamente l'utente verso il successo formativo.

Un suggerimento, questo che si offre al CPIA, che tenta di illuminare le prassi didattiche ed organizzative in questo particolare momento storico, nel quale il CPIA non può certamente concedersi il lusso di "curare i sani e respingere i malati" (Milani, 1990).

Del resto, il rapporto dell'INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche - sui *low skilled* in Italia, cioè sulle persone con basse competenze e qualifiche, mostra come in Italia sono circa 11 milioni i cittadini che, per tali carenze, si trovano ad alto rischio di esclusione sociale. Lo studio, basato sui dati dell'indagine OCSE-PIAAC, è stato condotto per avvalorare l'importanza delle competenze per l'arricchimento della vita personale, la crescita economica e il mantenimento della coesione sociale (Mineo, 2018).

Tutte queste premesse normative e gli esiti del summenzionato studio, dovrebbero indurre tutti i professionisti che si occupano di *lifelong learning* a ripensare l'articolazione dell'orario di servizio dei docenti in organico nei CPIA, pena il pericolo di generare una ulteriore dispersione nella dispersione. Ripensamento che dovrebbe portare, i docenti di Scuola Secondaria di 1° grado e quelli di Scuola Primaria a dedicare 2 ore alle attività di accoglienza e orientamento/ri-orientamento a fronte, rispettivamente, delle 18 e delle 22 ore di didattica frontale.

I risvolti empirici, dettati dall'esigenza di coniugare sempre più la teoresi accademica con la prassi concreta, suggeriscono un puntuale e ponderato utilizzo di due strumenti operativi (quali potrebbero essere uno specifico questionario sull'orientamento con domande chiuse ed un prospetto ad hoc di orario settimanale dei percorsi didattici nel quale prevedere le due ore da destinare per la medesima finalità) che, in quanto afferenti alle azioni di orientamento poste in essere dal corpo docente, garantiscono l'effettivo esercizio del diritto all'apprendimento permanente, oltre ad essere estremamente funzionali a tutte quelle "figure di sistema" alle quali compete l'organizzazione e la gestione delle risorse professionali che, attraverso una collaborazione sinergica e propositiva, contribuiscono, in modo significativo, alla realizzazione di quelle "misure prioritarie" delle politiche nazionali per l'apprendimento permanente ed al conseguimento di quegli "obiettivi specifici" delle reti territoriali, di cui rispettivamente al punto A.5 e al punto B.4 dell'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 sull'apprendimento permanente (MIUR,MEF 2015).

Conclusioni

Tutti i professionisti che operano nei CPIA, devono valutare le proficue ricadute offerte dall'applicazione di una "misura di sistema" che fa dell'orientamento un veicolo attraverso cui emanciparsi, un "dispositivo ordinario" per mezzo del quale

riflettere con cognizione di causa sul percorso personale e/o professionale che si è intrapreso. L'Orientamento è un processo diacronico che accompagna l'individuo per tutto l'arco della vita, motivo per cui non può essere ingabbiato esclusivamente in un "momento iniziale" dell'anno scolastico, violando quei fecondi principi pedagogici promossi dalla valutazione formativa e quanto di più "nobile" sancito nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di "Lisbona 2010" e di "Europa 2020", nelle quali l'Orientamento è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. La lente miope dell'efficienza non deve condurre la dirigenza a non percepire i vantaggi di una didattica flessibile ed il carattere innovativo di una progettazione del tempo scuola che si prende cura delle persone guidandole, stimolandole costantemente nel percorso di crescita e autorealizzazione.

Qualora il Dirigente Scolastico, in quanto leader educativo attento ai problemi e alle persone, dovesse prefiggersi l'obiettivo di facilitare la realizzazione di azioni costanti di orientamento, tale *modus operandi*, sostenendo una didattica orientata all'*empowerment*, contribuirebbe in modo significativo a tutelare il diritto all'apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

- ARAN (2007, November 29). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007. Retrieved from <https://www.aranagenzia.it/contrattazione/comparti/scuola/contratti/512-ccnl-normativo-2006-2009-economico-2006-2007.html>, art.22, c.1, lett. d; ultimo accesso 7 gennaio 2020.
- ARAN (2018, April 19). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016-2018. Retrieved from https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf, art. 28, c.1; ultimo accesso 9 gennaio 2020.
- ARAN. (2018, April 19). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016-2018. Retrieved from https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf, art. 28, c.38; ultimo accesso 11 gennaio 2020.
- Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica. (2003, April 4). Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>; ultimo accesso 13 gennaio 2020.
- Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica. (2012, July 3). Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115). Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>, art. 4, c.55, lett. c; ultimo accesso 14 gennaio 2020.
- Censis. (2014, June 26). *La sfiducia crescente nella scuola*. Retrieved from <https://www.connessionescuola.it/documenti-blog/2014/11/11/il-vuoto-della-sfiducia-crescente-nella-scuola-rapporto-del-censis-sulla-scuola-del-26-giugno-2014>; ultimo accesso 16 gennaio 2020.
- Consiglio dell'U.E. (2004, May 18). Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Retrieved from https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/brux_orientamento.pdf, ultimo accesso 18 gennaio 2020.
- Consiglio dell'U.E. (2008, November 21). Migliore integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente. Retrieved from <http://www.->

- elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/IT_ELGNP_Short_Report_2009_2010.pdf/ ; ultimo accesso 20 gennaio 2020.
- COMMISSIONE EUROPEA. (2018). *Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: COMMISSIONE EUROPEA.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Milano: MIMESIS
- ISFOL. (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia ed in Europa*. Roma: ISFOL
- Milani, D. L. (1990). *Scuola di Barbiana. Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mineo, S. (2018, January). *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Retrieved from https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/121/INAPP_Mineo_Amendola_PIAAC_low_skilled_literacy_2018.pdf?sequence=1; ultimo accesso 2 febbraio 2020.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf, paragrafo 3.1.2; ultimo accesso 3 febbraio 2020.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf, paragrafo 3.1.3; ultimo accesso 4 febbraio 2020
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf, paragrafo 3.1.3; ultimo accesso 5 febbraio 2020.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico e Commissione europea . (2004). *Career Guidance: a Handbook for policy makers*. Parigi: OCSE
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. UNESCO