



UNIVERSO SCUOLA

SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Sara Martinelli

[a cura di]

Orientamenti

**Chi, cosa, come, quando e perché
dell'attuazione delle Nuove Linee Guida
per l'Orientamento scolastico**





UNIVERSO SCUOLA

SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Collana Scientifica Internazionale
diretta da

Giuseppina Rita Jose Mangione

Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione
e Ricerca Educativa (INDIRE)

Thérèse Laferrière

Université Laval

Michelle Pieri

Università degli Studi di Trieste

Comitato Scientifico Internazionale

Enza Benigno – CNR/ITD
Stefano Cacciamani – Università della Valle d'Aosta
Linda Daniela – Università della Lettonia
Sofia Marques Da Silva – Università di Porto
Pio Alfredo Di Tore – Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale
Antonio García Guzmán – Università di Granada
Michiel Heijnen – Association for Teacher Education in Europe - ATEE
Paolo Landri – CNR/IRPPS
Maria Mendel – Università di Danzica
Sophie Nadeau-Tremblay – École en Réseau - ÉÉR
Stefania Nirchi – Università degli Studi di Roma Tre
Davide Parmigiani – Università degli Studi di Genova
Cristina Renzoni – Politecnico di Milano
Luciano Seta – CNR/ITD Palermo
Paolo Sorzio – Università degli Studi di Trieste

Sara Martinelli
[a cura di]

ORIENTAMENTI

Chi, cosa, come, quando e perché
dell'attuazione delle Nuove Linee Guida
per l'Orientamento scolastico



“OrientaMenti. Formazione dei docenti a supporto riduzione dei divari territoriali nelle scuole e del contrasto alla dispersione scolastica, tramite l’attuazione delle linee guida sull’orientamento scolastico” è un progetto Finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU nell’ambito della Missione 4 – Istruzione e ricerca, Componente 1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università, Investimento 1.4 “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica”



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



*Ministero dell'Istruzione
e del Merito*

I contenuti presenti nel volume non riflettono necessariamente l’opinione dell’Unione Europea o della Commissione europea o del Ministero dell’istruzione e del merito, che non possono essere ritenuti responsabili di tali contenuti e scelte.



L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L’Utente, nel momento in cui effettua il download dell’opera, accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunica sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568-484-8

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Prefazione	9
<i>Maria Chiara Pettenati</i>	
Introduzione	11
<i>Sara Martinelli</i>	

Prima parte Dalle Linee Guida alla costruzione di una cultura dell'orientamento

Capitolo I	
Dall'indirizzo ministeriale alla pratica didattica: riflessioni sull'attuazione delle Linee Guida per l'Orientamento	19
<i>Sara Martinelli, Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi</i>	
1. Cornici politiche, riforme strutturali e prospettive pedagogiche	19
2. Avvio e consolidamento dell'azione di sistema	28
3. Il bilancio delle competenze di orientamento	37
4. Allargamento, approfondimento e accompagnamento	54

Capitolo II	
L'Orientamento formativo: costrutti chiave, competenze e architetture del curriculum	77
1. Orientamento, didattica e didattica orientativa: per una definizione dei costrutti e dei concetti	77
<i>Federico Batini, Dina Guglielmi</i>	
2. Il curriculum di orientamento in verticale	93
<i>Federico Batini</i>	
3. Le competenze al centro del processo orientativo	100
<i>Dina Guglielmi</i>	

Capitolo III	
Sinergie istituzionali per l'orientamento: il laboratorio di co-progettazione CRUI-INDIRE	113
<i>Maria Grazia Riva, Maria Chiara Pettenati, Sara Martinelli, Anna Tancredi</i>	
1. Introduzione: l'orientamento come responsabilità sistemica condivisa	113
2. La progettazione del laboratorio: architettura pedagogica e dispositivo di coprogettazione	115
3. Il laboratorio come spazio di apprendimento interistituzionale	126
4. Conclusioni: verso una cultura collaborativa dell'orientamento	133

Seconda parte
Accompagnare la riforma: strategie e modelli dai Nuclei regionali di supporto

Capitolo IV

Dall'analisi delle esperienze regionali alla costruzione di un sistema di orientamento	139
ABRUZZO. Proposta per un Curricolo verticale orientativo smart	142
BASILICATA. RiformaOrienta: scelte e azioni delle scuole lucane	148
CALABRIA. Costruire sentieri per il futuro: l'orientamento come leva di equità e giustizia sociale	154
CAMPANIA. Orientamento: buone pratiche e azioni delle scuole	158
EMILIA-ROMAGNA. Risorse per l'orientamento e orientamento come risorsa di transizione per l'età adulta	164
LIGURIA. Verso il monitoraggio e la valutazione di impatto dell'orientamento: aspetti di un processo partecipato tra I e II ciclo	172
LOMBARDIA. Il Documento regionale per l'orientamento della Scuola lombarda	180
MARCHE. Orientarsi ai Futuri	184
SARDEGNA. Le linee guida per l'orientamento scolastico nella scuola secondaria di primo grado: criticità e opportunità	191
SICILIA. Le azioni a supporto del processo di riforma dell'orientamento: un modello di Governance regionale	197
UMBRIA. Riforma del Sistema dell'Orientamento al via... cosa cambia per gli studenti, per i docenti e per le scuole?	204
VENETO. Dalla scuola che propone azioni di orientamento alla scuola orientativa	208
Conclusioni: orientarsi al cambiamento	215
Indice degli Autori e Autrici dei contributi regionali	220

Terza parte
L'orientamento sul campo: modelli e pratiche dalle scuole

Capitolo V

Ricerca, pratiche e modelli di orientamento a scuola	225
Sezione 1. Orientare la persona	229
1.1 Il valore formativo della diade docente-tutor/studente nel processo di orientamento	230
1.2 Puoi essere come sei e diventare quello che vuoi	235
1.3 Conoscere e conoscersi per scegliere	239
1.4 Orientare e orientarsi nella scuola secondaria	243
Sezione 2. Orientare attraverso la didattica	251
2.1 Una confettura di sogni. Piccolo laboratorio per la terza media	253
2.2 Educare alla scelta	258

2.3	Il Colloquio orientativo come strumento per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche	262
2.4	OrientTALENTI – percorso di orientamento per la valorizzazione del proprio talento	268
2.5	Progetto GALE: un Libro Game per l'orientamento scolastico	276
2.6	Progetto STEAMorienta: un approccio matematico/scientifico per conoscersi e orientarsi	284
2.7	“Sette lettere a me stesso”: un esempio di buona pratica	288
2.8	L'uso della letteratura nella didattica orientativa: alcune osservazioni sulle ricadute formative del progetto Orienta.Le	294
2.9	PCTO orientativi. Valorizzazione della dimensione orientativa dei percorsi di Formazione Scuola Lavoro: modello di progettazione e di valutazione nel Liceo Scientifico Lorenzo Respighi di Piacenza	299
	Sezione 3. Orientare nella scuola	304
3.1	OrientaMenti tre anni dopo. Strutturare il <i>debriefing</i> per una ripartenza (più) brillante	306
3.2	Nuovo orientamento: considerazioni e prospettive	318
3.3	Il docente orientatore: una figura chiave di mediazione tra comunità educante e territorio	324
3.4	L'orientamento formativo come strumento di consapevolezza del sé: una proposta di curriculum verticale orientativo d'Istituto	331
3.5	Orientamento Smart ++	342
3.6	Un'idea di scuola che orienta al futuro Saperi, partecipazione e protagonismo per costruire il progetto di vita degli studenti	348
	Sezione 4. Orientare nel sistema educativo	353
4.1	“Atlante Madonie”. Un'articolazione locale di UNICA	355
4.2	L'orientamento come azione di rete	361
4.3	Verso una “sociologia dell'orientamento” per costruire futuri possibili	368
4.4	L'orientamento scolastico con le famiglie: un processo di costruzione condivisa del futuro	375
4.5	Gruppo di lavoro dei docenti orientatori: esperienza del territorio piacentino. Il team che funziona	382
	Capitolo VI	
	Dalla riforma alla cultura diffusa: l'orientamento come azione di sistema	395
	<i>Sara Martinelli, Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi</i>	

Prefazione

Maria Chiara Pettenati
Dirigente di Ricerca INDIRE

Ci sono volumi che raccolgono contributi. E ci sono volumi che raccolgono esperienze, visioni, fatiche e apprendimenti di una comunità professionale in movimento. Questo libro appartiene alla seconda categoria.

Le pagine che seguono raccontano certamente una parte della storia dell'attuazione delle nuove Linee guida per l'orientamento nella scuola italiana, ma consentono anche una lettura più ampia. Possono essere lette come un contributo alla documentazione di una riforma che prende forma nei territori; come il racconto di frammenti di una grande azione di sistema che ha coinvolto istituzioni, scuole, università e reti professionali; come una testimonianza di come il cambiamento educativo si costruisca attraverso il dialogo tra politiche, ricerca e pratiche.

Chi leggerà questo volume troverà dati, modelli, riflessioni ed esperienze in una ricca pluralità di prospettive e di voci. Ma troverà soprattutto l'evidenza di una convinzione sempre più radicata e condivisa nel nostro Paese: che orientare non significhi aiutare a scegliere un percorso di studi, ma promuovere un processo educativo di emancipazione della persona, finalizzato a sviluppare la capacità di costruire il proprio progetto di vita in relazione ai contesti, alle opportunità e alle sfide del presente e del futuro.

Per questa ragione considero questo lavoro particolarmente prezioso. Perché restituisce la ricchezza di un patrimonio collettivo che rischierebbe altrimenti di rimanere disperso tra mondi diversi, iniziative, territori e progettualità differenti, rendendolo disponibile alla riflessione, al confronto e alla crescita dell'intero sistema educativo.

Desidero esprimere un sincero apprezzamento a Sara Martinelli, che ha curato questo volume con competenza, sensibilità e grande attenzione alle persone e ai contenuti. Dietro queste pagine vi è un lungo, paziente e importante lavoro di studio, di ascolto, di raccordo e di cura editoriale che ha saputo tenere insieme prospettive diverse senza smarirne la complessità. Ho avuto il privilegio di osservare da vicino questo percorso e conosco bene l'impegno, la dedizione e anche la fatica che esso ha richiesto. Ma ho anche visto crescere, insieme al progetto, una rete di relazioni, collaborazioni e apprendimenti condivisi che oggi trova in questo volume una sua espressione concreta e, spero, duratura.

Se questo volume riuscirà a generare nuove domande, nuove connessioni e nuove possibilità di azione, avrà raggiunto il suo scopo più importante: contribuire alla costruzione di una scuola sempre più capace di accompagnare ogni studentessa e ogni studente nello sviluppo della capacità di conoscere sé stessi, immaginare futuri possibili e costruire, con consapevolezza e responsabilità, il proprio progetto di vita.

Introduzione

Sara Martinelli
Ricercatrice INDIRE

Il presente volume si configura come un'indagine corale, multidimensionale e multiprospettica, volta a esplorare l'impatto della riforma introdotta dal D.M. 328/2022 nel panorama educativo italiano. Si propone come un contributo atto a monitorare l'attuazione del paradigma dell'orientamento in chiave formativa, evolutiva e sistemica. L'architettura del testo è strutturata in tre partizioni principali che conducono il lettore dalla cornice teorica e culturale, alla governance territoriale, fino alle evidenze emerse dalle pratiche scolastiche.

La Parte Prima delinea le coordinate epistemologiche entro cui si muove la riforma, inserendola nella cornice strategica del PNRR. Il percorso muove dalla transizione tra l'indirizzo ministeriale alla pratica scolastica. Nel primo capitolo, attraverso le azioni di sistema realizzate da INDIRE su incarico del Ministero, si cerca di risalire alle diverse "stagioni" dell'orientamento, esaminando anche attraverso i dispositivi formativi e gli strumenti riflessivi quale il bilancio delle competenze, l'evoluzione della professionalità docente: lo sviluppo delle competenze, i processi di crescita, ma anche le fragilità, le resistenze e i nodi critici da affrontare per leggere i possibili sviluppi e gli interventi che potrebbero sostenere l'attuazione anche oltre l'iniziativa PNRR.

Fondamentale in questa sezione è la ricostruzione storica dei paradigmi dell'orientamento: dal modello diagnostico-attitudinale del primo Novecento al paradigma formativo-narrativo contemporaneo, in cui l'orientamento diviene un diritto pedagogico permanente, la progettazione di un curriculum orientativo in verticale, fino alle competenze orientative al centro del processo di crescita di studenti e studentesse. Chiude la sezione la documentazione del Laboratorio sperimentale CRUI-INDIRE, esempio di co-progettazione interistituzionale tra scuola, università e territori per creare un sistema integrato tra istruzione secondaria e superiore.

La Parte Seconda sposta l'analisi sulla dimensione della governance e dell'accompagnamento territoriale. Attraverso il contributo dei Nuclei regionali di supporto istituiti presso gli USR, il testo documenta come le linee guida nazionali siano state declinate nei diversi contesti locali. Questa sezione offre una preziosa mappatura di modelli operativi eterogenei che, pur nel rispetto delle peculiarità territoriali, con-

vergono verso la costruzione di un sistema di orientamento strutturato. La funzione di mediazione dei Nuclei emerge come elemento cardine per garantire la sostenibilità della riforma e il coordinamento delle reti di scuole, superando la frammentarietà degli interventi episodici.

La Terza e ultima parte del volume raccoglie le testimonianze e i modelli maturati direttamente nelle istituzioni scolastiche, organizzati secondo una logica di complessità crescente. Il percorso muove dal primo livello, centrato sulla persona, dove l'orientamento è esperienza educativa che accompagna l'espressione e la consapevolezza di sé e la relazione diventa lo spazio in cui lo studente costruisce la propria identità. Da questa dimensione individuale si passa al secondo livello, quello della didattica, in cui l'orientamento prende forma concreta nella quotidianità della classe: le discipline e le metodologie diventano dispositivi attraverso cui conoscere se stessi ed esplorare il mondo. Il terzo livello allarga lo sguardo alla scuola come organizzazione, dove l'orientamento incide sulle scelte istituzionali, la governance, la costruzione del curriculum e i nuovi ruoli professionali. Infine, il quarto livello si apre al sistema educativo allargato, proiettando l'orientamento in una dimensione sociale, composta da reti territoriali, alleanze con le famiglie e sinergie con le realtà produttive. Queste esperienze dimostrano come l'orientamento stia diventando una "responsabilità condivisa", capace di incidere profondamente sulla cultura e sulla grammatica della scuola italiana.

Il volume si offre come uno spazio di riflessione per ricercatori, dirigenti, docenti, famiglie aspirando a consolidare una cultura dell'orientamento intesa non più come semplice risposta a un momento di scelta, ma come processo di emancipazione e crescita per ogni studente e studentessa e con l'ambizione di incidere sulla trasformazione della scuola.

Per costruire una scuola migliore dobbiamo cambiare paradigma, passare dalla performance alla persona. Non sono i ragazzi a dover adattarsi alla scuola, ma la scuola a loro. [...] Occorre avere il coraggio di ripensare la scuola come un luogo in cui gli studenti possano crescere serenamente, coltivando il desiderio di apprendere in un ambiente che favorisca il loro benessere emotivo e sociale, sostenuti dai loro magister. (Lucangeli, 2025, pp. 43-45).

Ringraziamenti

Come tutti i libri che si rispettino, anche questo richiede necessariamente dei ringraziamenti. E tanto più trattandosi di un testo dalle molte voci. Partiamo allora con un grande grazie proprio a tutti gli autori e le autrici dei contributi che con generosità pazienza e dedizione hanno condiviso esperienze, riflessioni, racconti, pensieri, contribuendo a delineare un paesaggio variegato delle azioni di orientamento condotte in tutto il Paese. Grazie di aver pazientato l'uscita di questo libro e di avere risposto prontamente a ogni richiesta. Un sincero ringraziamento ai membri del CTS di progetto, Federico Batini, Dina Guglielmi e Maria Grazia Riva, per l'alto valore scientifico dei loro contributi, per il loro sostegno, per la loro costante disponibilità all'ascolto e al confronto.

Grazie a Carla Pensa della casa editrice Pensa MultiMedia e al suo staff, che è andato ben oltre il compito, rendendo possibile l'impossibile.

Un altro ringraziamento che viene dal cuore al gruppo di progetto OrientaMenti: Assunta Gambale, Angela Leonesio, Danilo Olivieri e Filippo Principi per le loro alte professionalità, ma anche per la cura e la passione, la tenacia e il desiderio di portare qualità alla nostra comune impresa. Non sarebbe stato possibile realizzare i palinsesti formativi senza il vostro costante, prezioso e qualificato lavoro.

Grazie ancora a Gianmarco Bei e Micol Chiarantini, compagni di molte avventure, colleghi e amici, certezze su cui contare sempre, professionalmente e umanamente.

E poi c'è la famiglia, quella base senza la quale nulla ha senso, i miei figli adorati, mio marito, i miei genitori e i miei suoceri, pilastri insostituibili di ogni mio passo.

Ho lasciato per ultimo il ringraziamento alla seconda famiglia...quella che ti scegli – o che ti sceglie. Anna Tancredi, credo che le parole non riusciranno mai a esprimere quanto mi hai insegnato in questi anni, quanto ammiri la donna e la professionista che sei, ma soprattutto ti sono grata per come hai saputo proteggermi e custodirmi nei momenti di dubbio, dandomi sempre sicurezza e, al tempo stesso, lo spazio per crescere. A Maria Chiara (finalmente un libro dove posso ringraziarti io!), spero tu sappia già, ma gioisco nel metterlo per iscritto, quanto mi ritenga immensamente fortunata ad aver incontrato una mentore nella vita, una persona che crede in te, ti sostiene sempre e ha come unico obiettivo la tua crescita. Il tuo è un dono prezioso per il mondo intero, anche per chi non lo capisce. Grazie amiche mie di esserci state sempre, di esserci anche adesso e di aver condiviso gioie, dolori e fatica di questo percorso insieme.

Il ringraziamento finale va al mio maestro, Daisaku Ikeda, sperando che questo piccolo contributo possa essere un passo in direzione della pace, della cultura e dell'educazione attraverso il dialogo, proprio come mi ha insegnato.

Nota metodologica e posizionamento del volume

Il presente volume si colloca in un ambito di intersezione tra documentazione di un'azione di sistema e prima riflessione scientifica. Esso non intende proporsi come esito conclusivo di una ricerca sperimentale, bensì come restituzione di un processo ancora in corso di sviluppo, che integra dimensioni normative, formative e di analisi dei dati emergenti.

I materiali e le evidenze presentate – provenienti in larga parte dalle attività di formazione e di accompagnamento a livello nazionale condotte da INDIRE – vengono qui assunti come base per una prima sistematizzazione interpretativa, consapevole dei limiti metodologici legati alla natura dei dati (in prevalenza auto-riferiti) e alla fase di implementazione ancora aperta.

In questa prospettiva, il volume si configura come un contributo di ricerca applicata e situata, orientato a documentare e al contempo interrogare criticamente i processi in atto, con l'obiettivo di porre le basi per successivi approfondimenti scientifici, anche alla luce del completamento delle azioni formative previste.

Prima parte

Dalle Linee Guida alla costruzione di una cultura dell'orientamento

Capitolo III

Sinergie istituzionali per l'orientamento: il laboratorio di co-progettazione CRUI-INDIRE

Maria Grazia Riva

Professoressa Ordinaria Università degli Studi Milano-Bicocca

Maria Chiara Pettenati

Dirigente di ricerca INDIRE

Sara Martinelli

Ricercatrice INDIRE

Anna Tancredi

Consulente INDIRE, Esperta di formazione



Figura 16. Nuvola di parole elaborata dai partecipanti al laboratorio CRUI-INDIRE.

La visualizzazione restituisce i concetti maggiormente associati all'orientamento dai partecipanti al percorso di co-progettazione, evidenziando la centralità delle dimensioni della consapevolezza, della progettualità e della collaborazione tra istituzioni educative

1. Introduzione: l'orientamento come responsabilità sistemica condivisa

Le riforme promosse nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) hanno ridefinito in modo significativo il ruolo dell'orientamento all'interno del sistema educativo e formativo italiano. In particolare, il D.M. 328/2022 per il sistema scolastico e il D.M. 934/2022 per la formazione universitaria hanno contribuito a superare una concezione episodica e informativa dell'orientamento, riconoscendone la natura di processo continuo, trasversale e centrato sullo sviluppo della persona lungo tutto l'arco della vita.

In questa prospettiva, l'orientamento non si configura più esclusivamente come supporto alla scelta scolastica o professionale, ma come dispositivo educativo volto a promuovere consapevolezza di sé, capacità riflessive, competenze trasversali e progettualità personale e professionale. Ne deriva la necessità di ripensare il rapporto tra scuola e università non come semplice successione di segmenti formativi distinti, ma come sistema educativo integrato, capace di accompagnare studenti e studentesse nei processi di transizione, crescita e costruzione del proprio progetto di vita.

In altre sezioni di questo volume è stato approfondito il processo di attuazione del D.M. 328/2022, mettendo in evidenza le trasformazioni introdotte nelle scuole attraverso i vari dispositivi, approcci, modelli, governance e figure professionali dedicate. Parallelamente, il D.M. 934/2022 ha sollecitato il sistema universitario a ripensare profondamente le proprie pratiche di orientamento, superando logiche informative o promozionali per costruire percorsi maggiormente centrati sulla persona, sulla partecipazione attiva degli studenti e sul raccordo tra formazione, sviluppo personale e prospettive professionali. In tale quadro, l'orientamento universitario è chiamato a presidiare l'intero percorso dello studente: dalla fase di avvicinamento alla scelta accademica fino all'accompagnamento in itinere e alla transizione verso il mondo del lavoro e della cittadinanza attiva.

Proprio l'emergere di una visione più ampia e sistemica dell'orientamento (Liodice, Dato, 2015; Soresi, Nota, 2020) ha reso evidente la necessità di rafforzare il dialogo tra istituzioni, promuovendo linguaggi condivisi, pratiche collaborative e forme di progettazione congiunta tra scuola, università e attori territoriali.

È all'interno di questa cornice che prende forma l'iniziativa sperimentale promossa congiuntamente da CRUI e INDIRE nell'ambito del piano OrientaMenti: un laboratorio di co-progettazione rivolto a docenti della scuola e dell'università e a referenti territoriali per l'orientamento, finalizzato non soltanto ad approfondire temi e modelli orientativi, ma soprattutto a sperimentare concretamente forme di collaborazione interistituzionale.

Più che configurarsi come un tradizionale percorso formativo trasmissivo, il laboratorio CRUI-INDIRE è stato concepito come un dispositivo metodologico e pedagogico orientato a sostenere processi di apprendimento riflessivo, di co-costruzione di significati e di sviluppo di una cultura comune dell'orientamento. In questa prospettiva, la co-progettazione non ha rappresentato soltanto l'oggetto del percorso, ma anche il suo principale metodo di lavoro, attraverso una struttura laboratoriale fondata sul dialogo tra esperienze, sulla riflessività professionale e sulla costruzione condivisa di strumenti e visioni.

2. La progettazione del laboratorio: architettura pedagogica e dispositivo di co-progettazione

Il laboratorio CRUI-INDIRE è stato progettato come un dispositivo sperimentale di accompagnamento metodologico e pedagogico rivolto a docenti della scuola, dell'università e a referenti territoriali impegnati nei processi di orientamento. L'iniziativa nasceva dalla consapevolezza che la costruzione di un sistema integrato di orientamento richiedesse non soltanto l'attivazione di nuove misure organizzative o normative, ma anche la creazione di spazi professionali condivisi nei quali fosse possibile mettere in dialogo linguaggi, culture istituzionali, rappresentazioni e pratiche differenti.

Il laboratorio non è stato concepito come un tradizionale percorso di aggiornamento centrato prevalentemente sulla trasmissione di contenuti, ma come uno spazio riflessivo, collaborativo e generativo, coerente con i presupposti dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991) e della comunità di pratica (Wenger, 1998). La co-progettazione ha costituito il principio organizzatore del percorso, orientando sia la struttura delle attività sia le modalità di interazione tra i partecipanti.

L'architettura complessiva del laboratorio è stata costruita secondo una logica progressiva e ricorsiva, riconducibile al ciclo dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984): ciascun incontro ha contribuito ad alimentare un processo continuo di elaborazione condivisa, nel quale gli elementi teorici introdotti nelle sessioni plenarie venivano progressivamente ripresi, discussi, reinterpretati e tradotti operativamente nelle attività di gruppo. Il percorso si è così sviluppato attraverso un'alternanza strutturata di momenti di problematizzazione teorica, attività narrative e riflessive, confronto tra esperienze professionali e progressiva costruzione di ipotesi progettuali condivise.

2.1 Finalità e impianto del laboratorio

L'iniziativa formativa CRUI-INDIRE si configurava come un laboratorio "leggero", ma intenzionalmente strutturato, fondato sull'idea che la qualità dei processi collaborativi non dipenda tanto dalla rigidità dei dispositivi organizzativi quanto dalla possibilità di costruire contesti professionali aperti, dialogici e orientati alla riflessività. Tale scelta appare coerente con una concezione della formazione adulta centrata sull'esperienza, sul coinvolgimento attivo dei partecipanti e sul riconoscimento del loro ruolo di professionisti esperti (Knowles, Holton, Swanson, 2016; Mezirow, 2003; Schön, 2016 e 2024; Argyris, Schön, 1998).



Figura 17. Architettura del laboratorio di co-progettazione CRUI-INDIRE.

Lo schema rappresenta la struttura organizzativa e relazionale del laboratorio, mettendo in evidenza il raccordo tra università, scuola, ricerca e territorio nei processi di orientamento

L'obiettivo era di accompagnare i partecipanti in un'esperienza concreta di confronto e co-progettazione interistituzionale.

Il laboratorio si rivolgeva a professionisti già direttamente coinvolti nei processi di orientamento: docenti tutor e orientatori della scuola secondaria, docenti universitari e delegati universitari all'orientamento, referenti dei nuclei regionali impegnati nell'accompagnamento delle riforme sui territori. La partecipazione avveniva su base volontaria e attraverso candidatura individuale, elemento che ha

contribuito a rafforzare il carattere motivazionale e partecipativo dell'esperienza. Ai partecipanti è stato inoltre richiesto un impegno personale e continuativo lungo l'intero ciclo degli incontri, richiamando la logica del patto formativo (Best, 1984; Dato, 2014, 2019)¹ come condizione per sostenere la continuità della partecipazione e la qualità del confronto.

L'impianto metodologico del percorso si fondava su alcuni principi cardine. In primo luogo, va ricordato il riconoscimento dell'esperienza professionale dei partecipanti come risorsa epistemica centrale del laboratorio: le pratiche, le criticità, le rappresentazioni implicite e le esperienze pregresse costituivano infatti il punto di partenza del lavoro riflessivo e progettuale, in continuità con la prospettiva del cosiddetto "professionista riflessivo" (Schön, 1993; Striano, Melacarne, Oliverio, 2018). In secondo luogo, è stata valorizzata la scelta di costruire gruppi di lavoro eterogenei e sostanzialmente stabili lungo tutto il percorso, favorendo la progressiva costruzione di fiducia, reciprocità e riconoscimento tra professionalità differenti. Infine, l'alternanza strutturata tra plenarie teoriche e attività laboratoriali operative consentiva di mantenere costantemente intrecciati il piano concettuale e quello esperienziale, evitando la separazione tra riflessione teorica e pratiche professionali.

Ciascun incontro prevedeva infatti una sessione plenaria iniziale dedicata all'introduzione di modelli teorici, categorie interpretative e nuclei problematici relativi ai temi dell'orientamento, seguita da attività laboratoriali in piccoli gruppi finalizzate alla rielaborazione critica delle esperienze professionali, all'analisi di pratiche concrete e alla produzione condivisa di riflessioni e proposte progettuali. Le sessioni di gruppo non erano pensate come semplici spazi di discussione libera, ma come veri e propri laboratori guidati, scanditi da consegne operative progressive orientate alla produzione di artefatti riflessivi, mappe concettuali, analisi comparative e ipotesi di intervento condivise. In questo senso, il laboratorio ha inteso promuovere non solo acquisizione di conoscenze, ma anche processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Formenti, 2017), sostenendo la revisione critica delle rappresentazioni implicite sull'orientamento e sulle relazioni tra scuola e università.

2.2 La co-conduzione CRUI-INDIRE come dispositivo di integrazione tra sistemi

Uno degli elementi qualificanti del laboratorio CRUI-INDIRE è stato rappresentato dalla scelta di una co-conduzione sistematica del percorso, affidata con-

1 Si vedano ad esempio i contributi presenti in EPAL – Piattaforma elettronica per l'Apprendimento permanente in Europa, <https://epale.ec.europa.eu/it>



Figura 18. Struttura metodologica del laboratorio e articolazione delle attività.
La figura descrive le fasi operative del percorso di co-progettazione e le principali attività sviluppate dai gruppi di lavoro nell'ambito del laboratorio

giuntamente a referenti ed esperti provenienti dal mondo universitario e da INDIRE. Tale configurazione non ha costituito soltanto una soluzione organizzativa, ma una precisa scelta metodologica ed epistemologica coerente con l'impianto complessivo dell'iniziativa.

La collaborazione tra sistemi educativi differenti, infatti, non è stata assunta esclusivamente come oggetto di riflessione teorica o finalità dichiarata del laboratorio, ma è stata concretamente incarnata nella struttura stessa del dispositivo formativo. La governance condivisa del percorso ha consentito di rendere visibile e praticabile quel dialogo interistituzionale che il laboratorio intendeva promuovere sul piano pedagogico e progettuale.

La struttura del laboratorio rispecchiava dunque la prospettiva dell'apprendimento espansivo (Engeström, 1987; Sannino, Daniels, Gutiérrez, 2009), secondo cui l'innovazione emerge dall'interazione tra sistemi diversi e dalla possibilità di costruire nuovi oggetti condivisi di attività. Il confronto tra scuola, università e livelli territoriali di governance dell'orientamento ha infatti favorito la costruzione di uno "spazio terzo" di riflessione comune, nel quale pratiche e rappresentazioni consolidate potevano essere rilette criticamente e rinegoziate attraverso il dialogo professionale.

La stessa organizzazione dei gruppi di lavoro rispondeva a questa logica integrativa. I partecipanti venivano distribuiti in gruppi misti mantenuti continuativamente lungo tutto il percorso, per generare un contesto di apprendimento collaborativo nel quale le differenze tra sistemi costituivano una risorsa generativa per la riflessione e la progettazione.

Anche la scansione metodologica degli incontri rifletteva questa impostazione. I modelli e le categorie introdotte nelle plenarie – dai modelli dell'orientamento alle competenze orientative, dalla didattica orientativa alla progettazione integrata – venivano successivamente riprese e rielaborate nelle attività di gruppo attraverso consegne operative progressive, orientate alla rilettura critica delle pratiche professionali e alla costruzione condivisa di proposte progettuali.

In questo senso, la co-conduzione CRUI-INDIRE ha svolto una funzione performativa: il laboratorio non si limitava a parlare di integrazione tra scuola e università, ma la metteva concretamente in atto attraverso il proprio assetto organizzativo, metodologico e relazionale. La collaborazione interistituzionale diventava così esperienza vissuta e praticata, oltre che oggetto di riflessione teorica.

2.3 Il laboratorio come dispositivo riflessivo, narrativo e trasformativo

La struttura delle attività laboratoriali ha attribuito centralità all'esperienza dei partecipanti, intesa non soltanto come bagaglio professionale pregresso, ma come risorsa epistemica da interrogare, rileggere e rielaborare collettivamente. Tale impostazione si colloca in continuità con i principi dell'andragogia (Knowles, 1984) e con la prospettiva del "professionista riflessivo" (Schön, 1993; Striano, Melacarne, Fabbri, 2008; Striano, Melacarne, Oliviero, 2018), secondo cui l'apprendimento professionale si sviluppa attraverso processi di riflessione sull'esperienza e sulle pratiche concrete.

Le attività dei gruppi di lavoro erano infatti costruite a partire da dispositivi narrativi e riflessivi progressivi: scrittura per parole chiave, racconto di esperienze professionali, confronto dialogico, analisi critica di pratiche orientative, esplicitazione di intenzionalità pedagogiche e identificazione dei modelli teorici implicitamente sottesi alle attività realizzate. In numerosi momenti del percorso, ai

partecipanti veniva richiesto di partire da esperienze realmente vissute per interrogarsi sugli obiettivi perseguiti, sulle metodologie utilizzate, sulle criticità emerse e sui significati attribuiti alle pratiche di orientamento.

Il lavoro non si limitava quindi alla descrizione delle attività svolte, ma mirava a rendere visibili le “teorie implicite” e le posture professionali sottese alle pratiche orientative, favorendo processi di consapevolezza e di rielaborazione critica. In questo senso, il laboratorio ha assunto anche la funzione di dispositivo di emersione del “curricolo implicito” dell’orientamento, ovvero di quell’insieme di credenze, intenzionalità e rappresentazioni che orientano spesso implicitamente l’azione educativa.

La dimensione narrativa ha rappresentato un ulteriore elemento centrale del percorso. In coerenza con l’approccio dell’orientamento narrativo (Batini, 2005; Batini, Del Sarto, 2007; Batini, Giusti, 2008) e con la prospettiva del pensiero riflessivo (Mortari, 2003), le attività proposte hanno valorizzato la narrazione professionale come strumento di costruzione di senso, di riconoscimento reciproco e di apprendimento trasformativo. Il racconto delle esperienze non aveva una funzione meramente testimoniale, ma costituiva il punto di partenza per processi di analisi, comparazione e reinterpretazione collettiva delle pratiche.

Le sessioni laboratoriali non erano configurate come semplici spazi conversazionali, ma come contesti guidati di produzione riflessiva e progettuale. Le consegne operative erano infatti strutturate in modo progressivo e intenzionale, orientando i partecipanti verso la costruzione di artefatti intermedi – mappe concettuali, parole chiave, analisi comparative, riflessioni condivise – che costituivano progressivamente il patrimonio comune del gruppo e preparavano il lavoro di co-progettazione finale. La funzione dei moderatori dei gruppi in co-conduzione garantiva che questo processo fosse opportunamente guidato all’interno di ciascun sotto-gruppo di lavoro.

2.4 La progressione pedagogica dei cinque incontri: dalla riflessione sui modelli alla co-progettazione

L’articolazione del laboratorio in cinque incontri tematici rispondeva a una precisa progressione pedagogica finalizzata a sostenere un processo graduale di costruzione condivisa di significati e di strumenti per l’orientamento. L’intero percorso è stato infatti progettato secondo una logica accrescitiva e ricorsiva: ciascun incontro introduceva nuclei concettuali e dispositivi operativi che venivano successivamente ripresi, rielaborati e integrati negli incontri successivi, accompagnando i partecipanti da una fase iniziale di esplicitazione delle rappresentazioni implicite fino alla costruzione condivisa di proposte progettuali concrete.

Le sessioni plenarie svolgevano una funzione di problematizzazione teorica e



Figura 19. Principi metodologici del laboratorio CRUI-INDIRE. Lo schema sintetizza gli assunti pedagogici e organizzativi che hanno guidato il percorso, con particolare riferimento alla partecipazione, alla riflessività e alla costruzione condivisa delle pratiche orientative

costruzione di cornici interpretative comuni. Attraverso contributi provenienti da studiosi ed esperti appartenenti a differenti ambiti disciplinari e istituzionali, venivano introdotti modelli teorici, categorie concettuali e prospettive pedagogiche successivamente riutilizzate nei lavori di gruppo come strumenti di lettura e di reinterpretazione delle pratiche professionali. Le attività laboratoriali, invece, avevano una funzione prevalentemente operativa e riflessiva: i partecipanti erano chiamati a lavorare su esperienze concrete, a esplicitare intenzionalità pedagogiche, a confrontare modelli e a produrre progressivamente ipotesi condivise di intervento.

Il primo incontro, dedicato ai modelli e alle culture dell'orientamento, ha rappresentato una fase iniziale di decostruzione e di analisi critica delle rappresentazioni implicite presenti nei diversi contesti educativi. Le plenarie hanno introdotto i principali modelli teorici dell'orientamento – psico-attitudinale, informativo, funzionalistico e formativo – evidenziando il progressivo passaggio verso una concezione dell'orientamento come processo continuo di educazione e di auto-orientamento. Nei gruppi di lavoro, i partecipanti sono stati invitati a partire da esperienze concrete di orientamento vissute nei propri contesti professionali, ricostruendone obiettivi, modalità operative e intenzionalità implicite, per poi rein-

terpretarle alla luce dei modelli teorici discussi nella plenaria. Il lavoro ha così favorito una prima esplicitazione delle “teorie implicite” sottese alle pratiche orientative.

Il secondo incontro si è focalizzato sul ruolo della scuola e dell’università nei processi di orientamento, approfondendo il tema della corresponsabilità educativa e della necessità di costruire continuità tra sistemi formativi differenti. Le sessioni plenarie hanno affrontato il tema dell’orientamento come processo sistemico e integrato, analizzando dispositivi, strumenti e responsabilità attribuiti ai diversi livelli istituzionali, anche alla luce delle recenti riforme normative. Le attività laboratoriali hanno invece guidato i partecipanti nell’analisi critica di esperienze collaborative scuola-università già realizzate, interrogandosi sulle condizioni di efficacia delle collaborazioni, sulle criticità incontrate, sulle modalità di co-progettazione e sul grado di continuità costruito tra le istituzioni coinvolte. Il focus si spostava così dalla riflessione sui modelli all’analisi delle condizioni organizzative, formative, relazionali e progettuali necessarie per costruire forme autentiche di integrazione tra sistemi.

Il terzo incontro, dedicato alle competenze orientative trasversali, ha approfondito il tema delle competenze necessarie sia agli studenti sia ai professionisti dell’orientamento. Le plenarie hanno introdotto il quadro teorico delle Career Management Skills (CMS), il tema della motivazione, dell’autoregolazione e delle competenze trasversali come dimensioni fondamentali per la costruzione del progetto personale e professionale. Nei gruppi di lavoro, i partecipanti sono stati invitati a riflettere sulle competenze orientative richieste ai professionisti impegnati nell’accompagnamento degli studenti, identificando competenze già sviluppate, competenze da consolidare e bisogni formativi emergenti.

Il quarto incontro ha affrontato il tema della didattica orientativa e della funzione orientativa delle discipline. Le plenarie hanno proposto una riflessione approfondita sulla distinzione tra didattica orientativa, orientamento disciplinare e orientamento alle discipline, evidenziando il ruolo della didattica attiva, della riflessività e del curriculum verticale nei processi di orientamento. Le attività di gruppo hanno guidato i partecipanti nell’analisi di esperienze didattiche concrete, chiedendo di esplicitare finalità orientative, metodologie, competenze promosse e modalità di integrazione tra contenuti disciplinari e sviluppo delle competenze orientative. In questa fase il laboratorio si configurava come spazio di analisi epistemica delle pratiche didattiche, finalizzato a rendere maggiormente consapevoli e intenzionali le dimensioni orientative già presenti nell’azione educativa.

L’ultimo incontro ha rappresentato il momento di sintesi e maturazione dell’intero percorso. Dopo una plenaria dedicata ai temi della progettazione e della co-progettazione nei contesti scuola-università, i partecipanti sono stati chiamati a elaborare concretamente una proposta condivisa di attività orientativa attraverso una scheda strutturata di co-progettazione scuola-università.

Incontro	Focus teorico-metodologico (sessione plenaria)	Attività laboratoriali	Output/artefatti prodotti dai gruppi
1. Culture e modelli di orientamento	Analisi dei principali modelli dell'orientamento e passaggio verso una concezione formativa e continua dell'orientamento	Ricostruzione e analisi critica di esperienze orientative concrete alla luce dei modelli teorici discussi	Esplicitazione di rappresentazioni implicite, parole chiave, analisi di pratiche e modelli orientativi sottesi
2. Ruolo della scuola e dell'università	Orientamento come responsabilità sistemica condivisa e corresponsabilità educativa tra istituzioni	Analisi di esperienze collaborative scuola-università, riflessione su criticità, continuità e condizioni di efficacia	Mappatura di criticità e potenzialità collaborative, riflessioni sui modelli di governance e integrazione
3. Competenze orientative trasversali	Career Management Skills, competenze trasversali, motivazione e autoregolazione	Riflessione sulle competenze orientative richieste ai professionisti dell'orientamento	Identificazione di competenze possedute, bisogni formativi e competenze da sviluppare
4. Didattica orientativa e funzione orientativa delle discipline	Relazione tra discipline, didattica attiva e sviluppo delle competenze orientative	Analisi di pratiche didattiche orientative e delle loro intenzionalità pedagogiche	Analisi epistemica delle pratiche didattiche, individuazione di metodologie e competenze promosse
5. Co-progettazione di attività orientative	Progettazione integrata scuola-università e costruzione condivisa di interventi orientativi	Elaborazione collaborativa di proposte progettuali attraverso una scheda strutturata di co-progettazione	Produzione della scheda di co-progettazione scuola-università come artefatto metodologico condiviso

Tabella 4. Progressione pedagogica e operativa del laboratorio CRUI-INDIRE. La tabella descrive l'articolazione dei 5 incontri dettagliando il focus teorico e metodologico delle sessioni plenarie, le attività laboratoriali e gli artefatti realizzati dai gruppi di lavoro

2.5 La scheda di co-progettazione come artefatto metodologico e dispositivo di mediazione

L'elaborazione condivisa della scheda di co-progettazione scuola-università ha rappresentato il punto di convergenza dell'intero percorso laboratoriale e uno degli elementi metodologicamente più significativi dell'esperienza CRUI-INDIRE (Tab. 4).

La struttura della scheda richiedeva ai gruppi di lavoro di confrontarsi in modo esplicito con molteplici dimensioni della progettazione orientativa: analisi dei bisogni, definizione degli obiettivi istituzionali e formativi condivisi, individuazione delle competenze orientative da promuovere, identificazione degli stakeholder coinvolti, scelta delle metodologie didattiche, articolazione di tempi e spazi, definizione delle modalità di valutazione dell'efficacia e riflessione sui modelli orientativi utilizzati.

Particolarmente significativa appare la natura ricorsiva della scheda, costruita in modo tale da richiamare esplicitamente i nuclei concettuali affrontati nel corso del laboratorio. Alcune sezioni rinviavano direttamente alle riflessioni elaborate negli incontri precedenti: la definizione degli obiettivi richiedeva di riprendere il confronto sui ruoli e le responsabilità delle istituzioni educative sviluppato nel secondo incontro; l'individuazione degli obiettivi formativi condivisi richiamava il lavoro sulle competenze orientative trasversali affrontato nel terzo incontro; la scelta delle metodologie didattiche e delle azioni progettuali rinviava alle riflessioni sulla didattica orientativa e sull'orientamento disciplinare sviluppate nel quarto incontro.

La produzione condivisa della scheda di co-progettazione rappresenta uno degli elementi più originali del laboratorio. Essa ha infatti funzionato come artefatto metodologico e "oggetto di confine" (*boundary object*) (Akkerman, Bakker, 2011), capace di sostenere il dialogo tra sistemi differenti attraverso la costruzione di un linguaggio progettuale comune. La scheda non costituiva semplicemente un format organizzativo, ma un dispositivo di mediazione tra culture professionali differenti, nel quale scuola e università erano chiamate a negoziare obiettivi, significati, metodologie e responsabilità condivise all'interno di una prospettiva integrata dell'orientamento: una vera e propria sintesi metodologica del percorso.

VOCE	DESCRIZIONE
Partecipanti – scuola	
Partecipanti – UUSSRR	
Partecipanti Università	
Tipologia di intervento (Es. PCTO, Modulo di 30, Open Day, POT, PLS, ...)	
Titolo del percorso	
Durata	
Destinatari [studenti/esse]	
Analisi dei bisogni È la rilevazione puntuale dei bisogni e delle aspettative che hanno gli studenti su un determinato tema o obiettivo. L'analisi viene costruita sulla base degli obiettivi generali individuati nella co-progettazione.	

Obiettivi delle istituzioni Durante la lezione #2 (11 aprile) abbiamo lavorato sui ruoli dell'Università e della Scuola. Questi elementi costituiscono la "cornice" entro la quale operare la co-progettazione nel rispetto dei ruoli e dei compiti assegnati. Quali obiettivi hai scelto e perché?	Esempi: – Predisporre un curriculum formativo unitario e verticale che realizzi azioni di orientamento; – Insegnare il valore orientativo delle singole discipline; – Erogare servizi di orientamento, attività di tutoraggio e accompagnamento; – Azioni di didattica orientativa, per accompagnare lo studente nelle scelte nel ciclo di studi, monitorare il suo percorso e sostenere la transizione alla formazione e al lavoro; – Azioni di informazione orientativa; – Educazione all'auto-orientamento per sviluppare competenze strategiche di orientamento e gestione del proprio progetto formativo-professionale. – – Conoscere il contesto della formazione superiore; – Fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale; – Autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze; – Consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale; – Conoscere i settori del lavoro, gli sbocchi occupazionali possibili nonché i lavori futuri sostenibili e inclusivi. –
Obiettivi formativi condivisi Durante la lezione #3 (9 maggio) abbiamo lavorato sulle competenze orientative. Scegliete una delle competenze obiettivo e pensate a quali potrebbero essere le azioni didattiche condivise che possono contribuire a svilupparle. Quali obiettivi hai scelto e perché?	
<i>Stakeholder da coinvolgere</i> Sono istituzioni, enti, associazioni, gruppi di persone che è rilevante coinvolgere. Chi hai scelto e perché?	
Azioni Quali azioni hai scelto e perché?	
Metodi Didattici Quali metodi hai scelto e perché?	Esempi: – Laboratori esperienziali; – Lavoro in piccoli gruppi misti scuola-università. – ...
Tempi Quale articolazione temporale hai previsto e perché?	
Spazi e ambienti Quali spazi hai scelto e perché?	
Modalità di valutazione dell'efficacia dell'intervento Quali modelli di valutazione hai scelto e perché?	Esempi: – Autovalutazione e valutazione tra pari; – Condivisione del prodotto finale co-progettato; – Feedback degli studenti. – ... – ...

Risorse necessarie/disponibili Sono le risorse umane e strumentali che ogni istituzione può mettere a disposizione. È utile individuarle e rilevare da chi provengono. Quali risorse hai individuato e perché?	
Modelli di orientamento utilizzati Nella lezione #1 del 4 aprile abbiamo illustrato diversi modelli di orientamento. Quali sono quelli che ritieni di avere utilizzato in maniera prevalente e perché?	

Tabella 5. Scheda di co-progettazione orientamento Scuola-Università. Artefatto finale dell'incontro conclusivo del laboratorio, questo strumento guida i docenti di scuola e università nella co-progettazione di percorsi condivisi, definendone target, competenze e metodologie. La sua struttura guidata agevola la pianificazione e il monitoraggio delle attività, garantendo un approccio pedagogico coerente e integrato

3. Il laboratorio come spazio di apprendimento interistituzionale

L'esperienza laboratoriale CRUI-INDIRE si è configurata come uno spazio di apprendimento interistituzionale nel quale scuola, università e referenti territoriali hanno potuto confrontarsi non solo su modelli e pratiche di orientamento, ma anche sulle rispettive culture professionali, favorendo processi di riflessività condivisa e apprendimento reciproco. Il lavoro in gruppi eterogenei e stabili, unito a una metodologia fondata sull'alternanza tra approfondimento teorico, narrazione dell'esperienza, riflessione collaborativa e produzione progettuale, ha consentito ai partecipanti di superare logiche autoreferenziali, riconoscere criticità e bisogni comuni e costruire progressivamente una visione più sistemica e integrata dell'orientamento. In questa prospettiva, le differenze tra linguaggi, approcci e pratiche sono diventate risorse generative per il confronto e la co-progettazione, trasformando il laboratorio in uno spazio di "*boundary crossing*" (Engeström, 1987), capace di sostenere la costruzione di significati, responsabilità e pratiche condivise tra sistemi educativi differenti.

Per comprendere più approfonditamente la natura dei processi attivati e l'impatto percepito dai partecipanti, al termine del percorso è stato somministrato un questionario di monitoraggio finalizzato a rilevare il grado di partecipazione, la percezione dell'efficacia metodologica, gli apprendimenti maturati e le prospettive future di collaborazione interistituzionale. Le evidenze quantitative e qualitative emerse dalla rilevazione consentono di analizzare non soltanto il gradimento dell'esperienza, ma soprattutto le trasformazioni professionali e relazionali attivate dal dispositivo laboratoriale.

3.1 Partecipazione, coinvolgimento e continuità

I dati relativi alla partecipazione evidenziano un elevato livello di coinvolgimento e continuità nella frequenza del percorso formativo. Tra i rispondenti al questionario finale, il 49% ha preso parte all'intero ciclo di incontri, mentre un ulteriore 31% ha partecipato a quattro incontri su cinque. Complessivamente, circa l'80% dei partecipanti ha quindi seguito il laboratorio in modo continuativo, nonostante la partecipazione avvenisse su base volontaria e richiedesse un impegno personale costante lungo l'intero percorso.

Tale dato appare particolarmente significativo se letto alla luce della struttura laboratoriale proposta. La continuità della partecipazione sembra infatti riflettere non soltanto l'interesse verso i contenuti affrontati, ma anche il progressivo consolidarsi di uno spazio percepito come significativo sul piano professionale, relazionale e riflessivo. La continuità del confronto nei gruppi di lavoro e l'alternanza tra momenti teorici, confronto dialogico e attività collaborative hanno probabilmente contribuito alla costruzione di dinamiche di coinvolgimento riconducibili a una vera e propria comunità di pratica interistituzionale.

Le risposte qualitative raccolte confermano questa percezione di continuità e appartenenza progressivamente costruita nel corso del laboratorio. Alcuni partecipanti descrivono infatti il percorso come uno spazio “coinvolgente”, “stimolante”, “partecipativo” e “collaborativo”, evidenziando il valore attribuito alla possibilità di confrontarsi in modo continuativo con professionisti appartenenti a contesti differenti. La nuvola di parole (si veda Figura 1), elaborata a partire dagli aggettivi utilizzati dai partecipanti per descrivere il laboratorio, restituisce efficacemente questa dimensione esperienziale, mettendo in evidenza termini quali “coinvolgente”, “stimolante”, “innovativo”, “riflessivo” e “interdisciplinare”.

Particolarmente rilevante appare inoltre la percezione del laboratorio come spazio di confronto professionale autentico e non competitivo, nel quale le differenze tra sistemi educativi differenti sono state vissute come occasione di apprendimento reciproco piuttosto che come elemento di separazione. In questo senso, la partecipazione continuativa sembra rappresentare non soltanto un indicatore quantitativo di adesione al percorso, ma anche un segnale della capacità del dispositivo (Ferrante, 2017; Zecca, 2016; Baldacci, 2004) laboratoriale di generare riconoscimento reciproco, fiducia e motivazione professionale.

3.2 Trasformazione delle rappresentazioni professionali

Uno degli aspetti più significativi emersi dalle rilevazioni riguarda l'impatto del laboratorio sulle rappresentazioni professionali dei partecipanti e sul modo di concepire l'orientamento nei rispettivi contesti istituzionali. Le evidenze qualita-

tive mostrano infatti come il percorso abbia favorito processi di riflessione critica e rilettura delle pratiche professionali, coerentemente con l'impianto metodologico del laboratorio e con l'obiettivo di promuovere forme di apprendimento trasformativo.

In numerosi contributi emerge il superamento di una concezione dell'orientamento prevalentemente informativa, episodica o legata ai momenti di transizione, a favore di una visione più ampia, sistemica e continuativa. Il confronto tra scuola, università e referenti territoriali sembra aver contribuito a rafforzare l'idea dell'orientamento come processo educativo diffuso e condiviso, che attraversa longitudinalmente i percorsi formativi e coinvolge differenti attori istituzionali.

Una partecipante, ad esempio, sottolinea come il laboratorio abbia rafforzato la consapevolezza che:

«[L'orientamento] deve essere un percorso che parte fin dai più piccoli, deve essere di accompagnamento e va reso continuativo in termini di persone, strumenti e modalità.»

Particolarmente ricorrente appare inoltre il riferimento alla possibilità di “dare nome” a pratiche e approcci già presenti, seppur in forma implicita, nell'esperienza professionale dei partecipanti. Il laboratorio sembra aver favorito processi di sistematizzazione e maggiore consapevolezza teorico-metodologica delle pratiche orientative già agite nei diversi contesti educativi:

«Sono riuscita a dare un “nome” a ciò che ho sempre fatto. Penso ora di poter orientare in modo più consapevole.»

Questa dimensione di riconoscimento e rilettura critica delle pratiche pregresse appare particolarmente coerente con la struttura dove le attività di gruppo hanno consentito ai partecipanti di confrontare le proprie pratiche con modelli teorici, categorie interpretative e prospettive pedagogiche differenti, favorendo processi di esplicitazione delle rappresentazioni implicite sottese all'azione educativa.

In diversi casi emerge anche una volontà di ripensamento delle pratiche professionali consolidate. Alcuni partecipanti evidenziano infatti come il laboratorio abbia rappresentato un'occasione per interrogarsi criticamente sulle modalità abitualmente adottate nei propri contesti di lavoro:

«Avere “ispessito” alcuni statuti e modelli è stato motivo non solo di interesse, ma anche di ripensamento di alcune pratiche che vorrei modificare dal prossimo anno.»

Le testimonianze raccolte mostrano inoltre l'importanza attribuita alla dimensione interistituzionale del confronto. Il dialogo continuativo tra professionisti appartenenti a sistemi differenti sembra aver favorito una maggiore comprensione reciproca dei rispettivi ruoli e delle rispettive responsabilità educative nei processi di orientamento e transizione:

«Il laboratorio mi ha consentito di inquadrare le azioni in una prospettiva scuola-università.»

Accanto alla trasformazione delle rappresentazioni professionali emerge infine una significativa valorizzazione della dimensione relazionale del percorso. In più casi il laboratorio viene descritto come uno spazio di confronto autentico e non giudicante, nel quale la condivisione delle difficoltà professionali ha favorito senso di appartenenza e riconoscimento reciproco:

«Ho compreso meglio alcuni aspetti e soprattutto mi sono sentita confortata nello scoprire che in fondo abbiamo tutti difficoltà simili. Mi sono sentita meno sola.»

Nel complesso, le evidenze qualitative suggeriscono che il laboratorio abbia agito non soltanto sul piano dell'acquisizione di strumenti concettuali e metodologici, ma anche su quello della ridefinizione delle posture professionali e della costruzione di una cultura condivisa.

3.3 Il valore della metodologia laboratoriale

Un elemento particolarmente apprezzato dai partecipanti riguarda la metodologia laboratoriale adottata nel percorso. Il 73% dei rispondenti la considera infatti “molto” o “estremamente” efficace, attribuendo valore soprattutto alla possibilità di alternare momenti teorici, confronto dialogico e attività collaborative in piccoli gruppi eterogenei.

Le evidenze qualitative mostrano come il setting laboratoriale abbia favorito forme di partecipazione attiva e apprendimento reciproco difficilmente realizzabili in contesti esclusivamente trasmissivi.

Numerosi contributi sottolineano il valore attribuito al lavoro in piccoli gruppi, considerato uno spazio privilegiato di approfondimento, ascolto e co-costruzione di significati:

«Il lavoro in piccoli gruppi è stato illuminante.»

«I piccoli gruppi hanno permesso di dialogare in modo approfondito e di conoscersi meglio.»

Particolarmente apprezzata è risultata anche l'alternanza tra plenarie teoriche e attività operative, percepita come elemento capace di sostenere la rielaborazione immediata dei contenuti e la loro traduzione in riflessione professionale e progettazione concreta:

«L'alternanza ha permesso di mettere in pratica le conoscenze acquisite nella prima parte.»

«La parte teorica è formativa, di sintesi e funzionale ai lavori di gruppo.»

La metodologia adottata sembra inoltre aver favorito una maggiore integrazione tra livelli teorici ed esperienziali. Le plenarie non venivano percepite come momenti separati o astratti rispetto alle attività laboratoriali, ma come occasioni di costruzione di cornici interpretative immediatamente riutilizzabili nelle consegne operative. Allo stesso tempo, le attività di gruppo consentivano di rileggere criticamente le pratiche professionali alla luce dei modelli teorici discussi collettivamente, sostenendo processi di maggiore consapevolezza metodologica.

Anche la pluralità dei profili coinvolti – docenti scolastici, docenti universitari e referenti territoriali – emerge nelle testimonianze come uno degli elementi di maggiore valore del percorso:

«Ho trovato estremamente utile il confronto con colleghi con background diversi dal mio.»

In questa prospettiva, la metodologia laboratoriale ha contribuito a trasformare il setting formativo in uno spazio di mediazione tra culture professionali differenti.

Accanto agli elementi di forte apprezzamento, i partecipanti hanno inoltre evidenziato alcune possibili piste di miglioramento, tra cui la necessità di dedicare maggiore tempo alle attività di co-progettazione operativa, rafforzare ulteriormente il collegamento tra teoria e pratica attraverso esempi concreti e garantire modalità di conduzione dei gruppi che favoriscano una partecipazione ancora più equilibrata di tutti i componenti. Tali indicazioni appaiono coerenti con la volontà, espressa da molti partecipanti, di rendere il laboratorio uno spazio sempre più orientato alla costruzione condivisa di strumenti e pratiche trasferibili nei diversi contesti territoriali.

3.4 Prospettive future e potenziale generativo del modello

Le indicazioni emerse rispetto alle prospettive future confermano il valore generativo attribuito dai partecipanti all'esperienza laboratoriale. Le risposte raccolte mostrano infatti una diffusa volontà di dare continuità alle relazioni professionali

DAL DIALOGO ALLA CO-PROGETTAZIONE

Il percorso generativo del laboratorio CRUI-INDIRE



Figura 20. Principi metodologici del laboratorio CRUI-INDIRE. Lo schema sintetizza gli assunti pedagogici e organizzativi che hanno guidato il percorso, con particolare riferimento alla partecipazione, alla riflessività e alla costruzione condivisa delle pratiche orientative

e agli spazi di confronto attivati durante il percorso, trasformando l'esperienza formativa in una pratica stabile di collaborazione interistituzionale.

Il 37% dei rispondenti esprime il desiderio di prendere parte a un gruppo di lavoro interistituzionale permanente dedicato ai temi dell'orientamento, mentre il 34% dichiara l'intenzione di proseguire il lavoro all'interno della propria istituzione, valorizzando e disseminando quanto appreso nel corso del laboratorio. Tali evidenze suggeriscono che il percorso non sia stato percepito come esperienza episodica o autoreferenziale, ma come possibile nucleo generativo di una rete professionale più ampia, orientata alla costruzione condivisa di pratiche, strumenti e linguaggi comuni.

Le risposte aperte restituiscono con particolare chiarezza questa esigenza di continuità e consolidamento delle relazioni professionali costruite nel corso del laboratorio:

«Non voglio che resti un'esperienza isolata.»

«Vorrei continuare in un gruppo stabile, per progettare insieme.»

«Costruire una comunità nazionale di buone pratiche.»

«Dare continuità alle connessioni nate in questo corso.»

Particolarmente significativa appare la richiesta, espressa da numerosi partecipanti, di rafforzare ulteriormente la dimensione operativa e progettuale del percorso. Le prospettive future delineate nelle risposte qualitative fanno infatti riferimento alla possibilità di attivare gruppi territoriali permanenti di co-progettazione, consolidare reti di collaborazione scuola-università e sviluppare repertori condivisi di strumenti, pratiche e dispositivi orientativi trasferibili nei diversi contesti educativi.

Le evidenze raccolte suggeriscono che il potenziale del modello CRUI-INDIRE possa essere inteso come possibile infrastruttura collaborativa replicabile e adattabile nei territori. Particolarmente interessante appare il fatto che alcuni elementi metodologici del laboratorio abbiano iniziato a generare successive sperimentazioni territoriali, ispirate all'esperienza CRUI-INDIRE. In diversi contesti regionali sono infatti emerse iniziative che riprendono alcuni dei principi fondanti del percorso: co-progettazione interistituzionale, gruppi stabili di lavoro, integrazione tra formazione e progettazione operativa, costruzione di comunità di pratica territoriali e attenzione alla continuità verticale dei percorsi di orientamento.

Tra queste esperienze si colloca, ad esempio, l'intenzione progettuale promossa dall'USR Umbria in collaborazione con INDIRE e università del territorio, finalizzata alla costruzione condivisa di curricula verticali dell'orientamento dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Il progetto prevede infatti la costituzione di gruppi stabili di progettazione all'interno delle scuole, attività di formazione congiunta, incontri territoriali di "gemellaggio" tra istituti e la costruzione di repository condivisi di pratiche e materiali, esplicitamente

orientati alla creazione di una comunità di pratica regionale permanente sull'orientamento.

Analogamente, il progetto “Orizzonti Futuri” – promosso dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese in collaborazione con LIUC e DISAL – riprende alcuni elementi caratterizzanti del modello laboratoriale sperimentato nel percorso CRUI-INDIRE, tra cui il coinvolgimento congiunto di scuola, università e territorio, l'utilizzo di focus group iniziali per la rilevazione partecipata dei bisogni e la successiva attivazione di laboratori di co-progettazione, orientati allo sviluppo di percorsi PCTO e attività di didattica orientativa.

In entrambe le esperienze emerge in modo evidente il tentativo di sviluppare dispositivi territoriali permanenti di collaborazione, co-progettazione e accompagnamento educativo. Particolarmente significativa appare la ripresa di alcuni elementi metodologici centrali del laboratorio CRUI-INDIRE: la valorizzazione dei gruppi eterogenei e stabili, l'intreccio tra formazione e progettazione operativa, l'utilizzo di metodologie laboratoriali attive e la costruzione condivisa di strumenti e curricula orientativi.

Nel complesso, i dati quantitativi e qualitativi e alcuni segnali di follow-up raccolti dal territorio confermano l'efficacia del modello laboratoriale nel promuovere coinvolgimento professionale, riflessività condivisa e dialogo tra sistemi differenti.

Il laboratorio CRUI-INDIRE sembra configurarsi dunque, al contempo, come un'esperienza formativa efficace e come una possibile pratica di governance collaborativa dell'orientamento, capace di sostenere la costruzione di reti professionali e di linguaggi condivisi tra scuola, università e territori.

4. Conclusioni: verso una cultura collaborativa dell'orientamento

L'esperienza del laboratorio CRUI-INDIRE evidenzia come i processi di innovazione introdotti dalle recenti riforme dell'orientamento richiedano anche la costruzione di spazi condivisi di riflessione, confronto e progettazione tra i diversi attori del sistema educativo e formativo.

Nel corso del percorso, il confronto continuativo tra scuola, università e referenti territoriali ha reso evidente come l'orientamento possa costituire un terreno privilegiato per sviluppare pratiche collaborative e costruire maggiore continuità tra segmenti formativi tradizionalmente separati. Il laboratorio ha infatti favorito l'emersione di bisogni comuni, la rilettura critica delle pratiche professionali e la progressiva costruzione di linguaggi condivisi, contribuendo a rafforzare una visione dell'orientamento come processo educativo sistemico, continuo e corresponsabile.

Uno degli elementi maggiormente significativi dell'esperienza appare la capa-

cità del dispositivo laboratoriale di integrare dimensioni differenti – riflessività professionale, apprendimento collaborativo, confronto interistituzionale e progettazione operativa – all'interno di un percorso coerente e progressivo. La co-progettazione ha funzionato come leva di apprendimento reciproco e di mediazione tra culture professionali differenti.

Particolarmente rilevante, in tal senso, è risultata la produzione condivisa della scheda di co-progettazione scuola-università, che ha consentito di tradurre il confronto teorico e metodologico in un esercizio concreto di negoziazione progettuale tra sistemi differenti. L'elaborazione collaborativa di un artefatto comune ha reso visibile la possibilità di costruire pratiche orientative integrate fondate su obiettivi condivisi, linguaggi comuni e responsabilità educative reciproche.

Le evidenze emerse dal monitoraggio mostrano inoltre come il valore del laboratorio non sia stato percepito esclusivamente rispetto al piano dell'acquisizione di conoscenze o strumenti operativi ma, anche, rispetto alla possibilità di costruire relazioni professionali stabili e spazi di confronto riconosciuti come significativi dai partecipanti. La richiesta diffusa di dare continuità all'esperienza attraverso gruppi permanenti di lavoro e reti collaborative territoriali suggerisce, infatti, che il laboratorio abbia attivato dinamiche capaci di superare la dimensione episodica della formazione, orientandosi verso la costruzione di comunità professionali interistituzionali.

Il modello CRUI-INDIRE sembra offrire alcuni elementi di particolare interesse per lo sviluppo futuro delle politiche e delle pratiche di orientamento: la centralità della co-conduzione tra sistemi differenti; il valore di dispositivi laboratoriali riflessivi e partecipativi; l'importanza della stabilità relazionale dei gruppi di lavoro; la funzione degli artefatti progettuali condivisi come strumenti di mediazione tra culture professionali differenti.

Più in generale, l'esperienza suggerisce come la costruzione di un sistema integrato di orientamento richieda non soltanto coordinamento istituzionale, ma anche tempi, spazi e dispositivi capaci di sostenere processi di apprendimento reciproco e progettazione condivisa tra i diversi attori coinvolti. In questo senso, il laboratorio CRUI-INDIRE sembra profilarsi come una possibile pratica di governance collaborativa dell'orientamento, orientata non alla semplice armonizzazione di interventi separati, ma alla costruzione progressiva di una cultura comune dell'accompagnamento educativo e formativo lungo tutto l'arco della vita.

Bibliografia

- Akkerman S. F., Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Argyris C., Schön D.A. (2005). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini.

- Baldacci M. (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini F., Del Sarto G. (2007). *Narrazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Engeström Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles M. S. (1984). *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing.
- Knowles M.S., Holton III E., Swanson R.A. (2008). *Quando l'adulto impara* Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loiodice I., Dato D. (2015). *Orientare per formare* (Quaderni di Metis, 3). Bari: Progedit.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge University Press.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Soresi S., Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione*. Brescia: Scholè.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Finito di stampare
nel mese di LUGLIO 2026 da



www.pensamultimedia.it

Sara Martinelli, ricercatrice dal 2024, ha iniziato la sua collaborazione con INDIRE dal 2012 nell'ambito della progettazione, gestione e analisi di impatto di piani formativi nazionali in cui INDIRE è coinvolto su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Dottore di ricerca (Università di Siena), Master in Valutazione educativa (Università di Roma Tre), a partire dall'a.s. 24/25 ha coordinato la realizzazione del piano nazionale "OrientaMenti", avviato in attuazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022).

I suoi interessi di ricerca si concentrano sui modelli di sviluppo professionale dei docenti, l'orientamento, la didattica per competenze, l'analisi qualitativa dei processi. Dal 2022 collabora inoltre con l'Unità italiana eTwinning, partecipando a ricerche focalizzate sull'impatto di eTwinning sulla professionalità dei docenti e sulle competenze dei studenti e studentesse.



UNIVERSO SCUOLA

SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Il volume si colloca nel quadro dell'attuazione delle *Nuove Linee Guida per l'Orientamento scolastico* (D.M. 328/22). A partire dalla formazione massiva promossa da INDIRE su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Merito per i docenti tutor e orientatori, e parallelamente al rilascio progressivo della piattaforma UNICA, le istituzioni scolastiche e i contesti territoriali hanno attivato percorsi di sperimentazione, sviluppo professionale e riflessione pedagogica. Tali processi hanno consentito di individuare pratiche emergenti, modelli operativi e ambiti di bisogno che richiedono ulteriori azioni di accompagnamento e ricerca. In questa prospettiva, il volume intende costituire uno spazio di analisi, confronto e approfondimento teorico-pratico sull'attuazione delle Linee Guida, accogliendo contributi di docenti, dirigenti, studiosi e professionisti impegnati nei campi dell'educazione, dell'orientamento e della formazione degli insegnanti. Le proposte raccolte si articolano attorno ad alcuni interrogativi fondanti: quale è il senso educativo profondo dell'orientamento? Chi sono, e quali competenze richiedono, i docenti tutor e orientatori? Quali competenze orientative è necessario promuovere negli studenti per sostenere percorsi di crescita personale, formativa e professionale? Come dialogano le istituzioni educative per sostenere lo sviluppo di un curriculum verticale di orientamento? L'attuazione del Piano di formazione OrientaMenti è l'occasione per stimolare una riflessione scientifica e di supporto alla comunità educante, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di una cultura dell'orientamento diffusa, consapevole e sistemica.



9791255684848

pensamultimedia.it