



**Università degli Studi di Udine**

**Corso di perfezionamento in orientamento  
aa. aa. 2002/2003 – 2003/2004**

## **I PROJECT WORK**

**ORIENTAMENTO DISCIPLINARE:  
IL CASO DELLE DISCIPLINE GIURIDICO-ECONOMICHE**

**Gabriella Burba**

# INDICE

1. **ASPETTI GENERALI: ANALISI DELLA LETTERATURA DISPONIBILE IN MATERIA ED ANALISI CRITICA COMPARATA SUGLI ASPETTI TEORICI**
  - a) **La didattica orientativa fra mito e realtà: pag. 3**
  - b) **Proposta per un percorso di orientamento disciplinare: pag. 9**
  
2. **L'ORIENTAMENTO DISCIPLINARE IN AMBITO GIURIDICO-ECONOMICO: POSSIBILI APPLICAZIONI A SCUOLA**
  - a) **Scelta del contesto: pag. 12**
  - b) **I programmi ministeriali degli istituti professionali ad indirizzo aziendale: pag. 12**
  - c) **Applicazioni a scuola: pag. 14**
  - d) **Ipotesi di analisi epistemica: diritto: pag. 14**
  - e) **Ipotesi di analisi epistemica: economia: pag. 18**
  
3. **PROPOSTE OPERATIVE A SCUOLA**
  - a) **Il piano di lavoro: pag. 21**
  - b) **La tesina d'esame: pag. 22**
  - c) **Lo stage: pag. 24**
  
4. **CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE: pag. 27**
  
5. **ALLEGATI**
  - a) **Piano di lavoro: pag. 31**
  - b) **Indice tesina d'esame: pag. 33**
  - c) **Schema per la relazione sullo stage: pag. 34**
  
6. **BIBLIOGRAFIA: pag. 37**

**ASPETTI GENERALI: ANALISI DELLA LETTERATURA DISPONIBILE IN  
MATERIA ED ANALISI CRITICA COMPARATA SUGLI ASPETTI TEORICI**  
**La didattica orientativa fra mito e realtà**

Orientamento disciplinare e didattica orientante od orientativa costituiscono espressioni ricorrenti e, per molti aspetti, similari nella letteratura recente sull'orientamento.

Inserendo i termini in un motore di ricerca, si trova un lungo elenco di siti in cui si enuncia l'obiettivo dell'orientamento disciplinare o della didattica orientante. Che rimangono però dei meri enunciati, una sorta di oscuri oggetti del desiderio, ancora nascosti alla nostra vista. È raro infatti trovare una definizione di tali sfuggenti concetti, per cui succede che il disciplinare scompaia assorbito da un generico orientamento o, al contrario, che evapori l'orientamento, fatto coincidere ipso facto con la didattica e la formazione. Ci si chiede perciò da cosa derivi la fortuna incontrata da queste espressioni terminologiche, che rischiano di essere significanti privi di significato o, nella migliore delle ipotesi, riferiti a significati nebulosi dal carattere più emotivo che razionale.

Probabilmente un grande impulso alla diffusione del termine "didattica orientativa" è stato dato dalla direttiva 487/97 che ad essa fa esplicito riferimento: "... le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa." considerando l'orientamento "parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia."<sup>1</sup>

Proviamo quindi a vedere qual è il senso generalmente attribuito a questo concetto evanescente di didattica orientativa, considerata sinonimo di orientamento formativo.

In un recente convegno a Palermo (1-3 dicembre 2003)<sup>2</sup> è stata proposta questa definizione: "L'orientamento è un processo di crescita e di sviluppo che porta a operare scelte autonome e consapevoli nella costruzione e realizzazione del progetto di vita personale e professionale, un processo che inizia nei primi anni di vita e il cui sviluppo è demandato per una parte importante alla scuola, attraverso la **didattica orientativa**.

Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale percorso formativo, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile."

Flavia Marostica<sup>3</sup>, riportando gli esiti di un lavoro di gruppo condotto in Emilia Romagna sulla didattica orientativa, commenta:

"La **didattica** disciplinare per diventare **orientativa** e quindi in grado di attivare le capacità di scelta deve essere particolarmente attenta:

- da un lato alla scelta delle conoscenze (contenuti) sulle quali vengono impegnati i giovani (storia contemporanea, scienze umane, informatica, lettura etc...) e che costituiscono un'esperienza significativa attraverso la quale possono piano piano scoprire i loro interessi e le loro attitudini; soprattutto se c'è una cura costante nella scelta degli strumenti di studio più idonei, nel potenziamento dell'autoconsapevolezza in relazione alle conoscenze e alle competenze via via costruite in modo da rendere gradita la disciplina

- da un altro lato alla scelta delle metodologie di insegnamento e apprendimento; la lezione frontale, infatti, non è una modalità **orientativa**, mentre lo è la **didattica** attiva laboratoriale in cui i giovani sono guidati a problematizzare e a trovare una spiegazione e imparano in tal modo a costruire le loro capacità; la progettazione del processo di apprendimento non può essere quindi improvvisata.”

Per quanto maggiormente articolata di altre definizioni, la didattica orientativa rimane ancora essenzialmente caratterizzata dalla finalità della progressiva individuazione di attitudini ed interessi, dell'autoconsapevolezza e dell'acquisizione di competenze trasversali, senza mai entrare nello specifico dell'apporto delle singole discipline a tali obiettivi, che sono quelli, abbastanza generici, dell'orientamento educativo.

In molti altri siti, soprattutto scolastici, nei POF di Istituti superiori, appare ben chiaro che la didattica orientativa si esaurisce in quello che generalmente viene definito orientamento educativo: conoscenza di sé e del contesto.

La prof.ssa Cerri dell'Università di Genova<sup>4</sup> punta sull'orientamento disciplinare affermando: “La scuola è progettata come luogo formativo (umanizzante) se "luogo di iniziazione e costruzione della cultura congruente con le leggi del soggetto in sviluppo"; in questo quadro il senso dell'insegnamento di una disciplina sta nel suo valore formativo, ovvero negli strumenti concettuali che essa offre per la lettura e l'interpretazione del mondo (funzione orientativa) ...Di una disciplina si devono insegnare i concetti-guida, le idee-forza, i suoi principi essenziali e propulsori, ma anche il particolare punto di vista da cui una determinata disciplina guarda la realtà.

Ogni disciplina esige e/o suscita certe attitudini piuttosto che altre

Es. "matematica:     rigore logico  
                          precisione procedurale  
                          ragionamento dimostrativo, ecc.

l'apprendimento "reale" della disciplina si traduce in abilità/attitudini e attraverso di esse veicola valori (es.: acquisire la precisione significa credere che sia preferibile essere precisi anziché approssimativi, ecc...)”

Esiste in questo caso almeno un tentativo di esemplificazione a livello disciplinare, ma quanto detto può facilmente venir applicato a discipline molto diverse come il diritto, che non ha alcun nesso diretto con la matematica: perciò il valore orientativo di un simile procedimento risulta abbastanza scarso.

Non a caso Leonardo Evangelista<sup>5</sup> commentando la pubblicazione dal titolo “La scuola che orienta” esprime una critica radicale ed ironica, affermando: “Gran parte del libro è basato sul concetto di **didattica orientativa**. Dal punto di vista del soggetto l'orientamento è 'un processo di crescita, sviluppo e emancipazione che porta a operare scelte autonome e consapevoli nella costruzione e realizzazione del progetto di vita personale e professionale (pag.46), un processo che inizia nei primi anno di vita e il cui sviluppo è demandato per una parte importante alla scuola, attraverso la **didattica orientativa**. Ma una **didattica** che opera in questa direzione non ha bisogno dell'aggettivo orientativo, è **didattica** tout court, o, se si preferisce, buona **didattica**. Allo stesso modo, gli autori ribattezzano come *funzione orientativa* della scuola quella che finora (a partire dagli antichi Greci) è stata sempre definita come *funzione educativa* della scuola (e questo ci porterebbe al paradosso di sostenere che Socrate, nei suoi dialoghi con gli allievi, facesse orientamento).

In un'ottica di questo tipo tutti gli insegnanti diventano automaticamente orientatori, e non c'è bisogno né di una preparazione aggiuntiva a quella di insegnante, né di specialisti del settore, né di iniziative specifiche.

...Ma, al di là delle buone intenzioni degli autori, questa impostazione è stata utilizzata finora nella scuola come alibi per non fare niente. Si deve fare orientamento, ma siccome non si sa come farlo e non ci sono risorse per farlo, diciamo che lo facciamo già o che lo si può fare mentre continuiamo a fare quello che abbiamo fatto finora. I danni di questa impostazione sono sotto gli occhi di tutti.”

Pur senza condividere in toto l'impostazione dell'autore, che rifiuta una concezione globalistica dell'orientamento propendendo per un'interpretazione restrittiva di orientamento al lavoro, bisogna ammettere che c'è più di un fondo di verità nella sua critica ad un approccio talmente ampio ed indeterminato da far sfumare l'orientamento nella tradizionale funzione educativa della scuola. Si tratta di una concezione da cui spesso ha preso le distanze, in incontri di vario tipo organizzati dall'Università di Udine, la prof.ssa Michellini, affermando che, se è vero che i primi orientatori sono gli insegnanti, non è invece altrettanto vero che insegnare, e magari insegnare bene, significhi tout court fare orientamento.

Allora il problema sta nell'identificare il significato attribuito al termine didattica orientativa, esplicitando una scelta precisa per una fra le varie possibili concezioni di orientamento e declinandola a livello di approcci, metodologie e strumenti, all'interno dei diversi saperi disciplinari.

Quest'ultima operazione, finalizzata a coniugare l'orientamento con le discipline (orientamento disciplinare) è in assoluto la più carente sul piano dell'elaborazione concettuale: e infatti “Google” dichiara il suo stato di insolvenza non appena si abbina alla richiesta di didattica orientativa la dizione di una qualsiasi disciplina. È questo, a mio parere, il motivo per cui la didattica orientativa si trova tuttora in uno stato di grande indeterminazione, finendo per diluirsi semplicemente in una didattica, magari non trasmissiva, ma laboratoriale od esperienziale.

Come nota Ester Iannis<sup>6</sup> “Frequentemente, nella prassi scolastica, la referenza del progetto di orientamento di un istituto è attribuita al docente di lettere, sia perché il suo monte ore settimanale di lezione è tra i più ampi, sia perché nell'immaginario dei colleghi l'interesse alla persona dello studente è peculiare del docente di questa materia.”

Quindi la didattica orientativa è in genere interpretata come orientamento educativo, centrato sull'obiettivo della conoscenza di sé e sulla metacognizione, e tale funzione viene considerata tipica dell'ambito umanistico (tradizionalmente deputato all'educazione in senso lato) e più precisamente degli insegnanti di lettere. Tale concezione di orientamento è fortemente debitrice ad un approccio meramente psicologico, spesso volgarizzato, per cui l'obiettivo fondamentale è quello di far scoprire allo studente, tramite test o discussioni guidate, quali sono i suoi interessi, attitudini, aspirazioni. Il contributo disciplinare rimane piuttosto evanescente, riducendosi al fatto che, studiando una specifica disciplina, lo studente avrebbe modo di appurare, secondo un'ottica molto tradizionale, se ha attitudine o meno per quel campo disciplinare.

Ora, se l'orientamento disciplinare e la didattica orientativa si riducessero a questa impostazione, risulterebbe evidente che da sempre, a partire dalla consegna socratica “gnosce te ipsum!”, educando si orienta e orientando si educa. E non ci sarebbe bisogno di dedicare energie e ricerche al tema dell'orientamento, in quanto compreso in una buona didattica.

In realtà un approccio meramente psicologico all'orientamento, od un approccio genericamente educativo, non consente di comprendere adeguatamente i termini del problema, che sono storici e sociali. Infatti si può ben ammettere che una concezione lungimirante dell'educazione ha sempre coinvolto anche una dimensione di

orientamento, ma in modo implicito, senza che questo diventasse un obiettivo intenzionale, perseguito con specifiche metodologie da parte dell'educatore. In questo senso è vero che educando si orienta. Ma la distanza che intercorre fra un orientamento implicito ed accidentale rispetto ad un'attività intenzionale e formalizzata di orientamento è la stessa che separa un mero apprendimento per imitazione (il bambino che ripete i gesti o le parole della madre) da una situazione formale di insegnamento-apprendimento (la scuola). Affermare quindi che non serve un'esplicita azione orientativa in quanto l'orientamento è implicito nella didattica (e nella vita) equivale ad affermare che non serve la scuola in quanto l'apprendimento avviene spontaneamente tramite l'esperienza. In effetti, per un lungo periodo della storia umana, in società tradizionali, in cui le scelte dei giovani, ed anche le informazioni disponibili, erano in gran parte predeterminate dall'ambiente di appartenenza, questa forma di orientamento implicito era sufficiente e i casi in cui eventualmente non funzionava erano facilmente classificati come devianti. È con il passaggio dai ruoli ascritti ai ruoli liberamente scelti, con la crisi delle comunità locali, con la globalizzazione delle informazioni, con l'avvento di società pluraliste e policentriche che l'orientamento viene avvertito come una necessità. Una risposta alle sfide delle società complesse.<sup>7</sup>

Per comprendere lo sviluppo delle attività di orientamento, è necessario assumere una prospettiva sociologica, idonea a collocare l'evoluzione degli studi e delle pratiche educative all'interno dei grandi cambiamenti economici, culturali e politici che hanno riguardato le società occidentali.

Per questo motivo si farà riferimento alla concezione di orientamento proposta, durante le lezioni del master<sup>8</sup>, dal prof. Andrea Messeri, con approccio sociologico, ma anche con una scelta di campo a favore di un modello relazionale piuttosto che competitivo-liberista.

Secondo Messeri, nella prospettiva formativo-relazionale, che oggi si contende il campo con quella individualistica-psicologista, l'orientamento va inteso come un lungo processo formativo (long life learning) intrecciato ai percorsi didattici, che mette in condizione gli studenti di progettare il proprio futuro, realizzarlo in modo flessibile, costruire le proprie scelte e partecipare attivamente alla vita sociale anche con la prospettiva di modificarla.

Sottesa a questa visione dell'orientamento c'è la considerazione che la società non è più un sistema dato e definito, ma neppure il caos assunto dall'individualismo metodologico; piuttosto è una realtà che si costruisce continuamente (visione dinamica) tramite interazioni fra diversi che raggiungono intese su questioni comuni fondamentali attraverso un uso collettivo, pubblico della ragione. Le regole non sono date a priori, ma vengono continuamente rinegoziate dagli attori del processo. Le parole chiave sono perciò: unità nella diversità, interculturalismo, confronto fra posizioni diverse, società decentralizzata ed inclusiva.

Nasce così il concetto di didattica orientante: l'orientamento va intrecciato alle discipline per svolgere una funzione educativo-formativa, di abilitazione a competenze trasversali e ad una progettualità personale e dinamica. Sempre secondo Messeri, tale approccio implica un utilizzo flessibile di vari strumenti per attivare consapevolezza e atteggiamento critico nei confronti delle routine. In particolare si richiamano i contributi offerti dalla teoria della comunicazione e dalla riflessione critica sullo statuto epistemologico delle discipline

Assunta una concezione dell'orientamento, si tratta ora di vedere come essa possa venir declinata all'interno della didattica, "in cui i contenuti disciplinari sono considerati "oggetti culturali" attraverso i quali costruire un proprio percorso a partire da un fare che si traduce in conoscenza e competenza."<sup>9</sup>

L'orientamento disciplinare costituisce uno degli aspetti dell'orientamento, funzione attribuita ad enti diversi, con approcci diversi e spesso complementari. A differenza di attività specifiche come il counselling o l'incrocio fra domanda ed offerta di lavoro, l'orientamento disciplinare, ricompreso nella didattica orientante, è un compito specifico della scuola. Compito specifico, ma non esclusivo, in quanto la scuola organizza anche molte attività di orientamento al di fuori delle discipline, in particolare l'ampia ed eterogenea offerta di informazione orientativa.

Prescindendo da un'analisi più ampia e completa di tutte le attività di orientamento organizzate dalla scuola, il nostro obiettivo sarà quello di indagare lo specifico dell'orientamento disciplinare applicato all'ambito giuridico-economico, esplorandone presupposti, obiettivi, ambiti di intervento, metodologie e strumenti.

Come già si diceva in premessa l'orientamento disciplinare costituisce una sorta di petizione di principio: tutti ne affermano l'importanza ed anche l'esistenza senza peraltro mai azzardarsi a definirne contenuti e metodi applicati a singole discipline.

L'unica vera proposta, sperimentata in alcune discipline, di una metodica per l'orientamento formativo disciplinare è costituita dal PSO della prof.ssa Marisa Michellini.<sup>10</sup>: "Il PSO esemplifica come si possa contribuire all'orientamento con la didattica nelle discipline, mirando agli obiettivi di tale funzione in modo professionale. Esso rappresenta una forma rigorosa di orientamento, da svolgersi a cura dell'insegnante disciplinare di classe e quindi costituisce un'occasione per far evolvere verso l'assunzione di una specifica responsabilità quell'atteggiamento generale di delega ad altri in materia di orientamento."

L'aspetto fondamentale del PSO per l'insegnante è costituito dalla richiesta previa di un'analisi epistemica della disciplina, che ne individui "nuclei fondanti, ambiti di intervento, metodologie proprie", ma anche "aspetti operativi e azioni utili a sperimentare contesti e metodologie disciplinari" e "contesti della vita quotidiana in cui le caratteristiche della disciplina possano essere sperimentate" (Michellini 2003).

Si tratta di un approccio nuovo e rigoroso alla disciplina, non più considerata semplicemente come un programma-elenco di contenuti da svolgere, ma focalizzata nei suoi nodi epistemici fondamentali che diventano oggetti contemporaneamente di apprendimento e di orientamento, attraverso fasi di riflessione, progettazione, sperimentazione. Nell'ambito di questa metodica, gli studenti si trovano ad affrontare, in momenti alternati di lavoro individuale e di gruppo, un tipico problema disciplinare che ha a che fare con esperienze della vita quotidiana e sono chiamati successivamente a riflettere sia sulle procedure tecniche utilizzate per la soluzione sia sulle valenze orientative dell'esperienza.

Ma il PSO, oltre che una metodica specifica, è un tema generatore: infatti le competenze didattiche ottenute dai docenti che si confrontano con tale approccio sono molto più generali, investendo una riflessione a tutto campo sulla didattica e sull'orientamento, cioè sulla didattica orientante. Percorsi sperimentati di PSO sono attualmente disponibili nelle seguenti discipline: fisica, biologia, letteratura italiana, diritto ed economia<sup>11</sup>. Altri moduli sono in corso di preparazione.

In realtà anche in altri contributi di riflessione teorica si afferma l'importanza dell'analisi epistemica disciplinare, oltre che della metacognizione e di metodi didattici laboratoriali, ai fini dell'orientamento, senza però declinare questi macro concetti all'interno di un curriculum disciplinare. Ad esempio nel sito delle edizioni Simone per la scuola, si afferma che le conoscenze devono essere "...fondamentali, relativamente a ogni campo del sapere; ogni disciplina è in continua evoluzione, per cui i contenuti che la riguardano variano con il progredire della ricerca, ma nello stesso tempo esiste una serie di concetti che ne sono alla base, sui quali si innestano tutte le sue trasformazioni;

proprio tali concetti devono rappresentare il nocciolo della materia scolastica, possibilmente affrontati da un punto di vista moderno oppure inquadrati nell'evolversi storico della disciplina stessa (punto di vista epistemologico).”<sup>12</sup>

Una decisa presa di posizione a favore dell'orientamento disciplinare, come base irrinunciabile di ogni altra attività di orientamento, viene enunciata nel report dell'indagine svolta sulle istituzioni scolastiche dell'Emilia Romagna, a cura dell'IRRE: “Le azioni finalizzate alla costruzione di competenze orientative generali dentro i curricoli disciplinari, cioè alla costruzione e al potenziamento delle *risorse personali* attraverso l'*orientamento formativo* o *didattica orientativa* sono la parte più pregnante dei compiti che deve adempiere la scuola sull'orientamento.

Questo attraverso la valorizzazione della valenza orientativa di ciascuna disciplina (campo di conoscenze, struttura concettuale, struttura sintattica ovvero metodo e linguaggio) e la significatività sia del *cosa* (conoscenze e competenze) sia del *come* (metodi e organizzazione del processo didattico).

La didattica orientativa è senza dubbio compito *esclusivo* della scuola, dovrebbe essere attuata in *tutte le scuole* di ogni ordine e grado durante *l'intera durata* dei diversi cicli, anche se con le dovute differenziazioni in relazione alle diverse tappe dell'età evolutiva e ai bisogni del tutto peculiari degli adulti: essa è “*la via*”, *anche se non esclusiva, sicuramente principale dell'orientamento nel sistema scolastico*. Buoni e continui interventi su questo piano, infatti, possono rendere (e spesso infatti le rendono) anche non strettamente necessarie le altre attività, mentre azioni di orientamento sicuramente valide possono correre il rischio (e spesso lo corrono) di non dare risultati in mancanza di competenze orientative generali.”<sup>13</sup>

Nel sito della Treccani scuola<sup>14</sup>, a cura di Pierpaolo Rosati, consulente psicopedagogico, si trova un tentativo, ancora minimale, di collegare la didattica orientativa a specifiche aree disciplinari:

“Finanche le singole discipline (o le aree) curricolari dovrebbero rispondere a finalità di portata 'orientativa':

- *l'educazione linguistica*, perché serva a mettere in comunicazione le persone (e non solo a compilare eserciziari o a passare in rassegna florilegi letterari);
- *la storia*, perché induca alla ricostruzione la trama degli avvenimenti, anche con l'analisi delle fonti e dei documenti (senza fermarsi alla memorizzazione e alla narrazione dei fatti);
- *la matematica*, se arricchita da significati concettuali funzionali, perché sviluppi il pensiero ipotetico-deduttivo e la formalizzazione del sapere;
- *le scienze*, perché abituino alla pratica del metodo sperimentale (evitando l'apprendimento meccanico, o incentrato su lettura e comprensione del testo);
- *le educazioni 'estetiche'*, perché aiutino a penetrare nei meccanismi produttivi del messaggio artistico, a comprenderne la logica interna e manipolarne l'ambito materico (altro che la storia dell'arte o della musica, lette sul manuale).

Con ciò s'intende sollecitare il docente professionalmente consapevole a interrogarsi - ed è questo il punto - su alcune questioni fondamentali:

- qual è la valenza 'orientativa' della mia disciplina?

- cosa posso fare per accentuare questo suo aspetto?
- quali nuclei tematici, nella disciplina da me insegnata, hanno una spiccata valenza orientativa?
- quali operazioni mentali, tra quelle attivate dalla mia disciplina, rivestono una funzione eminentemente 'orientativa'? “

Interessante è il significato di quel finché iniziale, che la dice lunga sulla scarsa elaborazione culturale dell'argomento. Le domande poste ai docenti risultano invece pertinenti e sono in effetti le domande sottese alla proposta di didattica orientativa in uno specifico ambito disciplinare che costituisce l'obiettivo del presente lavoro.

Anche nei documenti elaborati dalla Conferenza dei Rettori, a cura del prof. Giorgio Allulli e del prof. Andrea Messeri<sup>15</sup>, si sottolinea l'importanza dell'orientamento disciplinare, rimarcando però la difficoltà di suggerire metodologie e strumenti in proposito, e infatti l'elaborazione di percorsi didattici dovrebbe essere interna alla scuola:

“È auspicabile l'individuazione e la realizzazione di una dimensione orientativa dell'insegnamento disciplinare; cioè, nel momento stesso in cui viene favorito l'apprendimento dei contenuti curriculari l'obiettivo delle attività didattiche diventa anche la creazione o il potenziamento delle capacità utili ai giovani per auto-orientarsi. In questo modo il percorso degli studi nella Scuola media superiore favorisce la scelta e la progettazione flessibile del futuro. È difficile suggerire metodologie e strumenti per raggiungere questi obiettivi; molte sono già a disposizione dei docenti, spesso gli argomenti delle materie possono suscitare una discussione in classe che favorisce una maturazione e la scoperta degli interessi; in altri casi l'organizzazione autonoma delle modalità di studio da parte dei giovani o l'incrocio fra argomenti di materie diverse possono stimolare atteggiamenti diversi da quelli di adattamento passivo e di indifferenza che sono abbastanza diffusi. Le occasioni di valutazione sono molto importanti per suscitare un'auto-conoscenza delle proprie caratteristiche. Questo tipo di attività ha un'importanza fondamentale e richiede un notevole impegno per l'ideazione di soluzioni innovative o per rendere alcune attività già esistenti funzionali anche agli obiettivi dell'orientamento; non può pertanto essere solo responsabilità del singolo docente, ma frutto di un'elaborazione e di una programmazione collegiale.”

### **Proposta per un percorso di orientamento disciplinare**

L'orientamento disciplinare, escludendo il capitolo significativo del PSO, allo stato attuale, dispone quindi soltanto di metodologie e strumenti molto generali e trasversali (quelli tipici dell'orientamento educativo) e di esperienze solitarie e scarsamente documentate di singoli insegnanti.

Diversamente da altri ambiti dell'orientamento, su cui la riflessione è piuttosto avanzata (informazione, consulenza, strumenti di orientamento al lavoro come il bilancio di competenze, orientamento formativo trasversale), ci troviamo ancora in una fase aurorale, caratterizzata dalla presenza di bisogni, desideri, aspettative, enunciazioni piuttosto che da esperienze diffuse e collaudate.

Si tratta allora di incentivare una disponibilità alla ricerca sul tema, individuando possibili percorsi, idonei a recuperare anche aspetti di esperienze già fatte. Protagonisti di questa ricerca-azione non possono che essere gli insegnanti, chiamati a riflettere sulla didattica disciplinare e sull'orientamento per coniugarli in una didattica orientante.

Per quanto riguarda la didattica risultano preliminari, da un lato, l'analisi epistemica delle discipline, a partire dalla quale è possibile costruire una programmazione significativa e contestualizzata, dall'altro, una scelta di metodologie didattiche alternative alla lezione frontale, dal cooperative learning al laboratorio, con il supporto di strumenti informatici. Il tutto finalizzato all'obiettivo di promuovere la motivazione degli studenti tramite metodi di apprendimento attivo, significativo e partecipativo.

Sul versante dell'orientamento, vanno esplorate le potenzialità che ogni disciplina offre relativamente a: informazione, educazione-formazione, consulenza.

È questa la prospettiva proposta nel "Documento del gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento"<sup>16</sup>

"Le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti ed alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali, comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro. In questo modo, i programmi di insegnamento sono definiti anche tenendo conto delle caratteristiche degli studenti e delle società locali, nei termini delle attività economiche e dei mutamenti socio-culturali;

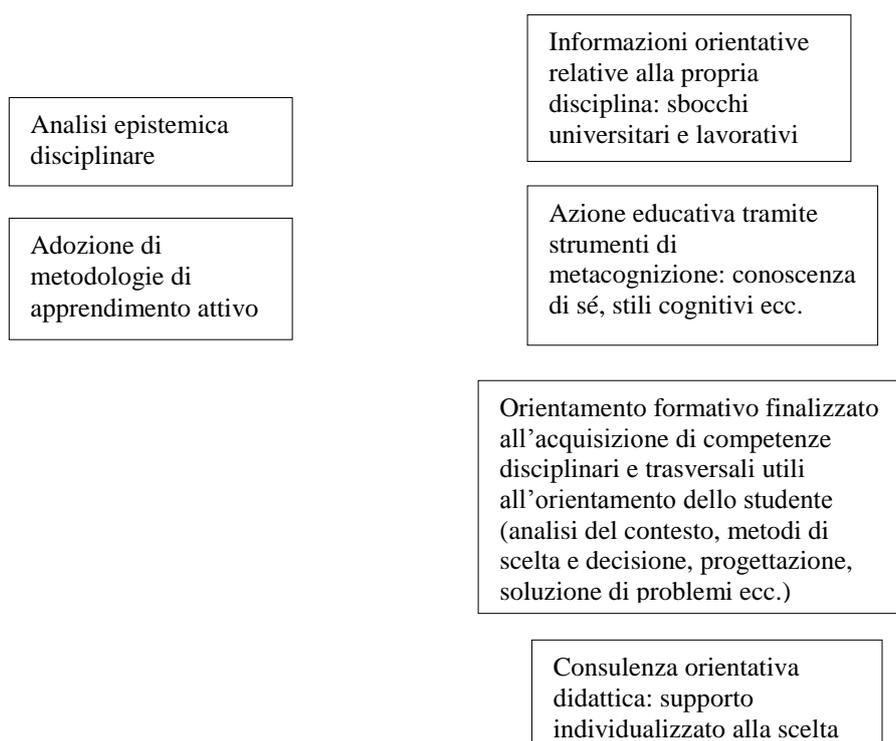
*le attività collegate alla didattica:* negli ultimi anni, sono state realizzate nelle scuole italiane molte iniziative di tipo trasversale o extra-curricolare (educazione alla salute, "Progetto Giovani", educazione alla legalità, educazione stradale ecc.). Queste attività vanno ricondotte ai saperi disciplinari, per evitare l'attuale loro frammentazione ed estraneità rispetto agli insegnamenti curricolari, in un quadro unitario di riferimento, nell'ambito del quale l'orientamento riveste un ruolo molto importante nell'integrare gli apprendimenti e nel sostenere i processi di auto-valutazione degli allievi;"

Ancor più specifica, nell'individuazione delle diverse funzioni di orientamento sopraccitate, è la Sintesi dei documenti conclusivi dei gruppi di lavoro (presentata il 23/5/01 dal Ministro De Mauro) della Commissione di studio per il riordino dei cicli della scuola secondaria<sup>17</sup>. In essa si definiscono le seguenti funzioni interne alla didattica orientante:

- "la dimensione Consulenziale: così si designa **l'intervento didattico speciale** del docente, anche completato con collaborazioni esterne (degli Enti di Formazione o di Associazioni e Psicologi dei Cic), che offre il supporto necessario a sviluppare nell'allievo una maggior consapevolezza di sé e del contesto scolastico di riferimento in ordine ad una scelta di studi da confermare o cambiare a partire dall'accoglienza, attraverso l'analisi iniziale di competenze e il sostegno agli apprendimenti, fino al bilancio di competenze per decidere il consolidamento o il riorientamento.
- La dimensione Informativa: così si definisce **l'intervento educativo e organizzativo della scuola** teso a far conoscere i percorsi scolastici, formativi e lavorativi successivi agli alunni e ai genitori, partendo dai campi disciplinari tramite moduli didattici specifici per passare, attraverso una presa di contatto con la realtà e le situazioni del lavoro, anche in riferimento alle diverse famiglie professionali e ai rispettivi percorsi di accesso, al coinvolgimento e alla partecipazione "degli organi competenti operanti sul territorio", in primo luogo Centri di orientamento e Centri per l'impiego.

- La dimensione Formativa: così si indica **l'intervento didattico ordinario disciplinare o pluridisciplinare** centrato sull'apprendimento di conoscenze, competenze e atteggiamenti valoriali connessi alle materie e allo studio inizialmente e da qui progressivamente irradiantesi ai saperi, ai linguaggi, ai campi di esperienza e ai sistemi simbolico – culturali come strumenti per conseguire l'espressione delle proprie attitudini e la consapevolezza di sé e della realtà.”

In sintesi quindi si può proporre il seguente schema, relativo alle competenze che ogni insegnante dovrebbe maturare per gestire intenzionalmente ed efficacemente una didattica orientante:



Ovviamente le varie azioni, distinte per esigenza di chiarezza, sono in realtà intrecciate ed interagenti nella pratica didattica in una sorta di circolo ermeneutico. Nell'ambito del presente lavoro verranno approfonditi in particolare gli aspetti relativi all'analisi epistemica disciplinare nei suoi rapporti con l'orientamento formativo, ritenendo che sui temi dell'orientamento informativo ed educativo nonché sui metodi didattici rivolti all'apprendimento attivo (cooperative learning, peer tutoring, laboratori) la riflessione didattica si trovi in uno stato molto più avanzato, tale da permettere la disponibilità di percorsi già strutturati e di strumenti operativi.

### **L'ORIENTAMENTO DISCIPLINARE IN AMBITO GIURIDICO- ECONOMICO: POSSIBILI APPLICAZIONI A SCUOLA**

#### **Scelta del contesto**

Viste le premesse di carattere generale, è ora necessario passare allo specifico disciplinare, contestualizzandolo entro un determinato curriculum. Qualche anno fa ho già proposto una riflessione sull'orientamento disciplinare in diritto ed economia

nell'ambito del corso IGEA (indirizzo giuridico economico aziendale) in cui le discipline in oggetto acquistano la maggior rilevanza quantitativa e qualitativa.<sup>18</sup>

Ora, dopo una certa esperienza acquisita in un Istituto professionale ad indirizzo commerciale (IPSSCT<sup>19</sup> Mattei di Palmanova), vorrei collocare una riflessione sull'orientamento disciplinare all'interno di quel curriculum, con particolare riferimento alla classe quinta, in cui insegno quest'anno. La motivazione di tale scelta non è puramente contingente, riferibile cioè alla mia attuale situazione di servizio, ma anche e soprattutto ai seguenti fattori critici:

- Gli Istituti professionali, di fatto anche se non di “diritto”, sono percepiti come il più basso livello dell'istruzione secondaria: la maggior parte dei diplomati in questi Istituti prevede come sbocco diretto il mondo del lavoro e, provenendo in genere da contesti socio-culturali medio bassi, presenta obiettivi ed aspirazioni di livello ugualmente medio-basso, esprimendo una scarsa autoefficacia. Perciò la sfida orientativa è particolarmente ardua e rimessa quasi completamente alla scuola, in quanto debole è il supporto informativo e motivazionale delle famiglie, diversamente da quanto avviene nei Licei.<sup>20</sup>
- Negli istituti professionali sono previsti come obbligatori e curricolari gli stage, che possono svolgere una ben precisa funzione orientativa, anche se, come vedremo, scarsamente esplicitata e supportata.

### **I programmi ministeriali degli istituti professionali ad indirizzo aziendale**

Nei “nuovi” programmi previsti dal D.M. 1992 per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato<sup>21</sup>, le esigenze di orientamento disciplinare sono presenti in un richiamo forte ai nuclei epistemici (“gli snodi fondamentali del sapere di ogni singola disciplina”) e alla necessità di coniugare contenuti e metodologie disciplinari con le “esigenze economico-sociali del territorio”. In particolare l'area di approfondimento prevede, per il I anno, una “verifica delle condizioni di ingresso degli studenti” ed una “chiarificazione della loro scelta di indirizzo” (eventuale riorientamento), nel II anno, “una dimensione culturale tecnico-operativa direttamente legata alla qualità socio-economica del territorio”, nel III anno lo “sviluppo di moduli di approfondimento di specifiche competenze professionali” tramite interventi di professionisti (tipico strumento orientativo), esercitazioni di simulazione aziendale, esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Per quanto riguarda il nuovo impianto dei bienni post-qualifica<sup>22</sup>, si sottolinea l'esigenza di offrire “una gamma di opportunità e di sbocchi” (compresi quindi quelli universitari), ma anche di integrare in un unico curriculum due pacchetti formativi, uno di competenza scolastica (istruzione), l'altro di competenza regionale (area di professionalizzazione con rilascio di uno specifico attestato di professionalità). Si tratta, finora, dell'unico esempio ordinamentale di integrazione fra istruzione e formazione professionale, rivolta quest'ultima ad un'immediata spendibilità nel mondo del lavoro. Infatti le “occasioni di professionalizzazione appositamente organizzate in funzione di un individuato mercato del lavoro, sono finalizzate a:

- Acquisizioni di attitudini ed atteggiamenti orientati all'inserimento nei vari ambiti di attività professionale
- Apprendimento di capacità operative riferite allo svolgimento di uno specifico ruolo lavorativo.”

In questo ambito sono programmate attività di alternanza scuola-lavoro (gli stage).

Per quanto riguarda le mie discipline di insegnamento (diritto ed economia), negli istituti professionali, sia a livello di biennio che negli anni successivi (monoennio e

biennio postqualifica), diversamente da quanto avviene nei corsi IGEA, esse risultano sempre fuse in un unico programma di insegnamento, pur costituendo due settori scientifico disciplinari distinti.<sup>23</sup> Nel biennio le finalità ed anche i programmi sono praticamente identici a quelli previsti nei corsi IGEA: l'esigenza è quella di formazione del cittadino e non di preparazione tecnica propedeutica agli studi successivi. Sono perciò compresenti obiettivi cognitivi di comprensione della realtà, anche nella sua dimensione storica ed ideologica, e di acquisizione di specifici codici linguistici, da un lato, ed obiettivi educativi di promozione di valori democratici (tolleranza, responsabilità, solidarietà) dall'altro. Risulta quindi evidente l'assunzione di una prospettiva di orientamento educativo, mentre rimane affidata alla volontà del singolo docente l'elaborazione di uno specifico orientamento formativo disciplinare.

Nel monoennio di qualifica (3° classe), il diritto e l'economia transitano dall'area comune a quella di indirizzo, privilegiando "i concetti giuridico-economici di carattere tecnico", pur in una prospettiva di integrazione tematica con altre discipline. Viene comunque sottolineata la funzione di preparazione alla "futura professione del giovane", in quanto la qualifica è direttamente spendibile nel mondo del lavoro.

Infine, per quanto riguarda il biennio postqualifica (classi IV e V), gli obiettivi posti dai programmi, in cui possono essere ravvisate dimensioni orientative, sono:

- L'acquisizione della consapevolezza della dimensione storica ed evolutiva della norma, in diritto, della relatività delle teorie, per l'economia
- Lo sviluppo della capacità di ricercare le fonti dell'informazione, di leggere criticamente i dati, di operare ed assumere decisioni in modo autonomo e di adattarsi al mutamento.

Anche le metodologie proposte sono, per molti aspetti, funzionali all'orientamento, contemplando:

- Approccio interdisciplinare
- Ricerca delle fonti
- Riferimenti al vissuto quotidiano
- Analisi dei casi
- Metodo del problem solving "per favorire lo sviluppo di capacità logiche di analisi, di formulazione di ipotesi risolutive, di applicazione e verifica"
- Analisi del cambiamento come elemento di innovazione
- Consapevolezza della relatività del diritto (una fra le tante soluzioni possibili) e dell'esistenza di letture economiche alternative della realtà

Senza entrare nel dettaglio dei contenuti previsti, vale però la pena di sottolineare che i programmi contemplano la trattazione del contratto di lavoro subordinato e del contratto d'opera (lavoro autonomo), nonché dell'imprenditore, dell'impresa e del mercato del lavoro, permettendo, dentro il curriculum, l'analisi di argomenti solitamente riservati ad incontri di orientamento extradisciplinare, effettuati in collaborazione con le associazioni di categoria. Le discipline in oggetto si prestano quindi a sviluppare specifici moduli di orientamento informativo sul lavoro nei suoi aspetti giuridici ed economici.

### **Applicazioni a scuola**

I programmi ministeriali sopraccitati lasciano esplicitamente al docente un'ampia autonomia nella traduzione di obiettivi, contenuti e metodi in un percorso modulare, calibrato su uno specifico contesto di classe. In realtà quest'autonomia è inficiata da due aspetti, molto diversi fra loro:

- Da un lato la mancata garanzia, per molti insegnanti, di poter effettuare con una classe un percorso più lungo di un anno, riformulando l'articolazione pluriennale dei contenuti
- Dall'altro, in particolare in quinta classe, il fatto che il diritto e l'economia possono costituire oggetto della seconda prova scritta, formulata dal Ministero: risulta quindi abbastanza "pericoloso" nei confronti degli studenti un rimaneggiamento sostanziale dei contenuti

Entro questi limiti, è comunque possibile, e direi necessario, non sentirsi vincolati allo svolgimento di un programma predefinito, ma considerare i contenuti disciplinari come "oggetti culturali" attraverso i quali costruire un percorso significativo, motivante ed orientante per gli studenti.

Preliminare a questa costruzione, che nella scuola si traduce in un adempimento sentito in genere come meramente burocratico, il piano di lavoro, è una riflessione epistemica sulla o sulle discipline, operazione cui generalmente gli insegnanti non sono stati preparati né dal loro percorso universitario, non finalizzato fino a pochi anni fa all'insegnamento, né in successivi corsi di aggiornamento, rivolti o all'approfondimento dei contenuti o ad aspetti educativi (educazione alla salute, alla legalità, allo sviluppo ecc.). La situazione, tra l'altro, non è omogenea fra le diverse discipline, come conferma Mario Dutto: "che cosa è stato fatto per i docenti di economia e diritto? Molto poco rispetto ai docenti di storia o di lingua straniera. Ci siamo scordati di molti settori previsti all'interno del quadro delle nostre attività di insegnamento."<sup>24</sup>

Allora generalmente i riferimenti epistemici sono soltanto impliciti, non avendo mai costituito oggetto di una riflessione intenzionale ed organica. Tanto meno esiste un'analisi sugli aspetti orientativi dei nuclei<sup>25</sup> e dei metodi disciplinari fondanti.

L'applicazione a scuola di questo percorso potrebbe quindi prevedere:

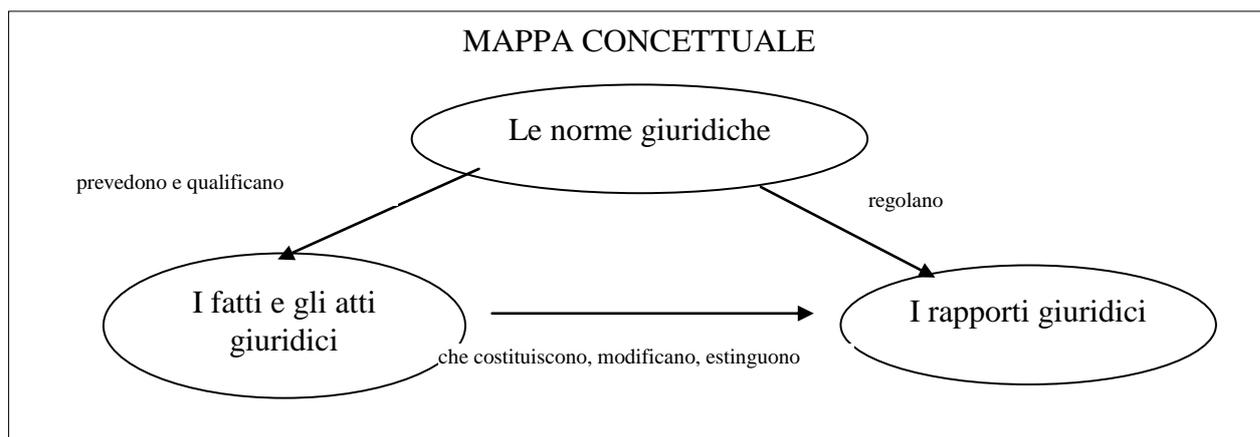
- L'analisi epistemica disciplinare nei dipartimenti, che costituiscono, sulla base degli obiettivi esplicitati nel POF, la prima tappa per la costruzione concordata, fra insegnanti delle stesse discipline, del piano di lavoro
- Un confronto su obiettivi, strategie e metodi, in chiave interdisciplinare, nel Consiglio di classe dedicato alla programmazione
- L'elaborazione congruente e successiva del piano di lavoro del singolo insegnante, idoneo a tradurre operativamente le scelte epistemiche e metodologiche effettuate nelle precedenti fasi collegiali

Molte evidentemente sono le resistenze da superare in un approccio di questo genere: infatti di solito nei dipartimenti si concordano soltanto blocchi di argomenti e gli insegnanti ripetono di anno in anno le routine consolidate dall'abitudine.

### **Ipotesi di analisi epistemica: diritto**

Secondo Elide Sorrenti<sup>26</sup>, i nuclei fondanti del diritto, nel biennio, sono:

1. Il rapporto sistema/organizzazione
2. La relazione tra persone e persone (rapporto giuridico)
3. La trasformazione sociale



Nell'area di professionalità (quindi triennio) i concetti chiave sono:

- La proprietà
- Le obbligazioni
- Il contratto
- Le società
- La responsabilità contrattuale ed extracontrattuale
- L'obbligazione tributaria
- La normativa in materia di contabilità dello Stato e degli enti pubblici
- I contratti e i rapporti giuridici in cui è presente l'interesse pubblico
- I contratti atipici

Nel corso di formazione per insegnanti sul PSO organizzato dal Provveditorato di Treviso in collaborazione con l'Università di Udine<sup>27</sup>, in base alle indicazioni proposte da Marisa Michellini<sup>28</sup>, sono stati individuati i seguenti nodi epistemici per il diritto:

- ❖ La coazione
- ❖ Le norme giuridiche
- ❖ Le fonti del diritto
- ❖ I soggetti e gli oggetti del diritto: i rapporti giuridici
- ❖ Gli atti giuridici
- ❖ Lo Stato e le istituzioni giuridiche
- ❖ I rapporti fra diversi ordinamenti giuridici
- ❖ L'interpretazione
- ❖ Le teorie: giusnaturalismo e giuspositivismo

Come ambito di intervento si è focalizzato:

- ❖ Contesto nazionale e contesti internazionali dal punto di vista normativo

Le metodologie proprie della disciplina sono state classificate nel modo seguente:

- ❖ Il legislatore astrae e generalizza (le norme giuridiche sono generali ed astratte), il giurista classifica
- ❖ Il giudice e il giurista interpretano le norme, applicandole ai casi concreti
- ❖ Il giurista analizza casi concreti e ipotizza le soluzioni giuridiche pertinenti
- ❖ I pubblici ufficiali redigono atti pubblici che hanno valore legale
- ❖ Anche i privati possono redigere atti giuridici con valore legale (scritture private)

Gli aspetti operativi sono stati individuati in:

- ❖ Definizione significato dei termini tecnici chiave
- ❖ Classificazioni e costruzione di schemi (diagrammi, insiemi)

- ❖ Consultazione delle fonti su supporto cartaceo o multimediale. Uso dell'indice analitico-alfabetico nel Codice Civile.
- ❖ Analisi di casi ipotetici o reali (giurisprudenza)
- ❖ Simulazioni (costituzione di una società, stipulazione di un contratto, elaborazione proposta di legge)
- ❖ Analisi di situazioni giuridiche riportate dalla stampa o viste in diretta (Ragazzi in aula)
- ❖ Contestualizzazione storica

I contesti della vita quotidiana in cui sperimentare le caratteristiche proprie della disciplina:

- ❖ produzione normativa (elaborazione di un regolamento di classe o di Istituto)
- ❖ contesto processuale (trasmissione televisiva o esperienza diretta in tribunale con la scuola)
- ❖ ogni contesto in cui si applica o si viola una norma (circolazione stradale, scuola, famiglia, lavoro, stipulazione di contratti ecc.)

Come modalità di approccio ai problemi si è fatto riferimento alle seguenti ipotesi:

- ❖ Tecnico-analitico: analisi del sistema vigente attraverso le fonti (approccio teorico manualistico)
- ❖ Applicativo: individuazione delle soluzioni normative nei singoli casi concreti (approccio della giurisprudenza)
- ❖ Filosofico: individuazione delle concezioni del mondo sottese alle norme e agli ordinamenti giuridici
- ❖ Storico-sociologico: analisi dei rapporti fra ordinamento giuridico e sociale
- ❖ Etico: valutazione dell'ordinamento in base ad un criterio di giustizia (giusnaturalismo, obiezione di coscienza, impegno civile per la lotta alla pena di morte ecc.)
- ❖ Politico: il diritto come strumento per raggiungere determinati obiettivi politici attraverso la produzione di norme nuove o l'interpretazione evolutiva di quelle esistenti

Contenuti metodologico-formativi della disciplina sono stati ritenuti:

- ❖ Interpretazione delle fonti (Costituzione, Codici, leggi, regolamenti ecc.)
- ❖ Studio di casi giurisprudenziali (l'applicazione delle norme)
- ❖ Stesura di atti (simulazione di costituzione di una società ecc.)
- ❖ Individuazione delle ragioni storico-sociali-filosofiche sottese alle norme
- ❖ Confronto fra diversi ordinamenti giuridici ed individuazione storica delle motivazioni sottese alla diversità

Anche se nello specifico l'analisi epistemica secondo la scansione sopra riportata aveva come obiettivo una progettazione di PSO, è indubbio che essa rivela una più generale valenza in funzione di una programmazione disciplinare a fini orientativi.

La proposta presentata, frutto di un lavoro di analisi basato sull'esperienza didattica, ma non su una specifica preparazione epistemologica, non è stata scientificamente validata e deve essere ritenuta semplicemente un punto di partenza per ulteriori elaborazioni.

Comunque si possono sottolineare alcune convergenze con la proposta di Elide Sorrenti: norme giuridiche, atti giuridici, rapporti giuridici.

Ma, a mio parere, un'analisi epistemica del diritto, per individuare le potenzialità orientative intrinseche alla disciplina, non può prescindere, da un lato, da un approccio storico evolutivo, idoneo a svelare il substrato socio-economico delle norme e quindi le ragioni della loro relatività sincronica e diacronica, dall'altro dai complessi e diversamente interpretati rapporti fra diritto e giustizia, fra coazione e consenso. A questo proposito ritengo epistemicamente riduttiva l'affermazione di Elide Sorrenti:

“Questi criteri base, che qualificano i rispettivi ambiti di indagine, sono il criterio del *"giusto"* per il diritto e dell' *"utile"* per l'economia.”<sup>29</sup>

Infatti erano perfettamente giuridiche anche le leggi razziali, come lo sono attualmente altre leggi di Paesi non democratici.

Si tratta allora, all'interno di un'opzione forte per la promozione dell'autonomia di pensiero critico, della capacità di scelta e della progettualità (tutte competenze con valore orientativo), di assumere, senza semplificazioni, la complessità e le differenze di posizioni nell'ambito delle riflessioni giuridiche, presentando agli studenti le due fondamentali teorie del giunaturalismo e del positivismo giuridico. Credo che quest'approccio sia possibile anche con studenti che non hanno mai studiato filosofia, come quelli degli istituti tecnici e professionali e che anzi, proprio per questi studenti il diritto e l'economia, se interpretati come scienze sociali e non come un mero bagaglio di nozioni tecnico-pratiche, possano rivestire la valenza formativa che ha la filosofia nei Licei. Tale interpretazione, anche se non esplicitata, è presente nei già citati programmi ministeriali degli Istituti professionali, in cui si fa riferimento alla consapevolezza dei rapporti fra norme e contesto storico, alla relatività del diritto, alla lettura critica dei dati. Un percorso di questo genere può essere proposto già nel biennio, partendo dall'analisi comparata di due norme giuridiche.

Da un lato i criteri fissati dall'art. 12 Preleggi al Codice Civile:

*“Nell'applicare la legge non si può ad essa attribuire altro senso che quello fatto palese dal significato proprio delle parole secondo la connessione di esse, e dalla intenzione del legislatore.*

*Se una controversia non può essere decisa con una precisa disposizione, si ha riguardo alle disposizioni che regolano casi simili o materie analoghe; se il caso rimane ancora dubbio si decide secondo i principi generali dell'ordinamento giuridico dello Stato.”*

Quindi interpretazione letterale, secondo il significato tecnico giuridico delle parole, ma anche, quando questa non sia sufficiente, interpretazione logica: sistematica, storica e sociologica

Già dal Codice appare chiaro che lo studio del diritto non può risolversi in un apprendimento meccanico di norme ma richiede la comprensione dei complessi rapporti fra un contesto storico-culturale e il suo ordinamento giuridico.

L'interpretazione rimane comunque all'interno di una concezione di diritto positivo, secondo la quale le norme vanno giudicate in base alla loro validità (una legge ordinaria non può essere in contrasto con un principio costituzionale) e coerenza interna (e l'interpretazione deve tendere a dare coerenza ad una norma rispetto all'ordinamento). Diverso è invece un giudizio esterno sulle norme, formulato in base ad un criterio di giustizia reputato assoluto: è questa la posizione del giusnaturalismo che fa riferimento ad un diritto naturale, preesistente ad ogni ordinamento positivo e individuabile attraverso la razionalità umana. Questa concezione, basata su un necessario legame fra diritto e morale, rivela la connessione della riflessione giuridica con la filosofia. In tale ambito il riferimento operativo più ovvio è quello ai diritti umani, sia nelle dichiarazioni internazionali, sia nella Costituzione italiana.

Art. 2 Costituzione *“La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.”*

In relazione a questa sintetica disanima, si può indurre che il diritto non debba basarsi su un'opzione epistemica riduttiva e parziale, ma sul continuo confronto fra il sistema giuridico dato, positivo e cogente, e l'istanza etica e democratica di una più piena realizzazione dei diritti umani, che porta all'incessante evoluzione e trasformazione

degli ordinamenti. In tale ottica nell'epistemologia del diritto non possono che rientrare, a pieno titolo, sia un approccio storico sia un approccio filosofico, senza i quali, tra l'altro, l'intera Costituzione italiana resterebbe incomprensibile e svuotata di senso. Provocatoriamente si può affermare che nell'universo pragmatico di norme intese come semplici punti di equilibrio fra interessi contrapposti (ne cives ad arma veniant) o, peggio ancora, come sistema di controllo sociale, sia epistemologicamente fondato far rientrare, dall'eternità del mito, la figura di Antigone, la portatrice ante litteram di un'istanza universale di giustizia e di una pratica di obiezione di coscienza e di disobbedienza civile.

Strettamente intrecciata all'aspetto precedente appare la diversificazione dei livelli e, conseguentemente, degli approcci allo studio del diritto: legislazione, giurisprudenza e dottrina. Se è vero che la prassi scolastica privilegia, da un lato, l'analisi positiva di una parte della legislazione vigente ed alcune impostazioni dottrinali (valga per tutte la teoria del negozio giuridico), trascurando i casi della giurisprudenza, non si può sottovalutare il fatto che solo dal confronto continuo fra la legge vigente, la sua interpretazione, spesso evolutiva, e le teorie, che possono spingere sia alla conservazione che al cambiamento del sistema giuridico esistente, il mondo del diritto acquista per gli studenti un preciso interesse sociale e personale. L'operazione di ridurre il diritto ad un complesso di norme slegate da un contesto sociale e dai conflitti che ne determinano un'incessante evoluzione comporta il rischio di rendere la materia insignificante e noiosa per lo studente, favorendo un apprendimento mnemonico, incapace sia di comprensione sia di applicazione operativa.

Nell'ambito della complessità epistemica sopra delineata, gli studenti manifesteranno probabilmente un loro peculiare orientamento: ci sarà chi tenderà a privilegiare gli aspetti filosofico-politici, ponendosi, ad esempio, più dal punto di vista del legislatore e del riformatore sociale che da quello dell'interprete chiamato ad applicare le norme, e ci saranno coloro che opereranno invece per gli aspetti più tecnici della disciplina. Diversi si configurano, nei due casi, gli sbocchi universitari e soprattutto quelli lavorativi: a titolo meramente esemplificativo si può ipotizzare che i primi troveranno congruenza con il loro approccio in indirizzi come scienze politiche o sociologia, i secondi piuttosto nei corsi di giurisprudenza ed economia.

### **Ipotesi di analisi epistemica: economia**

Secondo Oliviero Talamo<sup>30</sup> “l'analisi disciplinare dell'Economia porta a considerare: a) i problemi ai quali la disciplina cerca di rispondere; b) i metodi di indagine utilizzati; c) i valori che essa veicola; d) la struttura delle conoscenze che ne costituiscono il patrimonio.”

a) In quest'ottica macroproblema dell'economia è il sistema economico, come insieme di soggetti che, perseguendo certi fini, entrano in rapporto fra loro, dando luogo a certi processi (produzione, distribuzione e consumo) sulla base di determinate risorse e all'interno di determinati vincoli.

b) Dal punto di vista metodologico, la scienza economica “cerca di identificare delle leggi”, tramite metodi non sperimentali, ma essenzialmente con la formulazione di modelli, spesso formalizzati in modo quantitativo.

c) Come ogni altra scienza sociale, anche l'economia fa sorgere continuamente elementi valoriali (“mano invisibile” di Smith, “distruzione creatrice” di Schumpeter, “animal spirits” di Keynes)

d) La struttura concettuale della disciplina si impernia sui due modelli del mercato (micro) e del reddito/spesa (macro)”

In relazione alla scansione proposta da Marisa Michelini e già utilizzata per il diritto, nel corso sopraccitato di Treviso, i partecipanti hanno proposto i seguenti elementi di analisi epistemica:

Nuclei fondanti

- ❖ Produzione, distribuzione, domanda
- ❖ I sistemi economici
- ❖ Le teorie economiche: approcci diversi ai problemi del valore, dell'occupazione, dello sviluppo

Ambiti di intervento:

- ❖ Il contesto è costituito da un preciso sistema economico, caratterizzato nel tempo e nello spazio entro il quale collocare ipotesi interpretative e teorie

Metodologie proprie della disciplina

- ❖ L'economista individua un problema economico e costruisce ipotesi di soluzione utilizzando inferenze logiche e definendo leggi scientifiche, a partire da alcuni presupposti
- ❖ L'economista analizza ed interpreta dati ed indicatori statistici
- ❖ L'economista costruisce modelli matematici per l'interpretazione dei fenomeni economici

Aspetti operativi

- ❖ Costruzione di schemi
- ❖ Formulazione di problemi (problem posing)
- ❖ Ipotesi di soluzione (problem solving)
- ❖ Analisi di testi di economisti
- ❖ Confronto fra teorie diverse
- ❖ Contestualizzazione storica
- ❖ Modellizzazione
- ❖ Formalizzazione matematica

Contesti della vita quotidiana

- ❖ Contesti di produzione (lavoro), distribuzione (percezione di un reddito), domanda (consumo)

Modalità di approccio ai problemi offerti dalle discipline

- ❖ Formale-matematico: il problema economico come problema universale non dipendente da un contesto storico
- ❖ Storico: è la prospettiva della storia economica, che studia l'evolversi dei sistemi nel tempo
- ❖ Storico-filosofico: è la prospettiva della storia del pensiero economico, che studia le diverse teorie come risposte socialmente condizionate al problema economico
- ❖ Applicativo: studio di specifici settori
- ❖ Politico: finalizzato all'intervento pubblico per raggiungere determinati obiettivi
- ❖ Empirico-statistico: rivolto alla ricerca di dati per formulare ipotesi, teorie e strumenti di intervento
- ❖ Etico (e politico): posizione critica nei confronti del sistema economico vigente in nome non soltanto di principi etici, ma anche di diritti riconosciuti nelle dichiarazioni internazionali (Banca etica, commercio equo e solidale, popolo di Seattle)

Contenuti metodologico-formativi delle discipline

- ❖ Analisi diacronica e sincronica dei sistemi economici
- ❖ Lettura, analisi comparata, contestualizzazione storica delle teorie economiche
- ❖ Rappresentazione tramite grafici e modelli matematici delle teorie economiche

- ❖ Costruzione di ipotesi interpretative sulla realtà economica contemporanea
- ❖ Confronto fra le diverse politiche economiche e i loro presupposti ideologici

Si può facilmente constatare che in questo caso esiste una quasi totale convergenza fra l'analisi della disciplina di Oliviero Talamo e quella emersa nel corso di Treviso.

Aggiungiamo che anche Talamo sottolinea fortemente il valore formativo di un approccio didattico all'economia politica basato sulla consapevolezza della complessità, del necessario antidogmatismo e del pluralismo culturale.

Un'analoga impostazione si trova in uno dei rari testi offerti agli insegnanti delle superiori sulla didattica dell'economia politica<sup>31</sup>. Per il suo autore, Campanella, a livello epistemico, l'economia politica implica tre parametri, così individuati:

*“1) si fonda costantemente sul confronto tra approcci, teorie o paradigmi alternativi, da non intendersi come successione temporale di scuole di pensiero, ma come letture divergenti della realtà economica proposte all'interno e all'esterno di ogni singola prospettiva scientifica, letture a loro volta ispirate o correlate a contrastanti visioni politiche del mondo;*

*2) impiega speciali strumenti analitici che si avvalgono, a seconda dell'oggetto di indagine, delle regole affascinanti della logica, dei marchingegni illimitati della matematica e degli espedienti pratici della statistica; attrezzi tutti che non si limitano alla meccanica applicativa ma che invadono i terreni della filosofia e della scienza dei linguaggi;*

*3) vede la costante evoluzione storica di ciascuna prospettiva scientifica sia dal punto di vista dell'analisi, sia da quello dei rapporti imperscrutabili tra l'elaborazione delle teorie e l'evoluzione degli eventi sociali ...”*

In relazione all'aspetto didattico viene sottolineata in particolare l'esigenza di *“evitare che l'insegnamento dell'economia si traduca in una esposizione additiva, quantitativa e meccanica di argomenti disordinati”* per cercare invece *“nella struttura stessa della disciplina i criteri di base con cui impostare correttamente il programma e rispettare indicazioni ben precise circa le operazioni, le fasi e i metodi di una comunicazione educativa capace di evitare le trappole della volgarizzazione non disinteressata e dell'imposizione arbitraria.”*

Anche per l'economia quindi le valenze orientative formative interne ai nuclei epistemici vanno ravvisate nell'acquisizione di abiti mentali rivolti alla problematizzazione, alle procedure decisionali, alla costruzione di modelli, al confronto teoria-fatti, alla flessibilità e alla disponibilità all'innovazione.

Si deve inoltre tenere presente che alcune teorie sulla scelta proposte nell'ambito della psicologia dell'orientamento sono completamente mutuare da modelli economici: nell'ambito di questa disciplina quindi gli studenti si trovano ad affrontare e a discutere le fondamentali concezioni relative alla scelta, quella della razionalità pianificatrice (massimizzazione dell'utilità – assoluta conoscenza del futuro), la teoria probabilistica dei giochi, l'influenza sulle decisioni di fattori non razionali (gli animal spirits di Keynes).

Il primo modello, della razionalità pianificatrice, è assunto come presupposto da una delle concezioni di orientamento oggi dominanti, definita da Andrea Messeri come *“individualistica, economicistica, psicologistica”*<sup>32</sup>. In questo approccio la frantumazione tipica della complessità viene considerata come un dato irriducibile, di fronte al quale l'unica possibilità rimane la scelta individuale, effettuata in base ad un calcolo razionale: perciò orientare significa sostenere l'individuo nei momenti di transizione con strumenti informativi e psico-diagnostici e il processo di orientamento si riduce ad una scelta fra opportunità date. L'individuo viene concepito come un essere isolato (individualismo metodologico) e razionale, che fonda le sue scelte sul principio

marginalista dell'utilità: altro non è che la riedizione dell'homo oeconomicus, fondamento del liberismo. Il dato oggettivo della destrutturazione sociale, della perdita del sistema e del pluralismo è ritenuto imm modificabile. Non solo non esistono più valori forti condivisi, ma non è possibile neppure negoziare una loro condivisione. Ogni individuo persegue isolatamente i suoi valori e i suoi obiettivi sul mercato sociale, che propone un'offerta variegata fra cui scegliere. In tale prospettiva gli strumenti orientativi sono soprattutto: informazioni (sull'offerta formativa, sul mercato del lavoro), bilancio di competenze, questionari di interesse e test psico-attitudinali.

Abbiamo già visto quanto diversi siano presupposti e strumenti di un approccio formativo-relazionale, in cui la scelta non è basata su un puro calcolo economico, ma tiene conto delle molteplici dimensioni, cognitive, affettive e sociali della persona, intesa nella sua fondamentale essenza di relazione.

Quanto l'economia, a torto definita la "triste scienza" possa contribuire alla consapevolezza dei diversi, anzi opposti modi, di porsi di fronte al problema delle scelte, della progettazione del proprio futuro, dell'interpretazione del mondo sociale, è dimostrato da una breve citazione tratta da un testo di economia politica per il triennio IGEA.<sup>33</sup> Introducendo la teoria keynesiana, per spiegarne i presupposti radicalmente alternativi rispetto alle scuole neoclassiche (modello della razionalità assoluta), Campanella afferma: "Impostare una teoria economica sull'ipotesi della completa incertezza circa il presente e il futuro significa ridefinire il concetto di razionalità. Chi non sa nulla di quel che accade o accadrà può solo affidarsi a un calcolo preventivo più o meno attendibile (come succede nel caso delle indagini CIRM), a una intuizione personale (altrimenti detta fiuto o occhio clinico) o un semplice istinto emotivo (la voglia di vincere la propria partita). In ogni caso, vale il concetto di razionalità, ma i suoi contorni sono molto più ampi rispetto all'idea di razionalità propugnata dai neoclassici. Il calcolo preventivo è una scommessa fatta con tutti i crismi della ragione ma non c'è alcuna certezza di vincere. L'intuizione personale appartiene ai grandi geni ma anche ai matti di provincia, entrambi sicuri di aver ragione. L'istinto emotivo è fatto di speranze e di paure che hanno sempre una giustificazione. Dunque, accanto al presupposto dell'incertezza dobbiamo accettare anche quello di una logica di comportamento in cui razionalità e irrazionalità, così come comunemente intese, si confondono a tal punto da costringere la nostra analisi a entrare nei particolari e ad accettare il rischio di qualche incomprensione."

Si tratta di un approccio oggi fondamentale per l'orientamento, nel contesto delle società complesse: non a caso per Morin uno dei sette saperi necessari all'educazione del futuro consiste nell'affrontare le incertezze.<sup>34</sup>

Certo, non tutti i testi di economia politica per le superiori condividono tale approccio di svelamento dei presupposti sociali e filosofici delle diverse teorie, spesso anzi presentate in modo apparentemente "neutrale" e meccanico. Non è privo di significato il fatto che questo testo, che alcuni anni fa ho cercato di introdurre nell'Istituto tecnico dove insegnavo, è stato ben presto ripudiato dalle mie colleghe, che lo trovavano poco funzionale all'apprendimento degli studenti, probabilmente in quanto poco schematizzato e quindi inadatto alla semplice ripetizione.

## **PROPOSTE OPERATIVE A SCUOLA**

### **Il piano di lavoro**

Verranno qui analizzate alcune specifiche applicazioni effettuate nelle classi in cui mi trovo in servizio quest'anno (due quinte dell'Istituto professionale ad indirizzo aziendale), in base alle scelte epistemiche e di orientamento disciplinare presentate.

Tali scelte hanno trovato una traduzione programmatica nel piano di lavoro, molto simile per le due classi, che viene allegato (All. a).

Le opzioni sottese a questo piano sono:

- ❖ Il continuo intreccio, in molti moduli, fra gli aspetti economici e quelli giuridici, in sintonia con le indicazioni ministeriali e in contrasto con il libro di testo che presenta una prima parte giuridica ed una seconda economica, anche quando si tratta dello stesso argomento (ad es. banca e contratti bancari). L'obiettivo è quello di far leggere agli studenti le diverse norme giuridiche come risposte storiche e relative (analizzandone anche l'evoluzione nel tempo) a problemi socio-economici tipici di un certo contesto. Le valenze orientative sottese sono quelle dell'approccio complesso, dell'interdisciplinarietà, della contestualizzazione.
- ❖ Il continuo riferimento ad esperienze della vita quotidiana, in modo diretto (esperienze di stipulazione di contratti, scioperi ed assemblee sindacali degli insegnanti, acquisto di beni importati, cambio di valute ecc.) o mediato dai mass-media (situazione economica nazionale ed internazionale, listini di borsa ecc.)
- ❖ I nuclei fondanti del contratto in diritto e dei rapporti internazionali in economia: in entrambi i casi il macro concetto sotteso è quello dello scambio
- ❖ Organizzazione di una tesina interdisciplinare di classe sul tema del lavoro, in cui far confluire anche specifici strumenti dell'orientamento al lavoro, come il curriculum vitae (proposta in una delle due classi in cui lavoro, che in realtà è soltanto una parte, composta da 7 ragazze, di una classe articolata su due diversi indirizzi, aziendale e turistico: in quest'ultimo la mia materia non è presente nel piano di studi)
- ❖ Analisi critica di interpretazioni divergenti dello stesso problema (ad es. liberismo verso protezionismo) con la valenza orientativa del confronto, della problematizzazione, della scelta personale
- ❖ "Recupero" dell'esperienza di stage che normalmente rimane del tutto scollegata dall'ordinaria attività didattica
- ❖ Utilizzo diretto delle fonti (Costituzione, Codice Civile, decreto "Biagi"), ricerca guidata di materiali in Internet con il fine di abituare gli studenti alla ricerca autonoma di informazioni
- ❖ Discussione in classe sugli stili di apprendimento (metacognizione), sugli interessi e sui probabili sbocchi futuri. In quest'ottica tutte le studentesse hanno compilato on line il questionario di interessi presente sul sito della Regione<sup>35</sup> e quelle che presumono di iscriversi all'Università hanno compilato anche gli Alpha Test messi a disposizione dal servizio di orientamento regionale.

Ovviamente, come tutti gli altri studenti delle classi quinte, anche queste allieve hanno usufruito di incontri di orientamento extradisciplinari: presentazione dell'Università di Udine nella sede della scuola, interventi dell'Assindustria e dell'ASCOM per l'orientamento al lavoro. Ancora da realizzare, ma già programmato, risulta un incontro con docenti dell'Ateneo triestino per un gruppo preselezionato di studenti, che intende iscriversi presso quella sede. L'Istituto è inoltre convenzionato con il servizio di orientamento regionale, centro di Cervignano, per la consulenza psicologica, cui io faccio da filtro, individuando gli allievi più "disorientati" che hanno bisogno di supporto individuale.

### **La tesina d'esame**

Il nuovo esame di Stato, disciplinato dalla L. 10/12/97, n° 425 ed introdotto per la prima volta nell'A.S. 1998/99, prevede, secondo il regolamento attuativo, che il colloquio

abbia inizio “con un argomento o con la presentazione di esperienze di ricerca e di progetto, anche in forma multimediale, scelti dal candidato.”<sup>36</sup>

Si tratta della cosiddetta tesina, sulla cui validità didattica le valutazioni degli insegnanti appaiono alquanto divergenti. Sono numerosi infatti i docenti che non soltanto non incoraggiano i loro studenti a cimentarsi con questa modalità di preparazione, ma esplicitamente li consigliano di limitarsi al “percorso”, una scelta cioè di argomenti di diverse discipline da trattare verbalmente.

Le ragioni presumibili di tale atteggiamento possono essere, singolarmente o congiuntamente, le seguenti:

- Gli studenti autonomamente non sono in grado di elaborare una tesina interdisciplinare con un’impostazione rigorosa e contributi personali: si limitano perciò ad un collage, spesso privo di un filo conduttore logico, copiando “pezzi” di libri o file da Internet e disseminando comunque nell’elaborato errori di ortografia, grammatica e sintassi.
- In molti casi la tesina non ha collegamenti stretti con il programma svolto a scuola ed implica quindi una valutazione su argomenti che possono anche essere estranei alla conoscenza diretta del docente
- Per preparare la tesina gli studenti sottraggono tempo che potrebbe più proficuamente essere dedicato allo studio dei programmi svolti

Le motivazioni sopraccitate, che ho spesso colto nei confronti con i miei colleghi, sono certamente in qualche misura fondate. Io stessa, sia nei primi tre anni di attuazione del nuovo esame come commissaria esterna, sia successivamente nelle mie classi come docente, ho potuto constatare l’abitudine degli studenti di presentare lavori in alcuni casi semplicemente stampati da Internet, frequentemente infarciti da errori e comunque contenenti termini e concetti di cui era completamente ignoto il significato. Mi è capitato però di imbattermi anche in lavori di pregevole fattura su argomenti molto specialistici, spesso locali (storia di una specifica fabbrica), di cui evidentemente non sapevo nulla, ma che ho potuto apprezzare nell’impostazione generale e nella presentazione multimediale.

Il problema in oggetto va affrontato a monte dell’esame, ponendosi la domanda se sia o meno compito della scuola far acquisire agli studenti le competenze necessarie per costruire la cosiddetta tesina. Dal mio punto di vista si tratta ovviamente di una domanda retorica in quanto in tutti gli indirizzi superiori i profili in uscita sottendono l’acquisizione di tali competenze, ribadite sistematicamente nei POF. Eppure normalmente sia la scuola che l’Università presumono che gli studenti debbano saper fare una tesina o una tesi di laurea senza che nessuno si sia preoccupato di insegnare loro come si fa. Salvo poi recriminare sulla scarsa capacità degli studenti di organizzare il pensiero, di argomentare e di documentare. Competenze che dovrebbero aver acquisito per una sorta di magica alchimia semplicemente leggendo e ripetendo i contenuti dei libri di testo, modalità ancora dominante di insegnamento-apprendimento.

Le competenze in esame sono invece di livello alto e complesso, ma non perciò rimesse, come generalmente si fa, alle famose attitudini e volontà personali: “ha il dono dello scrivere”, “ha una mente logica”. L’elaborazione di una tesina, magari modesta ma correttamente impostata e correttamente scritta e documentata, non è semplicemente frutto di una predisposizione personale (che se esiste, è raramente riscontrabile negli Istituti professionali), ma di uno specifico percorso di apprendimento.

L’obiettivo vero di tale apprendimento non è certo l’esame di Stato in sé, ormai ridotto ad una farsa autoreferenziale con insegnanti che valutano il lavoro che loro

stessi hanno fatto svolgere agli studenti, ma la maturazione di competenze richieste dai successivi percorsi di studio o lavorativi. La facoltà di economia dell'Università di Udine esplicita tale richiesta verso le scuole superiori, affermando: “in vista di possibili elaborati scritti nel corso degli studi, sarebbe opportuno che lo studente uscisse dalla scuola superiore con la capacità di affrontare un certo tema effettuando una ricerca bibliografica, organizzando secondo logica i dati reperiti, articolando i risultati secondo un preciso schema espositivo, argomentando le proprie idee sul tema proposto.”<sup>37</sup>

È esattamente questa la finalità della tesina.

In quest'ottica, nella classe composta soltanto da sette studentesse, ho previsto nel piano di lavoro e proposto già all'inizio dell'anno l'elaborazione di una tesina interdisciplinare di classe, mentre nell'altra quinta, più numerosa, ho ritenuto più opportuno che gli studenti lavorassero a tesine individuali.

Nella classe in esame (VD), ho preliminarmente “negoziato” con le allieve un argomento idoneo ad essere sviluppato sia per la sua rilevanza epistemica, sia per la sua oggettiva interdisciplinarietà rispetto ai programmi dell'ultimo anno, sia infine per la sua valenza orientante: il lavoro.

Tramite un confronto con le allieve sui programmi si è deciso di inserire nella tesina le seguenti materie:

- Diritto ed economia
- Economia aziendale
- Italiano
- Storia
- Inglese

In ogni materia sono stati distribuiti argomenti fra loro correlati, creando un indice (All. b).

Il lavoro è in corso di elaborazione: finora, soltanto nella mia materia, sono state dedicate circa 10 ore di lezione all'impostazione generale (scelta delle discipline e degli argomenti), alla ricerca di materiali, alla trattazione analitica di alcuni aspetti. Ritengo un successo il fatto che alcuni insegnanti abbiano deciso di collaborare a quest'impresa collettiva. La presentazione finale verrà effettuata in Power Point con allegati in word e prevede una scansione ragionata comprensiva di bibliografia, glossario e curricula delle studentesse.

È significativo che una delle allieve abbia manifestato molte difficoltà a comprendere che lo stesso argomento (il contratto di lavoro) non andava ripetuto in diritto ed economia aziendale in quanto si trattava dello stesso oggetto giuridico anche se a scuola proposto da due insegnanti diversi nell'ambito di due materie diverse.

Dal punto di vista orientativo il percorso intrapreso rivela le valenze sia di orientamento informativo, sia soprattutto formativo. Le allieve reperiscono ed analizzano infatti le più recenti informazioni sul mondo del lavoro sia dal punto di vista giuridico (cosiddetto decreto Biagi), sia dal punto di vista economico (statistiche sull'attuale mercato del lavoro). Ma in particolare affinano competenze relative alla ricerca di informazioni, alla loro lettura critica, ad un'impostazione progettuale, alla collaborazione (lavoro d'equipe), all'utilizzo di conoscenze in un campo più ampio di quello scolastico disciplinare, all'assunzione di responsabilità sulle scelte operative effettuate.

### **Lo stage**

Negli istituti professionali, l'esperienza di stage, come alternanza scuola-lavoro, è prevista sia nel monoennio di qualifica sia, in relazione all'area di professionalità nel

biennio postqualifica. Gli stage sono curriculari, effettuati quindi all'interno dell'orario di lezione, e, nel nostro Istituto risultano così articolati: 15 giorni in terza, 3 settimane in IV, un mese in V.

Tale esperienza, finora prevista come obbligatoria soltanto negli Istituti professionali, viene estesa a tutti gli Istituti, quindi anche ai Licei, dalla legge sul riordino dei cicli di istruzione del ministro Moratti<sup>38</sup>.

Nel documento di Confindustria<sup>39</sup> di proposta per la sperimentazione dell'alternanza scuola-lavoro, in relazione alla previsione della L. Moratti, si afferma: "Gli obiettivi formativi dell'alternanza possono essere schematicamente quattro:

- Il primo è quello didattico: l'alternanza (secondo gli studi di Schwartz, Gardner e Morin) favorisce la motivazione allo studio e l'accelerazione dei processi di apprendimento.
- Il secondo è quello orientativo, ovvero finalizzato ad aiutare il giovane ad acquisire una conoscenza del mondo del lavoro (ritmi, logiche, stili dell'impresa) e delle capacità richieste, ed inoltre utile a scoprire le vocazioni personali.
- Il terzo, nel fornire una maggiore opportunità di professionalizzazione, perviene all'acquisizione di alcune competenze professionali di base spendibili nel mondo del lavoro.
- Il quarto è un percorso che avvicina maggiormente ad una professionalità completa."

Più avanti si ribadisce la centralità dell'orientamento nei percorsi di alternanza: "Obiettivo didattico/professionale principale deve essere l'individuazione della vocazione del giovane, attraverso un percorso di orientamento e di formazione a 360°."

I percorsi dovranno essere coprogettati fra scuole ed aziende e dovranno venire individuati e formati dai tutor che seguano i giovani inseriti in azienda.

Ora, per quanto si sottolinei la novità di questi nuovi percorsi di alternanza rispetto alle esperienze di stage finora promosse dalle scuole, non pochi sono i punti di convergenza. Gli obiettivi proposti da Confindustria sono in qualche misura già sottesi agli stage degli Istituti professionali ed anche la figura del tutor è prevista ed esistente.

Ciò nonostante, dall'esperienza maturata in questi anni, posso affermare che sussistono alcuni nodi critici, che limitano in modo notevole la potenziale efficacia dello stage.

Nessuno credo oggi metta in dubbio l'esigenza di una formazione anche attraverso l'esperienza diretta di un fare e la necessaria integrazione fra *theoria* e *techne*. Il problema è che tale integrazione non risulta affatto automatica. Come la teoria non si declina spontaneamente in competenza operativa (e molte critiche sono state rivolte ad un modello di insegnamento così astratto da non produrre ricadute nella pratica), in modo analogo l'esperienza non determina necessariamente, quasi per magia, conoscenza e competenza professionale. Se la teoria senza pratica è vuota e non produce cambiamento, la pratica senza riflessione teorica è cieca e quindi ugualmente inefficace. L'idea che l'esperienza comunque insegna è basata sullo schema skinneriano di stimolo-risposta. I teorici dell'apprendimento mediato, come Feuerstein<sup>40</sup>, ritengono che tale schema sia inadeguato a spiegare i processi di apprendimento, che hanno bisogno di un mediatore rispetto agli stimoli. In altre parole si tratta di creare un ponte fra le lezioni scolastiche e l'esperienza di stage, un collegamento bidirezionale fra teoria e pratica. Tale collegamento è attualmente molto evanescente: gli insegnanti infatti non fanno praticamente nulla degli stage, che vengono organizzati dall'apposito tutor e, quando gli allievi ritornano in classe dopo l'esperienza, il massimo che viene fatto, in modo spontaneo e senza alcuna programmazione, è una richiesta generica su "come sia andato

lo stage”. Il che ovviamente ottiene risposte altrettanto generiche del tipo “Bene, interessante, insomma, meglio della scuola ecc.”

Analogamente i responsabili delle aziende non sanno nulla delle carriere scolastiche degli studenti e, alla fine dello stage, si limitano a compilare una breve relazione su griglia in cui esprimono una valutazione generica (sufficiente, buono, ottimo o insufficiente) che il tutor riporterà ai colleghi solo in sede di scrutinio finale.

Se questa è la situazione attuale, io temo che il distacco fra le lezioni e lo stage possa permanere anche in futuro: il termine scelto di alternanza scuola-lavoro è infatti sintomatico di una concezione diversa da quella di un'integrazione scuola-lavoro.

In base a queste considerazioni, tenendo conto che nell'anno corrente insegno in due classi quinte per le quali era previsto che il periodo di stage coprisse l'intero mese di dicembre, ho preparato e proposto ai Consigli di classe una griglia per una relazione sullo stage da far compilare ad ogni studente (All. c). Inoltre ho concordato con le classi interessate che tale relazione sarebbe stata valutata come terzo compito del I quadrimestre sia per valorizzare l'esperienza di stage come oggetto di pari dignità culturale dei programmi svolti a scuola sia per evitare la concentrazione di prove di verifica nelle ultime due settimane del quadrimestre (a gennaio dopo il rientro dalle vacanze).

La griglia è stata fornita agli studenti prima del loro ingresso in stage in modo da indurli ad osservare aspetti rilevanti dal punto di vista didattico che essi normalmente tendono ad ignorare.

Le richieste agli studenti riguardavano fondamentalmente:

- caratteristiche giuridiche dell'azienda o ente in cui era collocato lo stage
- settore di attività
- organigramma
- mansioni svolte
- competenze scolastiche utili all'esperienza
- nuove competenze acquisite
- difficoltà incontrate
- funzione orientativa dello stage, sia rispetto all'individuazione di attitudini e competenze personali che alla scelta postdiploma e alla conoscenza del mondo del lavoro
- richieste alla scuola per migliorare l'esperienza
- stesura di una lettera commerciale in lingua straniera attinente all'azienda

Le materie teoricamente coinvolte, oltre alle mie, potevano essere: economia aziendale, italiano (per l'impostazione linguistica della relazione), lingua straniera (per la lettera commerciale), laboratorio trattamento testi (per la stesura grafica in word).

In realtà gli insegnanti di economia aziendale si sono subito dissociati e, alla fine, l'unico altro insegnante che ha valutato i lavori è stato un docente di lingua straniera.

Io ho trovato le relazioni degli studenti molto utili per individuare i nodi critici, da un lato, del rapporto scuola-stage, dall'altro dell'efficacia dello stesso percorso scolastico.

Il primo aspetto, fortemente critico, da sottolineare è che questi studenti non hanno acquisito le competenze necessarie per costruire una relazione, modalità di stesura cui non sono assolutamente abituati: perciò, nonostante una griglia molto articolata e l'espressa indicazione di chiedere supporto ai responsabili aziendali, i loro lavori sono risultati generalmente limitati ad alcune osservazioni superficiali e spesso scorrette.

A parte le diffuse scorrettezze lessicali e grammaticali, si sono rivelati frequenti errori negli organigrammi, che mettevano in luce una mancata percezione dei rapporti gerarchici, ed anche errori nell'individuazione di aspetti e termini giuridici, pur studiati a scuola. La stessa utilizzazione della griglia per alcuni studenti è risultata problematica,

producendo confusione fra la terminologia pertinente per le imprese private e per gli enti pubblici.

La consapevolezza delle competenze acquisite a scuola è molto bassa: gli studenti non percepiscono neppure l'esistenza di competenze trasversali, come quelle organizzative e relazionali, e si limitano a citare alcune competenze specifiche, relative in genere all'utilizzo di programmi informatici. Sembra che a scuola non abbiano imparato altro. La stessa modalità si ripropone in media per le nuove competenze acquisite durante lo stage: è molto raro che qualcuno citi uno sviluppo di competenze relazionali o di lavoro in equipe, limitandosi ad aspetti molto pratici, come l'utilizzo del protocollo o addirittura della posta (quella tradizionale!)

In questo quadro scarsamente riflessivo ed autovalutativo risulta consequenziale il fatto che quasi nessuno dichiari di aver incontrato qualche difficoltà e che le valenze orientative dello stage vengano liquidate in poche righe. Qualcuno si limita a dire di aver confermato la propria scelta senza neppure esplicitarla, altri dichiarano di aver conseguito una maggiore conoscenza del mondo del lavoro, senza però definirne le caratteristiche. Anche rispetto all'individuazione di attitudini e competenze personali, questi studenti manifestano scarsa consapevolezza: ritorna la sottolineatura delle competenze informatiche, mentre alcuni segnalano la funzione positiva dell'esperienza nell'acquisire ordine, metodo, puntualità e capacità relazionali.

Soltanto una ragazza si avventura a fare richieste alla scuola per migliorare l'esperienza dello stage, chiedendo un maggiore contatto tra scuola e impresa e cogliendo quindi il nodo cruciale dell'alternanza scuola lavoro. Contemporaneamente chiede però che lo stage venga spostato nel periodo estivo per non condizionare gli obblighi scolastici: si tratta, a mio parere, di una corretta percezione di come la scuola considera il periodo di stage, un'esperienza che sottrae tempo allo studio e allo svolgimento dei programmi.

È evidente quindi che la prevista diffusione in tutti i tipi di scuole superiori dell'esperienza di stage richiede un ripensamento del rapporto fra teoria e pratica, un confronto sulla formazione fra scuola ed impresa, una rivisitazione di contenuti e metodologie didattiche e quindi soprattutto una diversa formazione degli insegnanti, finora tendenzialmente estranei alle problematiche del mondo del lavoro e delle figure professionali, scarsamente idonei perciò a proporre un orientamento al lavoro, anche come sbocco di successivi percorsi universitari. Come rileva Arcuri, "quest'ultimo criterio (quello che potrà fare in un ambito lavorativo) è quello che si impone sugli altri per la sua rilevanza intrinseca ..."<sup>41</sup>

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Molta strada rimane da fare perché si sviluppino una teoria ed una pratica dell'orientamento formativo disciplinare adeguate alle sfide di quella che è stata definita la società dell'incertezza. Secondo Andrea Messeri l'orientamento formativo "deve ancora essere compiutamente definito a livello teorico, in special modo nei suoi rapporti con l'apprendimento disciplinare."<sup>42</sup>

Il quadro di riferimento sociale per l'orientamento è profondamente cambiato e tuttora in rapida e tumultuosa evoluzione. Se si conviene sul fatto che non esiste un individuo astratto isolato dalla società (che purtuttavia costituisce in qualche misura l'assunto dell'individualismo metodologico), da un lato, si rivelano inadeguati gli approcci meramente psicologici, anche nelle loro versioni più recenti e sofisticate come il bilancio di competenze, dall'altro, si rendono necessarie nuove piste di riflessione sociologica, capaci di interpretare i fenomeni del tutto nuovi innescati dalla globalizzazione e dal progressivo venir meno di sistemi con un "centro" riconoscibile. È

questa la strada indicata da uno dei più autorevoli sociologi contemporanei, Zygmunt Bauman, che, nel libro dal titolo significativo “Una nuova condizione umana”<sup>43</sup>, considera ormai alla stregua di “zombie” alcune categorie sociologiche e ritiene che anche il concetto chiave di società vada rivisitato alla luce degli emergenti assetti sociali e politici. In sintonia con Messeri, Bauman ritiene che non siano date soluzioni individuali a problemi la cui natura è sociale e che una delle chiavi di accesso per una nuova e più adeguata comprensione sia la riflessione epistemologica. La sfida è oggi quella di trovare inedite forme di coniugazione fra la sfera privata e quella pubblica, senza illusorie nostalgie per un passato spesso mitizzato: si tratta invece di agire sia sul versante istituzionale, con la creazione di strumenti democratici a livello planetario, sia sul versante relazionale, recuperando un’istanza etica, che Bauman mutua dal pensiero di Levinas sul riconoscimento del volto dell’altro.

Con questa nuova condizione umana dunque si deve misurare l’orientamento, diventando “il luogo nel quale vengono sviluppate competenze trasversali, cioè comuni a diverse attività, e vengono definite le condizioni personali e collettive per lo sviluppo di una cittadinanza attiva.”<sup>44</sup>

A tale obiettivo non si può pervenire se non tramite una riflessione che scaturisca dal confronto fra approcci disciplinari diversi, disponibili a dialogare e contaminarsi nella ricerca di un nuovo statuto epistemologico della conoscenza contemporanea e delle varie discipline che la costituiscono, in un continuo rapporto fra analisi teorica e sperimentazione sul campo.

Evidentemente servono delle condizioni di contesto affinché tale ricerca si sviluppi e produca risultati.

In particolare nel mondo scolastico ed universitario, si può assumere che debbano svilupparsi le seguenti possibilità:

- una graduale e progressiva condivisione di una lettura interpretativa del nuovo contesto sociale e delle sfide, per alcuni versi inedite, che esso pone all’educazione
- una consequenziale condivisione di concezioni dell’educazione e dell’orientamento idonee a dare risposta a tali sfide, a partire da un’autoanalisi sulle concezioni implicite, individuali e collettive, presenti nelle pratiche educative del proprio contesto, per approdare, tramite la riflessione sui modelli culturali e sull’epistemologia disciplinare, ad una sperimentazione situata di nuovi approcci e nuovi strumenti didattici
- un’opzione forte per l’orientamento formativo, inteso come elemento strutturale dell’educazione e non come uno dei tanti progetti che si aggiungono ad un’attività didattica, che prosegue secondo schemi tradizionali e collaudati
- una formazione insegnante, sia iniziale che in servizio, improntata alle linee sopraccitate
- un nuovo assetto giuridico per gli insegnanti, che preveda, fra i compiti previsti nell’orario di servizio, la ricerca a scuola, il confronto con i colleghi ed anche le compresenze in classe, aldilà dei riti stanchi e burocratici degli organi collegiali, ed il rapporto fra scuola ed Università, da un lato, fra scuola, territorio, mondo del lavoro, dall’altro.

Possiamo presumere che ci si stia muovendo in tali direzioni?

Non è possibile dare una risposta netta, in quanto il quadro si presenta attualmente non solo confuso, ma ambivalente.

Se è vero che sembra esserci una crescita di interesse e di attenzione verso l’orientamento, prevalgono ancora in questo ambito, come si è visto, teorie e pratiche inadeguate, con una netta prevalenza degli aspetti informativi e psicologici. E prevale

anche un atteggiamento di delega, per cui la maggior parte degli insegnanti non ha assunto in prima persona, a livello disciplinare formativo, questo compito, che si traduce, nella migliore delle ipotesi, in uno dei tanti progetti delle scuole, accanto all'educazione all'affettività, alla salute, all'ambiente ecc.

Anche per quanto riguarda i rapporti con le Università e il mondo sociale e del lavoro, bisogna dire che sono pochi gli insegnanti coinvolti e che la scuola, in questo caso in particolare la scuola superiore, non appare come un ambiente di ricerca, di confronto, di intenzionale e condivisa strategia di cambiamento.

D'altra parte anche il quadro normativo non induce a facili ottimismo. La già avvenuta compattazione delle cattedre a 18 ore, che ha perfino spezzato l'unitarietà di alcuni insegnamenti come italiano e storia (per ragioni non scientifiche ma di risparmio), ha fortemente demotivato i docenti e tolto loro alcuni spazi che potevano venire utilizzati per il confronto con i colleghi.

I presupposti culturali della legge delega sull'istruzione e la formazione professionale<sup>45</sup>, anche senza entrare nel merito delle scelte operative effettuate sul doppio canale dei Licei e della formazione professionale, non appaiono coerenti con la concezione di cittadinanza espressa da Bauman e Messeri, anche in relazione all'orientamento. Tale cittadinanza viene infatti riferita prioritariamente al contesto locale, poi a quello nazionale ed infine europeo (art. 2, 1b). Sembra che in un mondo globalizzato non si vada oltre queste dimensioni, ignorando non solo l'educazione ad una cittadinanza mondiale, che costituisce oggi un obiettivo di molte scuole, tramite percorsi sui diritti umani, lo sviluppo, la pace, ma anche il problema dell'interculturalità, che non può permetterci di chiuderci nell'esclusiva appartenenza alla civiltà europea. Preoccupazione inoltre desta in un insegnante di diritto, che ha basato il suo progetto educativo su quel patto fondante che è la Costituzione, il riferimento ad una "formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione" (art. 2, 1b; la sottolineatura è mia).

Non pare che in questa legge l'orientamento venga assunto come un'opzione forte e trasversale ai curricoli: si parla di interventi di orientamento contro la dispersione scolastica (che è una visione abbastanza "residuale" dell'orientamento) e di alternanza scuola-lavoro per l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Infine la formazione iniziale degli insegnanti non è più prevista tramite percorsi a ciò espressamente finalizzati ("corsi ... finalizzati anche alla formazione degli insegnanti") e torna ad avere "preminenti finalità di approfondimento disciplinare" (art. 5, 1 b).

Queste previsioni normative non appaiono particolarmente congruenti con le condizioni di possibilità sopra elencate. Ma, come ribadiscono molti studiosi del sistema scolastico, la vera risorsa per il cambiamento e il miglioramento, aldilà di ogni buona o meno buona riforma, è costituita dagli insegnanti, chiamati in alcuni casi ad anticipare nella loro pratica didattica ciò che poi verrà tradotto in norma e procedura da parte dei decisori politici e in ogni caso a tradurre in linee operative didattiche le prescrizioni spesso generiche, talvolta contraddittorie, mai sufficienti delle stesse norme.

La formazione insegnanti diventa allora lo snodo cruciale per una diversa qualità della didattica e dell'orientamento. Per questo motivo ho previsto di dedicare lo sviluppo di questa riflessione sull'orientamento formativo disciplinare ad una ricerca di tipo sociologico (tramite questionario) sulle concezioni implicite di orientamento presenti nei miei colleghi di scuola superiore, ricerca che costituirà la tesi conclusiva del corso. Credo infatti che solo a partire da una realistica comprensione dell'esistente con i suoi limiti, ma anche le sue risorse, si possa tentare di innescare un processo di cambiamento condiviso e durevole, in direzione di uno sviluppo intenzionale della riflessione teorico-pratica sull'orientamento formativo disciplinare e la didattica orientante.

Non è scontato che questo avvenga: anche noi, in veste di operatori dell'orientamento, dobbiamo affrontare l'incertezza e il rischio, come i nostri studenti, passando dall'approccio della programmazione a quelli della scommessa e della strategia. Ma, come dice Morin: "Abbiamo spesso visto che l'insperato diventa possibile e si realizza, abbiamo spesso visto che si realizza l'improbabile più che il probabile. Occorre dunque sperare nell'insperato e operare per l'improbabile."<sup>46</sup>

### All a) PROGRAMMAZIONE

N°	CONTENUTI MODULI O UNITA' DIDATTICHE	STANDARD MINIMI CONOSCENZE	STANDARD MINIMI COMPETENZE
1	Il contratto in generale e i principali contratti tipici: compravendita, locazione, comodato, mutuo, assicurazione, mandato, commissione, contratto estimatorio, contratto d'opera, deposito, agenzia, mediazione	Conoscere la disciplina generale del contratto e delle obbligazioni, le ipotesi di invalidità, inefficacia, risoluzione e riconoscerne gli elementi nei singoli contratti tipici	Individuare ed interpretare sul Codice Civile (ed eventualmente sulla Costituzione) le norme relative ai singoli contratti  Individuare le caratteristiche dei contratti che gli stessi allievi stipulano quotidianamente (compravendita, comodato, trasporto)
2	Il lavoro	Conoscere il lavoro come fenomeno economico, sociale e giuridico. Conoscere la disciplina costituzionale, del Codice Civile e delle principali leggi speciali in materia di lavoro	Elaborare una tesina d'esame a valenza interdisciplinare sui vari aspetti del fenomeno lavoro. Reperire autonomamente informazioni giuridiche ed elaborarle per iscritto. Utilizzare strumenti informatici per la presentazione dei testi. Costruire il proprio curriculum vitae.
3	Stage	Conoscere le caratteristiche giuridiche dell'azienda o ente in cui si è inseriti	Confrontare le richieste del mondo del lavoro con le competenze acquisite a scuola.  Acquisire competenze specialistiche
4	Le banche e le borse valori e i relativi contratti	Conoscere il sistema bancario e borsistico italiano, anche nella loro evoluzione storica. Conoscere i principali contratti	Individuare ed interpretare le norme sul C.C. e le leggi speciali. Leggere un listino di borsa
5	Contratti atipici: leasing e factoring	Conoscere la funzione dei principali contratti atipici	Confrontare i contratti atipici studiati con i contratti tipici cui si ispirano ed evidenziarne le differenze
6	Gli scambi internazionali, la bilancia dei pagamenti, il mercato dei cambi, la cooperazione economica internazionale	Conoscere le principali teorie sul commercio internazionale, la struttura della bilancia dei pagamenti, l'evoluzione storica dei sistemi monetari, i meccanismi dei cambi fissi e fluttuanti, le politiche commerciali, gli organismi economici internazionali	Calcolare i costi comparati ed individuare i casi in cui avverrà la specializzazione, calcolare i diversi saldi della bilancia dei pagamenti, calcolare svalutazioni e rivalutazioni dei cambi, confrontare le conseguenze dei diversi sistemi monetari sull'economia, individuare gli effetti delle diverse politiche commerciali, utilizzare i termini appropriati
7	Le fluttuazioni cicliche, lo sviluppo economico, i diversi sistemi economici e il sottosviluppo, sviluppo ed ambiente, la new economy, le politiche di intervento	Conoscere le principali teorie sui cicli e sullo sviluppo economico, conoscere gli indicatori del sottosviluppo, conoscere i sistemi economici tipo ed i rapporti fra economia ed ecologia, conoscere l'attuale evoluzione del sistema postindustriale	Interpretare un grafico sulle fluttuazioni cicliche, individuare gli indicatori di sviluppo e sottosviluppo, mettere a confronto le diverse teorie, rappresentare graficamente la distribuzione degli addetti nei tre settori in diversi sistemi economici, calcolare il moltiplicatore keynesiano, individuare le politiche di intervento più idonee in situazioni di depressione o di inflazione, estrapolare dai mass-media informazioni sulla situazione economica internazionale ed italiana, collegare le diverse politiche economiche alle posizioni ideologiche corrispondenti
8	I titoli di credito: cambiale ed assegno	Conoscere caratteri, funzioni, classificazioni dei titoli di credito e, in particolare, la cambiale e l'assegno	Individuare ed interpretare le norme relative ai titoli di credito, compilare un facsimile di cambiale e di assegno

## PROGRAMMAZIONE

N°	STRATEGIE METODI	EVENTUALI COLLEGAMENTI INTERDISCIPLINARI	VERIFICHE	TEMPI
1	L – D – I – M – PS – E	Con la storia per quanto riguarda l'ideologia liberale Con l'economia politica in relazione al mercato	T – I – D – C	Ottobre novembre
2	L – D – I – La – A – G - E – M – ES -	Storia, italiano, ec. az.	I – T – R -	Tutto l'anno (preparazione tesina di classe per l'esame)
3	P	Diritto, ec. az.	R	Dicembre-gennaio
4	L – D – I – M - PS	Con la storia e l'economia aziendale	S – I – D	Gennaio
5	L – D – I – M - PS	Con l'economia aziendale	I – D	Febbraio
6	L – D – I – M – PS - La	Con la storia e la matematica	I – T – D – PS - C	Marzo
7	L – D – I – M - PS	Con la storia e la matematica	I – S – D – PS - C	Aprile
8	L – D – I – M – PS	Con l'economia aziendale	I – T – D	Maggio

### LEGENDA

STRATEGIE - METODI		VERIFICHE	
<b>L:</b> lezione frontale	<b>M:</b> analisi materiali	<b>TI:</b> test ingresso	<b>C:</b> compiti per casa
<b>I:</b> lezione interattiva	<b>PS:</b> problem solving	<b>S:</b> compito scritto	<b>PS:</b> problem solving
<b>D:</b> discussione	<b>ES:</b> interv.esperti	<b>I:</b> interrogazione	<b>R:</b> relazione
<b>G:</b> lavori di gruppo	<b>V:</b> visite guidate	<b>T:</b> test (strutt. o semi)	
<b>E:</b> esercitazioni individuali	<b>R:</b> corsi recupero	<b>D:</b> domande dal posto	
<b>La:</b> laboratorio	<b>Ap:</b> approf.	<b>P:</b> prove pratiche	
<b>A:</b> audiovisivi -Internet	<b>P:</b> progetto	<b>L:</b> prove di laboratorio	

## **All. b INDICE PROVVISORIO TESINA D'ESAME**

### **IL LAVORO NELLA STORIA**

La rivoluzione industriale  
L'industrializzazione europea e lo scenario sociale  
La seconda rivoluzione industriale  
Capitalismo e stato sociale  
La società post – industriale  
Fabbriche e condizioni di lavoro

### **IL LAVORO NELLA LETTERATURA**

(brani d'autore ancora da definire)

### **IL LAVORO NELL' ECONOMIA POLITICA**

L'evoluzione economica dalle società agricole alle società post – industriali  
Il lavoro come fattore della produzione: diverse concezioni a confronto  
L'analisi della situazione attuale (forza lavoro, occupazione, disoccupazione) con particolare riguardo al contesto nazionale e friulano

### **IL LAVORO NELL' ECONOMIA AZIENDALE**

La gestione del lavoro subordinato  
L'amministrazione del personale  
Il bilancio delle banche  
Conto economico a valore aggiunto

### **IL LAVORO NEL DIRITTO**

Il lavoro nella Costituzione  
Il lavoro subordinato nel Codice Civile e nelle leggi speciali  
Il lavoro autonomo  
I nuovi contratti di lavoro

### **ELENCO DEGLI AUTORI CON RELATIVI CURRICULA**

### **BIBLIOGRAFIA**

**All. c. INDICAZIONI PER LA RELAZIONE SULLO STAGE  
IPSSCT MATTEI**

**RELAZIONE SULLO STAGE**

ALLIEVO:

CLASSE:

IMPRESA O ENTE PRESSO CUI È STATO EFFETTUATO LO STAGE

NEL COMUNE DI:

N° GIORNI EFFETTUATI:

ORARIO DI LAVORO:

Caratteristiche giuridiche dell'impresa o dell'ente (impresa individuale, tipo di società, associazione, ente ...)

Ditta o denominazione:

Settore di attività e tipo di attività svolte dall'impresa o dall'ente:

Per le società di persone

N° soci e tipologia (per le SAS):

Soci con rappresentanza (1 o più):

Oggetto sociale:

Anno di costituzione e registrazione:

Per le società di capitali:

Capitale sociale

Quotata – non quotata in Borsa

Oggetto sociale:

Esistenza o meno Collegio sindacale:

Tipologia amministrazione (amministratore unico, delegato)

Anno di costituzione e registrazione:

Per i Comuni

N° abitanti:

Caratteristiche legge elettorale:

N° consiglieri:

N° assessori:

Servizi gestiti dal Comune:

Per enti diversi  
Pubblici o privati  
Categoria di appartenenza:  
Organi:  
Bacino di utenza (locale, regionale, nazionale, comunitario, extracomunitario):  
N° dipendenti ed organigramma (responsabile amministrativo, responsabili altre funzioni):  
Ufficio od uffici presso cui si è svolto lo stage:  
Mansioni svolte durante lo stage:

Competenze acquisite a scuola utili per lo svolgimento delle mansioni affidate:

Competenze nuove acquisite durante lo stage:

Difficoltà incontrate:

relazionali   
operative   
altro   
nessuna  (specificare:

Funzione orientativa dello stage  
Rispetto all'individuazione di attitudini e competenze personali:

Rispetto alla scelta postdiploma

Rispetto alla conoscenza del mondo del lavoro:

Richieste alla scuola per migliorare esperienza stage:

Scrivi una lettera commerciale in lingua straniera (inglese e tedesco o francese) per conto dell'impresa-ente presso cui hai svolto lo stage indirizzandola ad un cliente o fornitore

## **INDICAZIONI PER LA STESURA DELLA RELAZIONE**

La relazione sullo stage (la cui griglia verrà consegnata prima dell'inizio dello stesso) va consegnata al coordinatore di classe entro dieci giorni dal rientro a scuola.

La relazione sarà oggetto di valutazione per i seguenti aspetti:

Italiano: coerenza logica e formale dei contenuti espressi

LTT: impostazione e articolazione del testo in formato word

Diritto: correttezza e completezza delle informazioni attinenti alle caratteristiche giuridiche

Lingua straniera: lettera commerciale

## BIBLIOGRAFIA

---

- <sup>1</sup> Direttiva 487/97
- <sup>2</sup> [http://www.ilportaledellascuola.com/media/scuolaPA/pubblica\\_istruzione/programma](http://www.ilportaledellascuola.com/media/scuolaPA/pubblica_istruzione/programma)
- <sup>3</sup> [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it)
- <sup>4</sup> [www.ssis.unige.it](http://www.ssis.unige.it)
- <sup>5</sup> <http://www.orientamento.it/>
- <sup>6</sup> Gabriella Burba, Lucia Cibir, Laura Decio, Ester Iannis, Marisa Michelini, Alberto Stefanel: "Problem Solving per l'Orientamento nella formazione degli insegnanti. Casi di studio in alcuni ambiti disciplinari. Parte I: formazione iniziale, Parte II: formazione in servizio." inviato a Magellano per la pubblicazione
- <sup>7</sup> Gabriella Burba: "Verso una scuola orientativa" in Quaderni di orientamento della Regione Friuli V.G. 1998, n° 13, pag. 48-49
- <sup>8</sup> Andrea Messeri: lezione di master 16/12/03
- <sup>9</sup> Gabriella Burba e altri: articolo citato
- <sup>10</sup> Marisa Michelini: "Un modulo di intervento formativo da una sperimentazione di ricerca triennale" Magellano n° 18 dicembre 2003
- <sup>11</sup> Gabriella Burba e altri: art. cit.
- <sup>12</sup> [http://www.simonescuola.it/idee/6\\_4.htm](http://www.simonescuola.it/idee/6_4.htm)
- <sup>13</sup> <http://www.regione.emilia-romagna.it/>: Attività di orientamento nelle istituzioni scolastiche della regione Emilia Romagna sintesi del report d'indagine
- <sup>14</sup> [http://www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/Archivio/scuola\\_osservatorio03.htm](http://www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/Archivio/scuola_osservatorio03.htm)
- <sup>15</sup> <http://www.unitus.it/info/orientamento/CRUIDoc.html>
- <sup>16</sup> <http://www.murst.it/progprop/orientam/orientam.htm>
- <sup>17</sup> [http://www.aiconet.it/doc/AggOrient\\_1.htm](http://www.aiconet.it/doc/AggOrient_1.htm)
- <sup>18</sup> Gabriella Burba: "Didattica orientativa: il caso delle discipline giuridico-economiche" in Quaderni di orientamento della Regione Friuli V.G. 1999, n° 14, pag. 20-27
- <sup>19</sup> IPSSCT: istituto professionale di Stato per i servizi commerciali e turistici
- <sup>20</sup> A. Cavalli e C. Facchini (a cura di): "Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria" Ed. Il Mulino Bo 2001
- <sup>21</sup> Decreto Ministeriale 24 aprile 1992 n° 77: Programmi ed orari d'insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato in Gazzetta Ufficiale 21 maggio 1992 , serie generale n° 117
- <sup>22</sup> Decreto Ministeriale 15 aprile 1994 n° 98 pubblicato in Gazzetta Ufficiale 1 luglio 1994, serie generale n° 152
- <sup>23</sup> area 12 scienze giuridiche, area 13 scienze economiche e statistiche in sito [www.miur.it](http://www.miur.it)
- <sup>24</sup> Mario Giacomo Dutto: "La professionalità nel sistema dell'autonomia" in ITER, quaderno n° 6, "La formazione dei docenti", pag. 15
- <sup>25</sup> " concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze"( A. Colombo "Attraverso i curricoli delle associazioni disciplinari", Coordinamento del Forum delle associazioni disciplinari, Bologna, 2000)
- <sup>26</sup> Membro dell'AEEE (Associazione Europea per l'Educazione Economica) Italia
- <sup>27</sup> Gabriella Burba e altri: art. cit.
- <sup>28</sup> Marisa Michelini: Magellano, art. cit.
- <sup>29</sup> Elide Sorrenti
- <sup>30</sup> Oliviero Talamo (membro AEEE Italia): Economia in <http://www.aeeaitalia.it/documenti/attidid.htm>
- <sup>31</sup> F. Campanella "La didattica dell'economia politica" Paravia To 1988
- <sup>32</sup> Andrea Messeri: lezione di master 16/12/03
- <sup>33</sup> F. Campanella: "Introduzione all'economia politica" Ed- Hoepli Mi 1995, pag. 232
- <sup>34</sup> E. Morin: "I sette saperi necessari all'educazione del futuro" Ed. Raffaello Cortina Mi, 2001
- <sup>35</sup> [www.regione.fvg.it](http://www.regione.fvg.it)
- <sup>36</sup> D.P.R. 323/98, art. 5, c. 7
- <sup>37</sup> Università di Udine, CORT: "Offerta di approfondimenti per un orientamento formativo e non solo informativo" 2003, pag. 22
- <sup>38</sup> L. 28 marzo 2003, n° 53
- <sup>39</sup> [http://www.cgilscuola.it/rubriche/fproscuo/documento\\_confindustria\\_di\\_propo.htm](http://www.cgilscuola.it/rubriche/fproscuo/documento_confindustria_di_propo.htm)
- <sup>40</sup> Feuerstein dirige a Gerusalemme uno dei più grandi centri del mondo per lo sviluppo dell'intelligenza, l'I.C.E.L.P. (Centro Internazionale per lo Sviluppo del Potenziale d'Apprendimento) presso l'Hadassah

---

Wiso Canada Research Institute. Insegna Psicologia dell'Educazione all'università Bar Ilan ed è docente universitario negli USA. (<http://www.methodotre.org/feuerstein.htm>)

<sup>41</sup> Luciano Arcuri: "Che cosa farò da grande" Ed. Il Mulino 1999

<sup>42</sup> Andrea Messeri: "Quale teoria per l'orientamento" in Magellano n° 19 febbraio 2004

<sup>43</sup> Zygmunt Bauman "Una nuova condizione umana" Vita e Pensiero, Mi 2003

<sup>44</sup> A. Messeri: art. cit.

<sup>45</sup> L. 28 marzo 2003, n° 53

<sup>46</sup> E. Morin: op. cit.