



2

Aprile 2026

Beyond Guidance-Oriented Teaching: The Neuroscientific Educational Relationship

Oltre la didattica orientativa, la relazione orientativa

Giuseppe Refrigeri

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

refrigeri@unicas.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18205

ABSTRACT

The Guidelines for Guidance (Ministerial Decree no. 328 of 22 December 2022) explicitly identify the “episodic nature” that has historically characterised guidance practices in schools. In response, they advance a proposal for the future of guidance within the school context, conceived as a structured and coordinated system of interventions (para. 1.4). However, this proposal - grounded in a re-elaboration of the notion of didattica orientativa as set out in Ministerial Directive no. 487 of 6 August 1997 - appears theoretically inconsistent and impracticable at both the procedural-didactic and institutional levels of schooling. This derives from an underlying ontological misconception: namely, the assumption that guidance constitutes a form of “knowledge”, and thus a disciplinary domain, rather than a form of “practice” - that is, a relative educational relationship to be enacted within every teacher - pupil interaction, and most especially within evaluative encounters. Such a relationship may be further understood in the light of neuroscientific perspectives, particularly those

connected with the functioning of mirror neurons identified by Giacomo Rizzolatti, which illuminate the processes underpinning reflective empathy, educational care, and the imitation of behaviour.

Keywords: guidance within the school context, guidance-oriented pedagogy, mirror neurons, reflective empathy, guidance-oriented assessment.

RIASSUNTO

Nelle Linee guida per l'orientamento (D.M.22 dicembre 2022, n.328), è contenuta una denuncia dell'“episodicità” della tradizione dell'orientamento scolastico. Conseguenza una proposta per il futuro dell'orientamento concepito come un sistema strutturato e coordinato di interventi” (pt.1.4). La proposta, fondata sulla riproposizione della didattica orientativa formulata nella Direttiva Ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997, risulta inconsistente sul piano teorico, inattuabile su quello procedurale didattico e istituzionale scolastico, per la ragione ontologica che si fonda sull'equivoco che l'orientamento sia un “sapere”, quindi una disciplina, mentre è un “fare”, quindi una relazione educativa riflessiva da attuare in ogni rapporto docente-allievo, principalmente in quelli valutativi. Relazione neuroscientifica fondata sugli azionamenti dei neuroni a specchio scoperti da Giacomo Rizzolatti dell'empatia riflessiva, della cura educativa e dell'imitazione dei comportamenti.

Parole chiave: Orientamento scolastico, Didattica orientativa, Neuroni specchio, Empatia riflessiva, Valutazione orientativa.

1. INTRODUZIONE

Le *Linee guida per l'orientamento*, pubblicate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito il 22 dicembre del 2022 (si veda il D.M. n.328 del 22 dicembre 2022- *Decreto Ministeriale di adozione delle linee guida per l'orientamento*), in attuazione della riforma disegnata nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), sostanzialmente si articolano in due parti, entrambe apprezzabili, ma in misura diversa l'una dall'altra: la prima, completamente, per l'onestà del giudizio di autocritica istituzionale palesata dallo scrivente ministero circa il passato dell'orientamento scolastico italiano, da considerare la ferma e decisa *pars destruens*; la seconda, interamente per la sistematicità della proposta di una nuova concezione teorica e processualità didattica dell'orientamento, tale da potersi ritenere un' apprezzabile *pars construens*; viceversa, in misura ridotta, per la presenza di un pesante equivoco circa l'identità teorica e la praticabilità didattica dell'orientamento, nonché di impliciti teorico-pedagogici in essa contenuti.

2. LA PARS DESTRUENS: LA DENUNCIA DELL' "EPISODICITÀ" DELL'ORIENTAMENTO

La parte *destruens* è costituita dall' autodenuncia del legislatore dello stato di *episodicità* dell' orientamento, da intendersi come inconsistenza teorico-pedagogica, di mancata traduzione didattica e di inadeguatezza istituzionale, in cui è stato lasciato languire l' orientamento lungo la tradizione della scuola italiana sin dalla sua rifondazione postunitaria: "...la letteratura scientifica sull' orientamento scolastico- denota il documento - è concorde nel dichiarare conclusa la stagione che ha visto interventi affidati a iniziative episodiche" (*ibidem*, pto 1.4). L' autodenuncia dello stato di *episodicità* dell'orientamento risulta una valutazione oggettiva sul piano storico, da attribuire a tutti i soggetti coinvolti: all' ignavia delle istituzioni scolastiche, e, ancor più, al disinteresse euristico delle scienze pedagogiche, che non hanno fornito all' istituzione la relativa conoscenza teorica di indirizzo. Questa decisa autodenuncia da parte della più elevata istituzione scolastica va rimarcata anche perché è motivata dal deciso intento di voltare pagina con il passato e proporre un futuro diverso per l'orientamento in termini *sistemici*, antitetici agli *episodici*, sia sul piano teorico che su quello didattico e sull' istituzionale, anche se, come si argomenterà di seguito, limitati dall' acritica riproposizione della concezione didattica del passato.

3. LA PARS COSTRUENS: IL SISTEMA: PERPLESSITÀ, EQUIVOCI E IMPLICITI

La seconda parte del documento delinea una riforma dell'orientamento scolastico italiano, ove al carattere dell'*episodicità* della lunga tradizione scolastica italiana, si fa subentrare la *sistematicità* sotto forma di "*un sistema strutturato e coordinato di interventi*" (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328, *Linee guida...*cit. p.to 1.4). La riforma propone un sistema di interventi didattici supportati da documentazioni e da strumenti istituzionali ad essi dedicati, che rispetto al passato costituisce una innovazione radicale, ma, come si argomenterà di seguito, fondata su equivoci ed impliciti teorici, che rendono la *sistematicità* dimidiata e affatto impropria.

Sul piano didattico e ordinamentale il "sistema degli interventi" viene declinato principalmente in *moduli di orientamento formativo*, diversificati rispetto ai due gradi della scuola secondaria soltanto dall'opzionalità dell'extracurricolarità degli interventi. Nelle scuole secondarie di primo grado saranno attivati "moduli di orientamento formativo (...) di almeno 30 ore, anche extracurricolari (sic!), per anno scolastico, in tutte le classi". L' opzione dell'extracurricolarità è contemplata anche per i bienni del II grado: "le scuole secondarie di secondo grado attivano (...) moduli di orientamento formativo (...), di almeno 30 ore, anche extra curricolari (sic!), per anno scolastico, nelle classi prime e seconde". Diversamente, per i trienni della secondaria di II grado i moduli divengono "curricolari (sic!) (...) di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte" (*Ibidem*, pti 7.1 e 7.2).

L' introduzione dei *moduli di orientamento formativo*, per un verso si può ritenere un apprezzabile intento, non foss'altro che per il loro inserimento strutturato nei curricoli, che consentono di rendere piena cittadinanza pedagogico-didattica all' orientamento; per altro verso, tuttavia, si deve ritenere inadeguata per le perplessità che determina circa la dimensione dei moduli e l'equivocità e l'implicitezza circa l'identità teorica.

3.1. Perplexità circa la dimensione e la taratura dei moduli di orientamento

La prima perplessità insorge riguardo alla dimensione temporale dei moduli estesa ad almeno 30 ore annuali, che sommate per i tre anni della scuola secondaria di I grado ammontano a 90, e per il quinquennio del II grado a 150, pressoché pari ad altri insegnamenti del curriculum. Nella loro traduzione applicativa il monte ore, rispettivamente di 90 per il I grado e 150 per il secondo, potrebbe rivelarsi sovradimensionato in generale e, in particolare, potrebbe risultare un tempo didattico mal tarato la parità del monte di 30 ore per ciascuna classe, in quanto non rispettoso della diversità delle finalità e della funzione delle singole classi. Di conseguenza, l'insegnamento dell'orientamento potrebbe finire soltanto parzialmente adempiuto, in particolare nelle prime classi di entrambi i gradi della secondaria, riconducendo l'orientamento ad una reiterata forma di *episodicità* della tradizione, sia pure meno accentuata rispetto al passato.

I moduli di 30 ore, inoltre, potrebbero anche risultare poco recepibili dal corpo docente, atteso l'onere che richiedono per l'ideazione teorica, la declinazione didattica e la traduzione organizzativa, in quanto va a sommarsi agli impegni già agiti, che occupano ampiamente le risorse e i tempi scolastici. Al fine di non rischiare di vanificare la proposta ministeriale, l'attendibilità di questo nostro timore dovrebbe essere verificata con rilevazioni puntuali, magari facendo ricorso al monitoraggio delle *Linee guida*, previsto come uno degli aspetti del sistema proposto¹. Laddove la durata dei moduli si dovesse riscontrare non ben tarata rispetto alle specificità delle annualità o sovradimensionata rispetto al curriculum generale, si potrebbe ridurla nei primi due anni della secondaria di primo grado e nei primi 3 anni di quella del secondo grado, mantenendola integra negli ultimi anni di entrambi i gradi.

3.2. L'equivoco e l'implicito dell'identità didattica dei moduli di orientamento

Alla perplessità del sovradimensionamento temporale e della taratura non discriminata, purtroppo, si deve aggiungere l'equivoco dell'identità teorica pedagogica del modulo. Sebbene si avverta nel documento che “i moduli di 30 ore non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre, e si specifichi che, viceversa, “sono uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa” (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328, *Linee guida*... cit., pto 7.4), l'identità didattica del modulo risulta non specificata. Identificare il vero genere di attività didattica degli “strumenti essenziali per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare” e, ancor più, per progettarli e tradurli in azioni didattiche non risulta impegno teoretico e didattico agevole. Pertanto, si rischia di ricadere nel disciplinare contenutistico, o, nel migliore dei casi, nell'interdisciplinare, limitato alla presa d'atto dei percorsi di studio e all'esplorazione dello scenario del mondo del lavoro. I moduli concepiti come “strumenti per far sintesi unitaria” risultano concettualità implicite, dall'identità teoriche noumeniche, in quanto danno per acquisito che si tratti di attività che di per sé promuovano la competenza orientativa. La mancata identificazione didattica, dovuta principalmente alla carenza di teoresi, non può promuovere “la conoscenza di sé”, neppure “favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali”; ancor meno può condurre ad “elaborare o rielaborare un progetto di vita e

¹ Le *Linee guida* “sono oggetto di apposito monitoraggio sulla loro attuazione, attraverso l'analisi dei dati rilevati dal sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito e dalle piattaforme correlate, con cadenza annuale...” (punto 13.1)

sostenere le scelte relative” (*Ivi*), pur previsti nella concezione dell’ orientamento, in quanto queste metacompetenze e competenze non sono contenuti disciplinari, ossia “sapere”, ma “essere”, disposizioni personali, attività mentali, modi di pensare e di vivere.

Del resto, la riprova dell’impropria identificazione pedagogico-didattica dei moduli si rinviene in più di un luogo del documento ministeriale: nell’ e-portfolio, ove si afferma che “il contenuto di ciascun modulo di orientamento di almeno 30 ore è costituito dagli apprendimenti personalizzati (sic!)” (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328, *Linee guida...*, cit., pto 7.4) e nella piattaforma digitale unica, ove si specifica che è “a sostegno dell’orientamento e dei contenuti curriculari con cui esso si sostanzia nel tempo (sic!)” (*Ibidem*, pto 1.3).

3.3. La finalità contenutistica degli strumenti della sistematicità

A vanificare la *sistematicità* della proposta, alla mancata identità didattica dei moduli di orientamento formativo, nel documento ministeriale si aggiunge la finalità contenutistica degli strumenti organizzativi istituzionali.

Sul piano documentale l’*e-portfolio*, risulta introdotto con il solo intento strumentale di accompagnare “...lo studente e la famiglia nell’analisi dei percorsi formativi, nella discussione dei punti di forza e debolezza motivatamente riconosciuti da ogni studente nei vari insegnamenti, nell’organizzazione delle attività scolastiche e nelle esperienze significative vissute nel contesto sociale e territoriale” (*Ibidem*, pto 8.1).

Analogo rilievo si deve avanzare per il *consiglio di orientamento finale*, documento senz’altro apprezzabile, sia per la sua potenziale utilità, che per la sua forma ideata come *consiglio*. La sua utilità, però, viene in parte vanificata dalla sua finalità circoscritta al solo “percorso di formazione da intraprendere nel secondo ciclo”, privo di ogni riferimento all’ eventuale possesso di metacompetenze e competenze orientative.

Nella scuola secondaria di secondo grado si prescrive di allegare “al diploma finale, (...) *il curriculum della studentessa e dello studente*”. Anche questo documento va considerato un apprezzabile componente della *sistematicità*, in quanto in esso “sono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche, musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico, nonché in quello dei percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO) ed altre eventuali certificazioni conseguite” (*Ibidem*, pto 7.4). Anche questo documento, purtroppo, viene rilasciato “ai fini dell’orientamento e dell’accesso al mondo del lavoro” (*Ivi*), neppure per la scelta dei potenziali studi accademici successivi. In questo utile strumento di certificazione identitaria, inoltre, si danno per acquisite automaticamente “le più importanti prove di una trasformazione di sé” (*Ivi*), finendo ancora una volta nell’implicito orientativo, che, non colmato dalla teoresi pedagogica, si rimette come di solito all’ ideazione e all’operato della funzione docente con il rischio che possa finire disatteso per il suo noto onere di adempimenti.

La proposta della *sistematicità* viene completata con l’istituzione di un *device* informatico, la piattaforma digitale unica, supporto con funzione informativa di dati che riguardano le modalità di attuazione dei moduli, privo di ogni riflessione, commenti, suggerimenti, propagazione di eventuali innovazioni di diverso genere emergenti dalle esperienze delle diverse istituzioni scolastiche.

In conclusione, la *sistematicità*, riferita soltanto al complesso di contenuti, all’istituzione degli studi futuri e alle realtà del mondo del lavoro futuro e a strumenti funzionali, risulta dimidiata. Essa risulta

la riproposizione di quella del passato intesa come didattica orientativa, ove l'orientamento è stato concepito soltanto come un "sapere" da insegnare come una specifica disciplina, sia pure in processi interdisciplinari. Si tratta di un ingenuo fraintendimento teorico, la cui configurazione è dato rinvenire in termini molto più espliciti e articolati che altrove nella direttiva ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997 (Direttiva ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997), ove l'orientamento è stato concepito, appunto, come una vera e propria disciplina di insegnamento con propri contenuti, metodologie e finalità. "Nell'esercizio della loro autonomia 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" (Ivi).

4. L' ORIENTAMENTO COME "ESSERE" E SOLO LIMITATAMENTE COME "SAPERE"

La concezione dell' orientamento proposta nelle *Linee guida* ministeriali risulta apprezzabile, poiché ne contiene entrambe le dimensioni costitutive: l'oggettiva, ossia il *sapere*, " la conoscenza del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico in cui inserirsi", e la soggettiva, ossia l' *essere*, "le strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tale realtà", le competenze "necessarie per definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" e, le metacompetenze: "la conoscenza di sé" (*Ibidem*, pto 1.3).

A conferma, più di recente dalla fonte ministeriale è stata ribadita la bidimensionalità dell'orientamento sul piano definitorio: "oltre allo svolgimento dei moduli di orientamento previsti per norma (componente oggettiva), si rimarca che, (...) è imprescindibile che (...) vengano valorizzate esperienze che promuovano il protagonismo degli studenti" (Nota n.6013 del 17 novembre 2025 punto 2- *Attuazione delle Linee guida per l'orientamento...*).

Le due dimensioni, tuttavia, non hanno lo stesso *pondus*: l'oggettiva costituisce soltanto una esigua parte dell'identità dell'orientamento e, peraltro, la meno significativa sul piano qualitativo, in quanto è costituita dall'insieme di dati e informazioni verso cui dirigere il processo orientativo. Ed è per questa considerazione che, come è stato considerato in precedenza, insorge la perplessità della sovradimensione temporale dei *moduli* e della loro indistinta taratura rispetto agli anni scolastici. Viceversa, la componente soggettiva, essendo la più propria, è anche la più ampia e, quindi, quella che richiede tempi lunghi e impegno elevato ed assiduo per il suo conseguimento. Essa costituisce un processo di "maturazione e [...] sviluppo delle competenze necessarie per definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328, *Linee guida...* cit. pto 1.3). La dimensione soggettiva, inoltre, risulta ancor più impegnativa per il suo conseguimento, poiché comprende anche il processo della conoscenza del sé e della sua costruzione, che, come è noto, costituisce un metaprocesso di lunga durata e mai definitivo. Le metacompetenze dell'*essere* si acquisiscono con processi formativi di relazionalità e non di apprendimento contenutistico, principalmente con rapporti formativi duali con punti di riferimento di alto valore insegnativo e solo indirettamente, implicitamente con incontri con rappresentanti delle istituzioni di studio o dei luoghi di lavoro o con sedute laboratoriali per "fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa".

Il “sistema” ministeriale, pur contemplando entrambe le componenti dell’orientamento sul piano definitorio, l’oggettiva e la soggettiva, insiste esclusivamente sulla prima sul piano didattico e ordinamentale, mentre la seconda, la dimensione soggettiva, viene lasciata nell’ implicito, intesa come obiettivo formativo, che si conseguirebbe automaticamente per mezzo della ricaduta del sapere. E questo intento implicito non va attribuito soltanto all’ equivoco in cui è finito il nostro ministero dell’istruzione, ma anche e, forse in primo luogo, alla carenza di teoreticità per la scarsa attenzione euristica delle scienze pedagogiche.

5. LA DIDATTICA DELL’ORIENTAMENTO COME RELAZIONE ORIENTATIVA

Concependo l’ orientamento come *essere* dello studente prima e dell’ individuo, poi, come modo di fare scelte autonomamente e, soprattutto, coscientemente e razionalmente negli ambiti del pensare e dell’ agire, per il suo insegnamento si rende necessario transitare ad una didattica diversa, sia da quella della tradizione, che dalla proposta dalle *Linee guida* del ministero, da identificare come il processo di insegnamento-apprendimento che promuove la formazione della metacompetenza della consapevolezza del proprio sé attraverso l’autointerrogazione ricorrente circa le proprie potenzialità, abilità, capacità, volizioni e aspettative guidato da figure di riferimento del contesto scolastico e di vita. Metacompetenza del sé e competenza decisionale sono funzioni mentali, in altri termini *soggettività* orientativa, che matura soltanto implicitamente con il *sapere*. Questo genere di competenze si instaurano soltanto di riflesso con l’insegnamento-apprendimento di tipo laboratoriale, gruppal e o, come sostiene il documento ministeriale, “facendo sintesi interdisciplinare”, ma direttamente e principalmente con interventi di relazione interpersonale orientativa in quotidiane situazioni di riflessione indotta da contatti scolastici, incontri sociali o di autoriflessione autonoma ad iniziare dalle prime età e per tutto l’arco della vita. E’ fondamentale specificare, però, che l’insegnamento-apprendimento di questo genere non è di natura generativa di nuove disposizioni mentali, ma maturativa di potenziali funzioni connaturali all’ uomo, biologiche, le quali sono promovibili primariamente con il rapporto intersoggettivo con soggetti di riferimento familiare, nelle prime età, sociale, successivamente, principalmente con gli insegnanti e con i compagni di scuola.

5.1. La base biologica della relazione orientativa: dote innata di tutti

Tanta e tale è l’importanza assunta nel tempo dalla relazione intersoggettiva, che le principali scienze umane e sociali sin dall’antichità si sono interrogate circa la sua identità, formulandone concezioni ovviamente differenti, ma accomunate da un elemento di base, la sua natura soggettiva, che torna utile al nostro intento di identificazione teorica della relazione orientativa. La filosofia, più diffusamente degli altri saperi, sin dalla speculazione greca ne ha rilevato questo carattere di fondo. Aristotele (*Metafisica*, V,15,1020 b25) ne ha elaborato una concezione generalmente ripresa con differenti interpretazioni fino all’ età moderna, finanche da Kant, il quale concepì la relazione, appunto, come un vissuto soggettivo². La psicologia, a sua volta, con le sue diverse specificazioni disciplinari ha concepito la relazione come fenomeno originario, costitutivo della personalità. Non si è differenziata dal carattere della soggettività la conoscenza sociologica. Talcott Parsons, nel

² “Se sopprimessimo il nostro soggetto o anche solo la natura soggettiva dei sensi in generale (...) tutte le relazioni fra gli oggetti nello spazio e nel tempo (...) sparirebbero (E. Kant, *Critica della ragion pura*, par.8)

distinguere fra relazioni acquisite e prescritte dal sistema sociale, la concepì come disposizione del soggetto.

La natura soggettiva di queste concezioni della tradizione culturale occidentale, brevemente richiamate, ormai risultano inadeguate, in quanto espressione di processi conoscitivi impostati su paradigmi argomentativi, che non hanno potuto consentire di ricavarne la derivazione biologica innata. Ne è esempio eclatante, fra gli altri, la concezione behaviorista, oppositrice della possibilità di aprire la *black box*³ e comprenderne la natura delle sue funzioni, tra cui la relazionalità.

Vantaggiosamente per la conoscenza odierna, dagli anni Novanta del secolo scorso, il processo conoscitivo della soggettività ha mutato il suo paradigma ad opera delle neuroscienze cognitive, le quali, disponendo delle tecnologie delle neuroimmagini⁴, ne hanno rifondato il processo focalizzandolo sull'osservazione diretta della struttura e della funzionalità del cervello. Si è pervenuti, così, alla conoscenza secondo la quale la relazione fra due (duale) o più individui (grupuale, sociale) si instaura naturalmente e inconsapevolmente grazie principalmente alla funzione biologica dei neuroni specchio scoperti nel 1992 dal team di Giacomo Rizzolatti⁵. La scoperta di questo genere di cellule, posizionate su più aree del cervello, si è rivelata tanto importante per la presa di coscienza delle funzioni mentali in genere e, in particolare, delle componenti della relazione intersoggettiva: dell'empatia cognitiva, dei processi dell'imitazione, dell'apprendimento per imitazione, della condivisione delle emozioni, tanto che è stata stimata pari a quella del DNA⁶. E' per la funzione biologica dell'accensione dell'empatia cognitiva che "gran parte dei nostri comportamenti sociali dipende dalla capacità di capire quello che gli altri hanno in mente e di regolarci di conseguenza" e che "...nella nostra esperienza quotidiana ci capita di continuo di ascrivere agli altri credenze, desideri, aspettative, intenzioni più o meno esplicite ecc." (Rizzolatti *et al.*, 2006, p. 126).

L'empatia cognitiva, dunque, va considerata la base biologica, naturale e inconscia, in dotazione a ciascuno di noi, motivo della disponibilità al rapporto con l'alterità umana, costitutiva delle relazioni umane e, quindi, di quelle orientative.

5.1.2. Modalità di attuazione della relazione orientativa

Non tutte le concezioni dell'empatia e le metodologie della relazione orientativa, fin qui messe in campo nella scuola e nelle professioni del mondo occidentale, possono essere ritenute rispondenti alle caratteristiche dell'orientamento scolastico concepito in termini sistemici, come prescrivono le *Linee guida* ministeriali, e diretto a tutti gli studenti senza o con problemi educativi speciali (BES).

A questo scopo non possono essere utilizzate quelle della psicologia umanistica, fra le quali la terapia non direttiva fondata sul cliente di Carl Rogers, né quelle della psicologia esistenziale, fra le quali la terapia della realtà di Rollo May: entrambe le concezioni e pratiche di intervento hanno assunto un'accezione terapeutica, da mettere in atto per l'affrontamento di casi clinici ed esclusivamente da parte di specialisti. Nell'orientamento sistemico e generalizzato, viceversa, l'accezione è quella

³ B. Skinner è stato il più inflessibile nel sostenere l'impossibilità di osservare direttamente il cervello

⁴ Fra le più note: RM/RMN (Risonanza Magnetica Nucleare), TAC (Tomografia Computerizzata), PET (Tomografia ad Emissione di Positroni), fMRI (Risonanza Magnetica Funzionale), EEG (Elettroencefalogramma), MEG (Magnetoencefalogramma)

⁵ Cellule presenti in più aree del cervello con la funzione di rispecchiamento delle azioni, degli atteggiamenti, dei pensieri, per cui sia quando si compie che quando si osserva un'azione in entrambe le parti coinvolte si mettono in funzione gli stessi complessi neuronali.

⁶ giudizio pronunciato da V. Ramachandran, autorevole neuroscienziato indoamericano

dell'intervento diretto a tutti per la promozione della loro autoconsapevolezza da parte di tutti i referenti, in primo luogo, di tutti gli insegnanti, nessuno escluso.

Così non sembra anche che ci si possa affidare alle teorie e alle pratiche che si riferiscono prevalentemente all'orientamento professionale. Nei modelli della *career guidance*, tra i quali la *Life Span- Life Space Theory* di Donald Super, del *Life Design* di Mark Savickas, della *Social cognitive Career Theory* (SCCT) di Robert W. Lent, Steven D. Brown e Gall Hackett la relazione orientativa, pur se imperniata sullo sviluppo del sé, è focalizzata principalmente sulla costruzione dell'identità professionale, sulla finalizzazione sulla scelta delle occupazioni e sul progresso della carriera professionale.

Nell'individuare un modello a cui poter far riferimento funzionale per la pratica della relazione orientativa scolastica, sistemica, rivolta a tutti gli studenti in età scolare e finalizzata allo sviluppo del sé pluridimensionale, ci si può riferire proficuamente al *Self Regulated Learning* (SRL). Questo è un modello costruttivista, che si iscrive nella teoria socio-cognitivista di Albert Bandura, il cui principale teorico è considerato lo psicologo dell'educazione americano Barry Zimmerman recentemente scomparso. E' centrato sull'*autoregolazione* (*self regulated*) come processo psichico mediante il quale ogni soggetto impara ad autoregolare, autoguidare le proprie scelte, decisioni, azioni. L'*autoregolazione*, fondata su elementi biologici e sulle influenze dell'ambiente di vita, risulta un processo psichico incisivo, poiché conduce all'acquisizione di metacognizioni, fra le quali l'autoefficacia e l'autostima. Ha carattere evolutivo, attivo per l'intero periodo dello sviluppo.

Va avvertito che l'*autoregolazione* si avvia autonomamente soltanto in modo indiretto sollecitato dall'ambiente, viceversa, in modo diretto e incisivo è promossa dall'azione educativa empatica dai genitori, ancor più dagli insegnanti, da tutti gli insegnanti. Zimmermann ha articolato questo processo in tre fasi cicliche, riprese e in varia guisa confermate da altri teorici⁷ di facile insegnamento e apprendimento: *planning* (creazione di piani, progetti, definizione dei relativi obiettivi); *doing* (messa in atto, realizzazione dei piani); *reviewing* (revisione tramite la valutazione degli esiti e individuazione degli eventuali miglioramenti), reiterazione del ciclo.

Il *Self Regulated Learning* (SRL) potrebbe essere introdotto negli interventi di orientamento della nostra scuola, sia pure sperimentalmente, provando a rendere così esplicito l'implicito del documento ministeriale. La sua applicazione potrebbe riscontrarsi idonea, oltre che per la sua comprovata efficacia nel tempo, anche per un motivo di carattere scientifico. Esso va acquisendo una consistenza scientifica più solida per gli esiti euristici che stanno conseguendo le neuroscienze cognitive. La loro più recente ricerca va fornendo una spiegazione biologica del processo dell'*autoregolazione*. Operando con le neuroimmagini si è constatato che le metacompetenze dell'orientamento non sono soltanto supposizioni, ma funzioni biologiche della mente umana. L'*autoregolazione* della metacognizione, in particolare il monitoraggio dell'apprendimento, questione centrale nei modelli di Zimmermann e Pintrich, ha le basi nella corteccia prefrontale anteriore, in quella cingolata anteriore e in quella parietale. L'*autoregolazione* dell'apprendimento si rinviene nella funzione dell'amigdala, dell'ippocampo e della corteccia orbito frontale. A sua volta quella della motivazione ha sede nei circuiti cerebrali della ricompensa, ossia nel sistema dopaminergico, nello striato ventrale e nella corteccia prefrontale media e quella della plasticità cerebrale, infine, coinvolge il numero più alto di aree cerebrali. Queste rilevazioni sono di poco conto per l'affidabilità di questo metodo, laddove si consideri che non si è andati oltre l'inferenza behaviorista

⁷ fra cui Paul R. Pintrich, Dale H. Schunk, Philip H. Winne, Monique Boekaerts e Alison F. Hadwin.

dell'apprendimento e del comportamento e si è pervenuti alla constatazione dei meccanismi cerebrali che rendono reali questi processi.

5.2. I luoghi, i modi e i tempi della relazione orientativa

A differenza della didattica orientativa della tradizione scolastica italiana, quella fondata sulla relazione orientativa del *Self Regulated Learning* (SRL) va considerata un genere che si declina principalmente in due circostanze e modalità: nelle relazioni intersoggettive informali, in quelle che si verificano in ogni incontro occasionale tra docente e allievo, in cui si instaura un colloquio riguardante argomenti diversi, dagli scolastici agli occasionali, finanche agli amicali; inoltre, nelle relazioni formali ricorrenti che si instaurano in ogni circostanza di confronto, in particolare in tutte quelle in cui si svolge un'azione di verifica, in ogni ricorrenza in cui si riscontrano i compiti scritti, manufatti, prove di vario genere, esercitazioni, espressioni di giudizi valutativi. In entrambi i contesti la relazione orientativa assume la funzione di valutazione orientativa, la quale può essere considerata un'ulteriore versione della valutazione formativa. Pertanto, nelle varie circostanze didattiche e in tutte le occasioni della valutazione circa la pertinenza e l'originalità dei contenuti, la correttezza della forma, la proprietà dei manufatti didattici si può instaurare un colloquio empatico, rispettoso, non soltanto sui contenuti, ma sulle competenze emerse ed emergenti, sulle tendenze personali più o meno palesi o latenti, sugli intenti, sulle aspettative, sulle eventuali difficoltà di vario genere, in particolare di apprendimento, di esecuzione o di azione, sulle tendenze alla relazionalità sociale intra ed extrascolastica. Questo insieme di circostanze, se agite in atteggiamenti di reciproco confronto empatico, va considerato il nucleo dell'identità di una nuova didattica dell'orientamento.

5.3. Gli agenti della relazione orientativa: i docenti empatici cognitivi

Le *Linee guida* ministeriali prevedono che a praticare l'orientamento siano figure specialistiche: “i docenti (...) chiamati a svolgere la funzione “tutor” di gruppi di studenti; il “consigliere” delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali” (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328, *Linee guida...* cit. pto 8.3); inoltre, il docente tecnico, “una figura che, nel gestire i dati forniti dal Ministero (...) si preoccupi di raffinarli e di integrarli con quelli specifici raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro” (Ivi).

Se, per un verso, si può attribuire una qualche utilità che queste figure di docenti possono arrecare all'orientamento, per altro verso, se ne deve evidenziare la loro limitata rilevanza. Rispetto al numero degli allievi di un istituto, che in taluni casi è costituito da più centinaia, il loro intervento non può andare oltre l'occorrenza specialistica. Per la stessa ragione questi operatori non possono pervenire alla conoscenza dei molti casi rappresentati dai numerosi studenti e, di conseguenza, non possono che rendere il servizio limitato a pochi casi particolari. Ci si deve chiedere quanto ampia possa essere la funzione specialistica di questi operatori. L'orientamento che, come si va argomentando, è una attività di rapporto empatico cognitivo è una funzione di ciascun docente con ciascuno dei suoi studenti e non soltanto di pochi per di più riferito prevalentemente sull'informazione sugli studi e il lavoro futuro. Con la proposta di queste figure docenti si è finiti in un altro equivoco teorico, che si aggiunge a quello dell'orientamento come *sapere* e dell'*implicito formativo*, secondo il quale l'orientamento sarebbe un'attività specialistica, per casi particolari di difficoltà di diverso genere.

Del resto, nelle *Linee guida* si fa cenno alla generalità della funzione dell'orientamento da compiere da parte di ciascun docente: "l'orientamento – si dichiara- non sia delegato solo all'operato di pochi docenti in alcuni specifici momenti dell'anno scolastico, bensì divenga parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento" (Nota n.6013 del 17 novembre 2025 punto 2- *Attuazione delle Linee guida per l'orientamento...cit*). Ma, oltre al monito non si è andati oltre, né realizzato altro, ricadendo nell' *implicito*, questa volta, relativo alla funzione docente. Affinché ciascun docente possa svolgere la funzione di orientatore, oltre che di facilitatore culturale nelle materie insegnate, deve sensibilizzarsi alla funzione di docente empatico con competenze relazionali orientative. Considerato che nel testo delle *Linee guida* si dichiara che "l'orientamento diviene priorità strategica della formazione, nell'anno di prova e in servizio, dei docenti di tutti i gradi di istruzione" (...). e che "la formazione dei docenti e del personale scolastico è attuata anche attraverso un programma specifico nell'ambito delle risorse del fondo sociale europeo (FSE)" (D. M. 22 dicembre 2022, n. 328, *Linee guida... cit.*, pti 11.1 e 11.2), tornerebbe di molta utilità cogliere l'occasione per implementare interventi di formazione e aggiornamento generalizzati sulla relazione orientativa, contestualizzando la dimensione empatica cognitiva con quella istruttiva.

6. CONCLUSIONE

Come è dato evincere dall' argomentazione sopra presentata, se, per un verso, si può apprezzare l' intento di *sistematicità* della proposta ministeriale circa l' orientamento scolastico contenuta nelle *Linee guida* del 2022, in quanto va ben oltre l' *episodicità* del passato, rendendo legittima cittadinanza didattica all' orientamento, per altro verso, se ne devono evidenziare le perplessità circa le dimensioni quantitative dei *moduli di orientamento* prescritti, l' equivocità dell' identità teorica e l' implicitezza delle metacompetenze orientative. Questi pesanti limiti riducono la *sistematicità* ai soli aspetti contenutistico-disciplinari dell'orientamento, trascurando quelli soggettivi. Affinché il sistema proposto assuma i caratteri di "*struttura*", si rende indispensabile andare oltre la didattica dell'orientamento, di cui alla direttiva ministeriale del 6 agosto 1997, n. 487, e affidarsi ad una concezione nuova intesa come relazione orientativa di provenienza neuroscientifica. Ovviamente i riferimenti teorici e i metodi didattici possono essere individuati in più direzioni. Qui si ipotizza che si potrebbe tentare sperimentalmente l'applicazione del *Self Regulated Learning*, in particolare il modello molto noto di Barry Zimmermann, fondato sull' *autoregolazione* e consolidato da lunga applicazione sperimentale in molti paesi dell'occidente. Il modello risulta di naturale applicazione per il fatto che si fonda sull'empatia cognitiva, disposizione psichica provocata dai neuroni specchio in dotazione biologica ad ogni essere umano e si esplicita con la pratica dell'autoriflessione o con l'autoanalisi. Per essere attivata non richiede particolari percorsi di formazione o, addirittura, di specializzazione, ma soltanto la consapevolezza del suo possesso, che conduce alla disponibilità al colloquio rispettoso dell'alterità, all' ascolto senza *idola* baconiani, al confronto paritario. Per l'orientamento i referenti familiari e quelli scolastici devono prendere atto che essa costituisce il presupposto biologico sul quale va costruito il rapporto empatico.

Con la pratica di questo genere di relazione orientativa si potrebbero apportare le modifiche migliorative alla proposta ministeriale, le quali molto probabilmente la renderebbero praticabile. Con la sperimentazione del *Self Regulated Learning* si potrebbe, infine, rendere la funzione docente più

autentica, procurandovi l'assunzione della dimensione della relazione empatica, oltre a quella del fare didattico della tradizione relativo al sapere disciplinare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aristotele, *Metafisica*, Torino: UTET.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento: Erickson.
- Batini, F. (2022). *Didattica orientativa e competenze. Dal bagaglio culturale alle competenze: verso una rivoluzione dell'apprendimento*. Torino: Loescher.
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita*, Torino: Boringhieri.
- Brooks (Eds). *Career Choice and Development*, 2nd ed., 197-261, San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown D.& Brooks L. (Eds), *Career Choice and Development*, 2nd ed., 197-261, San Francisco: Jossey-Bass.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi
- Di Nubila, R. (2003). Orientamento formale e non formale come processo formativo. Le ragioni epistemologiche. *Professionalità* (pp.15-33). n. 33/2003.
- Ellis, A. (2015). *L'autoterapia razionale emotiva*, Trento: Erickson.
- Guichard, J. (2009). Self-Constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258.
- Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theorie of Vocational Personalities and Work Environments*, (3rd ed.), Odessa FL: Psychological Assessment Resours.
- Hinde, R. A. (1977). *Le basi biologiche del comportamento sociale*, Bologna: Zanichelli.
- Hinde, R.A. (1982). *Le relazioni interpersonali*, Bologna: Il Mulino.
- Kant, E. *Critica della ragion pura*, Milano: Feltrinelli.
- Krumboltz, J.D.& Levin A.S. (2004). *Luck Is No Accident*, Atascadero, CA: Impact Publishers.
- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Boringhieri.
- Lent, R.W. (2013). Social Cognitive Career Theory. S.D.Brown & R.W. Lent (Eds), *Career*.
- May, Rollo, (1991). *L'arte del counseling*, Roma: Astrolabio.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Parsons, T. (1965). *Il sistema sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Pfaff, D.W. (2014). *The altruistic brain: how we are naturally good*. Oxford: Oxford University Press.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai- il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., Gnoli, A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Rogers, C. (1970). *La terapia fondata sul cliente*, Firenze: Martinelli.
- Savickas M.L. (2011). *Career Counseling*, Washington, DC: American Psychological Association
- Development and Counseling* (2nd ed., pp. 115-146), Hoboken NJ: Wiley.
- Super, D.E. (1990), "A life-Span, Life-Space Approach to Career Development". In D.Brown & L.
- Zimmermann, B.J. (2000), "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective" in M.Boekaert, P.R.Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39), San Diego: CA: Academic Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio.

NORMATIVA MINISTERIALE ED EUROPEA

Consiglio Europeo, (2008). *Risoluzione del 21 novembre 2008-Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente.*

INVALSI, *Rapporto di autovalutazione. Guida all' autovalutazione* in www.invalsi.it (pp.33-sgg).

MIM, (1997). *Direttiva sull' orientamento delle studentesse e degli studenti* del 6 agosto 1997 n.487

MIM, (2022). *Linee guida per l'orientamento* del 22 dicembre 2022.

Parlamento europeo, (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

PNRR Missione4- *Istruzione e ricerca.*

Copyright (©) Giuseppe Refrigeri



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Refrigeri, G. (2026). Oltre la didattica orientativa, la relazione orientativa [Beyond Guidance-Oriented Teaching: The Neuroscientific Educational Relationship]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 41-53, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18205