

IRRE ER – Nucleo ER Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica

Progetto dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
Orientamento. Il futuro è oggi: orientare per non disperdere

SEMINARIO REGIONALE EMILIA ROMAGNA
per Dirigenti e i Docenti delle Scuole di ogni ordine e grado

Ripensare l'orientamento oggi

Bologna, 15 aprile 2010
Sala del Consiglio Provinciale, Via Zamboni 13

DOSSIER

ORIENTAMENTO SCUOLA

2010

a cura di Flavia Marostica

INDICE DEI MATERIALI DEL DOSSIER

Programma del Seminario	3
Abstract delle 8 relazioni	5
Progetto Emilia Romagna	7
Maria Luisa Pombeni, <i>Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento</i> , Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento. organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Trento) 20 ottobre 2007	8
Flavia Marostica, <i>Glossario di base: ipotesi per una convergenza culturale sull'orientamento</i> in Claudio Magagnoli ed Enzo Morgagni, <i>Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento</i> , Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, Regione Emilia Romagna, Agenzia Emilia Romagna Lavoro, IRRE Emilia Romagna, Bologna 2004	14
Nidia Batic e Gabriella Burba, <i>Indagine sulle immagini di orientamento negli insegnanti di scuola superiore</i> in «Quaderni di orientamento della Regione FVG n. 29 del novembre 2006	36
Nidia Batic e Gabriella Burba, <i>Orientamento e predittività dei test di autovalutazione per l'Università</i> in «Quaderni di orientamento della Regione FVG n. 28 del giugno 2006	46
Gabriella Burba, <i>Le azioni e i compiti relativi al piano dell'offerta formativa di ogni scuola, dei consigli di classe, del singolo docente per ciascun ordine e grado di scuola il ruolo della famiglia</i> , Abano marzo 2009	54
Flavia Marostica, <i>La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento</i> in Maria Luisa Pombeni (a cura di), <i>L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna</i> , Carocci, Roma 2008	57
Flavia Marostica, <i>Le competenze trasversali</i> in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, <i>Voci della scuola</i> , VII volume, Tecnodid, Napoli 2008	73
Flavia Marostica, <i>Orientamento formativo</i> in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, <i>Voci della scuola</i> , VIII volume, Tecnodid, Napoli 2009	91
Paola Vanini, <i>La modificabilità cognitivo-strutturale</i> in «Innovazione educativa» n.6 del 1999	101
Paola Vanini, <i>I concetti chiave dell'educazione cognitiva: la mediazione</i> in «Innovazione educativa» n.6 del 1999	105
Paola Vanini, <i>Dalla relazione all'apprendimento: risorse per migliorare la didattica</i> in «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali» n.2/1999	109
Pubblicazioni Maria Luisa Pombeni	114
Pubblicazioni Cristina Casaschi	119
Pubblicazioni Guido Sarchielli	121
Pubblicazioni Claudio Magagnoli	125
Pubblicazioni Speranzina Ferraro	126
Pubblicazioni Gabriella Burba	127
Pubblicazioni Flavia Marostica	128
Pubblicazioni Paola Vanini	131



IRRE ER – Nucleo ER Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica

Ripensare l'orientamento oggi

SEMINARIO REGIONALE EMILIA ROMAGNA

Progetto dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica

Orientamento. Il futuro è oggi: orientare per non disperdere

Giovedì 15 aprile 2010 dalle ore 9.30 alle 17.30

Sala del Consiglio Provinciale, Bologna, Via Zamboni 13

Orientare

«disporre le vele di una nave in modo che ricevano bene il vento, disporre un oggetto in modo che trovisi volto a quella parte del mondo che si vuole» (Cerruti, *Dizionario*, Torino 1900)

«disporre qualcosa in modo che corrisponda ai punti cardinali, bracciare i pennoni in modo che le vele facciano con la direzione del vento l'angolo più favorevole al cammino della nave» (Palazzi, *Dizionario della lingua italiana*, Milano 1939)

«situare in una certa posizione o direzione avendo riguardo ai punti cardinali, avviare a determinate scelte decisioni attività» (Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna 1970)

«disporre volgere qualcosa in modo che sia nella direzione di un determinato punto cardinale, dirigere indirizzare incanalare istradare avviare guidare condurre» (AAVV, *Dizionario di italiano*, Novara 2004)

PROGRAMMA

Registrazione dei partecipanti a partire dalle ore 9.00

- 9.30 Saluti
Stefania Fuscagni, Commissaria INDIRE/IRRE
Marcello Limina, Direttore Ufficio Scolastico Regionale ER
Giovanni Sedioli, Assessore scuola, formazione professionale, università, lavoro Regione ER
Anna Pariani, Assessore Istruzione Formazione Lavoro Provincia Bologna
- 10.00 *Presentazione del Progetto nazionale*
Cristina Casaschi, ricercatrice IRRE Lombardia
- 10.30 *L'orientamento nella società della conoscenza e della globalizzazione*
Guido Sarchielli, Università di Bologna
- 11.10 *L'orientamento nella regione Emilia-Romagna: ruoli e compiti della Regione e delle Province*
Claudio Magagnoli, Dirigente del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna
- 11.50 *Linee strategiche nazionali del MIUR per un Piano integrato di orientamento*
Speranzina Ferraro, Dirigente scolastica e Coordinatrice del Piano nazionale orientamento del MIUR
- 12.30 Dibattito
- PAUSA PRANZO
- 14.00 *L'orientamento nel Piano dell'offerta formativa*
Gabriella Burba, esperta di Orientamento e di Didattica orientativa
- 14.40 *L'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante*
Flavia Marostica, ricercatrice IRRE ER
- 15.20 *La mediazione didattica: una risorsa per l'orientamento*
Paola Vanini, ricercatrice IRRE ER
- 16.00 *Percorsi di formazione e strumenti di intervento del D.Or (l'esperienza della provincia di Torino)*
Gaetano Martorano, Ce.Trans. (Centro per le Transizioni al lavoro e nel lavoro)
- 16.40 Dibattito
- 17.30 CONCLUSIONE DEI LAVORI

Responsabile scientifico: Flavia Marostica marostica@irreer.it

Responsabile di segreteria: Marta Morelli morelli@irreer.it

ABSTRACT DELLE COMUNICAZIONI

Cristina Casaschi

L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, in sintonia con l'accresciuta attenzione del mondo scientifico e del MIUR al tema dell'orientamento formativo, ha avviato un Progetto sull'orientamento –*Il futuro è oggi: orientare per non disperdere*– che coinvolge diciotto regioni italiane e circa 70 docenti ricercatori. Il Progetto è finalizzato allo sviluppo di sensibilità e competenze orientative prima di tutto nei dirigenti e nei docenti, per rendere l'orientamento (soprattutto formativo e curato fin dai primi anni) una caratteristica propria della mission delle istituzioni scolastiche autonome, oltre che un'attitudine ed un'esperienza quotidiana nelle scuole di ogni ordine e grado. Per far questo, cura la formazione dei docenti e l'accompagnamento alla realizzazione percorsi innovativi nelle scuole, caratterizzati soprattutto da didattica orientativa, metodologia laboratoriale, funzione tutoriale del docente e documentazione generativa.

Guido Sarchielli

- 1) *L'orientamento può essere visto come un processo complesso a «doppia faccia» ovvero che va considerato da un duplice punto di vista*
- 2) *Il modo di concepire l'orientamento sta variando in relazione ad almeno tre grandi categorie di fattori sociali: a) i cambiamenti della società e delle sue rappresentazioni, (competenze globali), b) i cambiamenti nei modi di organizzare il lavoro, di ripartire i compiti e gestire le persone nei contesti lavorativi (risorse trasversali), c) le forme di organizzazione dell'istruzione e i processi di socializzazione dei giovani*
- 3) *Quali conseguenze possiamo mettere in risalto per riflettere sull'orientamento dal lato della concezione dell'orientamento, dal lato della persona, dal lato istituzionale e dei servizi*

Claudio Magagnoli

Le attività d'orientamento in ER si svilupparono in modo organico da fine anni Settanta dopo il decreto 616/77 e la legge quadro 845/78 su FP e orientamento: con la L.R. 19/78 su formazione ed orientamento professionale l'ER fu una delle prime regioni a delegare funzioni e compiti su tali materie alle Province. Importanti strumenti per affermare una politica di orientamento generalizzata furono le risorse FSE provenienti dai diversi Piani Operativi Regionali (POR) e dalla importante legge regionale 12/2003 che affermava sia la centralità dell'orientamento per supportare le scelte delle persone, sia l'esigenza di integrazione e di *governance* in questa materia e più in generale tra le politiche di istruzione, formazione e lavoro. Uno degli aspetti più critici è l'estrema frammentazione delle competenze che esige momenti di raccordo integrazione con Scuola, Università, Comuni, a loro volta detentori di precise competenze e responsabilità sul tema. Un esempio di questo ruolo di coordinamento/*governance* territoriale è quello della Provincia di Bologna : a livello istituzionale con la Conferenza provinciale di coordinamento, a livello tecnico-operativo con l'istituzione di un Centro risorse per l'orientamento di supporto ai soggetti ed alle reti locali di orientamento.

Speranzina Ferraro

«La centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione»: così scriveva la prof.ssa Maria Luisa Pombeni, rafforzando l'esigenza di raccordo e di fare «rete» tra tutti i Soggetti responsabili. Intervenire a tutti i livelli scolastici e formativi nella direzione di sostenere i giovani nell'assunzione coerente di processi di scelta e di decisione è non solo una necessità ma un diritto della persona. Da questa consapevolezza, maturata anche attraverso la riflessione su importanti contributi europei e nazionali dell'ultimo decennio a sostegno dell'importanza strategica dell'orientamento in educazione, riprende con rinnovato vigore ed entusiasmo l'iniziativa del Ministero dell'Istruzione per il rilancio dei processi di orientamento, scolastico e formativo, dei giovani e il cammino verso un Piano nazionale di azioni da condividere con altri Soggetti istituzionali.

Gabriella Burba

In un periodo di cambiamenti che suscitano nella scuola allarme, ansia e resistenze difensive, il senso della proposta è quello di affrontare la sfida come un «καίριος» volto a tradurre il limite normativo in risorsa: la riforma degli ordinamenti, che richiede una necessaria revisione dei Piani dell'Offerta Formativa, potrebbe così diventare occasione propizia per ripensare l'intero POF in chiave orientativa, accogliendo le molteplici indicazioni in questo senso contenute nelle norme del 2008 sull'orientamento, nel D.M./2007 sul nuovo obbligo di istruzione, nel Piano nazionale di orientamento del 2009, nei Profili della riforma del 2010. L'obiettivo è quello di coniugare competenze chiave e di asse, continuità e orientamento, in un POF basato sull'opzione della didattica orientante, che implica analisi dei nuclei fondanti, essenzializzazione, interdisciplinarietà, collegialità, autovalutazione, didattica laboratoriale, metacognizione, valutazione di processo e di risultato.

Flavia Marostica

L'orientamento ha una storia: i punti di riferimento normativi in Italia e in Europa; la matrice della didattica orientativa. *Un punto di riferimento nella letteratura dedicata italiana:* competenze orientative; competenze orientative specifiche; competenze orientative generali/propedeutiche. *Cosa è la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo:* definizione e articolazione nei quattro pilastri; traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: abilità trasversali/trasferibili; traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: saperi e procedure (per il lavoro); modalità ottimali per raggiungerli: strategie di insegnamento/apprendimento (laboratoriali); modalità ottimali per raggiungerli: modelli di progettazione del lavoro d'aula (moduli/unità). *Appendici:* dalla Costituzione della Repubblica; riferimenti fondamentali; indicazioni per la bibliografia

Paola Vanini

Il concetto di *mediazione* da Vygotskij a Bruner e a Feuerstein. L'importanza di fare buone esperienze di apprendimento mediato per affrontare la novità e la complessità, accedere alla possibilità di modificarsi cognitivamente e far funzionare il proprio pensiero a livelli più alti, diventando mediatori di se stessi. Cosa distingue una *mediazione di qualità* rispetto ad una semplice interazione? Riflessioni su alcuni *criteri di mediazione*, particolarmente utili per dare spessore alla relazione didattica, creando al contempo le premesse per un buon clima di classe e per l'orientamento: la *mediazione d'intenzionalità e reciprocità*; la *mediazione di trascendenza*; la *mediazione del significato*; la *mediazione del sentimento di appartenenza*; la *mediazione dell'individuazione e della differenziazione psicologica*

Gaetano Martorano

Sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace lungo tutto l'arco della vita richiede lo sviluppo di competenze che facilitano l'attivazione di questo processo. Nei contesti dell'education, rispetto alle professionalità coinvolte ed alle competenze necessarie, la distinzione che si deve operare è quella fra professionalità dedicate ovvero figure la cui mission esclusiva è costruita sulle azioni di orientamento, e professionalità con una mission più ampia (a scuola, nel caso del docente), ma che declina una dimensione della propria attività attorno ad obiettivi e funzioni orientative. La Provincia di Torino, Servizio Programmazione Sistema Educativo e F.P. - Servizio *Orientarsi*, in risposta a questi bisogni, coerentemente con le finalità previste nel proprio Piano Provinciale di Orientamento 2007-2010 ha sviluppato un programma di assistenza tecnica a supporto della responsabilità orientativa delle istituzioni scolastiche. In questo contributo verrà presentata la funzione «Docente Orientatore» (D.Or.) ed alcuni aspetti del percorso di formazione, che ha coinvolto circa 1200 insegnanti.



Scheda Progetto Emilia Romagna

Titolo del progetto
<i>Ripensare l'orientamento oggi</i> entro il Progetto nazionale <i>Il futuro è oggi: orientare per non disperdere</i> di cui è un'articolazione territoriale
Tipologia
Ambito territoriale
Regionale
Finalità
Le iniziative intendono offrire ai destinatari più occasioni per riflettere sulle modalità di realizzazione delle diverse azioni di orientamento in questa fase sulla base: <ul style="list-style-type: none">• delle indicazioni normative europee ed italiane• della letteratura dedicata• delle buone pratiche diffuse a livello regionale e nazionale con lo scopo di contribuire all' ⇒ innalzamento della qualità dell'offerta ⇒ adeguamento dell'offerta ai bisogni orientativi attuali.
Azioni e Fasi del progetto
1° FASE: Seminario 15 aprile 2006 2° FASE: pubblicazione degli Atti del seminario 3° FASE (eventuale): disseminazione/presentazione degli Atti in 3 seminari interprovinciali
Destinatari
Dirigenti e Docenti della scuole della regione Referenti degli USP e dell'USR Assessorati Istruzione Province ER e Regione ER
Tempi e luoghi di attuazione
Il Seminario regionale si svolgerà a Bologna I seminari interprovinciali si svolgeranno a Bologna, Forlì, Reggio Emilia
Criteri e modalità di controllo, verifica e valutazione
Scheda di valutazione compilate dai partecipanti alle diverse iniziative
Risultati previsti
Sensibilizzazione dei destinatari ai temi dell'orientamento oggi Incremento della conoscenza delle norme e della letteratura Motivazione al miglioramento delle prassi
Staff di progetto
Flavia Marostica IRRE ER Paola Vanini IRRE ER Elena Carboni IPSAA Faenza (Ravenna) Claudia D'Imporzano I.C. di Zibello (Busseto, Parma)
Responsabile scientifico: Flavia Marostica
Responsabile amministrativo: Marta Morelli

Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative

Il contributo della scuola nel processo di orientamento

Intervento al Convegno *Tavolo per l'orientamento*, organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Trento) 20 ottobre 2007

Un'analisi comparativa realizzata nei diversi Paesi dell'Unione Europea ha dimostrato che il livello medio del tasso di drop out è pari al 22.5% rispetto ai giovani chiamati a finire gli studi. Naturalmente ci sono significative differenze tra i diversi Stati Membri. I Paesi nordici sono decisamente più qualificati nel combattere il fenomeno rispetto agli altri Paesi. Il Portogallo (40,7%), l'Italia (30,2%), la Spagna (30,0%) ed anche il Regno Unito (31,4%) mostrano percentuali di drop out decisamente superiori rispetto a Paesi come la Germania (13,2%), l'Austria (11,5%) ed i Paesi scandinavi (Svezia 9,6%, Finlandia 8,5%), che riportano percentuali ben al di sotto della media europea.

Molti contributi di letteratura danno conto dell'eterogeneità di interlocutori con cui si confrontano oggi gli insegnanti nei diversi cicli di studi. Si può dire che nella scuola sono presenti attualmente almeno tre profili di studenti:

a) quelli *dedicati* (allo studio / alla formazione); sono ragazzi e ragazze che si impegnano attivamente per fronteggiare positivamente questo compito evolutivo (il percorso scolastico). I loro bisogni di orientamento trovano risposta adeguata nelle attività di educazione all'auto-orientamento (didattica orientativa), nell'accompagnamento (monitoraggio dei percorsi scolastici e portfolio), nell'accesso all'informazione e nello sviluppo di abilità concrete legate alla transizione al lavoro, nella consulenza se si presentano conflitti con la famiglia o problematiche di tipo personale;

b) quelli *deboli* (da un punto di vista degli apprendimenti); sono ragazzi e ragazze con scarse risorse (personali, formative, ambientali) che, opportunamente potenziati e accompagnati, possono essere in grado di fronteggiare positivamente questo compito evolutivo (diritto/dovere all'istruzione). La centratura delle azioni di supporto è sul rinforzo di risorse personali e sui dispositivi di accompagnamento. Sono studenti che attraverso occasioni di potenziamento e/o metodologie di studio diverse da quelle tradizionali riescono a superare difficoltà legate a carenze di pre-requisiti formativi, tempi più rallentati ecc.; forme di tutorato personalizzato e azioni dedicate come i laboratori possono essere, oltre all'informazione, una buona risposta ai loro bisogni orientativi. Si tratta di un tipo di azioni che possono avere la caratteristica di proposte strutturate (del tipo moduli 2 E) che integrano attività di piccolo gruppo con momenti più personalizzati;

c) quelli *difficili* (da un punto di vista dell'inserimento scolastico e sociale); sono ragazzi e ragazze con esperienze personali ad elevata criticità (personale, sociale, formativa). La centratura è sulla progettazione di un percorso personalizzato, finalizzato prima di tutto alla ricostruzione delle condizioni di piena cittadinanza, poi alla creazione di contesti positivi di sperimentazione di sé (a livello socio-relazionale, educativo-formativo, lavorativo) ed infine alla presa incarico e all'accompagnamento (ruolo strategico di un tutor non tanto a livello scolastico ma di un tutor in grado di lavorare in rapporto con la rete territoriale e di svolgere una funzione di mediazione sociale fra il giovane ed i diversi contesti sociali con cui deve interagire nel periodo di assolvimento del diritto/dovere). Per questo tipo di intervento si deve prevedere una funzione di tutorato personalizzato inteso come servizio (monte ore a disposizione dell'operatore) che funzioni in aggiunta alla eventuale partecipazione dello studente a specifiche attività strutturate.

Questo ventaglio differenziato di destinatari dell'offerta formativa implica in primo luogo problemi di differenziazione delle strategie didattiche, ma pone anche esigenze di personalizzazione delle azioni orientative per garantire al massimo il successo formativo di tutti («*non uno di meno*»).

La centralità del *ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo* non è da mettere in discussione. I riferimenti fondamentali si trovano nel *Memorandum* del 2000 condiviso dagli stati membri dell'Unione Europea che nei sei messaggi-chiave ne riserva uno (n°5) proprio all'orientamento scolastico e professionale e nel successivo documento (*European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*), prodotto dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Educazione nel maggio del 2002 e contenente i 15 indicatori considerati rilevanti per la qualità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che inserisce l'orientamento nella quarta area relativa a <*strategie e sistemi di sviluppo*>. Per il sistema scolastico in specifico, il ruolo strategico dell'orientamento viene collegato prioritariamente al fenomeno dell'insuccesso e della dispersione, mettendone in risalto le due facce del problema; da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali). Il termine *dispersione*, infatti, fa riferimento a più significati sia riferiti ai vissuti soggettivi e alle competenze individuali dello studente sia al fallimento degli obiettivi dell'istituzione; il problema cioè si pone sia in termini di risultati non conseguiti (o parzialmente conseguiti) dal singolo alunno, sia in termini di perdita di un certo numero di alunni da parte dell'istituzione.

Il disagio scolastico si configura, innanzitutto, come una condizione di difficoltà nel rapporto personale fra lo studente e l'istituzione scuola. Difficoltà persistenti e/o insuccessi formali possono rappresentare una minaccia di svalorizzazione di sé durante il processo di costruzione dell'identità e contribuire allo sviluppo di un rapporto problematico fra persona e istituzioni sociali; la scuola infatti è la prima organizzazione sociale complessa in cui il bambino/adolescente sperimenta un ruolo specifico, deve rispettare un sistema di regole, assumersi degli impegni e portarli a termine, sottoponendosi ad una valutazione sui risultati raggiunti. La percezione di fallimento personale e sociale, legata ad un percorso formativo problematico, diminuisce inoltre la convinzione di auto-efficacia (*il sentirsi competente*) rispetto anche ad esperienze diverse, in primo luogo quella lavorativa, riducendo la motivazione ad attivarsi nei confronti di questo obiettivo e lasciando spazio ad atteggiamenti e comportamenti di attesa e indifferenza nei confronti del proprio futuro professionale.

Le ripercussioni di una carriera scolastica problematica non ricadono esclusivamente sul livello di scolarizzazione (più o meno basso) raggiunto dal singolo interessato, ma coinvolgono altre sfere di vita della persona, in primo luogo l'aspetto della progettualità (il rapporto fra prospettiva temporale e costruzione di un sistema di valori di riferimento) e in secondo luogo lo sviluppo della carriera lavorativa dell'adolescente (il suo percorso di socializzazione al lavoro e di inserimento nel contesto produttivo). A partire dai risultati dell'esperienza scolastica si tende spesso a mettere in atto un processo sommario di categorizzazione degli studenti che vengono differenziati in adolescenti *adatti per lo studio* e adolescenti *adatti per il lavoro*; a questa si aggiunge un'ulteriore articolazione che viene fatta utilizzando gli schemi di *genere* per orientare verso lavori tipicamente maschili (meccanico, falegname, ecc.) e tipicamente femminili (parrucchiera, estetista, ecc.). Per questo insieme di ragioni, i fenomeni di insuccesso o dispersione *all'interno* del sistema scolastico e quelli *all'esterno* (intesi come fuoriuscita o abbandono) vanno trattati all'interno di uno stesso quadro interpretativo del fenomeno. Da esso prende avvio la definizione da parte dell'OCSE delle indicazioni operative di contrasto al fenomeno. Nella panoramica delle linee di azione/intervento promosse dall'Unione Europea e dai Fondi strutturali, a livello nazionale i dispositivi toccano le seguenti tematiche di fondo:

- a) la diffusione della cultura della *prevenzione*;
- b) la *continuità* educativa e scolastica;
- c) l'*individualizzazione* dell'insegnamento;
- d) l'*integrazione* all'interno del sistema scolastico, fra istituzioni e sistemi , ecc.,

e) *l'orientamento con particolare riferimento al passaggio fra i diversi sistemi/canali formativi.*

Per definire la specificità delle diverse azioni finalizzate a promuovere un processo di auto-orientamento negli alunni, si deve tener conto:

a) *dei diversi bisogni orientativi dei gruppi di studenti in transizione*, cioè dovranno potenziare le capacità di osservazione e di analisi della specificità dei target di riferimento all'interno delle classi (disagio scolastico, disadattamento sociale, devianza, ecc.);

b) *della rete delle risorse locali*, cioè della presenza sul territorio e del tipo di *mission* dei diversi soggetti che possono metter in campo risorse per favorire il successo formativo del giovane e sostenere la sua esperienza di transizione e rinforzare un *metodo di lavoro di rete*;

c) della integrazione delle attività di orientamento con un progetto formativo complessivo.

L'esigenza di rispondere a bisogni orientativi diversi, legati a profili diversi di studenti che in virtù del diritto/dovere all'istruzione convivono all'interno un sistema che da solo fa fatica a differenziare le proprie risposte, porta con sé un'esigenza immediata di integrazione con risorse esterne alla scuole, in particolare:

- la messa in valore di una *pluralità di soggetti/risorse professionali* attraverso un coordinamento a livello istituzionale/interistituzionale;
- la condivisione fra gli operatori di una *differenziazione delle azioni* (non è possibile che tutti i soggetti svolgano tutte le funzioni);
- la distinzione nelle azioni di orientamento fra *interventi strutturali* (didattica orientativa, moduli educazione all'autorientamento, tutorato scolastico) e *servizi alla persona*, in particolare rispetto ad alcune funzione (ad esempio, il tutorato nelle transizioni formative e la consulenza specialistica)

L'orientamento rappresenta un percorso continuo di sviluppo dell'autonomia personale e un contributo importante al processo di costruzione dell'identità sociale. Ne consegue che questo processo matura nella persona attraverso l'acquisizione di competenze specifiche («*competenze orientative*»), in *fasi diversi della vita* (orientamento lungo tutto l'arco della vita), con il contributo di *risorse diverse* (pluralità di contesti di riferimento all'interno del sistema di orientamento) e attraverso *azioni diverse* (diversificazione delle pratiche professionale in rapporto ai bisogni dei target). Il possesso di queste *competenze* favorisce il successo delle esperienze formative, sostiene lo sviluppo di *progettualità* nei processi di *scelta scolastico-professionale* e contribuisce al fronteggiamento attivo delle fasi di *transizione* formativa e lavorativa.

Il termine *orientamento* viene quindi inteso in un'accezione generale, ricoprendo al proprio interno sia quello che possiamo definire *orientamento personale*, legato ai diversi ambiti di sviluppo e crescita della persona, sia quello che possiamo definire *orientamento scolastico-professionale*, riferito più specificamente ai processi di scelta e di transizione dell'esperienza formativa e lavorativa. Per quanto concerne l'*orientamento personale*, l'obiettivo, definito in senso molto ampio, è quello di consentire all'individuo di sviluppare o riappropriarsi delle proprie risorse e farne buon uso rispetto ai propri bisogni e ai propri desideri. Il presupposto è quello del diritto della persona ad una vita soddisfacente per sé e ad una positiva partecipazione sociale.

Il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita può rappresentarsi come *continuum* che assume *caratteristiche peculiari nelle diverse fasi della storia personale* e che sono legate da una *ricerca di coerenza e continuità nel tempo*. La capacità di gestire in modo autonomo ed efficace il proprio processo di orientamento (sotto il profilo diacronico e sincronico) richiede alla persona una *preparazione generale* (in termini di atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni, ecc.) e un *insieme di competenze specifiche* finalizzate, in parte, ad auto-monitorare in itinere le esperienze formative e lavorative in cui si trova coinvolta ed, in parte, a progettarne l'evoluzione, cioè a costruire lo sviluppo della propria storia.

Il processo di orientamento è un *processo dinamico* e le dimensioni che ne connotano una

gestione efficace (*preparazione, auto-monitoraggio e progettazione*) non sono in sequenza rigida, ma si ripropongono rispetto alle fasi temporali di vita con caratteristiche peculiari legate alla condizione, al genere, alla cultura di appartenenza.

Nella fase evolutiva 11 - 18 anni, periodo di vita che accompagna la scuola media inferiore e superiore il processo di orientamento si caratterizza per il bisogno di:

- a) *sviluppare pre-requisiti formativi* (o competenze orientative generali) per *maturare un'autonomia orientativa*; in assenza di queste condizioni la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e di maturare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa;
- b) *orientarsi nella scelta di un percorso formativo* che colloca sullo sfondo del processo decisionale, e in una prospettiva temporale dilatata, il problema del lavoro;
- e) *sviluppare una capacità di controllo critico* sull'andamento dei percorsi personali, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione;
- d) *ri-orientarsi nella prosecuzione di un percorso formativo in atto* in presenza di esperienze di progettualità bloccata e/o di scelte formative non soddisfacenti;
- e) *orientarsi nella costruzione di un (pre)progetto professionale* in previsione della conclusione del percorso formativo e della transizione al lavoro.

In riferimento alle considerazioni appena svolte, il sistema scolastico è chiamato a *dare una risposta ad un insieme di bisogni orientativi*, mettendo in campo principalmente le proprie risorse professionali ma senza escludere il contributo che può essere offerto da altri servizi.

Il contributo della scuola al processo di orientamento dello studente, infatti, si sviluppa attraverso due tipologie di funzioni. La prima è una funzione *implicita* alla finalità istituzionale del sistema formativo, cioè connessa alla sua *mission di formazione della persona* (risposta ad un bisogno evolutivo di autonomia ed emancipazione, connesso all'orientamento personale). La seconda funzione è finalizzata a rispondere ad un insieme di bisogni orientativi legati ad alcuni compiti peculiari dell'esperienza formativa; in particolare è compito della scuola:

- *sviluppare in tutti gli alunni competenze specifiche per un auto-monitoraggio orientativo del proprio percorso scolastico;*
- *promuovere in tutti gli studenti interventi di preparazione ed educazione alle scelte scolastiche/professionali e di sostegno all'impatto con nuovi cicli di studio;*
- *garantire agli studenti in difficoltà (a rischio di dispersione) un'attività di tutorato personalizzato con finalità di prevenzione dell'insuccesso e di accompagnamento nel percorso (anche attraverso forme di aggiustamento delle scelte effettuate) fino all'assolvimento del diritto/dovere di istruzione.*

La presa in carico da parte del sistema scolastico di questo articolato insieme di azioni orientative, che integrano e arricchiscono la funzione orientativa implicita nella didattica orientativa, comporta che una parte di questi interventi possa essere sviluppata con il contributo di altre risorse del territorio.

In un *progetto di orientamento di Istituto* è utile differenziare tre macro-filoni di attività di orientamento.

Un *primo filone di attività* è finalizzato a *PREPARARE* lo studente a gestire il proprio processo di auto-orientamento (*educare all'auto-orientamento*); si tratta cioè di sviluppare le condizioni di base (meta-competenze) per l'attivazione consapevole di questo processo. Due sono gli strumenti in possesso dei docenti per intervenire a questo livello:

- *La didattica orientativa* finalizzata a *sviluppare nello studente alcuni prerequisiti orientativi* (competenze generali e metodo).
- *I moduli di potenziamento delle capacità di fronteggiamento di compiti orientativi* che caratterizzano il percorso formativo, cioè attività extracurricolari finalizzate a potenziare la maturazione del processo personale di auto-orientamento da parte del ragazzo e della ragazza in riferimento a specifici obiettivi (ad esempio, preparazione alla scelta in terza

media).

Questo insieme di attività viene realizzato da risorse interne del sistema scolastico, con riferimento specifico alla figura del docente disciplinare e del docente-referente per l'orientamento.

*Un secondo filone di attività è finalizzato ad ACCOMPAGNARE lo studente nel percorso di assolvimento del diritto-dovere all'istruzione, per garantire il successo orientativo e costruire progressivamente le scelte future. La funzione di *accompagnamento* fa riferimento ad un'azione di tutorato orientativo che assume caratteristiche diversificate in rapporto a momenti diversi del percorso dello studente (scuola media inferiore e scuola media superiore o formazione professionale); è possibile identificare almeno tre azioni di tutorato orientativo:*

- *Il tutorato scolastico*

Questo insieme di attività è finalizzato ad *accompagnare l'esperienza di studio dell'alunno*, nei diversi percorsi di assolvimento del diritto-dovere all'istruzione, attraverso una riflessione continua sull'andamento personale al fine di prevenire esperienze di insuccesso.

Prevede *azioni rivolte al gruppo-classe* per sviluppare capacità di automonitoraggio del percorso formativo ed *interventi individuali* rivolti a studenti che necessitano di un sostegno personalizzato per identificare e sperimentare strategie di miglioramento delle prestazioni scolastiche.

Viene realizzato da *risorse interne del sistema scolastico-formativo*, in particolare docenti che svolgono una funzione di tutorato orientativo nel quadro della propria esperienza istituzionale.

- *Il tutorato nelle transizioni formative*

Questo insieme di attività è finalizzato ad *accompagnare gli studenti che vivono esperienze scolastiche problematiche*, con particolare riferimento a situazioni di insuccesso formativo e/o di rischio di abbandono;

Prevede *azioni di presa in carico e tutorato personalizzato nel passaggio fra cicli di studio e o percorsi/canali formativi* in modo da garantire al ragazzo e alla famiglia un punto di riferimento in continuità fra le diverse esperienze formative.

Può essere realizzato, a partire da un collegamento con la struttura scolastica di riferimento, da una *risorsa dedicata del sistema di orientamento territoriale* (un tutor del centro per l'impiego, un operatore della formazione professionale) che svolge una funzione di tutorato verso lo studente e la famiglia in un'ottica di raccordo e collaborazione con le altre risorse della rete territoriale (agenzie di formazione professionale, servizi territoriali di informazione e orientamento, servizi per il lavoro, servizi socio-sanitari, ecc.).

- *Il tutorato nelle esperienze di socializzazione lavorativa*

Questo insieme di attività è finalizzato a favorire un *primo impatto con il contesto lavorativo*. Può assumere caratteristiche molto diverse a seconda del ciclo di studi; esperienze che possono necessitare di un tutorato orientativo di questo tipo sono ad esempio:

- I cosiddetti *laboratori orientativi* finalizzati a rendere disponibili agli studenti, che esprimono maggiori difficoltà di auto-orientamento nella scelta in terza media o necessita di un ri-orientamento nel biennio della scuola superiore, alcune *esperienze di apprendimento in situazione operativa concreta*, tali da permettere la scoperta di risorse e abilità personali attraverso percorsi formativi non tradizionali.

Possono essere realizzati in collaborazione con il *sistema di formazione professionale*, con l'obiettivo di integrare e potenziare la sperimentazione di sé in situazione diverse di apprendimento.

- Lo *stage* (tirocinio) per gli studenti della scuola superiore, finalizzati a favorire un impatto diretto con il contesto produttivo sia per verificarne modalità di funzionamento organizzativo sia verificare rappresentazioni e motivazioni nei confronti di settori/figure professionali specifiche.

Anche queste azioni possono essere realizzate *in autonomia dalla scuola* o con il

contributo di *risorse della formazione professionale*, ovviamente in stretto raccordo con le aziende.

Un terzo filone di attività è finalizzato a *SOSTENERE* i processi decisionali che interessano lo studente in specifiche circostanze del proprio percorso, dando origine a diversi tipi di transizioni psicosociali. Alcune transizioni si connotano, infatti, come *passaggi evolutivi* da un ciclo di studi ad un altro (ad esempio, la scelta in terza media e in quinta superiore) mentre altre transizioni vengono vissute come vere e proprie *rottture nella storia personale* (ad esempio, i cambiamenti rispetto all'indirizzo di studi prescelto o il trasferimento da un canale ad un altro nell'assolvimento del diritto/dovere di istruzione).

Due azioni orientative possono contribuire, in modo diverso, al processo decisionale:

- *L'informazione orientativa*

Questo insieme di attività è finalizzato a favorire *pari opportunità di accesso alle conoscenze* e a fornire allo studente (e alle famiglie) informazioni specifiche sulle opportunità formative del territorio.

Prevede *interventi rivolti ai genitori* e laboratori rivolti alle classi per lo *sviluppo di abilità di ricerca attiva* delle informazioni e per l'acquisizione di un *metodo di rielaborazione e approfondimento delle conoscenze* in funzione delle scelte personali.

Queste attività, gestite anche da *operatori dei servizi territoriali di informazione* non si sovrappongono ma devono integrarsi con le azioni di informazione e promozione dei diversi percorsi di studio realizzate autonomamente dai singoli istituti superiori e dalle agenzie formative (incontri di presentazione delle scuole superiore, giornate aperte alle famiglie, ecc.).

- *La consulenza specialistica*

Questo insieme di attività è finalizzato a *promuovere la maturazione del processo decisionale dello studente* in presenza di esperienze complesse e/o a fronte di una mancata capacità autonoma di prefigurare delle ipotesi di scelta sulla base delle azioni di preparazione, accompagnamento e informazione messe in campo dalla scuola.

Prevede azioni di *consulenza specialistica* attraverso colloqui individuali sia con i genitori (per la scuola media) che con gli alunni.

Viene realizzata da tempo attraverso il contributo di professionalità dedicate (orientatori e/o psicologi) che operano all'interno dei servizi territoriali o in regime di libera professione.

Dal ventaglio di attività appena delineato, si evince che *l'azione di orientamento della scuola nei confronti dei propri alunni* si articola in una *gamma diversificata di interventi*. Alcune attività, di carattere collettivo, vengono rivolte a tutti gli studenti:

- per garantire lo sviluppo delle competenze orientative generali (didattica orientativa),
- per promuovere il successo formativo (accompagnamento/tutorato scolastico),
- per costruire competenze progettuali (educazione all'auto-orientamento);

altri servizi invece, di carattere personalizzato, integrano e potenziano lo sviluppo di quelle competenze orientative non pienamente raggiunte con la partecipazione ad attività di tipo collettivo.

L'insieme dei servizi orientativi offerti dalla scuola viene gestito in parte attraverso l'impegno di figure professionali che esercitano una funzione orientativa nel quadro della propria *mission* specifica di docente-formatore ed, in parte, con il contributo di figure dedicate (orientatori e/o consulenti di orientamento) dei servizi territoriali, *condividendo con tutti gli attori sociali una logica da sistema integrato di orientamento*.

Flavia Marostica

GLOSSARIO DI BASE: ipotesi per una convergenza culturale sull'orientamento

Cap 3 (da pag.146 a pag.181) in Claudio Magagnoli ed Enzo Morgagni, *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento*, Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, Regione Emilia Romagna, Agenzia Emilia Romagna Lavoro, IRRE Emilia Romagna, Bologna 2004

PREMESSA

3.1. PUBBLICA AMMINISTRAZIONE, DECENTRAMENTO, STATO/REGIONI

Pubblica Amministrazione
Decentramento
Conferenza Stato Regioni
Conferenza Unificata Stato Regioni Autonomie Locali
Conferenza dei Presidenti delle Regioni e Province autonome
Coordinamento delle Regioni e Province autonome

3.2. SISTEMA, SERVIZI E FUNZIONI, ACCREDITAMENTO, STANDARD

Sistema
Servizio
Riconoscimento
Accreditamento
Accreditamento dei soggetti erogatori di servizi di orientamento
Standard

3.3. ORIENTAMENTO, DIDATTICA ORIENTATIVA, AZIONI DI ORIENTAMENTO, COMPETENZE, COMPETENZE ORIENTATIVE

Compiti orientativi
Bisogni orientativi
Interessi
Attitudini
Orientamento
Orientamento/orientarsi
Orientamento/orientare
Orientamento formativo o didattica orientativa
Azioni di orientamento
Competenze
Competenze orientative
Portfolio delle competenze

3.4. ORIENTAMENTO NEI DIVERSI SISTEMI, FUNZIONI DI ORIENTAMENTO

Competenze e organismi
Strutture/sistemi di servizio
Funzioni di orientamento
Formazione
Informazione
Accompagnamento, tutorato, sostegno
Consulenza

3.5. PROFESSIONE, ORIENTATORE, DOCENTE DEDICATO, OPERATORI DEDICATI DI ALTRI SISTEMI

Professione
Professionalità
Funzione professionale
Profilo professionale
Competenze professionali
Professionista
Docenti delle istituzioni scolastiche
Tutor
Tutor dell'obbligo formativo
Operatori della formazione professionale
Orientatori
Psicologi dell'orientamento

3.6. INTEGRAZIONE, RETE, ACCORDI

Integrazione
Rete
Accordo
Intesa
Protocollo di intesa
Convenzione
Patto territoriale
Consorzio

3. GLOSSARIO DI BASE: IPOTESI PER UNA CONVERGENZA CULTURALE SULL'ORIENTAMENTO

Premessa

Negli ultimi dieci anni, in Europa e anche in Italia, si è sviluppata una riflessione ampia e articolata sull'orientamento e sul sistema dell'istruzione e della formazione che ha modificato in modo significativo e in alcuni casi irreversibile molte convinzioni e pratiche precedenti.

Le tappe, non uniche ma fondamentali, dell'elaborazione a livello europeo sono le seguenti:

- J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Commissione europea: Libro bianco sullo sviluppo - Unione Europea, Bruxelles (dicembre 1993),
- E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione - Unione europea, Bruxelles (novembre 1995),
- Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) nella parte dedicata a *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale (Un obiettivo strategico per il nuovo decennio, Predisporre il passaggio a un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza, Modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo)*,
- Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente - Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità europee (30 ottobre 2000),
- *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* dei Presidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione, Nizza, 7-9 dicembre 2000,
- *Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio europeo (Stoccolma) sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione* (14 febbraio 2001),
- Consiglio europeo di Stoccolma del 23/24 marzo 2001,
- *Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum su istruzione e formazione permanente - Italia* (novembre 2001).

L'insieme di tali elaborazioni sono state ben presenti nell'evento che in Italia ha segnato una svolta di importanza fondamentale in tema di orientamento, il 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova (14-16 novembre 2001).

In parallelo si è sviluppata nel paese anche la riflessione specifica sull'orientamento e sulla scuola e formazione che, entro il quadro disegnato a livello europeo e all'interno dell'elaborazione più complessiva sull'orientamento, ha sviluppato e approfondito le questioni connesse con la specificità del sistema scolastico attraverso le seguenti tappe fondamentali:

- Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni - La sintesi* (maggio 1997),
- Documento della Commissione dei Ministeri Università Ricerca e Pubblica Istruzione del 25 maggio 1997 *L'orientamento nelle scuole e nelle università*,
- Decreto ministeriale 245 del 21 luglio 1997 *Regolamento recante norme in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*,
- CM 488 6 agosto 1997 *Orientamento scolastico, universitario e professionale - Trasmissione direttive* Direttiva 487 del 6 agosto 1997 *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* (scuola) e Direttiva prot.123/97 del 6 agosto 1997 *Orientamento universitario* (università),
- Minigruppo dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

Le voci del glossario rappresentano lo sforzo di recepire, nella definizione o ridefinizione di alcuni concetti, almeno in parte l'enorme ricchezza dell'elaborazione di questo decennio.

3.1. Pubblica amministrazione, decentramento, stato/regioni

Pubblica Amministrazione

Contrapposto a privato, è l'insieme di soggetti di diritto che perseguono fini di interesse pubblico, l'insieme di enti organi uffici funzioni attività singole o di gruppo che hanno il compito di gestire i servizi pubblici, provvedendo alle necessità della collettività, e sono incaricati di amministrare, cioè di curarne e sorvegliarne l'andamento in modo da poter rendere conto a chi

di dovere. La Pubblica Amministrazione per eccellenza è *lo Stato nell'esercizio del potere esecutivo*; è costituita da una serie di organi centrali (i ministeri) che esercitano la propria competenza su tutto il territorio nazionale e da organi periferici o locali (prefetto, sindaco...) che, pur avendo una competenza propria, sono legati allo Stato da un rapporto di gerarchia e agiscono in sede locale quali organi governativi. La PA ha una sua struttura, un proprio funzionamento, svolge determinate attività di servizio pubblico, produce determinati atti. La legge tutela il buon andamento e l'imparzialità della PA, prevedendo sia i reati dei pubblici ufficiali contro la Pubblica Amministrazione (comportamenti lesivi degli interessi pubblici) sia i reati dei privati cittadini contro la Pubblica Amministrazione.

Decentramento

Trasferimento di sedi uffici attività dal centro alla periferia e distribuzione delle sedi e delle attività in tutto il territorio del paese. Con l'espressione decentramento amministrativo si indica una forma di organizzazione dei pubblici poteri che consiste nell'attribuzione di compiti e poteri (politici o amministrativi) a organi diversi da quelli centrali e alle istituzioni periferiche: lo Stato trasferisce parte dei propri poteri e funzioni ad organi di governo locali, per rendere l'amministrazione più vicina alle diverse realtà territoriali e quindi più efficace e incisiva la sua azione, per favorire la partecipazione dei cittadini alla gestione e per valorizzare le risorse locali. Si distingue in *istituzionale* (realizzato mediante la distribuzione delle funzioni amministrative tra lo Stato e gli altri enti pubblici a carattere non territoriale come ad esempio le Università), *autarchico* (realizzato mediante il trasferimento di funzioni amministrative a soggetti pubblici diversi dallo Stato e dotati di autarchia come ad esempio la Regione) e *burocratico* (realizzato mediante la ripartizione delle varie funzioni amministrative fra gli uffici centrali e quelli periferici).

Conferenza Stato Regioni

Organismo formale istituito con legge, è diventato molto importante dopo il decreto 112/1998 che ha sancito l'ampliamento dei suoi poteri; interviene, infatti, su tutte le materie su cui esiste una *competenza congiunta* tra Stato e Regioni. Comitati tecnici e Gruppo di lavoro preparano i lavori della Conferenza che si svolgono ogni due settimane sotto la Presidenza del Presidente del Consiglio e discutono e approvano il/i documento/i sugli argomenti all'ordine del giorno. Il parere unanime è obbligatorio per tutti gli atti del Governo e delle Regioni sulle materie di competenza congiunta. Il Governo può, inoltre, proporre atti di indirizzo e coordinamento per le Regioni. Partecipano alla Conferenza tutti i Presidenti delle Regioni e i Ministri interessati alle questioni in esame.

Conferenza Unificata Stato Regioni Autonomie Locali

La Conferenza Stato Regioni *allargata* ai rappresentanti dei Comuni (ANCI) e delle Province (UPI) nei casi in cui sono in discussione argomenti su materie di competenza delle Autonomie Locali.

Conferenza dei Presidenti delle Regioni e Province autonome

L'organismo *formale, ma volontario*, di coordinamento e di rappresentanza di tutti i Presidenti delle Regioni e delle Province autonome e di tutte le Regioni; è presieduta a turno da un presidente che dura in carica due anni e mezzo e si rinnova ad ogni inizio di legislatura. Si riunisce ogni due settimane e prima della Conferenza Stato Regioni. Svolge, inoltre, alcuni compiti istituzionali formalmente delegati dalle Regioni. La Conferenza delega una responsabilità di settore ad ogni singolo Presidente che la esercita in proprio all'interno della Conferenza o la delega all'Assessore regionale competente.

Coordinamento delle Regioni e Province autonome

Sulla base della delega del Presidente incaricato, l'Assessore regionale competente per *materia* organizza il Coordinamento delle Regioni per specifiche competenze di settore attraverso:

- il coordinamento degli Assessori regionali
- il Coordinamento tecnico dei Dirigenti Coordinatori.

3.2. Sistema, servizi e funzioni, accreditamento, standard

Sistema

Insieme complesso di elementi (strumenti, meccanismi, strutture etc...), anche molto diversi tra loro, ma fra loro interdipendenti e connessi in un ordine che risulta conveniente o vantaggioso; insieme, quindi, organico e funzionalmente unitario in quanto destinato a determinati scopi e finalità; insieme di strutture e risorse autonome che servono a tenerlo insieme.

Il legame tra i diversi elementi può essere *leggero o pesante, formale o informale*.

Servizio

Prestazione di lavoro (quasi sempre, ma non necessariamente, alle dipendenze di altri) che serve a soddisfare un bisogno; compito specifico richiesto da determinate funzioni, occasioni, necessità; complesso di mezzi costituiti e organizzati per soddisfare un bisogno; cambiamenti, economicamente utili, realizzati dai beni materiali alle persone o ad altri beni.

Può essere prestato da imprese private e/o da enti pubblici (servizi pubblici). Il *servizio pubblico* è quello offerto ai cittadini dagli organi dello Stato e degli enti locali; sono considerati servizi pubblici essenziali quelli che servono a garantire il godimento dei diritti della persona sanciti dalla Costituzione (tra questi anche il diritto all'istruzione e alla libertà di comunicazione).

Nel linguaggio economico si distingue dai beni in quanto il servizio è un prodotto immateriale.

Funzione

Attività con mansioni specifiche connesse ad un ufficio o carica che una persona o un ente svolgono temporaneamente o abitualmente; è il ruolo, il compito, la finalità che vengono svolti da una struttura o all'interno di una struttura da un organo o da un'insieme di organi; è il tipo di relazione tra sistema e utente.

Si distingue in:

- funzione *primaria*, quando questa è assegnata istituzionalmente come finalità principale,
- funzione *secondaria*, quando questa è assegnata istituzionalmente, sulla base di specifiche norme, ma non come finalità principale.

Si può anche distinguere in:

- funzione *esplicita*, quando è svolta in modo diretto
- funzione *implicita*, quando è il risultato indiretto di azioni che hanno primariamente altre finalità.

Riconoscimento

Procedimento di constatazione, attraverso un attento esame, della *identità* e della *qualità* di qualcosa.

Si possono individuare tre tipologie di riconoscimento:

- di *primo livello*: consiste nella *autocertificazione* con cui i soggetti dichiarano le proprie caratteristiche che ritengono di qualità, senza che vi sia alcun tipo di verifica esterna della loro esistenza e consistenza,
- di *secondo livello*: consiste nella definizione, da parte di un cliente di un prodotto/servizio, dei *criteri* e dei parametri sulla base dei quali *accertare* il possesso di determinate caratteristiche di qualità e *scegliere* i soggetti che hanno i requisiti per diventare fornitori,
- di *terzo livello*: consiste nella *certificazione di qualità* da parte di un soggetto esterno, autorizzato a farlo, che definisce i *criteri* di qualità dei soggetti che operano in un determinato settore e *controlla* periodicamente che i soggetti certificati rispettino tali criteri.

Accreditamento

Procedimento e dispositivi per cui un soggetto o una struttura presenta, rende credibile, avvalora un altro soggetto o un'altra struttura che in tal modo è autorizzato a fare qualcosa. Costituisce una delle tre possibili tipologie di riconoscimento (secondo livello).

Prevede la definizione dei criteri di inclusione/esclusione e, quindi, di selezione dei soggetti tenuti ad accreditarsi, delle tipologie di azione rispetto le quali prevedere l'accREDITamento, dei criteri indicatori parametri indici e soglie di accettabilità e delle modalità di verifica, delle unità di accreditamento, delle procedure di richiesta e di rilascio e delle modalità di socializzazione dell'intero percorso di accreditamento.

L'accREDITamento deve essere *chiesto*, esibendo una documentazione che attesti il possesso dei requisiti previsti, e questo deve essere verificato da parte del cliente per *rilasciare* l'accREDITamento.

I sistemi di accreditamento non garantiscono automaticamente la qualità, ma assicurano che il soggetto erogatore possiede delle caratteristiche che aumentano la probabilità che i servizi erogati abbiano i risultati attesi e che quindi i soggetti siano affidabili. (Bresciani 2002)

Accreditamento dei soggetti erogatori di servizi di orientamento

Consiste nella procedura e nei dispositivi relativi agli enti che svolgono attività di orientamento. Sono tenuti all'accREDITamento i soggetti che svolgono alcuni tipi di attività, mentre non lo sono quelli che svolgono primariamente un'altra funzione, ma svolgono anche una funzione (implicita, integrativa) di orientamento, come ad esempio le istituzioni scolastiche.

Standard

In statistica è il valore significativo di una certa grandezza, ricavato come media di un certo numero di valori consuntivi esaminati o come valore statisticamente più probabile fra quelli verificatisi.

Modello, esempio, punto di riferimento prestabilito, livello corrispondente ad una media generale, insieme di caratteristiche (prefissate e non) che contraddistinguono una certa realtà; soglie definite che assicurano l'omogeneità e la qualità delle azioni e che consentono la comparazione e quindi il riconoscimento; livello desiderato di qualità di un servizio o di un prodotto.

Gli standard dei servizi sono l'"insieme degli elementi che caratterizzano in modo costante e riconoscibile un determinato servizio (ma altrettanto si può dire di un prodotto, naturalmente)"(Bresciani 2003), sono la definizione e la descrizione dettagliata delle caratteristiche dei servizi/prestazioni che consentono di considerarli validi e accettati da parte di tutti i soggetti interessati, sono l'insieme di aspetti specifici dei servizi valutati necessari per assicurare la qualità.

Individuano il livello di buona pratica per l'erogazione di un servizio, quindi sono funzionali all'innalzamento della qualità. Rispondono ad una esigenza di razionalizzazione e di controllo della qualità delle prestazioni professionali in funzione dello sviluppo e della regolazione del rapporto tra i soggetti che programmano e i soggetti che erogano. Servono alla struttura per identificare e perseguire buone pratiche nell'erogazione, definiscono i risultati attesi di un servizio di qualità e offrono un'occasione per un miglioramento continuo.

È necessario definire i parametri di riferimento sotto forma di indicatori (enunciato preciso che qualifica un fenomeno o un processo ed è formulato in modo da rendere misurabile il fenomeno o il processo).

Gli standard possono essere definiti:

- *a priori*, prima che avvenga un fenomeno o un processo (*standard di progetto*), indicando prima ciò che si considera necessario riscontrare e le caratteristiche di qualità attese (dall'alto o approccio normativo),
- *a posteriori*, dopo aver rilevato la effettiva distribuzione dei risultati (*standard di risultato*), procedendo dopo sulla base della constatazione empirica di ciò che si riscontra nei diversi aspetti di funzionamento e nelle prassi più diffuse (dal basso o approccio partecipativo).

Di conseguenza gli standard possono essere interpretati:

- come norma di riferimento, come modello al quale *bisogna uniformare* prodotti e servizi, processi di produzione e di erogazione e struttura organizzativa (soglia di accettabilità); altrimenti c'è la sanzione o l'esclusione,
- come modello qualitativo *assunto volontariamente*, come punto di riferimento, in una logica di miglioramento e in una prospettiva di sviluppo.

Si possono, inoltre, distinguere:

- *standard di qualità* che si concretizzano in una descrizione analitica puntuale e dettagliata di diversi aspetti dai quali dipende la qualità e sono uno strumento di lavoro per migliorare la pratica,
- *standard minimi* che si concretizzano in una descrizione più sintetica e schematica degli elementi chiave di un servizio che sono indispensabili e controllabili.

La definizione degli standard oggi è essenziale perché in un quadro ricchissimo, ma anche disordinato di esperienze, essi potrebbero essere un utile strumento per governare la complessità. Anche se, ovviamente, servono a patto che abbiano senso per gli operatori, siano considerati più che un vincolo una risorsa e siano vissuti come occasione necessaria per l'integrazione.

Gli standard, inoltre, esistono comunque, anche a prescindere dalla loro definizione istituzionale/normativa come standard di fatto, come standard praticati (gamma di servizi realizzati, competenze effettivamente attivate, metodologie strumenti e tecniche utilizzate di fatto).

3.3. Orientamento, didattica orientativa, azioni di orientamento, competenze, competenze orientative

Compiti orientativi

Sono l'insieme dei momenti e degli eventi critici o delle situazioni di transizione che caratterizzano il processo di orientamento, lungo l'intera esperienza formativa e lavorativa della persona; si possono distinguere in :

- compiti connessi con fatti *prevedibili o voluti* dalla persona, quali le scelte alla fine di ogni ciclo scolastico, le scelte professionali in uscita dal sistema scolastico, i cambiamenti di contesto (ingresso in una nuova scuola, esperienze di studio-lavoro), la transizione dalla scuola al lavoro e l'inserimento lavorativo,
- compiti connessi con fatti *non prevedibili o non voluti* dalla persona, quali l'insuccesso scolastico e l'abbandono, la disoccupazione sia come difficoltà a trovare un'occupazione sia come perdita del lavoro e del ruolo professionale acquisito.

Non si tratta, quindi, di esperienze necessariamente negative, ma di situazioni in cui la persona può avere difficoltà nel fronteggiare ciò a cui il compito si riferisce, utilizzando gli strumenti di cui già dispone. L'esperienza diventa faticosa solo se la persona percepisce il compito come qualcosa di minaccioso per il fatto che lo costringe a mettere in discussione complessivamente o in parte la immagine che ha di sé. Non tutti i compiti orientativi, inoltre, sono egualmente impegnativi e non tutte le persone percepiscono con la stessa intensità lo stesso compito.

Le *differenze individuali* nel fronteggiamento dipendono da molti fattori quali il significato attribuito dal singolo e a livello sociale al compito, la fase particolare della vita, la sua durata, l'insieme di risorse personali a disposizione.

Bisogni orientativi

È la necessità di una persona di fruire del supporto e dell'aiuto di un'azione professionale di orientamento lungo tutto l'arco della vita e in particolare nei momenti critici del percorso formativo e lavorativo.

Il bisogno può essere più o meno forte a secondo del livello di competenze orientative possedute dalla persona e delle sue capacità di orientarsi da sola in maniera efficace, della complessità del compito orientativo da affrontare in un particolare momento della vita e del numero e tipologia di vincoli presenti nella sua esperienza e nel suo ambiente. Il processo di orientamento personale dipende, infatti, molto dal *contesto* (culturale sociale familiare) in cui vive concretamente la singola persona e anche dalle *opportunità* reali che offre il territorio in

termini sia di formazione che di lavoro. In base alle diverse combinazioni di tutti questi fattori in gioco si hanno bisogni orientativi *diversi*.

Ogni persona è portatrice di bisogni *specifici* che richiedono risposte/azioni specifiche che possono andare dalla più semplice alla più complessa, dalla più breve alla più lunga, e che possono essere offerte dai diversi servizi, pubblici e privati, presenti nel territorio che esplicano una funzione di orientamento.

Interessi

Senso di *attrazione* e di *curiosità* nei confronti di un oggetto specifico di studio o di lavoro che può influenzare in modo significativo il processo di scelta formativa o professionale; è legato strettamente sia alla motivazione e alle esperienze pregresse della persona sia all'ambiente di appartenenza.

Non sempre si ha piena consapevolezza degli interessi di cui si è portatori o si attribuisce ai propri interessi la giusta importanza per le scelte da operare. Le aree dell'interesse spontaneo nelle quali si può riscuotere un successo tale da sviluppare la passione che può rendere il soggetto sempre più competente sono, viceversa, fondamentali per l'apprendimento.

Attitudini

Insieme di propensioni di una persona nei confronti di un compito o di un'attività, dotazione *naturale potenziale* a compiere con successo un'attività specifica che rende la persona portata a qualcosa, ancor prima di aver acquisito e appreso le conoscenze specifiche necessarie. Se, tuttavia, le attitudini non vengono accompagnate da un percorso adeguato di formazione che le sveli, le potenzi, le sostenga con adeguate conoscenze, rischiano di spegnersi e di non tradursi in possesso di competenze specifiche.

Orientamento

Orientamento, nella sua accezione etimologica, significa processo attraverso il quale si stabilisce la posizione di qualcosa rispetto ai punti cardinali. In senso generale la parola indica un insieme, in successione, di azioni legate tra di loro o una serie di operazioni da compiere per raggiungere determinati obiettivi; in senso specifico ha un doppio significato:

- *processo che la persona* attua per governare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro (*orientarsi – autoorientarsi* intransitivi),
- *azione professionale* di aiuto al processo della persona, fornita da esperti (*orientare* transitivo).

Orientamento/orientarsi

Processo attraverso il quale la singola persona attribuisce senso alla propria storia e affronta le diverse tappe naturali e critiche della vita, acquisisce autonomia e costruisce la sua identità personale e sociale, governa le proprie esperienze formative lavorative sociali con la capacità di affrontare positivamente e costruttivamente i cambiamenti, prende decisioni e assume comportamenti che riguardano il suo futuro sulla base dell'analisi (consapevole o inconsapevole o parte e parte) delle risorse personali che ritiene di possedere, dei vissuti di esperienze pregresse, del sistema di valori di aspettative di motivazioni che nutre nei confronti della formazione e del lavoro, delle influenze familiari e sociali cui è sottoposta, della realtà esterna e delle opportunità e risorse che questa mette o non mette a sua disposizione, dell'immagine che si costruisce del proprio futuro e del quadro progettuale più ampio all'interno del quale colloca i progetti specifici di orientamento.

"Sapersi orientare significa essere in possesso di *strumenti cognitivi, emotivi e relazionali* idonei per fronteggiare il *disorientamento* derivato dalla attuale società che si connota per il *flusso mutevole di conoscenze* di continuo, l'individuo viene spinto a mutare le proprie caratteristiche, a diversificare e ampliare le proprie attività ed i campi di interesse in modo da *aggiornare in tempo reale* il proprio curriculum di conoscenze e competenze in maniera dinamica e flessibile per rispondere alle *trasformazioni costanti che caratterizzano la nostra società*" (Grimaldi, ISFOL, 2003).

La capacità di gestire efficacemente la propria storia, di fare progetti per il futuro e di realizzarli si acquisisce attraverso la costruzione di apposite *competenze orientative*; se queste ultime mancano o sono carenti c'è il rischio di andare incontro all'insuccesso. Non solo. Un buon percorso di formazione è *conditio sine qua non* per poter apprendere le competenze orientative.

Orientamento/orientare

L'aumento esponenziale della produzione delle informazioni negli ultimi venti anni e la crescente difficoltà dei soggetti nella capacità di selezionare e di usare la mole poderosa delle diverse informazioni, la complessità della società attuale e le sempre più rapide trasformazioni in tutti i campi rendono sempre più necessari gli interventi di orientamento.

Fino alla fine degli anni Settanta si distinguevano due filoni paralleli di intervento:

- da un lato l'*orientamento scolastico* che aveva come referente la scuola e quindi il Ministro della Pubblica Istruzione
- da un altro lato l'*orientamento professionale* che faceva capo alle Regioni e al Ministero del lavoro.

Dopo il DPR 616/1977 di trasferimento di competenze e il varo delle leggi regionali di recepimento e di attuazione, si è avviato prima un processo di *integrazione* tra le due tipologie e poi, dall'inizio degli anni Ottanta, un profondo rinnovamento del *quadro concettuale* sotteso alle attività di orientamento con il superamento dei miti della cultura psicoattitudinale e la valorizzazione delle azioni che tendono a favorire le scelte in armonia con le attitudini personali, con l'interesse sociale e con le prospettive occupazionali; negli stessi anni si è cominciato a vedere l'orientamento anche come strumento di politica attiva del lavoro ed è stata prodotta una vasta riflessione sulle diverse utenze, funzioni, strutture, e sugli operatori.

Oggi si tende a considerare l'orientamento come *strumento di emancipazione del singolo soggetto alla quale partecipano tutte le risorse socio-istituzionali presenti nel territorio*. Nei documenti della Regione Emilia Romagna, per esempio, l'orientamento è inteso come "l'insieme di *attività volte ad assistere le persone* nella formulazione ed attuazione consapevole delle proprie scelte formative e professionali".

Poiché le singole persone sono portatrici di bisogni anche assai diversi e le condizioni oggettive di partenza sono un vincolo che condiziona almeno in parte i risultati, gli interventi orientativi debbono essere quanto più possibile *diversificati e personalizzati*.

Orientamento formativo o didattica orientativa

In una società complessa e ad alto sviluppo, soggetta ad un continuo cambiamento sia nel campo delle conoscenze e delle tecniche che nel campo delle norme e dei valori, la formazione deve garantire il possesso di:

- *competenze cognitive, tecniche e tecnologiche di base* che consentano alla persona un ulteriore e continuo sviluppo culturale e professionale (sapere),
- *capacità di assunzione di decisioni autonome e responsabili* sulle scelte da compiere sulla formazione ulteriore e sull'ingresso nel mondo del lavoro (volere),
- *atteggiamenti e comportamenti positivi* in relazione ai valori della società democratica e gli impegni che la persona dovrà assumere come cittadino e come lavoratore (capacità di accettare gli altri e di collaborare - fare).

Quando si parla di didattica orientativa o orientamento formativo si fa riferimento ad *azioni intenzionali finalizzate* a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo, a costruire/potenziare le *competenze orientative generali* ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, *usando le discipline in senso orientativo*, individuando in esse le *risorse* più adatte per dotare i giovani di capacità risorse spendibili nel loro processo di autoorientamento e guidandoli a imparare *con* le discipline e non *le* discipline. In specifico si fa riferimento all'attenzione alla costruzione di abilità cognitive metacognitive e personali/sociali, alla selezione di conoscenze dichiarative e procedurali sul lavoro e per il lavoro, alla adozione di strategie didattiche individualizzate/personalizzate, all'uso di un modello di progettazione funzionale a un forte sostegno dell'apprendimento.

La didattica orientativa o orientamento formativo deve essere, dunque, presente in tutte le attività formative: si tratta di *reinterpretare i curricoli* scolastici secondo un'ottica orientativa, funzionale e organica alle azioni di orientamento vero e proprio, in modo da mettere i giovani in grado di cominciare ad autoorientarsi, maturando la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro e di scegliere autonomamente, a partire dall'analisi dei propri *interessi* e delle proprie *attitudini nei confronti degli ambiti disciplinari* e da *alcune prime grandi opzioni* di fondo fino ad individuare un progetto ottimale alle condizioni date.

Si tratta di interventi di *grande potenza* in quanto nella relazione di insegnamento/apprendimento "non si può non orientare".

Azioni di orientamento

L'insieme di interventi che in qualche modo *supportano le scelte* e l'orientamento delle singole persone; ogni azione che potenzia la percezione di autoefficacia rispetto al fronteggiamento di un compito (la scelta formativa e/o lavorativa) o di una situazione di transizione (passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, dal mondo del lavoro alla scuola), favorendo la capacità del soggetto di operare scelte responsabili.

Si possono distinguere in:

- *azioni spontanee*: sono quelle realizzate da una pluralità di soggetti diversi presenti nell'ambiente di vita della persona (la famiglia, i coetanei, i mass media, le aggregazioni sociali ecc...) che agiscono non consapevolmente con lo scopo di orientare o almeno non principalmente con questo scopo, ma che possono essere di grande potenza e giocare anzi un ruolo determinante,
- *azioni professionali*: sono quelle *intenzionali*, finalizzate alla risoluzione di *compiti definiti e circoscritti*, condotte da *professionalità competenti* (formatori, tutor, orientatori), mirate quindi al sostegno dello sviluppo e del potenziamento di specifiche competenze orientative che consentono di operare scelte consapevoli e di realizzarle.

L'azione orientativa professionale supporta la qualità e l'efficacia del tentativo che la persona spontaneamente compie nello sforzo di governare una serie di eventi significativi relativi all'evoluzione della propria storia formativa e lavorativa. L'impegno prioritario di esperti e professionisti si concentra, quindi, sull'elaborazione di strategie operative in grado di *promuovere* responsabilizzazione e sviluppare capacità di scelta.

Le azioni possono consistere in:

- interventi *individuali*,
- interventi *a piccoli e a grandi gruppi*.

Si diversificano in riferimento al sistema che le realizza e in riferimento alle diverse funzioni di orientamento attuate dal sistema. Tra le possibili azioni professionali di orientamento si distinguono *tre macro-aree/funzioni* (*informazione, accompagnamento/tutorato, consulenza*) alle quali va aggiunta l'*area della formazione* che è propria prima di tutto delle istituzioni scolastiche.

Competenze

Nozione complessa che si riferisce a qualcosa che si colloca nel profondo della soggettività, anche se determina una molteplicità di comportamenti osservabili, e che scaturisce dall'incrocio dell'elaborazione di diverse discipline (psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia); assume, infatti, sfumature diverse a seconda dei diversi approcci che si utilizzano per definirla e dei diversi modelli di classificazione (la teorizzazione è la pratica del lavoro intellettuale).

È opportuno distinguere:

- la dimensione *metacognitiva* della competenza (al singolare),
- la dimensione *pratico-cognitiva* delle competenze (al plurale).

Le competenze *non sono innate*, ma debbono essere costruite/apprese e hanno bisogno di essere aggiornate e rinnovate continuamente. Le strategie formative che vengono utilizzate per formarle dipendono dall'idea che si ha delle competenze.

Il significato più diffuso, anche se non unico, e utilizzato soprattutto in ambito istituzionale, le identifica con l'insieme delle caratteristiche individuali che influiscono sul comportamento del soggetto, l'insieme delle conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito, l'insieme delle risorse di cui un soggetto deve disporre per

affrontare efficacemente il suo sviluppo personale, professionale e per l'inserimento efficace in un contesto organizzativo e professionale" (Regione ER).

Le competenze, tuttavia, non coincidono con le abilità e le conoscenze mirate apprese, che pure devono essere padroneggiate, ma rappresentano le *modalità di impiego* di un *grappolo* di queste in *contesti* ben definiti; sono capacità di agire in un determinato settore, repertori di comportamenti esperti in situazione che sono osservabili: non consistono, quindi, solo nelle risorse da poter utilizzare, ma nella *utilizzazione effettiva delle risorse in situazione*, sono un saper agire riconosciuto da altri. Sono un modo *personale* di organizzare le diverse abilità e conoscenze, non in astratto, ma rispetto ad un contesto specifico. Non si acquistano con una semplice sommatoria, ma mettendo in *relazione* risorse diverse.

Più in specifico sono l'insieme di *conoscenze, abilità tecniche* (quelle associate ad un repertorio di procedure operative richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento), *abilità cognitive* (quelle associate al *problem setting/solving* servono a fare diagnosi, prendere decisioni, valutare le conseguenze), *abilità relazionali* (quelle associate al comunicare cooperare motivare sono capacità di interazione con altre persone) *messe in atto nell'esercizio appropriato di attività o compiti*.

In conclusione le competenze sono l'insieme di abilità e informazioni/conoscenze (risorse) che un soggetto non solo *possiede* ma *effettivamente usa* per uno scopo, combinandole in modo appropriato ma anche personale, per fronteggiare una situazione concreta, sono un sapere che viene utilizzato concretamente e si traduce in azione/comportamento, sono un saper fare non a caso o per prove ed errori, ma basato sul padroneggiamento di conoscenze abilità capacità apprese ed esercitate, sono la capacità, palesata e realizzata, di usare in modo mirato, originale e responsabile le abilità e le conoscenze in situazione. Tanto che alcuni studiosi affermano che, piuttosto che parlare di competenze della persona (potenziale che può ma anche può non attuarsi), sarebbe opportuno parlare di azioni competenti.

Se, infine, le competenze sono un modo personale di organizzare diverse abilità non in astratto ma rispetto ad un contesto specifico, da un punto di vista *formativo è fondamentale costruire e rafforzare le risorse emozionali-psico-sociali* della persona tanto quanto le abilità di base: entrambe debbono essere apprese a scuola in modo preliminare rispetto le competenze tecnico professionali.

Competenze orientative

Per orientarsi è indispensabile anche il possesso di apposite *competenze orientative*, "insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo" (Pombeni 2000).

Danno la possibilità di sapersi orientare, di saper governare la propria esperienza formativa e orientativa, in particolare mettono in grado di:

- *prevedere* lo sviluppo della propria esperienza presente, individuando obiettivi da raggiungere sulla base di motivazioni reali,
- *diagnosticare* gli obiettivi, valutando la fattibilità del progetto, controllando le informazioni possedute ed eventualmente integrandole, analizzando vincoli e condizioni,
- *analizzare* le risorse personali a disposizione per realizzare il proprio progetto, utilizzando competenze maturate in altre situazioni, riconoscendo da un lato i propri punti di forza da valorizzare e da un altro lato i propri punti critici in modo da acquisire nuove competenze necessarie, individuando modalità di aggiramento degli ostacoli,
- *assumere decisioni*, avendo il coraggio di dire dei no e accettando la sfida di dire dei sì,
- *progettare e individuare* le strategie necessarie alla realizzazione dei propri progetti, scegliendo quelle effettivamente praticabili,
- *monitorare e valutare* la realizzazione progressiva del progetto per discernere le necessarie modifiche.

Le competenze orientative si distinguono in:

- *competenze orientative generali* che consistono nel possesso di una cultura ed un metodo orientativo" (orientamento personale) e *sono propedeutiche* allo sviluppo di competenze specifiche; si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se attraverso modalità diverse:

- attraverso *esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento, informalmente,
- attraverso *azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la *didattica orientativa*),
- *competenze orientative specifiche* che consistono nella capacità di risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali (orientamento scolastico/professionale) e sono relative a una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali; si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti, attraverso cioè le cosiddette *azioni orientative* (Pombeni agosto e novembre 2001); al loro interno si possono ulteriormente distinguere in:
 - competenze di *monitoraggio* che consistono nella capacità di fare un bilancio delle esperienze formative lavorative esistenziali pregresse o in corso, nella capacità di "tenere sotto controllo l'andamento della situazione personale al fine di prevenire disagi e insuccessi", nella capacità di sapersi orientare nella continuità,
 - competenze di *sviluppo* dell'esperienza formativa e lavorativa personale che consistono nella capacità di costruirsi una prospettiva e "di progettare l'evoluzione della propria esperienza compiendo delle scelte", nella capacità di sapersi orientare autonomamente, essendo in grado di progettare una propria evoluzione (Pombeni agosto e novembre 2001).

All'interno di ciascuna di queste due ultime tipologie sono collocabili *diverse azioni* ognuna delle quali è finalizzata all'acquisizione/potenziamento di alcune particolari competenze orientative e quindi risponde a bisogni orientativi diversi delle singole persone. Tanto che se il bisogno è comune a un intero gruppo si hanno azioni di gruppo, se viceversa è di singole persone si hanno azioni individuali.

Portfolio delle competenze

In senso generale indica un contenitore con all'interno una raccolta di materiali scelti che servono a documentare qualcosa. Nel *mondo del lavoro* indica la raccolta della documentazione concreta delle capacità professionali e delle modalità di lavoro dei professionisti che serve a superare occasioni di selezione o semplicemente a farsi conoscere oppure (nel linguaggio pubblicitario) la raccolta di testi e immagini che servono alla promozione di un nuovo prodotto tra i potenziali clienti.

In Europa negli ultimi anni in tema di valutazione è stata progressivamente abbandonata la misurazione di tipo docimologico (valutazione formativa e sommativa) a favore della certificazione delle competenze, in particolare per i *lavoratori adulti*. In questo caso il portfolio attesta le diverse esperienze formative e lavorative e, quindi, le competenze acquisite attraverso di esse ed è uno strumento funzionale al riconoscimento dei crediti maturati. Si sono, così, diffusi i *bilanci di competenze*, percorsi in cui la singola persona, con l'aiuto di un professionista, ricostruisce e documenta per iscritto le esperienze pregresse per individuare le linee possibili di un progetto di miglioramento della propria vita lavorativa.

Introdotta negli anni Ottanta nelle scuole degli USA come strumento per l'accertamento e il riconoscimento delle competenze acquisite in opposizione alla logica dei test, alla valutazione in punteggi e alla corsa al loro accumulo, è uno strumento *ambivalente* in quanto:

- da un lato è funzionale alla *cultura dei curricoli* fondata su una valutazione ampia diversificata flessibile delle competenze,
- da un altro lato è legato alla rivalutazione delle *prove di verifica e valutazione tradizionali*.

Nel sistema scolastico italiano è stato introdotto a livello sperimentale solo negli ultimissimi anni come *strumento di valutazione/autovalutazione della persona*: consiste nella raccolta sistematica, sulla base di criteri dati, dei lavori svolti dalla persona durante un certo percorso; dà conto dell'andamento nel corso del tempo degli apprendimenti, degli interessi, delle attitudini, delle tendenze, delle competenze e delle motivazioni, non in forma narrativa, ma descrittiva e anche mediante delle griglie. Favorisce la continuità esperienziale della persona e serve per ricostruire la sua storia sotto l'aspetto sia cognitivo che affettivo/motivazionale e relazionale.

Gli obiettivi del portfolio si possono così, schematicamente, elencare:

- documentare i percorsi di insegnamento apprendimento e quindi il curricolo reale,
- raccogliere in itinere dati e riflessioni sulle esperienze formative,

- attestare gli stili cognitivi ed emotivi, le attitudini e gli interessi, le motivazioni e convinzioni personali,
- documentare, attraverso le prove di verifica, le conoscenze acquisite,
- gestire concretamente l'autovalutazione dei processi di apprendimento,
- favorire la riflessione metacognitiva in funzione dell'autorientamento,
- operare un confronto con gli standard generali esterni.

Quindi ha una valenza sia pedagogica sia docimologia sia orientativa.

Teorizzato da almeno vent'anni nella letteratura italiana sull'orientamento, era chiamato *libretto* o *dossier personale*.

3.4. Orientamento nei diversi sistemi, funzioni di orientamento

Competenze e organismi

I soggetti che si occupano di orientamento a livello *nazionale* sono il Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, con il supporto dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), che sul tema ha prodotto ricerche materiali proposte di grande interesse, e anche il Ministero dell'Istruzione Università Ricerca.

I soggetti che hanno *competenze* in tema di orientamento a livello *territoriale* sono le *regioni* (DPR 616 del 24 luglio 1977 di trasferimento di competenze, LQ 845 del 21 dicembre 1978 sulla formazione professionale, decreto legislativo 112 del 31 marzo 1998 e legge costituzionale 3 del 18 ottobre 2001) e gli *enti locali* (province, comuni, comunità montane) che gestiscono più o meno direttamente i Centri di Formazione Professionale, i Centri per l'impiego, i Centri dedicati di orientamento e gli Informagiovani.

Organismi importanti a livello territoriale sono:

- l'*Agenzia regionale per il lavoro* (legge 59 del 15 marzo 1997, decreto legislativo 469 del 23 dicembre 1997) che esercita funzioni di assistenza tecnica e monitoraggio in materia di politica attiva del lavoro e garantisce il collegamento con il SIL,
- la *Commissione regionale per le politiche del lavoro* (decreto legislativo 469 del 23 dicembre 1997) che è l'organo di programmazione, di direzione e di controllo di politica attiva del lavoro,
- il *Sistema Informativo Lavoro* (SIL) (decreto legislativo 469 del 23 dicembre 1997) che ha per finalità il miglioramento dei servizi, la trasparenza dell'azione amministrativa, il potenziamento dei supporti conoscitivi per le decisioni pubbliche, il contenimento dei costi dell'azione amministrativa, l'integrazione e interconnessione dei sistemi, il rispetto degli standard definiti ai sensi delle normative comunitarie, il collegamento con il sistema statistico nazionale ed è uno strumento per l'esercizio delle funzioni di indirizzo politico-amministrativo; il Ministero del lavoro e della Previdenza sociale, le Regioni, gli EELL e tutti i soggetti autorizzati alla mediazione tra la domanda e l'offerta di lavoro hanno l'obbligo della connessione e dello scambio dei dati tramite il SIL, mentre i privati possono accedere ai servizi del SIL e della Regione e degli EELL tramite apposite convenzioni rispettivamente con il ministero o con la regione o con gli enti locali; la gestione e l'implementazione del SIL da parte della regione o degli EELL sono regolate con apposita convenzione tra i medesimi soggetti e il ministero.

Svolgono *attività di supporto* i due *Centri Risorse italiani per l'orientamento*, il Centro Risorse nazionale per l'orientamento – area Formazione Lavoro e il Centro Risorse nazionale per l'orientamento – area istruzione, che fanno parte della Rete Europea Euroguidance (costituita nel 1993 e sostenuta dalla Commissione Europea Istruzione e Cultura e dalle autorità nazionali competenti dei diversi paesi) e si avvalgono dell'assistenza tecnica dell'Agenzia Nazionale Leonardo da Vinci dell'ISFOL.

Il primo è nato nel 1993 per favorire esperienze di studio, formazione e lavoro nei paesi della UE e si rivolge a tutti gli operatori interessati; sul piano nazionale coordina la Rete di Diffusione nazionale cui afferiscono strutture e professionisti per la diffusione di informazioni sulla mobilità in Europa. Il coordinamento è affidato alla Regione Emilia-Romagna ed è gestito dalla divisione autonoma di ASTER "Risorse per l'Orientamento e il lavoro" di Bologna.

Il secondo è nato nel 1999 all'interno del Dipartimento Formazione e Lavoro della Fondazione IDIS-Città della scienza. Le attività si svolgono all'interno del Centro di documentazione

“Spaziorienta” che eroga servizi di orientamento sull’istruzione e la formazione e si rivolge sia ad operatori che ad utenti.

Strutture/sistemi di servizio

Altrettanto numerosi sono i soggetti che svolgono *funzioni di orientamento* ed erogano o possono erogare servizi di orientamento nello stesso territorio e nei confronti degli stessi utenti e, quindi, costituiscono i nodi di una potenziale rete territoriale per l’orientamento.

Tra questi si possono distinguere:

- *servizi dedicati*: sono quelli che si occupano esclusivamente di orientamento (funzione primaria),
- *servizi non dedicati*: sono quelli che erogano una pluralità di servizi tra i quali rientra o può rientrare anche l’orientamento (funzione secondaria).

Importante è il ruolo dell’*EURES (European Employment Services)*: è un servizio della Unione Europea e uno strumento per la ricerca del lavoro in Europa; costituito da una rete di 450 euroconsiglieri sparsi in tutta Europa che informano, consigliano, orientano i lavoratori e le imprese, raccoglie richieste di lavoro da tutti i paesi comunitari e mette a disposizione una banca dati sulle opportunità di lavoro, dati statistici, informazioni sulle modalità di espatrio, sulle condizioni di vita e di lavoro nei paesi della UE, sull’equivalenza tra le qualifiche formative e professionali.

Le strutture più importanti a livello territoriale sono:

- i *Servizi dedicati di informazione orientativa* (con questa funzione esclusiva o con questa funzione all’interno di altre): forniscono informazioni, materiali di documentazione (cartaceo e/o su web), strumenti di lettura e di rielaborazione, informazioni sugli altri servizi di orientamento presenti nel territorio,
- i *Servizi dedicati di orientamento*: sono le strutture che si occupano in modo esclusivo o prioritario di orientamento, facendo consulenza, diagnosi specialistiche e valutazione del potenziale individuale,
- le *Istituzioni scolastiche* di ogni ordine e grado, i *Centri territoriali permanenti*, i *distretti scolastici* (in via di superamento) con il supporto degli *Uffici Scolastici Regionali (USR)* e degli *Istituto Regionali di Ricerca educativa (IRRE)*: svolgono in primo luogo attività di *formazione*, - quasi esclusivamente rivolte ad utenti interni e finalizzate alla costruzione di competenze orientative generali ovvero delle precondizioni per orientarsi, attraverso la didattica orientativa o orientamento formativo (attività curricolari), - ma anche appositi *percorsi orientativi* finalizzati alla costruzione di competenze orientative (attività extra-curricolari) e condotti da docenti dedicati o da operatori esterni (pubblici e privati),
- le *Università*: in base alla recente riforma avviata nel 2000 sono stati strutturati *servizi di orientamento* per sostenere gli studenti degli ultimi due anni della scuola superiore e universitari e anche i laureati nei momenti di transizione e di difficoltà, ricorrendo a diverse modalità di intervento tra le quali anche il tutorato; durante il percorso universitario, inoltre, sono previsti, all’interno delle attività formative, stage e tirocini, gestiti da agenzie esterne, per studenti e per laureati con lo scopo di facilitare l’inserimento nel mondo del lavoro; anche gli Uffici per il Diritto allo studio erogano, tra gli altri servizi, *informazioni e orientamento* in ingresso, in itinere, in uscita,
- i *Centri di formazione professionale*: in parte per i suoi utenti e in parte per le istituzioni scolastiche e per i centri per l’impiego, erogano informazioni e svolgono azioni, anche in integrazione, di sostegno alle scelte, di diffusione della cultura del lavoro e anche di tutorato individualizzato,
- i *Centri per l’impiego*: istituiti dalle regioni in ciascuna provincia (legge 59 del 15 marzo 1997, decreto legislativo 469 del 23 dicembre 1997), svolgono funzioni e compiti relativi alla compilazione delle liste di mobilità e al collocamento e relativi alla gestione delle politiche attive del lavoro di competenza provinciale e si occupano anche, ma non in maniera esclusiva, di orientamento. Per incrementare l’occupazione e favorire l’incontro tra domanda e offerta di lavoro provvedono al censimento delle opportunità formative e lavorative, all’organizzazione delle iniziative di informazione e delle azioni di orientamento, all’erogazione di consulenza individuale ai lavoratori e ai datori di lavoro, alla preselezione in vista dell’incontro tra domanda e offerta di lavoro, alla progettazione di itinerari di sviluppo formativo e professionale e alla diffusione delle informazioni e promozione delle

agevolazioni relative all'incentivazione dell'imprenditoria e il reinserimento lavorativo; in particolare, hanno un ruolo di osservatorio e di monitoraggio dell'assolvimento dell'*obbligo formativo* con tre funzioni: la prevenzione attraverso l'informazione, l'accompagnamento (dispersione o passaggio) e l'aggancio con i giovani che evadono l'obbligo.

Possono, tuttavia, erogare orientamento anche: agenzie private, associazioni di categoria, aziende sanitarie locali (per il disagio), centri accoglienza stranieri, centri donne, privato sociale (sindacati, associazioni, volontariato) e altri.

Funzioni di orientamento

Sono l'insieme delle diverse attività finalizzate al sostegno del percorso di autoorientamento delle singole persone e, quindi, allo sviluppo e al sostegno della progettualità in riferimento al processo formativo e lavorativo; si traducono in diverse tipologie di azioni orientative.

La funzione di orientamento può essere esclusiva di una struttura oppure solo complementare al raggiungimento di obiettivi più larghi.

Possono essere:

- *primarie*, quando sono assegnate istituzionalmente al sistema come finalità principale; sono proprie delle strutture dedicate che realizzano al proprio interno più funzioni e sono in grado di rispondere a bisogni anche molto diversificati (Centri dedicati di orientamento o parte dedicata di una altra struttura rivolta a particolari utenti),
- *secondarie*, quando sono assegnate istituzionalmente al sistema, ma non come finalità principale, anche se come finalità fissata da precise normative; sono proprie dei sistemi la cui funzione principale è strettamente connessa con l'orientamento (Centri per l'impiego, Centri di formazione professionale, Istituzioni scolastiche).

Le funzioni di orientamento possono essere:

- *esplicite* quando sono svolte in modo diretto con azioni orientative mirate,
- *implicite* quando sono il risultato indiretto di azioni che hanno primariamente altre finalità.

Le funzioni di orientamento si articolano in macro-aree che si differenziano in riferimento alla diversa natura delle attività e quindi alle diverse competenze utilizzate dagli operatori e alle diverse competenze costruite dagli utenti; ogni macrotipologia di attività si articola in diverse azioni.

Formazione

L'insieme delle attività istituzionalmente finalizzate a far crescere e sviluppare tutti i giovani, a formare ed educare le loro facoltà mentali (psichiche e intellettuali) con l'insegnamento e attraverso lo studio e l'esperienza.

La formazione è competenza prima di tutto delle *istituzioni scolastiche* e deve comprendere anche l'*orientamento nei curricoli disciplinari* (direttiva 487 dell'8 agosto 1997) come orientamento formativo o didattico orientativa per costruire e potenziare le risorse personali in termini di conoscenze abilità competenze che sono la base e i prerequisiti per fronteggiare i compiti orientativi specifici, adottando metodi attivi e personalizzati e un modello di progettazione funzionale al sostegno dell'apprendimento.

Informazione

L'insieme di attività di produzione e di erogazione di notizie che si prestano ad essere formalizzate in dati e che quindi possono essere trattate ed elaborate: consentono a chi è in fase di scelta, obbligata o volontaria, di venire a conoscenza delle *caratteristiche e del funzionamento* dei percorsi formativi e del mercato del lavoro e di avere a disposizione diverse alternative possibili e praticabili.

Una buona informazione offre anche le *chiavi di lettura* e di interpretazione, gli eventuali approfondimenti e gli altri modalità/luoghi di accesso, promuovendo la *capacità personale* di acquisizione delle informazioni.

Nell'informazione è implicito anche l'*ascolto* e la *sensibilizzazione*, come servizio permanente e accessibile a tutti, centrato sulla domanda e focalizzato sui bisogni.

Accompagnamento, tutorato, sostegno

In musica accompagnare significa suonare a sostegno di un canto o di uno strumento che esegue la parte principale. Nell'ambito dell'orientamento l'accompagnamento è l'andare, l'andare avanti, il procedere, il fare un percorso insieme con un'altra persona o un gruppo di persone, l'avere cura di una o più persone, in particolare di quelle a rischio di disorientamento, tenendole d'occhio, sotto osservazione e sotto controllo (con la mente), per guidare e regolare velocità e direzione e fare in modo che non inciampino, per sostenerle proteggerle difenderle, per intervenire in caso di bisogno e aiutarle a superare le difficoltà (mediazione orientativa).

Nelle istituzioni scolastiche si possono distinguere:

- *accompagnamento in itinere*: insieme di attività tese a sviluppare le capacità di controllare il proprio percorso, di individuare subito i segnali di rischio e di intervenire per il superamento in modo da arrivare ai momenti di scelta con una discreta consapevolezza, e tese, quindi, ad educare alla scelta e alla maturazione di capacità decisionali (accompagnamento in entrata, nel primo impatto con una nuova realtà, attraverso l'accoglienza e accompagnamento in itinere, per verificare l'andamento dell'inserimento e affrontare eventuali problemi connessi ad esso, attraverso il monitoraggio),
- *accompagnamento in uscita*: insieme di attività rivolte all'insieme dei giovani per favorire il reperimento e la rielaborazione delle informazioni e sostenerli nell'assunzione delle decisioni,
- *accompagnamento nelle transizioni*: insieme di attività che si realizzano quando è necessario gestire dei cambiamenti di percorso, sia a piccolo gruppo sia individualmente.

Consulenza

Prestazione professionale da parte di un esperto, di fiducia e di provata capacità tecnica in un determinato settore, che esamina con cura e attenzione una situazione e/o un problema e fornisce *informazioni pareri e consigli* in materie di sua competenza, attraverso uno o più *colloqui prolungati*.

Nell'ambito dell'orientamento è una *relazione di aiuto* individuale o di gruppo, finalizzata principalmente all'analisi delle attitudini e delle motivazioni e alla definizione di un progetto personale e della sua traduzione operativa.

Attività di questo tipo si possono rendere necessarie:

- nella fase finale della scelta e nei momenti di *snodo* (transizioni formative e lavorative),
- nei casi in cui le capacità individuali sono *carenti o deboli* o in presenza di forme di disagio o in situazioni particolarmente *complesse* per le variabili in gioco.

Si tratta, comunque, di un'azione professionale *processuale* che si può realizzare in una pluralità di interventi particolari, che vanno dal *primo colloquio di diagnosi* del compito orientativo a percorsi via via più complessi fino ad interventi di *counselling* e di bilancio di competenze.

Il *counselling orientativo* è un processo di potenziamento delle capacità della persona di riflettere sulle proprie possibilità di sviluppo professionale, di assumere decisioni, anche di lungo periodo, che riguardano la sua vita formativa e professionale, di progettare, in proprio, un percorso soddisfacente, di gestire al meglio i problemi che possono intervenire, riconoscendo e utilizzando le proprie risorse e potenziandole, se necessario. Si tratta di un modo di intervenire insieme con *l'interessato che deve restare l'attore principale* dell'interazione con il professionista.

Fa, anzi, parte del percorso, la sollecitazione ad essere autore delle proprie decisioni e dei progetti (*autodeterminazione*) sulla base della autoconoscenza e della autoriflessione: il punto di partenza è, quindi, la presentazione di sé che viene fatta dalla/e persona/e all'operatore/formatore, rimanendo comunque sempre nell'ambito dell'esperienza formativa e lavorativa, sia per non violare la privacy, sia per evidenziare che tale autoanalisi ha finalità esclusivamente orientative. In questa fase possono essere usati strumenti strutturati, ma esclusivamente per favorire l'autodescrizione e non per trarne conclusioni di carattere diagnostico.

Il *counselling orientativo* serve nei casi in cui c'è una scarsa capacità personale di fronteggiare il compito orientativo oppure è necessario integrare il processo di orientamento nell'esperienza

complessiva della persona e nelle diverse problematiche che comporta. Per il professionista e l'utente ciò significa comprendere e analizzare *insieme* queste problematiche, individuare gli ostacoli di varia natura che impediscono lo sviluppo del percorso formativo e lavorativo direttamente da parte della persona interessata e trovare i modi più idonei per superarli positivamente. Il *counseling orientativo*, infatti, deve essere in grado di avviare un processo di cambiamento nell'esperienza della/e persona/e, come risposta al bisogno di riorganizzazione della esperienze in corso e di sbloccare una situazione problematica.

3.5. Professione, orientatore, docente dedicato, operatori dedicati di altri sistemi

Professione

Attività che, per essere svolta, richiede il possesso di precise competenze teoriche e strumentali e implica un sistema di compiti, di responsabilità, di comportamenti cui una persona è tenuta, secondo un contratto esplicito o implicito con il sociale, in riferimento ai prodotti e ai servizi che deve garantire; richiede, infatti:

- un *curricolo* di studi ampio e specifico che serve a fondare su un sapere specifico l'autorità professionale,
- un *tirocinio* per acquisire conoscenze tecniche in contesti operativi reali, per impadronirsi delle norme della specifica etica professionale, per sentire l'appartenenza a un gruppo professionale,
- il superamento di un *esame* pubblico (ma non sempre),
- l'iscrizione a un *ordine* come strumento di garanzia per la libertà professionale del singolo e del gruppo,
- l'adesione a un *codice deontologico* come strumento di regolazione sociale del lavoro attraverso la codificazione di valori, regole, principi, comportamenti che debbono essere accettati e interiorizzati dai singoli.

Questi sono fattori costitutivi di qualsiasi professione; se alcuni di essi sono deteriorati, si ha una semiprofessione.

Professionalità

L'insieme di tutte le capacità, conoscenze, competenze che sono necessarie per svolgere al meglio una professione ovvero ad un buon livello di competenza e di efficienza.

I compiti di natura professionale hanno la duplice caratteristica di:

- non poter essere *del tutto* appresi prima che vengano esercitati,
- dover essere *continuamente* appresi; il che comporta una grande importanza delle seguenti attività:
 1. l'*aggiornamento* continuo come cura individuale della propria professionalità,
 2. la *formazione collegata* ai contesti di azione (luoghi di lavoro),
 3. la *ricerca* legata sia all'esperienza personale sia alla ricerca accademica.

Le competenze così acquisite diventano competenza esperta (*expertise*) ovvero capacità che richiedono che il sapere *teorico*, per essere applicato alla soluzione di problemi specifici, si integri con il sapere proveniente dalla conoscenza del *contesto* in cui si agisce.

Si parla, così, di *expertise* in presenza della prestazione di un esperto che ha sedimentato molteplici conoscenze in un campo specifico. Ciò che differenzia la prestazione di un esperto rispetto agli altri è che essa ha alla base una diversa organizzazione delle conoscenze possedute (o da acquisire), gerarchica e basata sul loro grado di generalizzabilità. La differenza non sta nelle conoscenze dichiarative, ma nelle conoscenze procedurali, nelle *strategie procedurali*, nelle modalità di utilizzo: l'esperto affronta le cose come casi particolari di categorie più ampie e usa livelli di inferenza più complessi, impiega più tempo e attenzione nella fase iniziale di analisi per inquadrare il problema da affrontare, per fare una *rappresentazione cognitiva del problema* mediante la quale collega il compito alle conoscenze già in suo possesso, ricorrendo magari alla scomposizione in sottoproblemi o alla riduzione del problema su scala minore.

La competenza esperta si esplica in un contesto e, quindi, implica necessariamente conoscenza di esso e attenzione agli aspetti e alle dinamiche di relazione che il soggetto è in grado di affrontare in modo organizzato e flessibile (flessibilità cognitiva, organizzazione, articolazione).

Funzione professionale

Il compito che alcune persone sono tenute a svolgere nel contesto delle finalità sociali di un servizio (pubblico o privato) e in cui entrano in gioco:

- i diritti dei destinatari,
- l'esplicazione della professionalità di chi è stato legittimato ad esercitarla,
- il committente del servizio e la funzione di esso (nel caso di funzioni pubbliche).

Profilo professionale

Quadro delle competenze professionali che vengono *richieste* per potersi immettere in modo costruttivo e magari anche soddisfacente nel mondo del lavoro, per svolgere efficacemente le attività e i compiti istituzionali previsti e per affrontare in modo costruttivo le innovazioni. Per identificarlo bisogna riferirsi all'ambito lavorativo del settore, alla funzione specifica, alle attività e ai compiti e anche al contesto reale e concreto.

Tuttavia, oggi le identità professionali sono in *continua rapida e talvolta radicale evoluzione* e sta acquistando sempre più peso il lavoro cooperativo basato sull'integrazione dei saperi professionali; diventa, così, sempre più importante, tra i requisiti fondamentali, il possesso della capacità di essere *flessibili*, di cambiare, di adattarsi, di imparare continuamente.

Competenze professionali

Rappresentano la qualità professionale di una persona e sono la descrizione dettagliata e contestualizzata delle abilità, delle capacità, delle procedure, delle forme e delle sequenze operative connesse a un dato lavoro, degli atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito, ma anche delle *doti personali* e dell'insieme delle *caratteristiche individuali* di ordine differente che influiscono sul comportamento lavorativo del soggetto.

Le competenze necessarie per svolgere attività prevalentemente manuali comportano, comunque, anche abilità mentali e viceversa (la tradizionale distinzione/contrapposizione è sempre meno pertinente, soprattutto per la crescente diffusione degli strumenti informatici); l'esercizio continuo delle abilità comporta con il tempo automatismi operativi che riducono il tempo e la fatica di attuazione.

Le competenze, quindi, non comprendono solo una dimensione di conoscenza (come accumulo di saperi e di tecniche, di sapere e di saper fare), ma anche qualcosa che ha a che fare con il soggetto e con le sue caratteristiche personali.

Le risorse personali, tutto ciò che rende la persona capace di dominare e regolare attivamente le diverse forze che configurano il suo spazio di vita e di progettare soluzioni più vicine agli scopi che vuole conseguire in uno specifico contesto e che condizionano la sua possibilità di diventare competente, sono:

- le *conoscenze di base e specialistiche* che derivano dalla sua storia formativa: non importa la quantità, ma il modo in cui sono *elaborate* e gestite dalla persona e dalla sua capacità di *accrescerle* in relazione al suo contesto di esperienza,
- i *contenuti mentali relativi al lavoro*: gli *atteggiamenti*, le *aspettative*, la concezione del lavoro, la motivazione alla riuscita, i comportamenti di puntualità e di accuratezza, in altre parole gli schemi di riferimento che possono intervenire nella costruzione del proprio agire,
- il *modo con cui il soggetto vede se stesso* mentre opera: la volontà e l'abilità di impostare il proprio lavoro, di continuare ad apprendere, di realizzarsi nel lavoro.

La consapevolezza di sé, la percezione positiva delle proprie capacità e la fiducia in esse, la stima di sé, il senso di autoefficacia, la stabilità emotiva e la disponibilità a prendere l'iniziativa danno la capacità di sostenere le difficoltà, *facilitano la risoluzione dei problemi* lavorativi, coinvolgono in quello che si sta facendo, influenzano la buona qualità delle prestazioni, mettono in una posizione tale da rendere *più probabili risultati positivi* e consentono di avere *buone relazioni con i colleghi*. La mancanza di queste influenza negativamente il repertorio di abilità necessarie per la realizzazione di una buona prestazione lavorativa e soprattutto riduce

la capacità di autoregolazione dell'apprendimento che invece è fondamentale per rispondere alle diverse richieste dell'ambiente professionale.

Nel lavoro "oltre la perizia tecnica, oggi si dà grande importanza a fattori quali il lavoro di squadra, la possibilità di comunicare apertamente, la cooperazione, la capacità di ascoltare e di esprimere il proprio pensiero, insomma ai rudimenti dell'intelligenza sociale"; "nel caso del lavoro imperniato sulla conoscenza e l'informazione i gruppi diventano l'unità di lavoro al posto dell'individuo"; "il fatto che le persone riescano a elaborare una rete, in pratica che sappiano fare di essa una squadra temporanea ad hoc, è un fattore cruciale nel successo sul lavoro", reti formali e reti informali (per previdenza), reti di comunicazione, reti di competenza, reti di fiducia (Goleman 1996).

Professionista

Chi presta la sua opera intellettuale in un contesto organizzato con l'obbligo del rispetto dei tempi, delle regole e del conseguimento dei risultati, ma con autonomia di progettazione e di organizzazione del suo lavoro (scelta dei metodi e degli strumenti ecc...), di osservazione e di autovalutazione.

Da un lato, quindi, la cultura del professionista non può essere una cultura della routine in cui sono centrali gli aspetti tecnici e la certezza e rigidità delle procedure, ma deve essere una cultura di *progetto* in cui è centrale la *responsabilità* sul processo e la gestione, è continua la tensione al miglioramento, è indispensabile l'adattività alla instabilità e flessibilità dei processi.

Da un altro lato tra i saperi necessari ci sono anche quelli relativi al contesto organizzato (conoscere le funzioni e le azioni, i meccanismi istituzionali di funzionamento interno e il contesto istituzionale allargato) e anche ai modelli operativi (leggi e comportamenti).

Nell'ambito dell'orientamento operano diverse figure, ciascuna delle quali è in grado di portare un contributo specifico nel processo, anche se c'è, soprattutto in presenza di esperienze molteplici ricche ma molto diversificate, una forte necessità di approfondire la definizione/differenziazione di queste figure e delle competenze necessarie per assicurare qualità alle azioni di orientamento.

Docenti delle istituzioni scolastiche

Inizialmente solo all'interno della scuola media, ma a partire dalla fine degli anni Ottanta progressivamente anche negli altri cicli scolastici, gli insegnanti (non tutti, ma in numero complessivamente significativo) si occupano di orientamento su due piani diversi.

Su un piano operano i *Docenti delle discipline* che, all'interno del normale curriculum disciplinare, hanno cura, *intenzionalmente* e consapevolmente, di sostenere la costruzione e il potenziamento dei prerequisiti fondamentali del processo di orientamento (competenze orientative generali) attraverso l'orientamento formativo o didattica orientativa.

Su un altro piano operano i *Docenti dedicati all'orientamento* che, oltre a svolgere il proprio insegnamento disciplinare, a diverso titolo lavorano all'interno del Progetto orientamento della singola scuola (docenti referenti per l'orientamento, funzioni obiettivo o funzioni strumentali, referenti per l'educazione alla salute), organizzando le diverse attività non curricolari per i giovani e anche per i genitori, tenendo relazioni con l'esterno (altre scuole, EELL, formazione professionale, centri per l'impiego, servizi dedicati), socializzando le attività con i colleghi, realizzando anche azioni vere e proprie, per lo più di accompagnamento, anche di tipo individuale (sportelli di ascolto e di prevenzione del disagio), quando hanno al loro attivo anche conoscenze e *competenze specifiche*, quasi sempre acquisite in itinerari di formazione di diverso tipo, seguiti per iniziativa personale più che per un investimento mirato in tal senso da parte della istituzione di appartenenza.

Tutor

Figure intermedie di aiuto/mediazione, tra i docenti delle discipline e le persone in apprendimento, che hanno il compito di *accompagnare* e seguire una o più persone nel corso di un processo formativo o di un'esperienza lavorativa e svolgono nei confronti delle persone più deboli attività di sostegno per lo sviluppo di competenze trasversali, per il rinforzo della

motivazione, per mettere in luce potenzialità latenti, per supportarli nel superamento di situazioni problematiche o difficili, attraverso diverse tipologie di intervento.

In Europa è una figura diffusa da tempo; in Italia, finora, esistono solo alcune sperimentazioni che però hanno dato ottimi risultati.

Tutor dell'obbligo formativo

Figure introdotte in via sperimentale per svolgere un compito che è proprio dei Centri per l'Impiego, cioè l'anagrafe e il monitoraggio dei giovani in obbligo formativo: si raccordano con gli altri sistemi, forniscono informazioni sulle diverse modalità di assolvimento dell'obbligo formativo, recuperano l'evasione e accompagnano nel passaggio tra i diversi canali di istruzione e di formazione.

Operatori della formazione professionale

Svolgono la loro attività orientativa sia all'interno del loro sistema nei confronti delle persone che seguono corsi di formazione professionale, conducendo azioni per lo sviluppo di abilità e conoscenze relative al mondo del lavoro, sia all'interno di altri sistemi, in integrazione, svolgendo percorsi integrati e facendo tutorato nell'obbligo formativo, gestendo laboratori orientativi, formano sulla cultura del lavoro e realizzando, più in generale, azioni di orientamento nel sistema scolastico.

Orientatori

Non c'è nel nostro paese una figura vera e propria di orientatore, formalmente riconosciuta e definita in termini di profilo, di competenze professionali, di funzione orientativa in riferimento al contesto di erogazione. Quindi con questa parola nell'uso comune si fa riferimento ad una *pluralità di figure professionali* (formatore, psicologo, sociologo ecc...) che operano in contesti anche molto diversi, ma che hanno seguito, anche se con approcci e con strade diverse, comunque un percorso di *approfondimento sull'orientamento* e hanno con l'esperienza sul campo accumulato *buone pratiche*.

Complessivamente possono essere definiti *facilitatori* del processo di autoorientamento e del cambiamento individuale che si avvalgono nelle loro attività di una pluralità di *strumenti e metodi diversi*.

All'interno di questo insieme coesistono funzioni e profili professionali anche molto diversi, che sono certamente una ricchezza, ma che possono risultare anche inadeguati a rispondere ai diversi bisogni dell'utenza.

Per dare un contributo all'esigenza di differenziare le professionalità ha lavorato recentemente l'ISFOL che nella primavera del 2003 ha diffuso, per aprire un dibattito allargato, un *Documento* in cui vengono individuati 4 ambiti di professionalità dedicate collegate a 4 macro tipologie di funzioni, 3 delle quali rivolte direttamente all'utenza per il sostegno al processo di autoorientamento):

- trasmissione di *informazioni*,
- *accompagnamento* e tutorato in specifici percorsi,
- *consulenza* alla persona per la elaborazione di scelte e la definizione di progetti personali.

La quarta funzione individuata comprende tutti quei *compiti gestionali*, sempre più diffusi, che consentano la progettazione delle azioni in una logica di rete all'interno di un sistema o tra sistemi: programmazione, coordinamento, monitoraggio, valutazione.

Di conseguenza, nella proposta ISFOL, sono 4 anche le macro aree di competenza per gli operatori in riferimento ai 4 contesti organizzativi o strutture presi in considerazione, ciascuno con la propria specificità.

Sarebbe ora necessario individuare, anche, sia un modello di formazione per i futuri operatori dell'orientamento sia un modello di riconoscimento/riqualificazione per gli operatori già in servizio, funzionali a queste tipologie.

Se, infatti, le azioni spontanee di orientamento possono venir esercitate più o meno consapevolmente da tutti, le *azioni professionali* invece richiedono le prestazioni di un *professionista* con una *formazione specifica* e in grado di sostenere con gli strumenti più

opportuni l'autoconoscenza, l'autoriflessione, l'autodeterminazione, una formazione, quindi che consenta di padroneggiare:

- una serie di *conoscenze* indispensabili come la normativa sull'orientamento nel sistema scolastico, nella formazione professionale e nel mercato del lavoro, le caratteristiche dei processi psico-sociali di transizione al e nel lavoro, la struttura e l'andamento del mercato del lavoro dal livello locale a quello globale, le peculiarità delle diverse aree professionali e della loro dinamica, le strategie di analisi delle risorse di diagnosi dei problemi di fronteggiamento delle situazioni critiche e di monitoraggio e autovalutazione del progresso,
- una serie di *competenze* professionali operative specifiche come il saper utilizzare in modo finalizzato gli strumenti tecnologici e multimediali, il saper acquisire e archiviare le informazioni, il saper progettare e realizzare azioni di orientamento, individuando gli strumenti necessari in riferimento agli obiettivi e alla tipologia di utenza, il saper comunicare e gestire in modo costruttivo le relazioni duali e gruppali, il saper lavorare in gruppo con altri operatori dello stesso servizio e con quelli di altri servizi che si occupano direttamente di orientamento e di questioni connesse con l'orientamento (rete).

Psicologi dell'orientamento

Sono quegli psicologi, sia dipendenti pubblici che professionisti privati, che hanno fatto un percorso di *formazione e/o un'esperienza* professionale lavorativa legati ai temi dell'orientamento nei confronti degli utenti, dei genitori e anche degli operatori degli altri sistemi, e si sono dedicati soprattutto ad attività di consulenza *specialistica*.

3.6. Integrazione, rete, accordi

Integrazione

In generale è l'atto e l'effetto dell'*integrare*, del rendere intera, completa, compiuta qualcosa dal punto di vista sia qualitativo che quantitativo, aggiungendo ciò che manca, del fare qualcosa invece di un altro che non la può fare da solo; ma anche l'atto e l'effetto dell'*integrarsi*, del completarsi a vicenda, del *rendere una pluralità di soggetti un insieme funzionale* a qualcosa in cui i soggetti si integrano, quando integrano gli altri; fusione tra soggetti diversi attuata, eliminando ogni barriera di accesso e stabilendo criteri di fruibilità reciproca, instaurazione di stretti rapporti di collaborazione tra più soggetti, coordinamento organico fra soggetti per colmare una mancanza o aggiungere una ricchezza o mettere a disposizione nuove risorse e per la realizzazione di un identico comune obiettivo, anche attraverso strade diverse (ad esempio erogare un servizio da più punti o su più livelli), cooperazione tendente all'unificazione e alla messa in comune e a disposizione reciproca delle risorse dei singoli soggetti che ne fanno parte.

Una buona integrazione, per essere costruttiva, deve essere basata sul *riconoscimento* e il *rispetto reciproco delle specificità*, portare a sintesi iniziative altrimenti frammentarie e/o parziali e/o discontinue e riunire/fondere a fini funzionali realtà tra loro *complementari* e non concorrenziali.

I livelli dell' integrazione possono essere diversi e andare dallo scambio di informazioni alla collaborazione su alcune attività fino alla connessione stabile e continuata con forme sistematiche di coordinamento.

L'integrazione può avere come modello organizzativo la *rete* (in questo caso è *flessibile*) oppure prevedere la costituzione di un insieme di *strutture e risorse autonome* finalizzate al coordinamento (in questo caso è *rigida* e porta alla costruzione di un sistema).

In particolare, è l'*intreccio tra istruzione formazione e lavoro in modo da costituire una continuità articolata di opportunità* alle quali poter accedere in modo non sequenziale ma reticolare, in base alle necessità di vita e di lavoro; è il funzionamento coordinato, programmato e articolato degli interventi in relazione alla domanda delle istituzioni formative e orientative, dei servizi per il lavoro e il mondo del lavoro, per l'utilizzo *razionale e ottimale* di tutte le risorse disponibili.

Questo implica una ridefinizione dell'impianto complessivo del sistema di istruzione e di formazione e dei diversi soggetti pubblici e privati in riferimento agli indirizzi, alla gestione, al

controllo e alla certificazione delle attività in modo da ricondurre le diverse parti ad unità sistemica e a un *quadro coerente e organico, anche se differenziato*.

Rete

Insieme di fili intrecciati e annodati in modo da formare delle maglie e assicurare saldamente qualcosa, quindi destinato ad uno scopo; intreccio di linee reali o ideali, di collegamenti o di comunicazioni, che si incrociano; insieme di relazioni che si intersecano, formando come le maglie di una rete, complesso di relazioni intrecciate in cui ciascuno dei fili è concatenato e comunicante con gli altri attraverso nodi (punti di intersezione, incrocio di due o più linee di comunicazione per lo più di notevole importanza, legami stretti che si costituiscono intrecciando due o più fili diversi, vincolo legame patto che tiene insieme due o più soggetti) in modo da *formare un tessuto unico, un reticolo, una struttura organica più o meno complessa* fatta come una rete, che esplica una precisa *funzione* ed è finalizzata al raggiungimento di precisi obiettivi; solo in alcuni casi insieme articolato di elementi che si riferiscono o fanno capo ad un centro.

Il rapporto di interdipendenza è *complesso* sia tra le parti sia tra le parti e il tutto, tanto più che il cambiamento avviene in luoghi circoscritti e non è pensabile un cambiamento contemporaneo di tutti i nodi. Ma in una società complessa le logiche di tipo lineare risultano molto riduttive e sono preferibili piuttosto le logiche di rete e di nodi e di navigazione sulla base di una rotta poco predeterminata.

Si ha una *rete sociale* quando esistono una serie di legami tra soggetti diversi e diversi servizi che possono essere *frutti in modo collegato*, quando viene realizzato un modello organizzativo in cui i diversi soggetti o nodi hanno una *comune cultura progettuale* e la *convinzione dell'opportunità* dello scambio e *convergono su obiettivi* comuni in modo che ogni soggetto si sente parte della rete per la quale lavora. Si possono avere reti costruite *intenzionalmente* e reti *naturali*, esistenti di fatto e che funzionano nella realtà concreta; reti a *bassa diversità* tra soggetti (simili o per tipologia di utenza o per tipologia di servizi erogati) e reti ad *alta diversità* tra i soggetti; reti con *legami deboli*, occasionali e reti con *legami forti*, sistematici; reti con *legami formali* e reti con *legami informali*.

Una *rete per l'orientamento* dovrebbe comprendere tutte le strutture che a livello locale hanno funzioni di orientamento e il cui accesso dovrebbe essere messo a disposizione di tutti.

Accordo

Conformità di opinioni e di intenti sulla definizione di una determinata questione. Può essere solo verbale o anche scritto. Si dice accordo amichevole quello che le parti regolano al di fuori di qualsiasi vincolo giuridico, senza volersi in alcun modo impegnare in termini legali (dare la parola, promettere in presenza di testimoni ecc...). Più impegnativo e vincolante è l'accordo scritto e siglato dalle diverse parti che concordano su una o più questioni.

Intesa

Patto stipulato tra più parti e fondato su affinità di vedute o opportunità politiche che prevede un impegno reciproco a una determinata linea di condotta e quindi obblighi reciproci, pur senza la perdita delle singole autonomie, e che costituisce il fondamento della successiva disciplina dei rapporti tra le parti.

L'intesa istituzionale di programma è un accordo tra diverse amministrazioni che si impegnano a collaborare sulla base di una ricognizione delle risorse finanziarie disponibili, dei soggetti interessati e delle procedure amministrative occorrenti per la realizzazione di un piano pluriennale di interventi di interesse comune.

Protocollo di intesa

Documento scritto destinato ad attestare il raggiungimento di un patto: insieme di enunciazioni elementari che si riferiscono alla percezione immediata e costituiscono il punto di partenza di qualcosa.

Convenzione

Accordo raggiunto con reciproco vantaggio tra due o più persone, enti, stati nel quale ciascuna parte si fa carico di mantenere gli impegni presi nei confronti degli altri e assume tale impegno come regola di azione. Usualmente ha per oggetto attività complesse (studi, consulenze, ricerche). In genere la convenzione è scritta.

Tra enti pubblici o tra enti pubblici e privati è una particolare forma di contratto che può essere stipulato secondo le norme della Contabilità dello stato e deve essere sottoposta all'approvazione dell'autorità vigilante; ci sono, quindi, alcuni aspetti essenziali che la parte pubblica deve prevedere nella stipula affinché siano rispettati i sistemi di garanzia per la tutela del pubblico interesse.

Patto territoriale

È l'accordo tra soggetti che afferiscono ad un medesimo territorio per realizzare i contenuti previsti da un accordo di programma per l'attuazione di specifici interventi.

Consorzio

Unione di due o più soggetti che hanno messo in comune la loro sorte e quindi sono legati tra loro da doveri e diritti comuni e per un fine determinato; raggruppamento di soggetti che in base ad un contratto costituiscono un'organizzazione comune per disciplinare e coordinare la produzione o la distribuzione dei beni e dei servizi.



INDAGINE SULLE IMMAGINI DI ORIENTAMENTO NEGLI INSEGNANTI LA FORZA DELLE IDEE IMPLICITE COME GUIDA PER L'AZIONE

Nidia Batic, Gabriella Burba

Le concezioni di orientamento e società emerse in questa ricerca, che sanciscono la netta prevalenza di un approccio individualistico, informativo e "didattico", sono il frutto combinato di un'acquisizione di teorie psicologiche spesso volgarizzate e dell'abitudine a pratiche ormai obsolete, nate in contesti molto diversi dall'attuale

PREMESSA

Nel corso dell'A.S. 2004/05, nell'ambito di un corso di perfezionamento sull'orientamento promosso dall'Università di Udine,¹ è stata realizzata un'indagine, tramite questionario, su 105 insegnanti di scuola superiore, operanti prevalentemente nella provincia di Udine, al fine di individuare le immagini, generalmente implicite, che sorreggono l'approccio all'orientamento degli insegnanti nel territorio preso in esame. L'idea fondante della ricerca era quella di verificare la distribuzione fra gli insegnanti delle concezioni di orientamento e di società proposte da Andrea Messeri.² A tale scopo è stato elaborato un questionario, composto da 12 domande chiuse e 2 aperte, che indaga i seguenti ambiti:

1) Dati dell'insegnante intervistato (Istituto, disciplina, anzianità di servizio, ruoli rispetto all'orientamento ed eventuali corsi di formazione).

- 2) Individuazione dell'obbligatorietà o meno dell'orientamento nelle scuole.
- 3) Autovalutazione delle proprie conoscenze e della propria pratica in materia di orientamento.
- 4) Livello di consenso relativo a contrastanti giudizi sull'orientamento.
- 5) Concrete azioni di orientamento nell'attività didattica e metodi conosciuti e utilizzati.
- 6) Rapporti diretti con servizi di orientamento.
- 7) Modelli di orientamento e di società
- 8) Percezione dei bisogni orientativi degli studenti e dei condizionamenti alle loro scelte.
- 9) Richieste di formazione.
- 10) Competenze orientative da promuovere negli studenti e parole chiave sull'orientamento (domande aperte).

La distribuzione del questionario, inizialmente prevista soltanto all'ISIS Malignani, che comprende un Liceo Scientifico, un Istituto Tecnico ed uno Professionale per il Commercio, un Istituto Tecnico ed uno Professionale Industriali, è stata poi estesa ad altri Istituti della Provincia, anche con la collaborazione dell'Università di Udine durante il Salone dello studente.³ La fase di raccolta si è quindi protratta ben oltre i tempi preventivati ed ha condotto alla restituzione di soli 105 questionari, spesso incompleti soprattutto per quanto riguarda i dati anagrafici (sesso, istituto di appartenenza, anzianità di servizio, disciplina insegnata). All'indagine ha aderito nel complesso circa 1/4 dei docenti contattati e la causa di tante defezioni è dovuta alle notevoli resistenze dimostrate nel prendere posizione sugli argomenti trattati. Già la constatazione delle difficoltà opposte alla compilazione sembra smentire l'ottimistica opinione che ormai l'orientamento nelle scuole costituisca una finalità condivisa ed un approccio educativo diffuso.

IL CAMPIONE

Il campione, autoselezionato, è costituito da 105 insegnanti di diversi Istituti superiori della provincia di Udine (con una piccola presenza di docenti di altre province, anche venete, che hanno compilato il questionario nell'ambito del Salone dell'Università di Udine). L'area disciplinare più presente è quella umanistica, a conferma di un tradizionale stereotipo sull'orientamento, che lo considera appannaggio degli insegnanti di lettere. La maggioranza ha più di 11 anni di anzianità di insegnamento. I maschi costituiscono circa il 35%, buona percentuale in una scuola molto femminilizzata, 65 soggetti dichiarano di svolgere semplicemente il ruolo di insegnante, 30 compiti gestionali o progettuali (fra cui 6 funzioni strumentali per l'orientamento), 10 non

Orientamento e scuola

rispondono. Soltanto 7 su 105 segnalano di aver partecipato ad un qualsivoglia corso di formazione sull'orientamento: dato particolarmente preoccupante anche in considerazione della notevole offerta in proposito, spesso di buona qualità attivata in questi anni dall'Università di Udine, dal Servizio Regionale di Orientamento, dall'IRRE.

I RISULTATI DELL'INDAGINE

1. Conoscenze, modelli e prassi di orientamento nelle scuole

Il quadro che comincia a delinearsi dalle risposte alle prime tre domande è quello di un approccio all'orientamento basato sulla ripetizione di schemi di attività già diffusi nelle scuole, episodico e spesso carente di riferimenti normativi. Infatti, il 39% del campione ritiene che l'orientamento sia necessario, ma non obbligatorio. Quindi, se da un lato si può apprezzare il fatto che nell'immaginario collettivo scolastico si sia fissata l'esigenza dell'orientamento, dall'altro bisogna rilevare una scarsa dimestichezza con la normativa che prevede *"l'orientamento quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado"*⁴ e addirittura con il POF dei vari Istituti, che contemplan sempre l'orientamento fra le finalità primarie della scuola. Gli intervistati sembrano peraltro consapevoli di possedere un basso livello di conoscenze su teorie,

modelli e strumenti per l'orientamento. Infatti, su una scala da 1 a 4, si collocano al 71% sui valori bassi, con una media generale leggermente inferiore a 2 e quindi insufficiente.

Nonostante lo scarso livello di conoscenza, il 20% del campione dichiara di aver svolto sistematicamente attività di orientamento con gli studenti negli ultimi 5 anni, il 55% occasionalmente, il 24% mai. Quasi la metà del campione si riconosce in un modello di orientamento che il prof. Messeri definisce come individualistico: l'obiettivo è infatti quello di dotare l'individuo, tramite l'intervento di diversi operatori, di strumenti idonei ad individuare e potenziare le proprie capacità decisionali e le proprie competenze.

"Tale concezione" afferma Messeri *"è implicitamente richiamata da quelle teorie dell'orientamento che si incentrano sul bilancio delle competenze, sul counselling e sull'empowerment"*.⁵

Un po' meno del 30% aderisce esplicitamente al modello dell'orientamento informativo (*l'orientamento consiste nella diffusione di informazioni idonee a favorire una scelta autonoma del proprio percorso scolastico-professionale*), poco più del 15% esprime un'opzione per la dimensione sociale, relazionale e progettuale (*orientare significa costruire contesti in cui diversi soggetti, in relazione fra loro, concorrano a condividere percorsi possibili e a far emergere progetti personali di integrazione e cambiamento sociale*). Assolutamente minoritaria risulta la scelta esplicita per il clas-

sico modello dell'orientamento psicoattitudinale, proposto come approccio tipicamente psicologico (*l'orientamento è una funzione essenzialmente psicologica, mirata all'individuazione, tramite test, di attitudini ed interessi e alla consulenza nelle situazioni di transizione*). Dal complesso delle risposte al questionario si può inferire che la ridotta opzione per il modello psicoattitudinale non significa un rifiuto di tale approccio, ma piuttosto la convinzione, emersa anche in relazione ad una specifica domanda, che l'orientamento non sia un compito esclusivo degli psicologi, spettando piuttosto, nell'ambito della scuola, agli insegnanti. La maggioranza quindi si riconosce in quella che Messeri ritiene una versione aggiornata, comunque psicologistica, dell'orientamento psicoattitudinale. Dalle risposte alle domande aperte infatti emerge con chiarezza una concezione dell'orientamento centrata sulla conoscenza di sé delle proprie attitudini e dei propri interessi: la maggior parte degli insegnanti ritiene che l'autoconsapevolezza, riconducibile in chi ha una formazione umanistica al socratico *"gnosce te ipsum"* sia sostanzialmente un obiettivo educativo, raggiungibile tramite gli ordinari strumenti didattici, senza ricorrere necessariamente a batterie di test.

Per quanto riguarda i modelli di società la maggioranza esprime la percezione del cambiamento sociale in atto, attribuendovi però significati e valori diversi. Quasi il 40% ritiene che il cam-



INDAGINE SULLE IMMAGINI DI ORIENTAMENTO NEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SUPERIORE

	media
l'orientamento è compito di ogni insegnante	3,26
l'orientamento è una necessità delle società complesse	3,26
l'orientamento dovrebbe essere funzione centrale della Scuola	3,15
l'orientamento è una funzione centrale della mia scuola	2,53
il miglior orientamento si fa insegnando bene la propria materia	2,28
l'orientamento dovrebbe essere delegato a professionisti come gli psicologi	2,10
l'enfasi sull'orientamento è una delle tante mode che hanno colpito la scuola	1,90
i ragazzi si orientano benissimo da soli	1,38
non spetta alla scuola occuparsi di orientamento	1,21

Tab. 1: Grado di accordo con le seguenti affermazioni (valori medi su scala da 1 a 4)

biamento implichi semplicemente una maggior necessità di informazioni (tenersi aggiornati), confermando indirettamente la diffusa opzione per l'orientamento informativo. Il 20% percepisce invece la portata e l'irreversibilità del cambiamento in atto come "perdita del centro" e di sistemi stabili e condivisi di valori e di norme (*realità pluralista e decentralizzata in cui negoziare continuamente regole e percorsi*). È interessante notare che non tutti coloro che si sono riconosciuti in quest'immagine di società decentralizzata e negoziale hanno colto come esigenza un modello relazionale e sociale dell'orientamento, anzi la correlazione riguarda un po' meno del 40%. Più sorprendente risulta invece il fatto che quasi il 30% del campione non percepisca il processo di complessificazione e differenziazione sociale, riconoscendosi ancora in un modello di società come sistema integrato implicante norme, ruoli,

valori condivisi da trasmettere ai giovani: la quasi totalità di chi si riconosce in questo modello opta per un approccio individualistico ed informativo dell'orientamento. Al gruppo consistente di coloro che non colgono il processo di frammentazione sociale o che forse esprimono semplicemente un proprio ideale di società in alternativa all'esistente, si può aggiungere un 7% che ritiene il cambiamento in atto un processo di transizione verso un altro assetto stabile. La percentuale più bassa (4%) comprende coloro che esplicitamente definiscono la società come un supermercato caotico e competitivo in cui ognuno deve compiere le proprie scelte. Nel complesso emerge, sia in coloro che avvertono il cambiamento in atto sia in coloro che non ne percepiscono o ne rifiutano la portata e le implicazioni, una concezione prevalentemente individualistica, che sembra misconoscere ogni incidenza

delle attività di orientamento sul contesto, sancendo di fatto una funzione essenzialmente adattiva dell'orientamento all'interno di una situazione data. Non si ravvisa in molti intervistati congruenza fra il modello implicito di società e quello di orientamento: in entrambi i casi si percepisce però il peso di immagini interiorizzate a prescindere da un'analisi intenzionale supportata dal riferimento ai più recenti studi in materia. Nei limiti di tale approccio prevalentemente "fai da te", sembra però che almeno una generica esigenza di orientamento all'interno della scuola sia riconosciuta da quasi tutti gli insegnanti interpellati. Per la stragrande maggioranza l'orientamento dovrebbe infatti essere una funzione centrale della Scuola e compito di ogni insegnante: soltanto il 20% si pone in questo caso su valori negativi. Ancora più elevato risulta il consenso sull'affermazione che

Orientamento e scuola

	media
dando loro una buona preparazione	3,27
aiutandoli a costruire un idoneo metodo di studio	3,21
aiutandoli ad individuare interessi ed attitudini	3,18
favorendo la conoscenza dei percorsi di studio successivi	2,83
consigliandoli sui percorsi più adatti alle loro attitudini e competenze	2,76
proponendo i nodi epistemici della disciplina	2,72
promovendo la conoscenza del mercato del lavoro e degli sbocchi occupazionali	2,52
promovendo competenze orientative negli studenti	2,50
inviandoli a servizi specifici di orientamento	2,30
partecipando con gli studenti ad attività di orientamento informativo	2,27
mettendoli in contatto con realtà produttive del territorio	2,15
proponendo loro specifici progetti di orientamento	1,98

Tab. 2: Azioni di orientamento svolte dagli insegnanti (valori medi su scala da 1 a 4)

l'orientamento sia un'esigenza delle società complesse, dato parzialmente in contraddizione con la scelta di quel 30% che si riconosce in un sistema integrato di società. Congruentemente si collocano invece su valori negativi le definizioni dell'orientamento come una moda e come compito esclusivo degli psicologi: quest'ultima opzione è comunque valutata in modo positivo dal 26%. I valori più bassi sono totalizzati dalle affermazioni che "i ragazzi si orientano benissimo da soli" e che "non spetta alla scuola occuparsi di orientamento". Però il 40% ritiene che "il miglior orientamento si fa insegnando bene la propria materia", confermando di avere dell'orientamento un'idea alquanto vaga, e il 50% non considera l'orientamento una funzione centrale della propria scuola,

rilevando quindi un significativo divario fra le funzioni astrattamente attribuite alla scuola e la realtà della pratica educativa.

Per quanto riguarda le concrete azioni di orientamento svolte dagli insegnanti, "dare agli studenti una buona preparazione" è l'azione "orientativa" che totalizza il maggior punteggio medio, confermando lo stereotipo molto diffuso che "insegnando bene si orienta": soltanto 8 insegnanti si pongono in questo item su valori negativi, mentre 37 assegnano il punteggio massimo (ben 60) al livello 3 di una scala da 1 a 4.

Su valori di poco inferiori, sempre mediamente molto positivi, si collocano le azioni "aiutare gli studenti a costruire un idoneo metodo di studio" e ad "individuare interessi ed attitudini": mentre la prima, pur molto importante, è ancora una funzione pretta-

mente didattica, la seconda è certamente una funzione orientativa, legata alla tradizionale concezione psico-attitudinale.

I metodi di orientamento più conosciuti sono quelli informativi (61%) utilizzati dal 43% del campione a pari merito con l'orientamento disciplinare. Stage e tirocini di orientamento, OR.i.EN e OR.i.US,⁶ test di autovalutazione delle competenze per l'Università sono utilizzati da percentuali oscillanti fra il 20 e il 25%. I test di interessi vengono utilizzati dal 15%, percentuale particolarmente bassa se si considera, da un lato, che il 90% aveva dichiarato di orientare gli studenti aiutandoli ad individuare interessi ed attitudini, dall'altro, che il Servizio Regionale di Orientamento del Friuli V.G. cioè uno dei partner più importanti per le scuole in questo set-



INDAGINE SULLE IMMAGINI DI ORIENTAMENTO NEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SUPERIORE

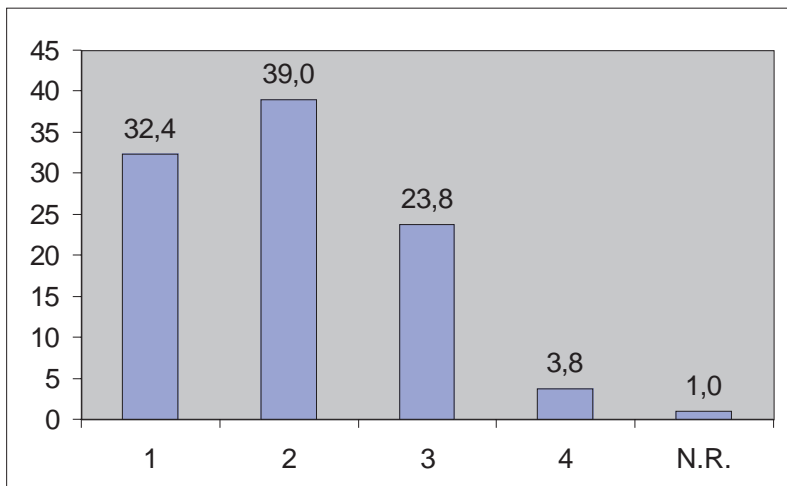


Grafico 1: Conoscenza relative a teorie, modelli e strumenti per l'orientamento

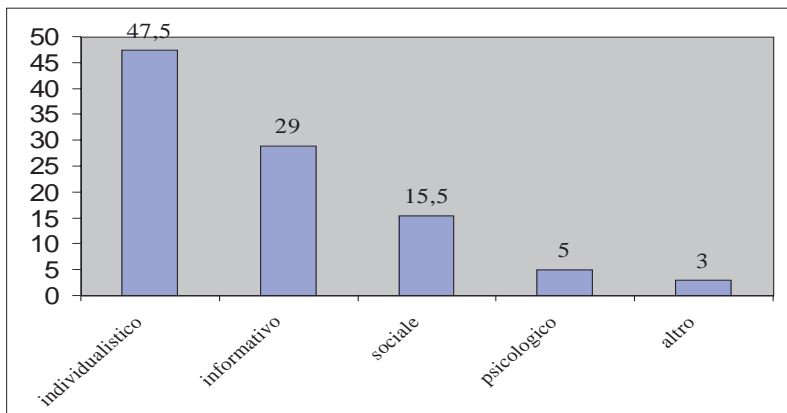


Grafico 2: Modelli di orientamento

tore, da anni propone un test di interessi on line.⁷ Il 12% dichiara di utilizzare il counselling: probabilmente si tratta dei colloqui che molti referenti di orientamento, ma anche altri insegnanti, propongono agli studenti in ambito CIC (Centri di Informazione e Consulenza).⁸ L'orientamento narrativo viene dichiarato dal 9,5% e il bilancio di competenze dal 5,5%.

2. Rapporti con i servizi esterni

Il questionario prevedeva una domanda sul rapporto diretto negli ultimi 5 anni con servizi di orientamento esterni alla propria scuola, permettendo comunque all'interpellato di dichiarare che il rapporto con i servizi non spetta al singolo insegnante, ma al referente di orientamento. Ciò nonostante,

16 soggetti hanno preferito non rispondere affatto. Fra gli 89 che hanno risposto, la percentuale maggiore, pari circa alla metà dichiara di aver avuto rapporti con i servizi di orientamento universitario. Seguono i rapporti con gli Informagiovani (39%), con i responsabili di orientamento di scuole medie sia inferiori che superiori (38%), con associazioni di categoria (35%), con il servizio regionale di orientamento (34%), con i centri per l'impiego (9%) e con altri enti (aziende, centri di formazione, équipes multidisciplinari per l'handicap). Il 27% dichiara che il rapporto con i servizi non è compito suo, ma del referente di orientamento.

3. Percezione dei bisogni orientativi degli studenti e dei condizionamenti sulle scelte

Due domande del questionario erano rivolte a verificare le immagini che gli insegnanti si sono formati relativamente ai momenti della vita in cui gli studenti manifestano maggiori bisogni orientativi e ai fattori di condizionamento sulle loro scelte. In entrambi i casi era possibile fornire fino ad un massimo di 3 risposte. Per la maggior parte degli insegnanti (52,5%) il momento più critico è quello rappresentato dalla scelta della scuola superiore. Si tratta di una risposta relativa ad un momento decisionale che non riguarda direttamente gli insegnanti di scuola superiore e rispetto al quale gli stessi svolgono un ruolo alquanto limitato, tramite

Orientamento e scuola

le informazioni proposte durante le varie attività del cosiddetto orientamento in entrata. Per un po' meno della metà (48,5%) un analogo bisogno si manifesta alla conclusione degli studi superiori. Non sono però pochi (45,5%) gli insegnanti che hanno acquisito l'idea di un'esigenza di orientamento continuo, durante tutto l'arco degli studi. Il 40,6% ritiene inoltre che i ragazzi vadano orientati quando incontrano difficoltà scolastiche: in questo item si possono comprendere sia i molteplici progetti di prevenzione della dispersione scolastica, sia i casi di riorientamento, previsti nel biennio tramite le cosiddette passerelle. Minore importanza (23,8%) viene attribuita all'orientamento intermedio (ad es. biennio-triennio): generalmente tale esigenza è avvertita soltanto negli Istituti, come i tecnici industriali o i professionali, che prevedono una scelta di indirizzo dopo un biennio comune. Quasi un quarto del campione avverte l'esigenza di un orientamento quando gli studenti incontrano difficoltà personali, dimostrando di concepire l'orientamento come un processo che riguarda la globalità della persona e non soltanto gli aspetti scolastici. Bassissima infine la percezione (circa 9%) di un bisogno relativo all'inserimento nella scuola superiore, come se l'orientamento si esaurisse nel momento della scelta. Da segnalare che nell'indagine Isfol 2003, pur all'interno di una domanda diversamente formulata, gli insegnanti intervistati ritengono che il momento in cui

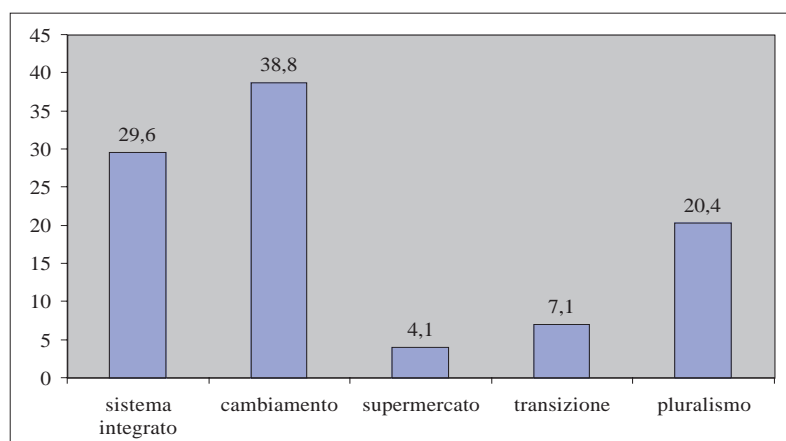


Grafico 3: Modelli di società

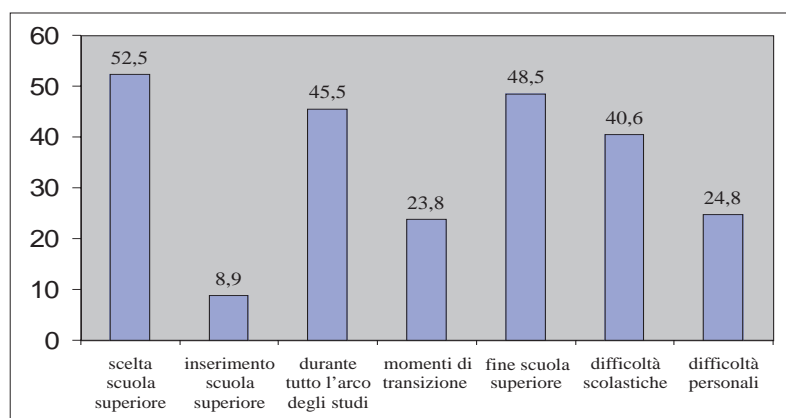


Grafico 4: Bisogni di orientamento

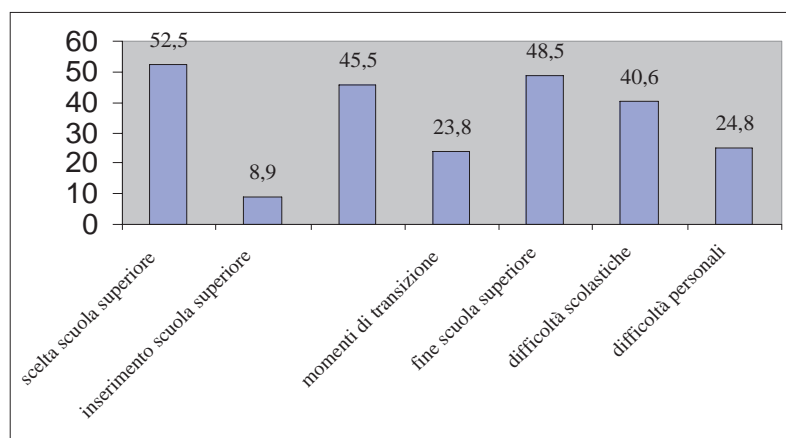


Grafico 5: Influenza sulle scelte



INDAGINE SULLE IMMAGINI DI ORIENTAMENTO NEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SUPERIORE

1.	strumenti per fornire competenze orientative agli studenti	49%
2.	metodi di motivazione degli studenti	41%
3.	apprendere metodiche di orientamento disciplinare	37%
4.	ricevere informazioni sul locale mercato del lavoro	36%
5.	ricevere informazioni sui corsi universitari	35%
6.	utilizzare e/o costruire test di verifica delle competenze	32%
7.	ricevere informazioni sulle più recenti teorie dell'orientamento	30%
8.	tecniche di insegnamento adatte ai diversi stili cognitivi	29%
9.	metodi per recuperare gli svantaggi formativi	20%
10.	utilizzare e/o costruire test di interessi	17%
11.	come promuovere la propria scuola presso studenti delle medie	12%
12.	confronto con colleghi di altre scuole su pratiche di orientamento	7%

Tab. 3: *Esigenze di formazione*

gli studenti chiedono di essere maggiormente orientati è quello della conclusione degli studi superiori (71,6% segnalano tale opzione a valore massimo).⁹

Il fattore che maggiormente influenza le scelte postdiploma è per il nostro campione, di tipo personale: la consapevolezza di interessi, attitudini, competenze. Ben il 64% degli insegnanti ritiene che la scelta dipenda da questo aspetto intrinseco. Nell'indagine Isfol la consapevolezza delle proprie capacità ottiene invece soltanto l'11° posto nella graduatoria del "molto/moltissimo" su 13 fattori presi in esame,¹⁰ mentre al I posto si colloca "il livello culturale della famiglia", cioè un fattore che potremmo definire estrinseco.

Al 2° posto nella graduatoria dei nostri intervistati risulta comunque un aspetto molto simile, anche se più ampio, definito come "livello socio-economico

della famiglia", che riceve i consensi del 50%. Per il 39% incidono i risultati scolastici (valore molto simile a quello rilevato dall'Isfol), per il 30%, a pari merito, le aspettative della famiglia e valori e stereotipi sociali, per il 29% le opportunità ambientali, per il 23% le scelte dei compagni e, infine, sull'ultimo gradino, con il 20%, il percorso educativo e di orientamento scolastico.

Soltanto un quinto del nostro campione sembra quindi convinto che il percorso di orientamento svolto a scuola abbia un'efficacia rispetto al processo decisionale dello studente.

A fronte di questa scarsa fiducia da parte degli insegnanti, molto più positive appaiono le valutazioni degli studenti dell'ISIS Malignani,¹¹ intervistati telefonicamente l'anno successivo al conseguimento del diploma, nell'ambito di un progetto colla-

borativo scuola-università di Udine;¹² per l'85% l'orientamento è risultato utile, per il 72% anche sufficiente.

4. *Esigenze di formazione degli insegnanti*

L'ultima domanda chiusa del questionario proponeva una serie di 12 temi relativi all'orientamento fra i quali gli interpellati potevano segnalare fino a 4 preferenze per eventuali corsi di formazione. Hanno risposto 98 insegnanti, fornendo la graduatoria di interesse evidenziata dalla tabella 3.

5. *Immagini dell'orientamento nelle domande aperte*

A conclusione del questionario, sono state poste due domande aperte: "elenchi fino a 5 competenze orientative che la scuola dovrebbe promuovere negli studenti" e

Orientamento e scuola

“*esprima le sue 5 parole chiave sull’orientamento*”. Alla prima domanda ha risposto il 45% del campione, con una maggioranza situata fra le 3 e le 5 competenze. Alla seconda domanda ha risposto il 49,5%, con una netta maggioranza che ha indicato tutte cinque le parole chiave richieste. Sono ben 13 gli insegnanti che indicano, al posto delle competenze orientative dello studente, competenze, attività o addirittura metodi tipici del docente, mentre 3 si limitano a generici “*saper fare*” o “*sapersi orientare*”.

I termini utilizzati sono perciò *rendere consapevoli, aiutare, favorire, promuovere, consolidare, guidare nella scelta, orientare alle professioni, dare una buona preparazione*. Ma c’è anche chi cita metodi di orientamento come quello disciplinare e il bilancio di competenze o strumenti a valenza orientativa come gli stage, le conferenze, le gare. Persino costruire test di interessi viene proposto come competenza orientativa dello studente. Si conferma così la tradizionale e più volte riscontrata difficoltà dell’insegnante a decentrare il suo punto di vista dall’insegnamento all’apprendimento, a ciò che effettivamente sa fare lo studente, magari in virtù di un apprendimento informale. Fra i 31 insegnanti che hanno fornito risposte più pertinenti, si nota spesso una scarsa precisione nel significato attribuito al termine competenza, utilizzato come sinonimo, di volta in volta, di conoscenze, attitudini, interessi, motivazio-

ni. Evidentemente, gli insegnanti sono consapevoli di possedere una scarsa “competenza” sulle competenze orientative, dal momento che questo è il tema su cui si concentra la maggior percentuale di richieste di formazione (49%).

La “competenza” in assoluto più frequente è quella tipica dell’orientamento educativo: conoscenza/consapevolezza di sé delle proprie attitudini ed aspirazioni, citata con termini un po’ diversi ma sostanzialmente equivalenti da una ventina di soggetti. Seguono, a molta distanza, citate entrambe da 7 insegnanti, l’autonomia e l’autovalutazione. Per rendere possibile un confronto con le classificazioni delle competenze orientative proposte dalla letteratura scientifica, facciamo riferimento all’analisi di Flavia Marostica¹³ che individua tre macro-aree:

- *Riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse.*
- *Conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esso.*
- *Scegliere, progettare, realizzare.*

Nel nostro campione la prevalenza netta va ad un solo aspetto della prima area: riconoscere le risorse personali. Molto ridotta invece la presenza della seconda area (conoscenza sbocchi e opportunità), cosa che evidenzia come sia ancora scarso nell’immaginario degli insegnanti un confronto con la concreta realtà territoriale. Quasi assente la terza area: il termine progetto ricorre soltanto due volte e molto limitato è anche l’utilizzo del termine scelta, per lo più riferito all’intervento

dell’insegnante rivolto a promuovere capacità decisionali. In vari casi l’orizzonte risulta essere quello delle classiche abilità trasversali scolastiche, come *analisi e sintesi, senso critico, autonomia*.

L’analisi delle parole chiave relative all’orientamento registra frequentemente la ricorrenza degli stessi termini utilizzati a proposito delle competenze orientative. La maggior parte degli insegnanti declina le parole chiave dal punto di vista dell’allievo, mettendo in evidenza i requisiti necessari per un auto orientamento. Nuovamente l’accento viene posto sull’*autoconsapevolezza, conoscenza di sé*, segnalata da 17 insegnanti. 14 soggetti propongono il termine *attitudini, inclinazioni o capacità, 10 interessi, competenze, informazione, 9 conoscenza, 5 formazione e autovalutazione*. L’approccio prevalente risulta quindi quello dell’orientamento educativo, attitudinale ed informativo: la dimensione più presente risulta infatti quella relativa alla sfera dell’identità personale (autonsapevolezza, conoscenza di sé), mentre sottovalutata appare l’esigenza di confronto con il contesto e quasi ignorate le competenze decisionali e progettuali.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La ricerca nel suo complesso presenta risultati ambivalenti e suscettibili di diverse evoluzio-



INDAGINE SULLE IMMAGINI DI ORIENTAMENTO NEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SUPERIORE

ni. Da un lato conferma che *“l’orientamento sta diventando una componente strutturale dei processi di formazione culturale e di istruzione”*.¹⁴ Infatti, gran parte del nostro campione ritiene che l’orientamento sia una funzione centrale della scuola e degli insegnanti.

Trovano però uguale conferma alcune tendenze che possono essere definite, sulla scia di Messeri, *“cattive pratiche di orientamento”*. In questo caso non si tratta di pratiche di tipo pubblicitario, tese ad attirare “clienti”, deformazione che interessa più responsabili delle istituzioni educative che i singoli insegnanti, ma piuttosto della tendenza ad equiparare orientamento ed insegnamento, ritenendo che per orientare non servano specifiche competenze e percorsi di preparazione, ma sia sufficiente la competenza disciplinare. All’interno di questo quadro, l’orientamento si declina in chiave educativa ed individualistica: ciò che serve fondamentalmente è la conoscenza di sé da sempre ritenuta una finalità precipua dell’approccio umanistico. Emergono chiaramente due limiti forti di questa concezione: la tradizionale sopravvalutazione della conoscenza (il sapere) rispetto alla competenza (il saper fare) e la centatura su un sé avulso dal contesto sociale. Appaiono di conseguenza sottovalutate la capacità di lettura del contesto e soprattutto le competenze necessarie per affrontarlo in modo critico e creativo. Non sembra perciò ancora diffusa nelle scuo-

le una concezione di orientamento finalizzato a promuovere *“processi di ricostituzione collettiva e pubblica dei fondamenti culturali delle identità individuali e collettive e delle forme di integrazione sociale e sistemica”*¹⁵ come proposto da Messeri.

Al massimo, l’approccio al contesto viene ridotto ad un’esigenza prettamente informativa, per cui è necessario tenersi aggiornati sulle nuove prospettive. I risultati relativi al nostro campione, ben lungi dal poter essere considerati sorprendenti, confermano la concezione di orientamento emersa dall’indagine Isfol, nelle cui conclusioni si afferma: *“Per quanto concerne l’orientamento, che costituisce, per la presente ricerca, la dimensione più interessante, emerge da parte degli insegnanti una forte rappresentazione di tale dimensione come sviluppo e potenziamento dell’autoconsapevolezza degli studenti”*.¹⁶

Analoga appare anche *“la convinzione che l’orientamento, all’interno del sistema scuola, sia possibile e praticabile esclusivamente attraverso la didattica”*.¹⁷

Un varco che potrebbe indicare, in questo quadro, una possibilità di evoluzione è rappresentato dalla diffusa consapevolezza degli insegnanti interpellati di possedere uno scarso bagaglio di conoscenze relative all’orientamento, consapevolezza che si traduce soprattutto nell’esigenza di dotarsi di strumenti utili a fornire competenze orientative agli studenti. Anche in questo caso si tratta di un dato omogeneo a quanto rilevato dall’Isfol. È però necessario che, a monte

di percorsi di formazione intesi a proporre strumenti operativi per orientare gli studenti, nell’ottica del progetto già confezionato che spesso viene richiesto dagli insegnanti, venga innescata una riflessione sulle immagini di orientamento e società sottese alle pratiche didattiche nella direzione di una *“presa di coscienza, da diversi punti di vista, del senso dell’attività”*.¹⁸

Le concezioni di orientamento e società emerse in questa ricerca, che sanciscono la netta prevalenza di un approccio individualistico, informativo e “didattico”, sono il frutto combinato di un’acquisizione di teorie psicologiche spesso volgarizzate e dell’abitudine a pratiche ormai obsolete, nate in contesti molto diversi dall’attuale. In qualche modo si tratta quindi di rompere alcune abitudini consolidate, investendo sulla formazione, quanto mai necessaria in un momento caratterizzato non solo da un forte cambiamento sociale, tendenza ormai in atto da anni, ma anche da una riforma complessiva del sistema scolastico e da grandi trasformazioni nei contesti economici e lavorativi.

Se è vero, come affermato nelle conclusioni dell’indagine Isfol, che è necessario tener conto delle indicazioni degli insegnanti di un orientamento attraverso la didattica, questo non significa ovviamente che sia sufficiente la didattica, magari trasmissiva, per fare orientamento. La sfida è anzi quella di una rilettura critica del sapere e dei saperi (i diversi linguaggi

Orientamento e scuola

disciplinari) nel contesto della contemporanea società della conoscenza, rilettura atta a scoprire nuove prospettive epistemologiche e metodologiche, con l'apporto di competenze diversificate e complementari. Solo all'interno di tale rivisitazione della propria disciplina collegata a quella *"avventura della conoscenza, che è un dialogo con l'universo"*¹⁹ l'orientamento può davvero diventare una strategia idonea ad affrontare positivamente la complessità.

Già nel 1985 E. Morin ci ricordava: *"il metodo della complessità ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici"*²⁰.

NOTE

- 1) Nell'A.A. 2002/03 l'Università di Udine attivava il master biennale di I livello in "Innovazione didattica ed orientamento" e 3 corsi di perfezionamento, di cui uno in "orientamento formativo". Le informazioni sono reperibili su <http://web.uniud.it/cird/Master/>
- 2) Andrea Messeri: *"Quale teoria per l'orientamento?"* in Magellano, n. 19, febbraio 2004, editoriale.
- 3) http://www.orientamento.uniud.it/orientamento/eventi/saloneud2005/event_view
- 4) Direttiva 487/1997
- 5) Andrea Messeri: *"Quale teoria per l'orientamento?"* in Magellano, n. 19, febbraio 2004, editoriale.
- 6) OR.i.EN e OR.i.US: due "pacchetti" predisposti dal Servizio Regionale di Orientamento del Friuli V.G. rispettivamente per l'orientamento in entrata e in uscita (cfr. <http://www.regione.fvg.it/orientamento/txt-consulta.htm>).
- 7) <http://orientamento.regione.fvg.it/orient/questionario/superiori/home.asp>
- 8) Direttiva Ministeriale n. 463/1998.
- 9) A. Grimaldi e R. Porcelli (a cura di): *"L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante"* Isfol Strumenti e ricerche, ed. F. Angeli 2003 p. 138.
- 10) Isfol 2003 op. cit. p. 139
- 11) Istituto statale di istruzione superiore, comprendente un Liceo Scientifico, un Istituto tecnico industriale, un tecnico commerciale, un professionale per il commercio ed uno per l'industria, dislocati a Cervignano, Palmanova, San Giorgio in provincia di Udine.
- 12) Progetto collaborativo fra ISIS Malignani, Liceo Marinelli, Università di Udine su "Sperimentazione e comparazione di strumenti di autovalutazione dei pre-requisiti per l'accesso all'Università" in <http://web.uniud.it/cird/giornatescientifiche2004/Locandina/20CONVEGNO/20CRUS.doc>
- 13) Flavia Marostica *"Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento"* in "Innovazione educativa" n. 6/2002 www.orientamentoirreer.it/
- 14) A. Messeri: Alcune "cattive pratiche" dell'orientamento in Magellano n. 25, aprile 2005, editoriale.
- 15) A. Messeri: ibidem.
- 16) Isfol 2003 op. cit. p. 178.
- 17) Isfol 2003 op. cit. p. 179
- 18) Andrea Messeri: *"Quale teoria per l'orientamento?"* in Magellano n°19, febbraio 2004, editoriale.
- 19) E. Morin, *"Le vie della complessità"*, in AA. VV., *La sfida della complessità* a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1985.
- 20) E. Morin: op. cit. p. 59.

Nidia Batic,
Professore associato
di Statistica sociale
Università di Udine

Gabriella Burba,
Docente dell'ISIS Malignani
responsabile della ricerca
Cervignano del Friuli



ORIENTAMENTO E PREDITTIVITÀ DEI TEST DI AUTOVALUTAZIONE UNA RICERCA IN PROVINCIA DI UDINE

Nidia Batic, Gabriella Burba

L'obiettivo dell'indagine è quello di verificare la predittività di alcuni test di autovalutazione rispetto alla prosecuzione positiva degli studi universitari, di trarre indicazioni utili per lo sviluppo di pratiche collaborative tra i sistemi della scuola superiore in merito all'orientamento

PREMESSA: I PROGETTI COLLABORATIVI UNIVERSITÀ-SCUOLA

Nel novembre 2002 l'Università degli studi di Udine, su iniziativa della Commissione di Raccordo Università e scuola (CRUS)¹, che si proponeva di raccogliere e documentare esperienze significative di raccordo e di individuare le modalità di attuazione della collaborazione fra l'Università e la scuola, emanava il 1° bando per Progetti collaborativi Università-scuola, con la finalità di sperimentare, sulla scia già aperta dal progetto nazionale BRI (Borse di ricerca per insegnanti)², un modello innovativo di formazione insegnanti tramite la ricerca situata in contesti didattici. "Sono esperienze da promuovere e diffondere. I progetti collaborativi sono schemi di azione in cui ricercatori e insegnanti affrontano insieme un nuovo problema,

su un piano di parità nel senso che entrambi sono interessati alle prospettive dell'altro. Lo scopo è quello di costruire conoscenza sui processi di apprendimento e di insegnamento."³

Il bando CRUS prevedeva i seguenti requisiti:

- presentazione di un progetto da parte di un'unità operativa scolastica e di un'unità operativa universitaria;
- programmazione biennale;
- ambiti:
 - A. tirocinio di studenti universitari presso le scuole;
 - B. orientamento universitario;
 - C. sperimentazione didattica;
 - D. diffusione culturale congiunta Università-Scuola;
 - E. ricerca didattica;
 - F. formazione in servizio degli insegnanti;
 - G. standard di accesso e monitoraggio della carriera degli studenti.

I progetti selezionati e co-finanziati dall'Università di Udine sono stati in totale 10, per tutti gli ordini di scuola, dalle elementari alle superiori. Gli ambiti di indagine spaziano dalla didattica della letteratura italiana e della storia alla formazione di un approccio scientifico declinato su specifici campi di investigazione, dalla costruzione di un curriculum di informatica a temi più trasversali di formazione insegnanti, di comunicazione nella scuola, di continuità nella scuola dell'obbligo e di strumenti di autovalutazione per l'accesso all'Università.

Il progetto presentato in questa sede rientra nelle tipologie previste nell'ambito G, punto 1 (materiali di autovalutazione per gli studenti nei vari corsi di studio).

REQUISITI DI ACCESSO E TEST DI AUTOVALUTAZIONE

Il progetto si proponeva un duplice ordine di obiettivi: verificare, da un lato, i percorsi di orientamento attivati nella scuola superiore rispetto alle scelte post-diploma, dall'altro, la capacità predittiva di test di autovalutazione delle competenze trasversali ritenute prerequisiti utili per affrontare gli studi universitari. Infatti il D.M. 509/99, all'art. 6, prevede che i regolamenti didattici di ateneo definiscano le conoscenze richieste per l'accesso ad un corso universitario e le relative modalità di verifica, mentre già il D.M. 245/97 relativo alle preiscrizioni universitarie aveva individuato fra gli strumenti di orientamento i test autovalutativi.

Essendo il progetto biennale, l'articolazione degli interventi è stata scandita dalle seguenti tappe:

I ANNO (2003/04)

- a. Individuazione del campione di studenti di classe quinta di diversi indirizzi scolastici.
- b. Selezione di tre test di autovalutazione sulle seguenti competenze: logica, matematica, comprensione del testo.
- c. Somministrazione di tre test di autovalutazione delle competenze.
- d. Costruzione di un sistema di indicatori della carriera scolastica.
- e. Rilevazione tramite questionario delle aspettative postdiploma degli studenti.

II ANNO (2004/05)

- a. Rilevazione dei voti dell'esame di Stato.

Orientamento e Scuola

- b. Intervista telefonica sulle scelte effettuate e sui primi risultati conseguiti.
- c. Correlazioni statistiche fra i vari dati rilevati e in particolare fra risultati ottenuti nei test di autovalutazione e voti universitari.

IL CAMPIONE

Il campione da sottoporre ad indagine è stato in qualche modo condizionato dalla tipologia degli Istituti che costituivano l'Unità Operativa

Scolastica coinvolta nel progetto, l'ISIS Malignani di Cervignano del Friuli e il Liceo Scientifico Marinelli di Udine. Si tratta quindi di un campione "squilibrato" rispetto alla distribuzione nazionale degli studenti per tipo di scuola. L'ISIS infatti aggrega un Liceo Scientifico, un Istituto tecnico per l'industria ed uno per il commercio, un professionale per il commercio ed uno per l'industria, quest'ultimo però con numeri piccolissimi di iscritti. Aggregando gli studenti nelle tre grandi tipologie di indirizzi, la

distribuzione (Figura 1) non appare troppo lontana da quella provinciale⁴ (Figura 2), anche se evidentemente risulta sovrarappresentato nel nostro campione il Liceo Scientifico. Nel complesso il campione del I anno risultava costituito da 258 studenti, mentre nella seconda annualità hanno risposto all'intervista telefonica 232 studenti, con una distribuzione molto equilibrata fra maschi e femmine, anche se profondamente diversa nei diversi tipi di Istituti.

STRUMENTI DI RICERCA

I test. Per quanto riguarda i test, al momento dell'impostazione della ricerca (2003), non era reperibile in rete una varietà di prove relative alle competenze trasversali. Perciò si è optato per quelli di logica e di comprensione del testo dell'Università di Padova⁵ costruiti con la consulenza del prof. Arcuri in base ad una precisa esplicitazione delle abilità e competenze da verificare (verbali, quantitative, analitiche). Come test di matematica è stato utilizzato quello proposto dall'Università di Udine per gli studenti di Informatica e di Tecnologie web e multimediali⁶, mantenendo solo le domande chiuse. Di fatto in pochi anni la disponibilità di test di autovalutazione è molto aumentata: in particolare le Università del Veneto si sono consorziate per proporre un sito interamente dedicato a test specifici per i diversi corsi di laurea.⁷

Gli indicatori. L'indicatore di carriera scolastica risultava dalla media dei voti del I quadrimestre (esclusa l'educazione fisica) tradotti in centesimi

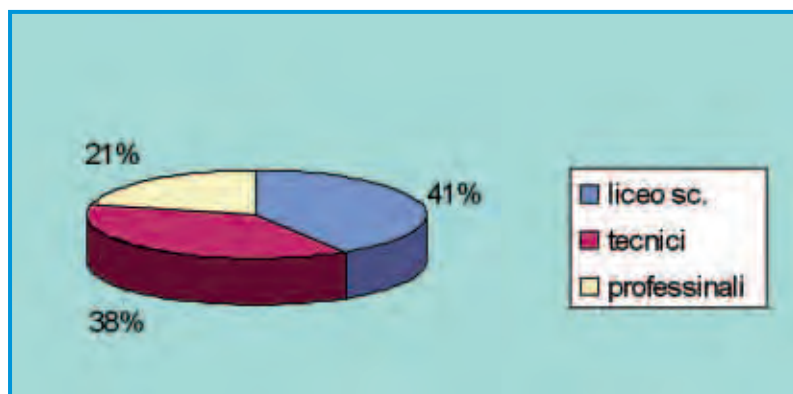


Fig. 1: Distribuzione degli allievi del campione per tipo di scuola

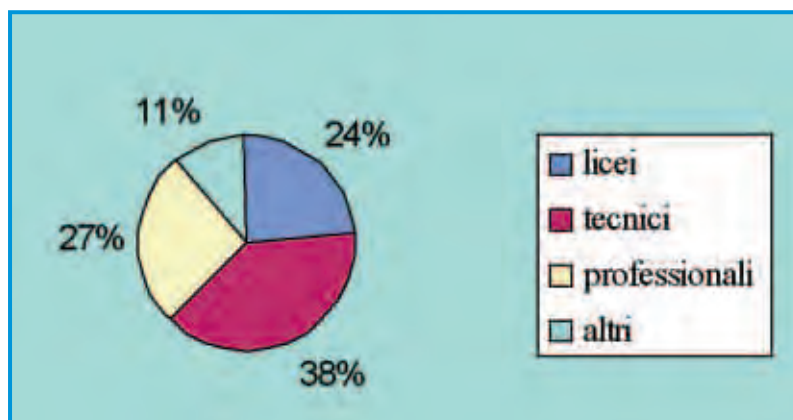


Fig. 2: Distribuzione degli allievi della provincia di Udine per tipo di scuola

ORIENTAMENTO E PREDITTIVITÀ DEI TEST DI AUTOVALUTAZIONE

-5% per ogni bocciatura nel triennio, -3% per ogni debito non superato, +3% per crediti formativi derivanti da attività con verifica finale. Gli altri due indicatori erano le medie in centesimi di italiano e matematica.

Il data base. Per ogni studente è stata compilata una scheda di sintesi in cui sono stati riportati gli esiti dei test, gli indicatori di carriera, il voto dell'esame di diploma e le previsioni di scelta post diploma. A seguito delle interviste telefoniche, le schede sono state integrate con le informazioni relative alla condizione occupazionale (studente, occupato o in cerca di occupazione) corredate con dati riferiti ai diversi percorsi. Gli studenti universitari hanno indicato la Facoltà e il corso di laurea, la sede, gli esami tentati e superati, la media dei voti e il grado di soddisfazione per la scelta. I ragazzi che sono andati a lavorare hanno specificato il tipo di occupazione, il settore pubblico o privato, la qualifica e il rapporto di lavoro, la zona in cui lavorano e il grado di soddisfazione per la scelta fatta. Ai non occupati è stata chiesta la ragio-

ne, riconducibile ad una condizione di disoccupazione o di impegno nel servizio militare, ad eventuali abbandoni universitari o ad altri motivi. Inoltre è stata chiesta una riflessione (in termini dicotomici) sulla soddisfazione per la scuola superiore frequentata e per la preparazione ricevuta, in rapporto alle scelte di studio o lavoro post-diploma. Contemporaneamente gli studenti hanno espresso un'opinione sull'utilità dell'orientamento ricevuto nella scuola e sull'adeguatezza dello stesso nella formazione delle loro decisioni.

LE SCELTE POST-DIPLOMA

La prosecuzione universitaria degli studi risulta molto elevata, come si evince dalla figura 3.

Per quanto riguarda le scelte rispetto al genere, non c'è praticamente differenza nella prosecuzione universitaria degli studi, mentre le ragazze appaiono svantaggiate nell'inserimento lavorativo, situazione in linea con tutte le rilevazioni ISTAT.

Ovviamente, esistono rilevanti differenze fra i Licei, in cui la prosecuzione universitaria è superiore al 90%, gli Istituti tecnici in cui si attende, a seconda degli indirizzi, fra il 40 e il 70%, i professionali, in cui invece prevale l'inserimento lavorativo. È interessante però notare l'elevata congruenza fra le scelte ipotizzate nel corso della classe quinta, durante la prima rilevazione, e gli sbocchi effettivi: ben il 92% degli attuali iscritti all'Università aveva previsto tale scelta, cosa che depone a favore di una capacità di auto-orientamento degli studenti favorita anche dai percorsi proposti dalla scuola.

La distribuzione degli studenti universitari per area è illustrata dalla figura 4.

La netta prevalenza dell'area scientifica riflette il numero molto alto di scelte per la facoltà di ingegneria, che risulta in assoluto lo sbocco universitario più gettonato. La disaggregazione delle scelte per sesso conferma gli stereotipi tradizionali: nell'area scientifica predominano nettamente i maschi, nell'area sociale e soprattutto umanistica le ragazze, mentre nell'area sanitaria la differenza fra maschi e femmine, pur a favore dei primi, non è particolarmente significativa.

La stragrande maggioranza del campione (87%) si è iscritta ai due Atenei regionali e in particolare a Udine (52%), con piccoli numeri residui che si sono rivolti invece ad Università del Veneto o, in casi sparsi, di altre Regioni.

A neppure un anno dalla conclusione delle Superiori e a pochi mesi dall'inizio dell'Anno Accademico, gli iscritti all'Università hanno tentato in media 2,7 esami e ne hanno

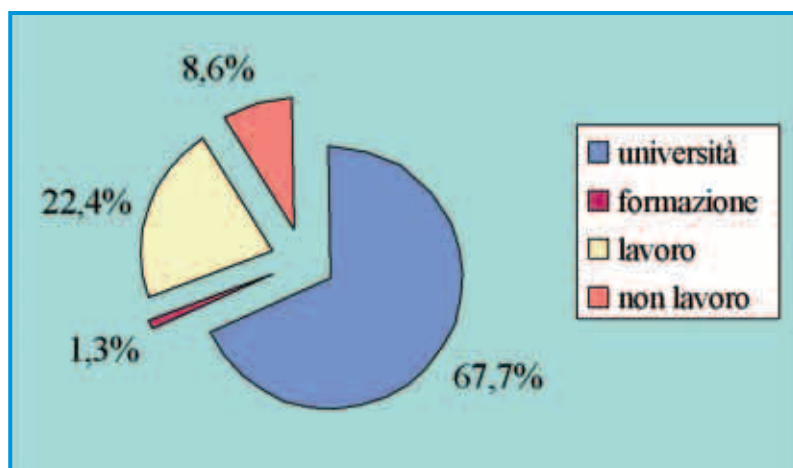


Fig. 3: Sbocchi postdiploma

Orientamento e Scuola

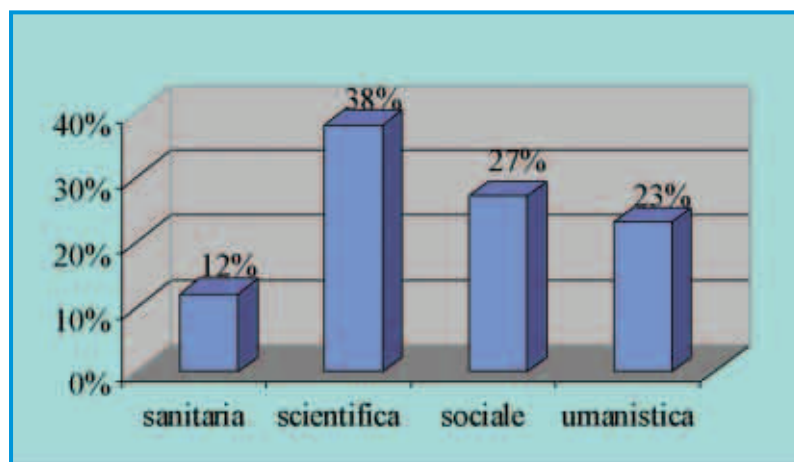


Fig. 4: Le aree disciplinari universitarie scelte

superati 2,4. Gli studenti che non hanno affrontato o superato alcun esame costituiscono una piccola minoranza. La media complessiva dei voti è piuttosto elevata, pari a 25,5 (25,1 i maschi e 25,9 le ragazze). Si segnalano, per confronto, i dati AlmaLaurea⁸ sui laureati triennali 2004: la media dei voti a Udine è pari a 25,8 (25,2 per i maschi e 26,2 per le femmine); a Trieste la media è più alta, pari a 26,9 (26,5 per i maschi e 27,1 per le femmine).

Il tasso di soddisfazione per questo primo approccio all'Università è molto elevato: il 93,5% degli studenti dice infatti di essere soddisfatto degli studi intrapresi.

I dati sulla formazione professionale risultano poco significativi in relazione al bassissimo numero di studenti che ha segnalato questa scelta: gli studenti che al momento dell'intervista si trovavano esclusi-

vamente nella condizione di iscritti ad un corso professionale sono soltanto 3. Un numero un po' maggiore, pari globalmente a 9, segnala la frequenza a corsi di formazione in abbinamento con una situazione lavorativa (in particolare 3 soggetti con contratto di apprendistato, nell'ambito del quale la formazione è obbligatoria per legge). In maggioranza si tratta di corsi brevi (fino a 99 ore), ma 3 soggetti segnalano corsi da 300 a più di 600 ore. Tutti si dichiarano soddisfatti.

Anche per quanto riguarda l'inserimento lavorativo, il campione risulta piuttosto ridotto: gli ex studenti in situazione lavorativa sono infatti 52, prevalentemente dipendenti (81%) nel settore privato (83%), a tempo indeterminato per il 21%, con qualifica impiegatizia per il 30%, quasi sempre in ambito provinciale. Si dichiara soddisfatto del lavoro

quasi l'83%, percentualmente comunque inferiore a quella espressa dagli universitari.

Fra i senza lavoro, alcuni stavano assolvendo od erano in attesa di assolvere gli obblighi di leva, altri avevano già sperimentato qualche lavoro a termine, altri infine stavano ancora cercando una prima occupazione. Il numero relativamente elevato di inoccupati (17, escludendo i maschi in obbligo di leva) va comunque rapportato al tempo breve intercorso fra il diploma e la rilevazione (circa 6 mesi), mentre normalmente le rilevazioni sull'inserimento lavorativo prevedono un arco temporale triennale.

LA VALUTAZIONE DELL'ITINERARIO SCOLASTICO

In conclusione dell'intervista telefonica, agli studenti era stato chiesto di esprimere il proprio grado di soddisfazione relativamente ad alcuni importanti aspetti dell'esperienza vissuta alle scuole superiori. Questa domanda è stata posta soltanto agli ex studenti dell'ISIS Malignani e non agli ex del Liceo Marinelli: il campione scende quindi a 168 unità. I risultati percentuali sono sintetizzati nella tabella 1. I dati appaiono, per qualche aspetto, sorprendenti: la maggior soddisfazione riguarda infatti la preparazione ricevuta, mentre il percorso scolastico, che implica anche il rapporto umano con compa-

Percorso scolastico	Preparazione ricevuta	Utilità percorso orientamento	Sufficienza percorso orientamento
86%	90%	85%	72%

Tab. 1: Grado di soddisfazione del percorso scolastico e di orientamento

ORIENTAMENTO E PREDITTIVITÀ DEI TEST DI AUTOVALUTAZIONE

gni ed insegnanti, riceve apprezzamenti, sia pur di poco, inferiori. Ancor più sorprendenti risultano però i dati relativi all'orientamento: in confronto con il 4,5% di soddisfatti dei servizi di orientamento rilevati nell'indagine IARD 2002⁹, le percentuali di soddisfazione espresse dagli ex studenti dell'ISIS Malignani assumono un aspetto di eccezionalità.

È POSSIBILE PREVEDERE IL SUCCESSO UNIVERSITARIO?

Obiettivo dell'indagine era quello di verificare l'eventuale predittività dei test di autovalutazione rispetto alla prosecuzione positiva degli studi universitari e di trarne indicazioni utili per lo sviluppo di pratiche collaborative fra i sistemi della scuola e dell'Università in merito all'orientamento e alla riflessione sulla didattica. Nelle rilevazioni del I anno si era constatato che i risultati dei test non presentavano correlazione lineare con gli indicatori di carriera scolastica, misurando presumibilmente variabili diverse da quelle valutate nei percorsi scolastici. In media però la distribuzione dei risultati discriminava in modo significativo le diverse tipologie di scuole indagate, sancendo una netta "superiorità" degli allievi dei Licei rispetto a quelli dei Tecnici e di questi ultimi rispetto ai Professionali.

Anche rispetto alla carriera universitaria appaiono generalmente significative le correlazioni fra la media dei risultati dei test e la media dei voti universitari all'interno di ogni Istituto: si ripropone ten-



Ugo Magnano, *Donna con velo*, 1947.

denzialmente, negli esiti universitari, la gerarchia Licei, Tecnici, Professionali, profondamente radicata nell'immaginario sociale.

In pratica, si conferma il fatto ben conosciuto che quasi la totalità degli studenti liceali intraprende gli studi universitari con prospettive di successo abbastanza buone, mentre negli istituti tecnici la prosecuzione universitaria riguarda un 50, 60% di studenti, generalmente i migliori, che comunque hanno in media una riuscita universitaria un po' inferior-

re. Gli studenti evidentemente più a rischio negli studi universitari sono quelli provenienti dai professionali, fra cui si registra ancora, nell'ultimo anno di scuola superiore, un'elevata percentuale di indecisi sulla scelta da effettuare.

Per verificare un'eventuale correlazione fra i risultati dei test e la carriera universitaria sono stati messi a confronto anzitutto gli universitari che hanno superato almeno un esame e tutti gli altri, cioè i diplomati in situazione lavorativa o in cerca

Orientamento e Scuola

	Test logica	Test testo	Test matematica	Voto esame
Universitari che hanno superato almeno 1 esame	69	65,8	66,3	81,2
Altri	58,4	49,3	50,7	73

Tab. 2: Confronto fra i risultati nei test degli universitari che hanno superato almeno un esame e tutti gli altri

Aspettativa post diploma	Test logica	Test testo	Test matematica
Studi universitari	69	65	66
Avviamento al lavoro	55	47	47

Tab. 3: Confronto dei risultati nei test in base alle aspettative postdiploma

di lavoro, in formazione professionale e infine universitari che non hanno superato alcun esame. La correlazione è stata effettuata eliminando tutti i soggetti per cui mancava qualche dato: quindi ovviamente gli studenti non promossi all'esame di Stato, ma anche quelli che erano stati assenti durante la compilazione di uno o più test. La correlazione è decisamente significativa, come appare dalla tabella 2, in cui si evidenzia una netta discriminazione sia nei risultati dei test che nel voto all'esame di stato fra i due sub campioni. È peraltro interessante notare che tale differenza era già emersa l'anno precedente in relazione alle aspettative degli studenti (in questo caso i due campioni a confronto sono diversi in quanto comprendono anche i respinti e tutti coloro che non sono stati rintracciati per l'intervista). Chi presumeva di inserirsi subito nel mercato del lavoro, regi-

strava punteggi significativamente più bassi nei test rispetto a chi pensava di intraprendere gli studi universitari. Ciò sembrerebbe deporre a favore di una capacità di autovalutazione degli studenti, che in media risultano in grado di verificare la propria attitudine alla continuazione degli studi. (Tab. 3)

Ancor più convincente risulta il confronto fra 4 categorie dei soli studenti universitari: per costruire una graduatoria di merito relativa alla carriera universitaria è stato elaborato un indicatore che tenesse contemporaneamente conto del numero degli esami superati e della media dei voti ricevuti¹⁰. Sono stati individuati così tre gruppi di studenti, gli "ottimi", i "buoni" e i "sufficienti", cui è stato aggiunto il gruppo degli insufficienti che non ha superato alcun esame.

Anche in questo caso si sono dovuti "sacrificare" molti dati per sce-

gliere soltanto quei soggetti che presentavano tutte le informazioni richieste e, in particolare, gli esiti dei test e dell'esame di stato.

Il numero più consistente di studenti si colloca in una fascia di risultati che possiamo definire buoni, mentre risulta piuttosto limitato il drappello degli ottimi (10%), ma anche quello degli insufficienti (8,5%). Le correlazioni fra esiti dei test, dell'esame di stato e della carriera universitaria appaiono molto significative, con le uniche eccezioni dei voti nel test di matematica per il gruppetto dei migliori, che è inferiore a quello riportato dai "buoni" e il piccolissimo scarto nel test di comprensione del testo fra "sufficienti" e "insufficienti" a favore di questi ultimi. (Tab. 4) Tendenzialmente si può quindi riconoscere una buona predittività ai test che abbiamo scelto, con l'avvertenza però che appare altrettanto pre-

	Test logica	Test testo	Test matematica	Media esami Stato	Media esami universitari	Media voti universitari
I migliori risultati universitari (13 studenti)	83,8	84,6	67,7	86,8	5	29
Risultati universitari buoni (56 studenti)	73	70,6	71,4	83,7	2,7	27,6
Risultati universitari sufficienti (47 studenti)	61,2	55,7	62,6	76,6	2	22,5
Risultati universitari insufficienti (11 studenti)	51,7	56	51,7	70,2	0	

Tab. 4: Test di autovalutazione e carriera universitaria (valori medi)

ORIENTAMENTO E PREDITTIVITÀ DEI TEST DI AUTOVALUTAZIONE

dittivo il voto riportato all'esame di Stato, nonostante le molteplici critiche di cui è stato oggetto.

Tale predittività, sia nell'uno che nell'altro caso, è riscontrabile soltanto a livello medio: perciò non è infrequente constatare che ci sono studenti che riescono bene nei test ed hanno un profitto scolastico negativo a causa della mancanza di studio e, d'altra parte, ci sono studenti, soprattutto ragazze, che hanno risultati mediocri nei test e riescono bene a scuola e spesso anche all'Università grazie al loro impegno. Senza

sopravvalutare quindi l'efficacia dei test di autovalutazione, si può ritenere che costituiscano uno strumento utile per verificare le proprie abilità e competenze, soprattutto se i test presentano una batteria di domande abbastanza ampia e tale da discriminare in modo non casuale le abilità richieste.

Lo sviluppo e l'efficacia delle pratiche di autovalutazione dipenderanno molto da una stretta collaborazione fra scuola e Università in materia di orientamento e dalla capacità di entrambi i sistemi di tra-

sformare contemporaneamente la didattica e l'orientamento da modalità puramente trasmissive di conoscenze e informazioni ad approcci atti a promuovere competenze cognitive, emotive, sociali e metacognitive. In tale contesto i test possono costituire uno strumento utile per l'autovalutazione e l'orientamento. Non va sottaciuto il riscontro proveniente dalla ricerca che è assolutamente superiore alle aspettative della capacità mediamente dimostrata dagli studenti di autovalutare le proprie competenze a



Ugo Canci Magnano, *Mia madre (amore per la terra)*, 1980.

Orientamento e Scuola

prescindere dai test: non è un caso infatti che, sia a priori, nell'espressione delle aspettative per il futuro, che a scelte fatte, gli studenti che hanno escluso la prosecuzione universitaria degli studi siano quelli che presentano i risultati più bassi nella verifica delle competenze.

Analoga sorpresa in positivo è stata costituita dall'elevata congruenza fra le scelte dichiarate nel corso della classe quinta e le scelte effettivamente realizzate: nell'apparente disorientamento spesso rilevato dalle ricerche e dall'esperienza sul campo degli insegnanti, la maggioranza di questi ragazzi sembra aver espresso, alla conclusione degli studi superiori, una dimensione progettuale coerente per il proprio futuro, riconoscendo alla scuola, aldilà degli stereotipi sul suo costante stato di crisi, la capacità sia di offrire una preparazione adeguata, sia di fornire sufficienti strumenti di orientamento.

NOTE

- 1) http://www.bur.it/2002/new_557d.htm
- 2) <http://web.uniud.it/cird/BRI2/bri.html>
- 3) "La ricerca degli insegnanti: radici autentiche per una svolta nella formazione continua e nello sviluppo professionale degli insegnanti" intervista a M. Dutto, Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia in "Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli Insegnanti" a cura di Marisa Michelini, Ed Forum 2001, pag. 16.
- 4) Elaborazione su dati MIUR 2002/03.
- 5) <https://www.unipd.it/quest/brano02.htm> e <https://www.unipd.it/quest/p2.htm>
- 6) http://www.uniud.it/general/frameframeset_elenco_facolta.htm

- 7) <http://www.univenetorienta.it/>
- 8) www.almalaurea.it
- 9) C. Buzzi A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di): "Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia" Ed. Il Mulino, 2002.
- 10) L'indicatore è stato costruito trasformando in centesimi la media dei voti universitari, aggiungendo un 5% per ogni esame superato oltre il primo e togliendo un 5% per ogni esame tentato e non superato. La I categoria comprende coloro che hanno un indicatore superiore a 100, la II da 81 a 100, la III inferiore a 81.

Nidia Batic

*Professore associato di statistica sociale
Università di Udine*

Gabriella Burba

*Docente dell'ISIS Malignani
Cervignano
responsabile del progetto*



Ugo Canci Magnano, *Neve*, 1969.

ORIENTAMENTO, NATURA, SCOPI E DIMENSIONI

Le azioni e i compiti relativi al piano dell'offerta formativa di ogni scuola, dei consigli di classe, del singolo docente per ciascun ordine e grado di scuola il ruolo della famiglia

La sfida proposta nelle Linee guida, che hanno costituito il filo conduttore di quello che è stato definito «il processo di Abano», consiste nel passaggio da concezioni e prassi di orientamento prevalentemente informative e legate ai momenti di transizione ad un approccio olistico e formativo, per cui l'orientamento è un processo che permea l'intera azione educativa della scuola, a partire da quella dell'infanzia, nella prospettiva di un apprendimento, formale ed informale, lungo tutto l'arco della vita, indirizzato alle competenze di cittadinanza attiva.

Nella società liquida (Bauman) o a coriandoli (De Rita), in cui ai ruoli ascritti e ai percorsi predefiniti si è sostituita una miriade eterogenea di ruoli e percorsi individualizzati ed elettivi, talvolta confusi ed irrealistici, l'orientamento non può che diventare, secondo gli indirizzi europei, un elemento strutturale nella costruzione delle identità personali e collettive, una risposta alle sfide della complessità e della società della conoscenza.

In questo quadro la scuola e gli insegnanti hanno un compito tanto impegnativo quanto decisivo ed appassionante, di ascolto, accompagnamento, sostegno nello sviluppo di un'assunzione di consapevolezza e di responsabilità da parte dei giovani in formazione rispetto a competenze di scelta e di progettazione del futuro (orientamento formativo).

Tale compito implica una riflessione su quella che il Regolamento di autonomia definisce «l'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche», in direzione di una rilettura dei curricoli, della programmazione dei Consigli di classe e della didattica disciplinare in chiave orientativa.

La normativa, gli ordinamenti, gli statuti epistemologici delle discipline offrono molte indicazioni utili in tale prospettiva.

Chiarissima, in proposito, la Direttiva MPI 6 agosto 1997, n. 487, che recita: «**L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia.**

*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 progetto di vita**, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.»*

A titolo esemplificativo, si possono citare il curriculum del ragioniere IGEA e i programmi degli Istituti professionali, entrambi pervasi da una dimensione orientativa trasversale, ma anche declinata nelle discipline.

Per quanto riguarda l'IGEA, le indicazioni metodologiche propongono di:

- «sviluppare abitudini mentali orientate alla risoluzione di problemi e alla gestione delle informazioni.»
- Promuovere iniziative, come gli stage, che «agevolino il passaggio dalla scuola all'ambiente di lavoro».

Fra le finalità dell'insegnamento della storia nel biennio si inserisce:

- «la capacità di orientarsi nella complessità del presente»

Nelle indicazioni metodologiche relative all'economia politica si sottolinea l'importanza di:

- «presentare situazioni nelle quali attuare processi decisionali...»

I programmi dei professionali prevedono un forte richiamo ai nuclei epistemici («gli snodi fondamentali del sapere di ogni singola disciplina») e la necessità di coniugare contenuti e metodologie disciplinari con le «esigenze economico-sociali del territorio».

Nel documento relativo agli Assi culturali per il biennio, le competenze di cittadinanza sono evidentemente competenze orientative (da «*acquisire ed interpretare l'informazione*» a «*risolvere problemi, progettare, partecipare, agire in modo autonomo e responsabile*») ed indicazioni orientative risultano sottese a tutti gli assi, in qualche caso in forma molto esplicita, come «*orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio*».

In relazione all'offerta formativa, si tratta quindi di superare le pratiche di costruzione del POF a collage, per giustapposizione di attività e progetti eterogenei, individuando nelle finalità orientative e di cittadinanza attiva il filo conduttore di un percorso che, partendo dall'analisi dei bisogni e delle risorse del territorio, tramite una collaborazione processuale e sistemica con tutti gli attori coinvolti, giunga a declinare l'intera offerta formativa in una prospettiva di orientamento continua e strategica. La dimensione informativa del Piano, se redatto in modo chiaro, essenziale, finalizzato, come una mappa concettuale idonea a far comprendere il significato di un percorso, è in grado di produrre ricadute formative orientanti. A tal fine risulterebbe molto utile l'esplicitazione dei requisiti in ingresso (in termini di interessi, attitudini, competenze) e delle competenze in uscita, tradotte anche, nelle scuole secondarie, in presentazioni sintetiche, ma con dati aggiornati, dei percorsi successivi degli studenti.

Il ruolo orientativo dei Consigli di classe era stato già chiaramente definito dalla Direttiva MPI 6 agosto 1997, n. 487, all'art. 2 Azioni delle scuole: «*Ai fini di cui all'art. 1, 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.*»

Il D.lgs 22/2008 ha attribuito ai Consigli di classe un compito di maggior impegno, che non è più semplicemente quello di raccordo con il programma di Istituto, ma di autonomia progettazione di azioni orientative in relazione a specifici obiettivi individuati nel contesto. Viene inoltre richiesta, per la prima volta in modo estremamente chiaro, una valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dell'intervento proposto.

Dall'intreccio della normativa vigente si può inferire che ai Consigli di classe spettino le seguenti fondamentali funzioni di orientamento formativo in chiave disciplinare ed interdisciplinare:

- Concordare, programmare, realizzare, valutare specifiche azioni di orientamento
- Coniugare, in una programmazione per competenze, i valori etici e culturali di orientamento alla cittadinanza attiva
- Declinare l'orientamento educativo trasversale in una funzione pedagogica e tutoriale, finalizzata ed esplicitata
- Coinvolgere le famiglie nel percorso da programmare.

La progettazione orientativa dei Consigli di classe può tradursi in due percorsi alternativi o complementari:

- la programmazione condivisa di moduli orientativi trasversali per competenze cui concorrono i diversi docenti tramite l'apporto specifico di ogni disciplina alla soluzione di un problema comune;
- la declinazione in termini orientativi di azioni comunque già previste dalla programmazione di classe, quali viaggi e visite d'istruzione, interventi di esperti, iniziative culturali (teatro, mostre, quotidiano in classe ecc.) tramite l'individuazione a priori di competenze orientative da sviluppare, l'utilizzo di griglie di osservazione/interviste/test da parte degli studenti, la valutazione ex post delle ricadute orientanti.

Anche per quanto riguarda i compiti dei singoli docenti e la funzione orientante delle discipline, la normativa e le indicazioni ministeriali costituiscono risorse e piste di lavoro.

Le Indicazioni del 2007 per il curricolo delle scuole dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo sono molto chiare: «*In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli **strumenti di pensiero** necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da **bussola negli itinerari personali**; favorire l'**autonomia** di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.*»

Le Indicazioni per la scuola secondaria di I grado risultano altrettanto esplicite: «*Il **carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline e alle attività inter e transdisciplinari.***»

Per la scuola secondaria di secondo grado il D.lgs 21/2008 così si esprime: «*I percorsi di orientamento mirano prioritariamente a dare allo studente opportunità di:*

*a) conoscere **temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere**, al fine di individuare **interessi e predisposizioni specifiche** e favorire **scelte consapevoli** in relazione ad un proprio **progetto personale**;»*

In tutti i livelli di istruzione ai docenti si richiede quindi di proporsi come:

- Esperti disciplinari (nuclei fondanti, metodologie proprie)
- Aperti ad una visione culturale (la disciplina in rapporto al "sapere" per un approccio inter e transdisciplinare, secondo la visione, fra gli altri, di E. Morin)
- Educatori centrati sulla persona (empatia)

- Orientati nel proprio percorso professionale
- Informati e informatori sui percorsi formativi, gli sbocchi relativi alla disciplina e le opportunità del territorio
- Tutor di percorsi di ricerca
- Costruttori di setting di apprendimento
- Aperti a relazioni e collaborazioni con famiglie e attori del territorio

Nell'ottica dell'orientamento formativo, le discipline, non statiche ed impermeabili fra loro, ma in continua evoluzione ed interconnessione, non fine in sé, ma strumento di quella «*avventura della conoscenza, che è un dialogo con l'universo*»¹, si declinano come:

- Mappe concettuali per interpretare la realtà
- Metodi tipici trasferibili ad altri contesti
- Ambiti di autovalutazione di stili cognitivi
- Ambiti di metacognizione
- Ambiti di sviluppo di specifiche competenze orientative

In modo non esaustivo, possiamo individuare le più importanti competenze orientative promosse dalle discipline in:

- Reperire informazioni
- Interpretare-selezionare
- «Leggere» un contesto
- Analizzare dati
- Risolvere problemi
- Costruire modelli
- Confrontare
- Scegliere (analizzando diversi modelli di scelta)
- Scoprire emozioni, desideri, valori, visioni di vita
- Progettare

La sfida proposta ad Abano, che è quella sottesa alla società complessa della conoscenza, recepita dagli orientamenti europei e dalla strategia di Lisbona, è di livello elevato, come i problemi che ci stanno davanti. Ma è anche una sfida a cui non possiamo sottrarci per garantire centralità ed efficacia al sistema educativo del nostro Paese, ricordando, con Calamandrei, che «**La scuola, è organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente.**»²

Per perseguire questo impegnativo compito di formazione orientante, la scuola stessa ha bisogno di essere formata ed orientata.

Riuniti ad Abano, docenti, dirigenti, rappresentanti delle famiglie e di istituzioni del territorio, hanno concordato sull'esigenza di percorsi di formazione che coinvolgano tutti gli attori dei processi educativi in funzione di una progettazione condivisa per competenze, a partire dall'epistemologia disciplinare e dagli strumenti idonei a svolgere un ruolo tutoriale, per arrivare ad una valutazione degli apprendimenti in funzione orientante. Gli aspetti sottolineati sono quelli della costruzione di curricula verticali in continuità e del coinvolgimento nei percorsi di tutti i soggetti interessati all'orientamento, al fine di costruire reti effettive di collaborazione nella condivisione degli obiettivi e dei linguaggi. Fortemente sottolineata anche l'importanza di una dimensione nazionale della formazione, con il supporto di strumenti web, che si articoli poi nei diversi contesti locali, mantenendo però l'unitarietà di intenti e prospettive.

Come afferma Z. Bauman, il fatto di vivere in una società dell'incertezza «*non significa, però, che gli ideali di bellezza, pulizia, ordine che avevano accompagnato gli uomini e le donne nel loro viaggio dentro la modernità siano stati abbandonati o che abbiano perso il loro lustro originale. Al contrario, essi oggi devono essere perseguiti – e realizzati – attraverso sforzi, percorsi e volontà individuali.*»³

Noi riteniamo che l'obiettivo, ancor più ambizioso, sia quello di condividere sforzi, percorsi, volontà individuali nella prospettiva personalista e solidaristica della Costituzione repubblicana.

¹ E. Morin, "Le vie della complessità", in AA. VV., La sfida della complessità, a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1985

² Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950

³ Z. Bauman "La società dell'incertezza" Il Mulino 1999, Bologna

La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento

in Maria Luisa Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008

01. Società, orientamento e competenze chiave

La società contemporanea *della conoscenza e della globalizzazione* è caratterizzata dalla scala mondiale dei fenomeni e dall'enorme sviluppo tecnologico, dall'ampliamento della produzione e della comunicazione delle informazioni, dal ruolo crescente del terziario che induce l'aumento delle persone al lavoro con le informazioni e determina il progressivo superamento della distinzione tra compiti manuali e intellettuali, dalle veloci e spesso radicali trasformazioni che impongono sempre nuovi cambiamenti ai quali tutti sono costretti.

Il percorso lavorativo è, così, spesso orizzontale/trasversale (da un lavoro all'altro) più che verticale (sviluppo di carriera) e sale la necessità di costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale). Di conseguenza anche *il percorso di scelta* si configura in termini *complessi* sia perché esige un buon livello di conoscenza del mondo contemporaneo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza) sia perché, a causa della crescita del margine di *incertezza* dovuto ai continui e rapidi mutamenti, i giovani (come del resto gli adulti) e soprattutto le donne sono costretti, più che a scegliere il proprio futuro, a *scegliere solo un segmento di esso alla volta*, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare, nel corso della loro (lunga) vita, altre scelte in modo ricorrente, talora per loro volontà e talaltra contro. Per non sentirsi inadeguati o *disorientati*, è, dunque, molto importante possedere le competenze indispensabili per fronteggiare *l'imprevisto* e per fare una continua *manutenzione* dei saperi di cui si è portatori anche perché nei *processi di acculturazione* stanno acquistando peso crescente le agenzie extrascolastiche e si apprende spontaneamente di continuo, pur con modalità diverse da quelle della scuola in cui si lavora con i saperi formali.

In questo quadro occorre ripensare all'orientamento e alle azioni di aiuto (orientare) tese a costruire/potenziare/supportare la capacità del soggetto di autodeterminarsi (orientarsi): «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno della persona»¹. Occorre individuare cosa significa oggi *orientarsi* e saper governare con successo le proprie esperienze formative e lavorative, *cimentandosi con l'incertezza*, la crescente complessità della vita sociale, i continui cambiamenti dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro: un'attività processuale molto complessa a forte valenza metacognitiva e metaemozionale in cui svolgono un ruolo importante l'immagine che ciascuno si costruisce del proprio futuro, il quadro progettuale più ampio all'interno del quale colloca i progetti specifici di orientamento e il senso di autoefficacia, come anche i sentimenti profondi e le emozioni inconscie.

Non a caso *l'Unione Europea* su questi temi si è mossa su due piani paralleli, ma convergenti.

Da un lato ha attribuito sempre più importanza all'*orientamento*, considerato una componente fondamentale di tutto il percorso formativo *lungo l'intero arco della vita*, ma ha introdotto modalità più ampie di intenderlo. In uno dei messaggi chiave *Ripensare l'orientamento* del Memorandum del 2000² viene *superata definitivamente la distinzione* tra orientamento scolastico, professionale e personale ed esso è indicato come una opportunità accessibile a tutti in permanenza, nella consapevolezza che oggi può succedere a chiunque di avere bisogno di informazioni e consigli sulla «strada da prendere» in diversi momenti della vita e in maniera pressoché imprevedibile in quanto il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un *progetto di vita* in cui il lavoro retribuito non rappresenta che una delle componenti, per importante che sia. Nella *Risoluzione* dedicata

del 2004³, dopo aver fatto riferimento ad una serie variegata di attività a supporto dell'auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita, si afferma che esso deve svolgere un *ruolo fondamentale nel sistema d'istruzione e formazione*, in particolare nelle scuole, per garantire che le decisioni dei singoli individui siano saldamente ancorate e assistite; si invita, inoltre, a incoraggiare le scuole a *promuovere tecniche di apprendimento adeguate e autonome* che consentano ai giovani e agli adulti di *autogestire* efficacemente i loro percorsi di apprendimento e professionali.

Da un altro lato ha svolto numerose ricerche e varato appositi documenti per individuare le *abilità/competenze*⁴ che è indispensabile che tutti posseggano nella società della conoscenza e della globalizzazione e che quindi *tutti i percorsi di studio* debbono fornire: sono le *basic skill* (abilità di base), le *wider skill* (abilità più ampie), le *core skill* (abilità essenziali), le *key skill* (abilità chiave, strumento che apre e consente l'accesso), fatte di *sapere* e di *saper fare* ma anche di *altro* e articolate su *più livelli* che rappresentano gradi più elevati di complessità, responsabilità, consapevolezza. Già nel primo messaggio sulle *nuove competenze per tutti* del *Memorandum* del 2000⁵ si afferma che un'istruzione di base di qualità è *essenziale* dal momento che i cambiamenti economici e sociali comportano un'evoluzione e un'elevazione del livello di competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o collettiva, a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo, anche se è solo la prima fase di un *percorso continuo di formazione lungo l'intero arco della vita*, in un'ottica di *complementarietà dei sistemi di apprendimento formale, non formale e informale*. Ancora più nette le indicazioni dell'ultimo documento, la *Raccomandazione* del 2005⁶, che presenta vari motivi di interesse non solo perché rivolta a tutti i sistemi scolastici della UE («essa sollecita gli Stati membri ad assicurare l'acquisizione di competenze chiave da parte di tutti entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale») e quindi principale punto di riferimento per il riordino dei sistemi scolastici in Europa (Francia e Spagna l'hanno già mutuata nei loro ordinamenti nel 2006), ma anche perché indica 8 *competenze chiave* che *vanno integrate nei curricula* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita: «quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione» e che «comprendono le competenze di base, ma hanno una dimensione più ampia», un insieme di *saperi disciplinari* e di *competenze trasversali/trasferibili*. Ma «ciò richiede *approcci diversi* nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti».

Non è possibile qui analizzare tutti questi testi⁷, ma vale la pena almeno fare una sintesi per cogliere gli orientamenti generali e i punti sui quali c'è ormai una larga e consolidata condivisione, a partire dalla convinzione che nella società contemporanea il prerequisito per vivere, lavorare, affrontare il molto, il nuovo, il complesso, l'imprevisto, l'incerto ed evitare il rischio dell'esclusione, è il *possesso di risorse che consentono alla persona, al soggetto di essere flessibile e di sapersi adattare al cambiamento*. I documenti elencano moltissime abilità/competenze e saperi, ma non li classificano; risulta, invece, utile in questa sede ricondurli entro uno *schema interpretativo* dedotto dalla letteratura in tema di *apprendimento* non solo per individuare le *esperienze* necessarie per la loro costruzione, ma anche per valutare *quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline* e dai saperi esperti e quali sono, invece, le *nuove risorse* di cui la scuola ha bisogno di avvalersi per dare risposte significative ai *bisogni cognitivi ed emotivi emergenti nella società della conoscenza e della globalizzazione*.

Da una parte ci sono i *saperi minimi per tutti* (saperi formali o discipline), trasferibili e utilizzabili in diversi contesti, da usare come occasione per costruire abilità/competenze e da trasformare quindi in capacità di azione, per conoscere il *mondo circostante* da più prospettive e per *sapersi muovere* in esso, con una particolare attenzione al Novecento (*il mondo contemporaneo*) che «non si caratterizza solo per un insieme notevolmente *complesso* di avvenimenti, ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli tradizionalmente adottati dalla scuola. La rilevanza scientifica, tecnologica ed epistemologica del Novecento andrà quindi riferita alle dimensioni di crisi e alle tradizioni conflittuali che stanno all'origine delle esperienze contemporanee». I *saperi* considerati indispensabili sono: le lingue (comprensione e produzione del discorso parlato e scritto) e gli altri linguaggi (del corpo, della mente, del cuore), la matematica e le discipline fisico-naturali (metodi di soluzione dei problemi), la tecnologia (valenza operativa e creativa), la geografia (territori, risorse, popolazioni, culture del mondo), la storia (grandi trasformazioni del passato del mondo), le scienze sociali (economia, diritto educazione civica), la cultura classica, la storia delle idee (filosofia), le arti sonore e visive.

Da un'altra parte ci sono le *abilità/competenze essenziali/chiave/trasversali* non collegate ad una specifica disciplina, elencate in modo estremamente dettagliato; quelle considerate indispensabili (soprattutto e sempre di più le ultime due ormai considerate *strategiche*⁸) sono: le abilità comunicative (dominio dei diversi linguaggi, verbali e non, quotidiani, disciplinari, logici), le abilità cognitive (capacità di capire/elaborare il pensiero astratto e di acquisire un buon metodo di apprendimento), le abilità e le strategie metacognitive (consapevolezza, monitoraggio, autovalutazione, predizione, progettazione), le abilità e le strategie metaemozionali o psico-sociali, personali e sociali (autoconsapevolezza, autocontrollo, motivazione, empatia, abilità/competenze sociali).

02. Ripensare l'orientamento nella scuola

I documenti sopra accennati hanno comportato un diverso modo di intendere il processo di orientamento nella scuola.

Presente da molti decenni nelle medie (la legge istitutiva del 1962 lo poneva tra le finalità), a partire dalla fine degli anni Settanta (passaggio di competenze alle regioni nel 1977) si è gradatamente diffuso anche nelle superiori e più tardi nelle elementari, ma si è realizzato per lo più in *azioni mutate e adattate* da altri sistemi (Formazione Professionale, Centri per l'Impiego, Università) che, come la scuola, hanno un'altra funzione primaria: *azioni* di informazione, di consulenza individuale e/o a gruppi, di bilancio di competenza e, negli ultimi anni, anche azioni condotte a vario titolo da psicologi (non sempre dedicati all'orientamento).

Le attività realizzate sono state moltissime e spesso di ottima qualità sia nell'ideazione che nell'attuazione, ma, andando a valutare i risultati, spesso si è visto un *divario* non indifferente tra le competenze professionali e le risorse finanziarie spese e i risultati effettivamente raggiunti a causa della carenza nei giovani di quelle *competenze di base* indispensabili per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Si è avviato, allora, un processo per individuare una *strada specifica all'orientamento che la scuola possa percorrere nella sua specificità* (formare e istruire) per dare i *pre-requisiti orientativi* indispensabili il cui possesso deve essere garantito a tutti e che solo la scuola può dare, senza rinunciare alle «altre» azioni complementari, ma utilizzandole al meglio e solo se necessarie⁹.

In questo percorso ci sono stati alcuni *contributi teorici* di grande rilievo tra cui occorre citare almeno:

- l'elaborazione di Viglietti¹⁰ che, già quasi 20 anni fa, anche se in riferimento solo alla scuola media, ha elencato una serie di *capacità* indispensabili per orientarsi che la scuola deve assumere come propri obiettivi formativi: possedere saperi e procedure disciplinari (soprattutto lingua e matematica) e una cultura del lavoro nei suoi vari aspetti, avere abilità di tipo trasversale come padroneggiare una metodologia di studio efficace per svolgere lavoro intellettuale (leggere in modo selettivo, prendere appunti, accedere alle fonti di informazioni etc...), essere capaci di autoinformarsi e di compiere operazioni cognitive, dominare i processi decisionali e sapersi assumere responsabilità, essere in grado di lavorare in gruppo; in questo modo l'attenzione si spostava dalla quantità di informazioni alla *qualità delle procedure* e le discipline diventavano un'occasione per costruire *metodo di studio e autonomia di pensiero*;
- l'elaborazione di Domenici¹¹ che, in alternativa alle azioni svolte per lo più nei momenti delle scelte «quando tutti i giochi sono ormai fatti» e i giovani sono ormai orientati, ha sostenuto che in una società caratterizzate dall'enorme «crescita dei saperi», «da un'elevata complessità», «da un ritmo crescente di trasformazioni», «da uno stato di incertezza», dal «disorientamento generale» «*la formazione scolastica può giocare un ruolo di grande rilievo*», fornendo la «*strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale ... ormai necessaria per garantire l'instaurarsi in ognuno di processi di auto-apprendimento e di auto-orientamento continui, nonché un'efficace partecipazione a corsi di aggiornamento delle competenze già possedute*», *saperi significativi* (che si innestano sui saperi pregressi per coinvolgere, che si acquisiscono veramente quando si capisce quale è la loro spendibilità effettiva), *sistematici* («insieme organico e coerente»), *stabili* (in modo da «poter perdurare nel tempo» come ad esempio le procedure tra le quali soprattutto quelle linguistiche e logico-matematiche che consentono più di altre di elaborare le informazioni e di avere le chiavi interpretative); ma ha aggiunto che, oltre ad individuare «il cosa»

(insegnare) è fondamentale individuare «il come» (insegnare) e che una formazione così è da considerare oggi «il *principale fattore orientativo*»;

- l'elaborazione di M.L.Pombeni¹² che ha distinto, all'interno delle *competenze orientative* che è necessario possedere per auto-orientarsi, da una parte le *competenze orientative specifiche* che «si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», attraverso cioè le cosiddette *azioni orientative* (di monitoraggio o di sviluppo), da un'altra parte le *competenze orientative generali* «finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo» (orientamento personale) e «*propedeutiche* allo sviluppo di competenze specifiche» che si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se con modalità diverse, attraverso «*esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», informalmente e/o non formalmente, o attraverso «*azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la *didattica orientativa*)».

A queste teorie hanno fatto da contrappunto *importanti documenti e norme* prodotti nella *stagione d'oro* dell'auto-orientamento in Italia (1995-2001):

- un generale ripensamento dei *saperi* e in particolare dei *saperi di base* per tutti¹³ ha sottolineato l'opportunità di intrecciare la formazione formale e non formale, l'esigenza di costruire «capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale», l'importanza fondamentale del metodo di insegnamento e di apprendimento, della costruzione di ambienti di apprendimento e di esperienze significative e motivanti che curino contemporaneamente gli «aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali» e in cui le discipline siano «pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo, ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività» e ha identificato il «compito fondamentale della scuola» nel «garantire a chi la frequenta lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la *capacità di orientarsi nel mondo in cui vive*»;
- la didattica orientativa è stata ampiamente descritta e proposta come *la via principale dell'orientamento* nel Documento della Commissione MURST-MPI *L'orientamento nelle scuole e nelle università* del 25 maggio 1997 che ha fatto da matrice a tutta la legislazione successiva;
- l'orientamento è stato regolato dalla *direttiva 487/1997*, rivolta alle scuole *di ogni ordine e grado*, come un *processo* che accompagna tutto il percorso e poi tutto *l'arco della vita* (che non riguarda quindi solo gli anni ponte), «*costituisce parte integrante dei curricoli di studio e ... del processo educativo e formativo* fin dalla scuola dell'infanzia» ed è funzionale all'acquisizione degli strumenti necessari per vivere in una società complessa; esso si realizza sia nella *didattica orientativa* in base a cui tutte le *discipline*, mettendo a disposizione conoscenze formali, forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini, potenziare le proprie abilità, acquisire un apprendimento significativo e competenze orientative generali, sia nelle *attività aggiuntive* (di gruppo e non), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi), anche in *integrazione* con altri soggetti istituzionali, per l'acquisizione di competenze orientative specifiche;
- specifici interventi di orientamento da parte delle università per gli studenti delle scuole superiori sono stati previsti dal decreto 245/1997 *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*;
- il riferimento più forte è stato introdotto dal *Regolamento dell'Autonomia* (DPR 275/1999), norma primaria di livello costituzionale, che prevede tra i compiti della scuola la definizione del Piano dell'Offerta Formativa per cui «i *docenti* hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento»: in esso «la *determinazione del curricolo tiene conto* delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, *della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento*» (orientamento nelle discipline).

Dopo si è verificato un certo ripiegamento istituzionale sul tema e, inspiegabilmente, i lavori condotti dal MPI non sono approdati a nessuna posizione nuova, mentre l'unico segnale di un certo rilievo è stato il Documento del Ministero del Lavoro (2004)¹⁴ in cui l'orientamento è riferito alle diverse fasi della vita e in quella centrata sulla formazione è presente come didattica orientativa nella progettazione e nella realizzazione dell'attività disciplinare ed interdisciplinare: serve alla costruzione di alcune *competenze orientative propedeutiche* al

fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative (prerequisiti minimi) e alla maturazione di un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.

Ci sono, dunque, in Italia buoni riferimenti teorici e normativi che, sulla base anche delle Raccomandazioni europee, consentono di affermare che a scuola, dal primo all'ultimo anno, è *centrale la didattica orientativa per tutti*, mentre le *azioni specifiche vanno riservate solo ed esclusivamente in risposta a bisogni e compiti particolari*: l'orientamento è, così, un elemento fondamentale del percorso scolastico, un'esperienza determinante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi, tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del *disagio* inteso come «sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di crescita»¹⁵.

03 Praticare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico

Non si può non orientare

Nella vita dei giovani l'esperienza più pervasiva è quella scolastica perché in un luogo solo, spazioso e complesso (fatto di tanti luoghi), per un tempo non indifferente (fino a 40 ore settimanali), sono inseriti in un contesto organizzato (regolato) e in un gruppo stabile di pari, incontrano sistematicamente almeno una decina di adulti/insegnanti e anche altri.

Un'esperienza così intensa li condiziona molto, anche se è *soprattutto* la relazione con gli insegnanti delle discipline che li *orienta (si pensi solo al peso della misurazione/valutazione degli apprendimenti)*, anche nel caso in cui nessuno si ponga consapevolmente l'obiettivo di farlo. *A scuola, infatti, non si può non orientare*: in modo indiretto, involontario, casuale e spesso eccezionale attraverso l'*attrazione* (docente significativo che trasfonde la sua passione per la disciplina e la rende intelligibile e interessante, anche se astrusa), oppure attraverso la *repulsione* (docente che non facilita l'approccio alla disciplina, non stimola curiosità e non induce la motivazione all'apprendimento), oppure in modo diretto e consapevole, attraverso una *attività mirata di attribuzione di senso* a ciò che si fa nell'attività didattica.

Occorre, perciò, riflettere su questo, chiedendosi in che modo sia possibile per i docenti giocare in positivo il loro ruolo significativo in termini *professionali*, usando le loro *competenze intenzionalmente* per individuare come operare nel lavoro in classe per dotare i giovani della capacità di auto-orientarsi e come realizzare attività che, se costruite consapevolmente, possono essere di *grande potenza* ed evitare il rischio di produrre, magari in buona fede, risultati anche devastanti o di lasciare spazio all'*orientamento quotidiano* silenzioso, pervasivo e suadente, che può essere anche molto deviante.

Occorre, contemporaneamente, focalizzare l'attenzione sulle *risorse delle discipline* e chiedersi come si può usare sensatamente il tempo lungo della scuola per dare strumenti di *orientamento*, pur con le dovute differenziazioni in relazione alle diverse tappe dell'età evolutiva e ai bisogni del tutto peculiari degli adulti.

Quando si parla di didattica orientativa/orientante o orientamento formativo si fa riferimento, dunque, ad *azioni intenzionali finalizzate* a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo, a costruire/potenziare le *competenze orientative generali* ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, *usando le discipline in senso orientativo*, individuando in esse le *risorse* più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di autoorientamento e guidandoli a *imparare con le discipline e non le discipline*.

Per quanto minimalista o banale possa sembrare (ma non lo è), i *traguardi prioritari* che i giovani dovrebbero raggiungere sono:

- *attraversare* le discipline per scoprire in ciascuna quale è la sua *peculiare visuale del mondo reale* e in che modo sviluppa le *potenzialità e mette in grado di operare scelte consapevoli*, in un'ottica che non trascuri le interrelazioni tra i saperi, ma non si lasci vincere dall'ossessione della interdisciplinarietà ad ogni costo, sempre ed ovunque: è, infatti, un *diritto* di ciascun giovane fare *percorsi disciplinari significativi*,

- *imparare* comunque qualcosa (saperi, procedure, metodi) da ciascuna disciplina in modo stabile e consapevole e in stretta ed evidente connessione con la immediata *spendibilità* nel mondo reale, per capire e per agire.

Ma, al di là della ovvia *diversità delle discipline*, occorre trovare *alcuni presupposti comuni* che fungano da sfondo omogeneo sul quale inserire le specificità disciplinari e su cui lavorare; in altre parole occorre vedere cosa si può ricavare che serva ad orientare dalle discipline (nessuna esclusa), come si sono riorganizzate nel corso del *Novecento*, secolo di enormi trasformazioni come negli assetti sociali e lavorativi anche nell'architettura dei saperi e che ha visto da un lato una progressiva specializzazione per risolvere problemi particolari, dall'altro la costruzione di forti nuclei necessari ad aggredire la complessità del mondo contemporaneo.

Costruire curricoli che abbiano come traguardi competenze

Ma per fare ciò occorre abbandonare risolutamente la sudditanza (purtroppo largamente diffusa) ai libri di testo e produrre *curricoli mirati all'auto-orientamento*, inteso come capacità di analizzare i propri *interessi* e *attitudini* nei *confronti degli ambiti disciplinari*, di fare *alcune prime grandi opzioni* di fondo, di elaborare un progetto, a breve e a medio termine, ottimale alle condizioni date (*curricolo centrato sulla persona o sul soggetto*).

Il *curricolo* è, infatti, un artefatto prodotto dai docenti di una scuola, tenendo conto della età evolutiva e di alcuni vincoli (le indicazioni nazionali, gli statuti disciplinari, il contesto); esso è il risultato di una *scelta responsabile* che:

- individua *alcuni traguardi essenziali*, una serie succinta di temi portanti («pochi e approfonditi») e di competenze via via più complesse, passando dai campi di esperienza agli ambiti e alle aree disciplinari e infine alle discipline vere e proprie, puntando a «ciò per cui serve un maestro/a e dei compagni» e agli «strumenti di conoscenza del mondo attuale»¹⁶, una sorta di *investimento produttivo* su poche cose ma che servano in prospettiva a lungo termine e diano gli strumenti per fare continua manutenzione, magari rinunciando a qualcosa in favore di qualcos'altro;
- si traduce nella *progettazione/organizzazione*, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle *esperienze* di apprendimento dei giovani mirate alla costruzione di conoscenze e competenze e dell'*ambiente* nel suo complesso in quanto influenza gli apprendimenti.

Questa sembra oggi la definizione più consona della parola (già negli anni Sessanta del Novecento esistevano in letteratura un centinaio di definizioni) in quanto è così aperta da permettere di sottolineare quanto sia importante prestare attenzione a *tutti gli elementi* che costituiscono il processo di formazione (i traguardi, i contenuti, gli strumenti, i metodi, le verifiche ma anche i tempi previsti per gli apprendimenti, le modalità di organizzazione degli alunni, il clima della classe e la gestione della routine scolastica quotidiana in un insieme *coerente*).

Ma. Se l'*esito* dell'insegnamento, in un giusto equilibrio tra formazione educazione istruzione, è il possesso di *competenze*, occorre chiarire meglio cosa questo vuol dire. Documenti e letteratura condividono l'idea che le competenze sono un *costrutto complesso* (del soggetto) in cui per eseguire un compito o affrontare un problema in riferimento ad un contesto si integrano *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) e che la terza è determinante, anzi *strategica* per la *attivazione* automatica e/o consapevole, anche se rimane in gran parte nascosta (la competenza come un *iceberg*), perché è quella che *mobilizza* effettivamente le conoscenze possedute; esse, inoltre, si apprendono e si arricchiscono continuamente con l'esperienza.

Ciò significa che, anche se si costruiscono lavorando con le risorse delle discipline, *non esistono competenze puramente disciplinari* o, meglio, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze del soggetto, è indispensabile in qualche modo lavorare anche sulla terza componente, integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze trasversali*: *comunicative, cognitive, metacognitive* (intese anche come padronanza disciplinare nei suoi processi logici e metodologici per arrivare al livello di eccellenza) e *metaemozionali personali e sociali*, e che è determinante il metodo di insegnamento e apprendimento: solo *partendo, infatti, dall'apprendimento di conoscenze semplici* (dichiarative e procedurali,

ciascuna insegnabile misurabile valutabile) ed essendo poi guidati in modo intenzionale ad aggregarle in conoscenze complesse si possono effettivamente acquisire competenze.

Questo comporta inevitabilmente, se è identico o cala il tempo scolastico a disposizione, un *taglio drastico delle conoscenze dichiarative* a favore delle *conoscenze procedurali e delle abilità/competenze trasversali*. Occorre convincersi, infatti, che nella società della conoscenza e della globalizzazione «la prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è *meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*. Cosa significa *una testa ben piena* è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una *testa ben fatta* significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso»¹⁷.

Infine. Affinché il curriculum non resti una bella lista di nobili intenti e si traduca *effettivamente* in pratica didattica efficace per la acquisizione di competenze, è indispensabile costruire le condizioni materiali per la realizzazione di esperienze di apprendimento: *qui inizia il lavoro didattico che fa la differenza e rende orientativa la didattica*.

Praticare una mediazione didattica efficace

A scuola si lavora principalmente, anche se non solo, con i saperi disciplinari, ma tra *la ricerca scientifica o sapere esperto* (le discipline) e *la ricerca didattica* (le discipline insegnate o sapere didattico) c'è *un legame e anche un salto*: la prima ha un ordinamento fondato su uno statuto disciplinare, la seconda ha, invece, bisogno di individuare la valenza formativa e di tarare, senza snaturali, i modelli disciplinari in riferimento alle strutture cognitive dei giovani nelle diverse età. I saperi formali, inoltre, sono *difficili* e *complessi* perché sono costruiti, utilizzando in successione operatori di ricerca, di comunicazione, di risistemizzazione che costringono i giovani a ripercorre a ritroso questo itinerario per capire cosa stanno studiando e per acquisire nuove capacità.

Da una parte c'è, dunque, la struttura logica e sintattica delle discipline e dall'altra la mente e il cuore dei giovani. Si verifica *apprendimento* solo quando una nuova conoscenza (disciplinare) riesce a modificare i modelli di comportamento cognitivo e culturale e la nuova conoscenza viene utilizzata per pensare e per fare. Il processo conoscitivo serve, infatti, per *ordinare* l'esperienza e per potenziare e rendere durevoli le *capacità* (in questo consiste il valore formativo delle discipline).

Per agevolare, facilitare, sostenere, aiutare la trasformazione del sapere disciplinare in attività di apprendimento è fondamentale, dunque, la *mediazione tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti*, predisposta e realizzata dai docenti nella *progettazione operativa* e nella *realizzazione* delle esperienze, *intervenendo sia sulle discipline che sui giovani per avvicinarli e rendere possibile la comunicazione*. Naturalmente il *livello* di mediazione necessario è direttamente *proporzionale* alla età degli allievi e alle loro reali possibilità e motivazioni, da molto alta con i bambini all'inizio della loro esperienza scolastica a molto bassa con i ragazzi alla fine del percorso.

Si possono distinguere, infatti, tre modalità di mediazione didattica¹⁸:

- una *mediazione forte* in cui la strutturazione del percorso è molto sostenuta e i risultati in termini di apprendimento sono molto buoni (accompagnamento),
- una *mediazione debole* in cui la strutturazione è assai tenue e poco significativa e lascia spazio alla libertà ma anche alla solitudine e gli esiti sono assai scarsi o imprevedibili,
- una *mediazione inesistente* in cui c'è la rinuncia a intervenire nella convinzione che non ci sia nulla da fare e l'esito è un peggioramento della situazione (è la non-mediazione, molto più presente nella scuola di quanto non si creda).

Dal tipo di mediazione scelta e praticata dai docenti deriva, non unicamente ma in prevalenza, il fatto che l'allievo impara e *memorizza* le informazioni date nelle lezioni o contenute nei libri di testo e magari anche stabilisce relazioni (ma la mente, continuamente bersagliata da un numero enorme di informazioni, non solo non le utilizza intenzionalmente in altro contesto, ma nemmeno le conserva a lungo in quanto non sono stati innescati i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute e di padroneggiarle) oppure *impara ad imparare*, si rende conto delle nuove risorse dichiarative e procedurali introiettate, riconosce e sceglie strategie diverse a seconda dei casi e soppesa la

propria adeguatezza o meno rispetto il compito o il problema, in altre parole acquisisce competenze.

Un'azione didattica ha buone probabilità *di successo* e si rivela una mediazione efficace se è in grado di fornire agli allievi alcune conoscenze forti e di *creare le condizioni* cognitive e affettive affinché esse possano essere effettivamente apprese: occorre, in altre parole, che gli insegnanti *sostengano la costruzione* di conoscenze, abilità, competenze attraverso precise e dettagliate *indicazioni di lavoro*, necessarie ad interiorizzare e ad imparare a fare da soli; solo mano a mano che aumenta l'autonomia dei giovani, questo sostegno forte può diminuire fino a sparire.

Per Feuerstein, infatti, le *condizioni fondamentali* (anche se non uniche) per una buona mediazione sono tre:

- *intenzionalità*: il mediatore *vuole entrare in relazione* con i soggetti in apprendimento e lo dice apertamente, si interpone tra loro e i diversi stimoli, concentra l'attenzione su alcuni e attribuisce loro significato, facilita la loro organizzazione, osserva le reazioni e risponde, sostenendoli nel loro percorso;
- *trascendenza*: il mediatore coglie ogni occasione per incuriosire e per allargare gli orizzonti in modo da inserire le cose imparate in un contesto più vasto, per *generalizzare* e rendere gli apprendimenti *trasferibili in altro contesto*, costruendo così l'abitudine alla *flessibilità*;
- *significato*: il mediatore fa capire cosa si studia e perché è importante studiarlo (motivazione) in modo da far percepire ai giovani che la fatica è finalizzata e ha un senso e che i percorsi sono *significativi* sul piano psicologico, logico, culturale.

Occorre, dunque, produrre un *sapere didattico* sostenuto da *4 pilastri*, due dei quali riguardano *il cosa* (cosa insegnare/apprendere per, cosa utilizzare delle risorse disciplinari per) e due *il come* (con quali strategie di insegnamento e con quali modelli di progettazione)¹⁹, ciascuno indispensabile e complementare agli altri tre, per mirare *intenzionalmente e effettivamente*, con buone probabilità di successo, all'acquisizione da parte dei giovani di *competenze orientative generali*.

Il cosa 1. I traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: abilità/competenze trasversali

La prima sequenza operativa consiste nello *scomporre* le competenze in singole *abilità*²⁰, attribuendo a questa parola il corretto significato di capacità, di fronte a *compiti o problemi determinati*, di compiere qualcosa in modo soddisfacente in un certo contesto, e, quindi, anche il livello di *expertise* in un certo ambito; un *aggregato interconnesso di conoscenze dichiarative* (sapere cosa è una certa cosa), *procedurali* (sapere come fare sia a livello logico e metodologico che operativo) e *attitudini* che serve per fronteggiare un determinato ambito, la capacità di applicare conoscenze specifiche, settoriali, delimitate a un certo campo, per eseguire una *parte specifica* di un'attività; ogni abilità richiede una *precisa formazione* attraverso un'*esperienza diretta*. In altre parole è una *competenza più circoscritta e specifica*.

I grandi gruppi di *abilità*, nei quali sono inseribili tutte le abilità/competenze indicate dai documenti internazionali, fondamentali nell'apprendimento e nell'orientamento perché utilizzabili in diversi contesti e indispensabili per la stessa costruzione di competenze (*risorse di base*) sono:

- le *abilità comunicative* che consentono di decodificare/produrre informazioni, verbali e non verbali, e di avvalersi anche degli strumenti di comunicazione di massa; sono le capacità che consentono il *dominio dei diversi linguaggi* e contemporaneamente degli strumenti materiali della comunicazione; si tratta di procedure che consentono di trasporre le operazioni della mente in una forma che consenta la comunicazione, ma sono anche un modello di lettura di un contesto; particolarmente importanti sono:
 - i linguaggi *quotidiani* (informali e non formali regolati dagli usi sociali e dagli ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, per esprimere le proprie idee e per partecipare costruttivamente alla vita sociale (diritti riconosciuti),
 - i linguaggi specifici delle diverse *discipline* (formali) necessari per studiare e imparare, per decodificare e per codificare le esperienze,
 - i linguaggi *logici* (tabella, diagramma di flusso, istogramma, grafo, schema, isoterma, sistemi di segnaletica, mappa topografica e mentale), schemi visivi universali applicabili

a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* e produrre nuove informazioni, incrociando più variabili e istituendo relazioni;

- le *abilità cognitive, logiche e metodologiche*, sono le capacità pratiche che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi delle discipline e servono a costruire il sapere esperto professionale (insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative; in altre parole operazioni cognitive, metodo e linguaggio); la loro acquisizione consente di capire come sono costruiti i saperi formali organizzati e di apprenderli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e da produrre nuove conoscenze; ma consente anche di compiere operazioni cognitive, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà della mente (operatori cognitivi) per fare e per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito, per ragionare, per capire e elaborare pensiero astratto, e per acquisire un *metodo di lavoro intellettuale* per l'apprendimento; consente anche di apprendere ad apprendere in quanto ogni sapere rappresenta una lettura e un'interpretazione di alcuni aspetti della realtà e una modalità di risoluzione di alcuni specifici problemi; le discipline, proprio per il loro alto grado di formalizzazione, che le rende complesse e difficili, hanno il potere (esclusivo) di offrire la capacità di *dare significato* alle esperienze e di orientarsi, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, e di fornire un *modello di conoscenza e strumenti* di comprensione della realtà e della propria persona, modalità di percezione e di espressione della realtà e di codificazione peculiare dell'esperienza, che poi possono essere usati anche con i saperi non formali e informali, per loro natura spontanei e disordinati, per arricchirli e formalizzarli;
- le *abilità e le strategie metacognitive* che consentono di decentrare il pensiero verso il futuro (previsioni, progetti) e verso il passato (monitoraggio e autovalutazione), ma anche di controllare i percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, assumere decisioni, svolgere compiti, risolvere problemi, per apprendere ad apprendere; esse servono a costruire la *conoscenza* che una persona ha del funzionamento della propria mente e di quella degli altri, e dei suoi meccanismi di *controllo* e anche la *consapevolezza* delle possibili *strategie* di fronteggiamento delle situazioni «come regola o insieme di regole, necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni»²¹; in altre parole sono la capacità di *essere riflessivi*²², di *usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione*; in alcuni autori²³ queste abilità sono considerate l'unico mezzo per *trasferire* le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento in quanto la consapevolezza, al posto della meccanicità, consente di inquadrare la situazione, di rendersi conto che è possibile e opportuno trasferire, di provocare l'*intenzione* e il potere di scelta per farlo effettivamente; in altre parole esse sono considerate la *condizione necessaria di ogni competenza*; in questo senso esse possono essere viste come il livello più alto della conoscenza (l'*eccellenza*), che consente il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più alto di *autonomia* (e anche di senso di autoefficacia); esse si sviluppano attraverso una «adeguata formazione all'autoriflessione e all'automodificazione»²⁴ e un'adeguata *educazione cognitiva* e sono utili sia per le persone in difficoltà che possono migliorare sia per quelle già *brave* che acquistano flessibilità e creatività;
- le *abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali*, che consentono di avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione e di imparare a stare con gli altri in modo costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale; a fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie, etc..) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contesto²⁵; Bandura²⁶ ha evidenziato che nel processo di sviluppo della personalità la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le sue potenzialità e ha parlato del *senso di autoefficacia* (la *convincione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere le mete prefissate, quindi con efficacia*, che ha il potere di

motivare e di portare al *successo*) che consente al soggetto di essere protagonista, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della propria vita in modo mirato; Goleman ha parlato di *intelligenza emozionale*²⁷ come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e vivere con gli altri in modo autonomo ma collaborativo: il problema è l'«appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*»; «ciò che di solito la mente razionale può controllare è il corso di quelle reazioni» attraverso un'educazione mirata a insegnare/imparare a controllarlo razionalmente²⁸; se inizialmente è prevalso l'interesse per le abilità personali (conoscenza e controllo di se stessi), è poi aumentata l'attenzione per le *abilità sociali* (gestione delle relazioni con gli altri) considerate oggi indispensabili nei paesi democratici e in una società sempre più pluralista e multietnica; in ogni caso il loro possesso comporta la *capacità della mente razionale di riconoscere e governare* le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (collera, tristezza, paura, gioia) e sono «un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire *carattere*»²⁹.

Si tratta in tutti i casi di abilità *trasversali*, non strettamente disciplinari, che sono garanzia di *flessibilità* e di adattabilità all'*imprevisto* e di capacità di fronteggiamento dei cambiamenti e delle riconversioni, di una effettiva *conoscenza di sé* come realistica consapevolezza della propria cognitività, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e anche sogni. Sono acquisibili in ambiti molto diversi e spendibili in campi molto diversi, anche se non è possibile parlare di trasversalità come spontanea e naturale capacità di usare abilità in contesti diversi da quelli di apprendimento, se non in presenza di una specifica *intenzionalità* in questo senso³⁰; in questa prospettiva assume, quindi, un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento e di apprendimento da un lato l'attenzione ad attivare queste abilità in tutte le discipline, dall'altro l'intenzione (trasversale), non solo dichiarata ma attivamente praticata, di *accompagnare* i giovani, attraverso attività esperienze esercizi mirati, a passare dall'acquisizione alla consapevolezza di aver acquistato fino allo sforzo di applicazione in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da quelli di apprendimento (*transfer, bridging*)³¹.

Il cosa 2. I traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: le conoscenze disciplinari dichiarative e procedurali

Occorre vedere poi l'insieme di risorse che le discipline (il *sapere esperto*) mettono a disposizione e scegliere «i pezzi» che sono effettivamente utilizzabili.

Ogni *disciplina* è il prodotto della ricerca fatta e accumulata nel tempo dagli studiosi che hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno *statuto epistemologico* che la regola e la formalizza affinché abbia *fondamenti rigorosi e riconosciuti* e sia comunicabile; è, quindi, un sistema di *ordinamento* delle conoscenze e comprende un patrimonio che si reputa indispensabile consegnare ai giovani.

Ogni disciplina³² è:

- un *campo di conoscenze*: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà, la particolare interpretazione da un certo punto di vista, le soluzioni peculiari che consente da una certa angolatura;
- una *struttura concettuale*: un insieme di concetti che la organizzano, di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), di *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi o macroconcettualizzazioni*, che la distinguono dalle altre e che fungono da *organizzatori cognitivi*, risultati dell'aggregazione di molteplici *conoscenze semplici*, che avviano e danno forma alla costruzione delle conoscenze e offrono una particolare chiave di lettura della realtà *contemporanea*, uno schema interpretativo che fornisce alcuni *punti fermi* da archiviare nella memoria che garantiscono la capacità di *dare significato* alle proprie esperienze e di sviluppare gli apprendimenti; un ruolo particolare hanno le conoscenze che

riguardano il mondo del *lavoro* (tecnologie, professionalità, occupazione e disoccupazione, mobilità del lavoro etc.);

- una *struttura sintattica*: i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative; le specifiche *operazioni cognitive* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza, il *metodo* e il *linguaggio*, ovvero le «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina» e contraddistinguono le attività degli studiosi; un insieme di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare una certa cosa), nozioni che insieme rendono possibili e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e con un potere *generativo* perché, oltre a far capire la disciplina e il modo in cui è costruita, sono in grado di costruire gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce - come ci si atteggia) e di offrire un *modello di conoscenza*; è questa *la parte più importante per l'apprendimento*, anche se tradizionalmente la più trascurata, quella nella quale risiede principalmente la *valenza formativa e orientativa*.

Ciascuna disciplina fornisce, dunque, modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà e anche di se stessi e di espansione dei poteri della mente di cui i giovani possono appropriarsi e che mettono in atto *processi di pensiero ed emozioni* che servono a *scoprire propensioni interessi e attitudini personali*, a capire quale modalità di lettura e di intervento sul mondo incuriosisce e affascina maggiormente perché è più vicina alle proprie caratteristiche e quindi consente di *immergersi* in essa e di ottenere risultati soddisfacenti e quale, invece, non attrae né motiva alla dedizione. Questo è possibile soprattutto se la motivazione è tenuta alta dalla proposta di *problemi reali da risolvere con l'aiuto delle discipline*, in modo che esse non siano sentite come qualcosa da subire ma come un'occasione per *potenziare le proprie risorse*, e se sono selezionati *concetti* e *procedure* largamente *trasferibili* per abituare i giovani ad essere attivi e a cercare soluzioni ai problemi da una certa angolatura disciplinare.

In questo modo è possibile anche parlare con maggiore concretezza di formazione multidisciplinare come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si *costruisce la trasversalità a partire dalla specificità*: le discipline sono così punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi, senza che abbia più senso una gerarchia tra di esse.

Il come 1. Le strategie di insegnamento funzionali alle strategie di apprendimento

Per garantire il *successo* nell'apprendimento e per trasformare le conoscenze in competenze sono indispensabili particolari *modalità di lavoro in classe* (metodo di insegnamento, o, meglio, strategie e tecniche) che consentano «*di studiare e di imparare come si fa a studiare a scuola*» per apprendere gradatamente come si fa da soli, con un sostegno e una guida alla costruzione di un *metodo di apprendimento*, e individuino le *esperienze (situazioni formative)* che innescano tale *processo*: «elemento cruciale per l'apprendimento (e per le motivazioni all'apprendimento) è dato dalle *pratiche didattiche* che insegnanti (e studenti) realizzano in relazione alle discipline di studio: i contenuti offrono i materiali dell'imparare, ma *sono le metodologie che garantiscono un qualche tipo di apprendimento*. Da qui la centralità del metodo didattico che dovrebbe essere strettamente legato all'epistemologia propria di ciascun campo del sapere»³³. «Il modo in cui un insegnante gestisce la classe è, infatti, in se stesso un *modello* ... ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti»; sicché è fondamentale scegliere bene affinché la scuola possa effettivamente essere un luogo essenziale di educazione, un «luogo in cui gli studenti si sentano *rispettati, seguiti, curati* e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa»³⁴. «Utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di *autoefficacia*, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi»: «*per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obiettivo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale*»³⁵. Il percorso può essere tanto più efficace quanto più è attuato attraverso una *relazione educativa costruttiva*, attenta alle esigenze poste da diversi *stili* cognitivi, emozionali, relazionali, e alla

opportunità di *valorizzare e socializzare* i saperi già posseduti. Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di uso nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la convinzione di efficacia e l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento: fra le doti principali per avere buoni risultati a scuola, vi è la *motivazione*, la capacità di «rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabili nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica», tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva³⁶.

Se è, dunque, importante *il cosa* si apprende, è ancora più importante *il come* si apprende.

Per la costruzione di conoscenze e di competenze, infatti, che, essendo fatte anche di procedure, si apprendono *solo attraverso l'esperienza pratica, non basta l'apprendimento intellettuale*. Occorre che i giovani siano attivi protagonisti del proprio processo di conoscenza, usino strategie per organizzare e ricordare le conoscenze, formulino ipotesi e ricorrono a teorie (più o meno consapevoli) per rendere coerente la propria esperienza del mondo. Quando sono attivi esercitano una pluralità di azioni cognitive che si integrano e si rafforzano con l'uso di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile) e di intelligenze diverse, sia quelle tradizionalmente privilegiate nell'apprendimento scolastico (linguistica e logico-matematica) che altre. Ma c'è anche una *dimensione sociale e partecipativa* dell'apprendimento che rende importante il contesto: il soggetto attribuisce significati a ciò che via via incontra, ma lo fa sempre a partire dal contesto culturale di vita, perciò il processo di conoscenza e di significazione è anche, insieme, un processo di integrazione sociale nella comunità in cui entra proprio grazie all'istruzione.

Occorre, quindi, differenziare nettamente le *didattiche attive* dall'*apprendimento sociale*: nelle prime c'è il percepire, lo sperimentare, il fare ma a livello individuale, nelle seconde c'è anche, in presenza, la relazione con l'adulto e il confronto con i pari, e quindi la costruzione cooperativa del sapere e la negoziazione dei significati dei concetti del linguaggio delle soluzioni. Si tratta sempre di schemi propri del *costruttivismo*, di strategie che utilizzano l'*operatività* come risorsa fondamentale per l'apprendimento in situazioni formative concrete e finalizzate in cui si imparano conoscenze dichiarative e procedurali e il loro uso, in cui si lavora per *compiti di realtà (problem setting e problem solving)*, non limitandosi a soluzioni già conosciute ma individuando gli strumenti di intervento più adatti alla risoluzione del problema; ma nell'apprendimento sociale c'è anche il gruppo di pari e il docente, l'esperto con competenze professionali e disciplinari, che *insieme possono lavorare sugli stessi strumenti*: il riferimento è a tutte le *strategie attive, ma di gruppo*³⁷, dal laboratorio all'apprendistato cognitivo fino al *cooperative learning*³⁸.

Si parla così di *laboratorio, bottega, officina, cantiere*, non tanto come luogo fisico per mostrare quanto piuttosto come metodo di lavoro, come specifico *contesto* di apprendimento (contesto come insieme che dà significato ad ogni singola cosa), come *ambiente* (insieme poliedrico che circonda) in cui ci sono *strumenti e risorse* a disposizione di tutti e dove si *apprende facendo e collaborando* con altre persone, seguendo l'esempio degli adulti e provando a fare da soli, in cui il problema non è ciò che si insegna, ma ciò che si impara e in cui il *docente è un adulto esperto che sostiene e sollecita l'apprendimento*; si tratta di una modalità di lavoro che ha origini lontane e una lunga tradizione di esperienze e di teorizzazioni³⁹, in cui non solo i soggetti sono impegnati attivamente in azioni che abbiano sempre sufficienti motivazioni, ma è molto curato l'aspetto comunicativo e cooperativo del lavorare insieme (clima).

Si parla anche di *apprendimento laboratoriale* (che dovrebbe essere prioritario e prevalente nella scuola dell'obbligo e in cui possono sussistere diverse possibili interazioni a piccoli gruppi, a grandi gruppi, etc...) in cui si parte da *situazioni stimolo* che mettono a contatto con oggetti e fatti reali, si fanno *attività operative-creative* che danno *risultati concreti*, si assegnano *compiti di realtà* basati su situazioni reali (lavoro di ricerca, lavoro su problema, lavoro su prodotto etc..) e significative sia sul piano cognitivo che emotivo, si attuano pratiche di riflessione (metacognizione e metaemozione): in tal modo si aiutano i giovani a costruire conoscenze e competenze e ad aprirsi all'esterno (esperienze di lavoro).

Per collegare di più la scuola, la vita e il mondo del lavoro, ma anche per mettere a disposizione modalità diverse, è utile, infatti, introdurre nella scuola *forme di apprendimento proprie del mondo esterno* alla scuola. In questo caso si parla di *apprendistato cognitivo*:

l'allievo «è in un contesto in cui può imparare, apprendere in modo funzionale per la presenza di un esperto che sa come fare e che è in grado di guidarlo a praticare le nuove competenze»; infatti «le abilità e le conoscenze si devono praticare in un contesto e ... il ruolo dell'esperto è quello di offrire un *modello di funzionamento*, da imitare ... è anche quello di esercitare un *monitoraggio* dell'attività del non esperto che renda esplicito ciò che nel comportamento dell'esperto è implicito»; la scuola diventa così una «comunità di pratiche» di apprendisti e di esperti⁴⁰.

Si tratta sempre di didattica laboratoriale, ma con qualcosa in più: l'esperienza in questo caso abitua all'uso degli *strumenti tipici* di un certo ambito e costruisce *competenze specifiche*, consente una pratica graduale attraverso diverse attività finalizzate alla formazione di competenze esperte e serve a elaborare saperi *sia pratici che simbolici*, ma anche metodo e creatività.

L'esperto offre un modello che si articola in 4 fasi:

- *modellamento (modelling)*: l'esperto mostra come si fa una certa cosa e l'apprendista osserva,
- *allenamento (coaching)*: l'apprendista esegue il compito assegnatogli dall'esperto che lo affianca, lo osserva, interviene se occorre correggendo o spostando l'attenzione, ma facendo in modo, con domande opportune, che l'apprendista superi l'ostacolo da solo,
- *sostegno (scaffolding)*: l'apprendista lavora autonomamente, ma su un lavoro che è stato predisposto dall'esperto (appoggi di vario tipo, materiali, stimoli, chiarimenti etc...) e opera nella zona di *sviluppo prossimale*,
- *riduzione graduale (fading)*: l'esperto si allontana sempre più dall'apprendista che acquista sempre maggiore autonomia.

Poiché il metodo è fondamentale -anche se le strategie e le tecniche si utilizzano effettivamente solo alla fine, nella pratica in classe- occorre operare una *scelta preventiva* perché da essa dipende il tipo di progettazione delle azioni didattiche più adatto. Il *laboratorio*, infatti, *richiede una progettazione molto dettagliata* in cui viene organizzata preventivamente l'esperienza di apprendimento e *tutti i suoi fattori costitutivi*.

Il come 2. I modelli di progettazione per sostenere (e certificare) l'apprendimento

La *didattica laboratoriale*, per esplicitare tutta la sua efficacia, *richiede una progettazione attenta e dettagliata*, in grado di rendere *produttivi* i singoli e il gruppo, di organizzare e allestire preventivamente un *ambiente* generativo di apprendimento e le concrete *esperienze*. Senza una strutturazione del percorso (che è una organizzazione delle conoscenze e del processo di apprendimento), infatti, lo studente percepisce la realtà come frammentaria e di conseguenza come qualcosa di incontrollabile che non lo stimola a trovare i percorsi e le modalità per affrontarla. Se queste sensazioni si ripetono il giovane è portato a sentirsi incapace e quindi a rifiutare di cimentarsi con un nuovo compito nel timore di non saperlo affrontare e di subire un nuovo insuccesso.

Al posto dei tanti stimoli casuali e confusi, *assaggiati* in superficie, occorre costruire e proporre un percorso *altamente organizzato, spezzando le difficoltà in tanti gradini superabili autonomamente*, e aiutare a vincere la percezione episodica della realtà, a controllare la propria impulsività, a istituire connessioni per elaborare competenze, dando *indicazioni di lavoro* e *mostrando* come si fa in modo che il giovane riesca a fare da solo. Organizzare le conoscenze vuol dire anche aiutare gli alunni ad attribuire loro un *significato*, sia cercando di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute, sia guidandoli a cogliere che il senso di ciò che apprendono li riguarda da vicino ed essi possono trarne vantaggio.

Occorre, dunque, per rendere operativo il curricolo, tradurlo in *segmenti* di pratica didattica concreta e organizzare e gestire le situazioni formative a un *livello di progettazione/progetti che dia corpo effettivo ai processi di apprendimento/orientamento*.

La *progettazione* è un'attività professionale di tipo metacognitivo che richiede competenze *disciplinari* aggiornate e competenze *metodologiche* e consiste nell'ideazione, nella rappresentazione anticipata (previsione) e nell'organizzazione *concreta* di un *processo* o, meglio, di un *segmento* significativo omogeneo e unitario di un *percorso di apprendimento* circoscritto teso alla costruzione/potenziamento/padronanza di alcune capacità, conoscenze, abilità, competenze (*moduli/unità di apprendimento* che solo strada facendo e in riferimento ai

processi reali di apprendimento vengono aggregati fino a formare percorsi/itinerari/processi più lunghi)⁴¹. Si tratta, quindi, di un'attività intellettuale di tipo *strategico* -anche se troppo spesso trascurata o guardata come si trattasse solo di una moda pedagogica anziché di un'opportunità didattica- necessaria per *correlare in modo organico i diversi fattori* che sostengono l'apprendimento ed elaborare *proposte concrete relative alla realizzazione*, a partire dai bisogni cognitivi e affettivi dei giovani da ascoltare/osservare e dalle risorse reali a disposizione da ottimizzare, per innescare un cambiamento effettivamente praticabile e collocabile nella zona di *sviluppo prossimale*⁴².

Poiché si tratta di un'operazione fondamentale per l'apprendimento, la costruzione dei percorsi non può essere lasciata al caso, ma deve essere il risultato di un'opzione lucida e attenta, finalizzata essenzialmente a *supportare* in modo mirato l'apprendimento (progettazione del processo graduale) e a identificare i suoi sbocchi (*certificazione*).

La progettazione ha come prodotto un *progetto* (operativo) che serve ad accompagnare sostenere guidare il processo di apprendimento, pur lasciando spazio all'imprevisto (*flessibilità*), e anche a descrivere l'esperienza per poi monitorarla valutarla e socializzarla. Ogni progetto/modulo assolve ad una specifica *funzione formativa* e consente di raggiungere in modo stabile *specifici traguardi* cognitivi e affettivi (documentabili) e *specifiche competenze*, in grado di *modificare la mappa/rete di conoscenze* già posseduta e acquisite, in modo formale o non formale e informale, e di *allargare i reticoli* di conoscenze. Per assolvere a questa funzione il modulo deve essere costruito seguendo alcune regole fondamentali quali l'autosufficienza tematica, l'assenza di intermittenze, il rapporto con il presente/vicino e deve *descrivere il processo* in tutte le sue componenti.

Tralasciando, per limiti di spazio, di ricordarli tutti, occorre almeno focalizzare l'attenzione su tre *fattori* costitutivi di un modulo *fondanti*:

- i *materiali concreti*, frutto di una selezione, di una riconfigurazione e di una ristrutturazione sui quali impegnare i giovani a lavorare per apprendere (sono gli *strumenti del laboratorio*),
- le *esperienze/esercizi/esercitazioni/attività di apprendimento* da proporre ai giovani per costruire conoscenze prima semplici, poi complesse e infine competenze utili per eseguire compiti e risolvere problemi (sono le *indicazioni di lavoro* da fare sui materiali),
- le *prove di verifica* da somministrare ai giovani, possibilmente variando tra alcune (poche) prove strutturate e semistrutturate e altre prove non strutturate, in modo da avere una pluralità di misurazioni che consentano una valutazione più fondata (diari, relazioni, osservazioni etc...)⁴³.

Un ultimo aspetto. Ogni modulo cura anche l'aspetto *metacognitivo* e *metaemozionale* dell'apprendimento, dato che si tratta del *nodo centrale di ogni competenza* che nasce dalla consapevolezza di possedere una capacità e dalla decisione di utilizzarla nel modo più appropriato rispetto alla situazione, e la *costruzione di strategie* di apprendimento (mostra come si fa ad imparare e a usare le conoscenze in modo finalizzato anche per risolvere problemi).

Un'ultima riflessione

Non si tratta semplicemente di fare una *buona didattica* che è la condizione *necessaria, ma non sufficiente*. Si tratta di fare una didattica *specificamente mirata* all'acquisizione di *competenze di base* e di *competenze orientative generali*, propedeutiche all'acquisizione di competenze orientative specifiche e alla costruzione -graduale ma continua, tutti i giorni e non solo in alcuni momenti cruciali, nell'arco dei 13 anni di scuola e nelle forme più idonee in rapporto alle diverse età- di buone *strategie di fronteggiamento (coping)*. Queste risorse mettono in grado di analizzare potenzialità e interessi prima di tutto nei confronti delle discipline, danno la convinzione *di essere capaci* di affrontare i problemi reali e aumentano l'autostima e la motivazione ad apprendere, aiutano ad avere atteggiamenti e comportamenti positivi e ad assumere decisioni autonome e responsabili sulle scelte da compiere.

La scuola, infatti, mette a disposizione con le discipline un'*esperienza culturale* sempre più sistematica che offre diverse possibili letture del mondo e strumenti per conoscerlo e abitarlo nella sua realtà e complessità, e fa studiare *cose che servono nella vita* e aiutano a *cominciare ad orientarsi*: orientamento e formazione, così, almeno *per certi aspetti*, coincidono tanto che la stessa Direttiva 487/1997 parla dell'orientamento come di «una fondamentale componente

strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita a partire dalla scuola dell'infanzia» e di un'«attività istituzionale della scuola di ogni ordine e grado».

La scuola è così il luogo dell'allargamento della visione del mondo nel tempo e nello spazio, dello sviluppo cognitivo, della consapevolezza, dell'attribuzione/costruzione di significato (se non si dà significato alle cose non le si impara, ricorda, riutilizza), a patto che «ciò che si fa abbia un senso, abbia una finalizzazione, abbia anche un prodotto comunicabile e in cui colui che impara possa in questo esercitare una sua autonomia»; ma soprattutto è un «contesto di lavoro intellettuale» in cui *si impara a pensare* (è questa la sua *specificità*), uno spazio per riflettere e anche per sbagliare: «la scuola non esaurisce tutti i modi dell'apprendere. Ha però la possibilità di fermarsi, di ragionare, di riflettere»⁴⁴; in essa l'apprendimento spontaneo e il senso comune si incontrano e si integrano, arricchendosi e organizzandosi, con l'apprendimento dei *vincoli* delle discipline che possono fornire gli strumenti e le *competenze culturali durature in grado di sorreggere e rendere attive e autonome le persone* (vincoli come punti di vista diversi e come potenti strumenti conoscitivi della realtà): le discipline, così intese, sono uno strumento che serve non solo a chi ha *la testa e la voglia* di studiare, ma a tutti perchè *indispensabile per non risultare emarginati*.

¹ *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Congresso UNESCO, Bratislava 1970.

² *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Commissione delle Comunità Europee 2000.

³ Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* in Europa 2004.

⁴ Le parole *abilità* e *competenze* hanno significati almeno in parte ancora da condividere; in questo scritto si attribuiscono alle due parole quelli sui quali ormai converge la maggior parte degli studiosi e non si distingue tra competenza in senso *didattico* e in senso *burocratico-certificativo*.

⁵ *Memorandum*, op.cit.

⁶ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* 2005 e 2006 in cui «per *competenza* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» e «appropriate al contesto» e per *competenze chiave* quelle che «contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione».

⁷ Si veda F.Marostica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non* in «Innovazione educativa» n.4/2003 e ora in www.orientamentoirreer.it, *Abilità, competenze e saperi nei documenti internazionali* (dal 1990 ad oggi) in www.orientamentoirreer.it in cui sono analizzati 16 documenti cardine: dalla *Dichiarazione UNESCO 1990*, che segna l'avvio di una riflessione allargata sull'educazione nella società della conoscenza e della globalizzazione, al *Progetto per l'eccellenza USA 1992*, all'elaborazione OMS 1993 sulle *abilità per la vita*, all'*analisi* dell'OCSE 1998, alla proposta di *Competenze chiave* dell'OCSE (Ricerca DESECO) del 2003; dai libri di J.Delors 1994 e di E.Cresson 1995 alle *Conclusioni* del Consiglio europeo a Lisbona (2000), al *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* 2000 e al relativo *Rapporto di consultazione* 2001, alla *Relazione* per il Consiglio dell'Unione Europea a Stoccolma 2001, all'elaborazione sulle *Competenze chiave di Eurydice* 2002, alla Raccomandazione sulle *Competenze chiave* 2005 e 2006; dall'elaborazione ISFOL 1993 e 1998 sulle *Competenze di base e competenze trasversali per l'occupabilità* al *Documento* della Commissione dei Saggi 1997, al *Documento* del Minigruppo dei saggi 1998. Relativamente pochi sono i documenti e le ricerche riferiti in tutto o almeno in parte ai saperi formali: le due ricerche ISFOL 1993 e 1998, i due documenti dei Saggi 1997 e 1998, la proposta OCSE 1998, il Memorandum 2000 e l'ultimo documento della UE 2005.

⁸ AAVV (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁹ Si veda Flavia Marostica, *L'orientamento nella scuola oggi* in www.orientamentoirreer.it

¹⁰ M.Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino, 1989.

¹¹ G.Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1998.

¹² M.L.Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in «Professionalità» n.65/2001, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, a cura di Anna Grimaldi, FrancoAngeli, Milano 2002.

¹³ Si veda i due documenti *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni* 1997 e *I contenuti essenziali per la formazione di base* 1998.

¹⁴ Documento tecnico-scientifico Direzione Generale Politiche Orientamento e Formazione Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento* 2004.

¹⁵ A.Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 e poi 1997.

¹⁶ C.Pontecorvo in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. in Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n.78/1997 - *Primo intervento* (1).

¹⁷ E.Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

¹⁸ R.Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, in particolare capitolo 4, Sansoni, Milano 1995.

¹⁹ Si utilizza per la sua semplice efficacia il linguaggio di G.Domenici, op.cit.

²⁰ Si veda F.Marostica, *Le abilità fondamentali nella società contemporanea* in www.orientamentoirreer.it.

²¹ M.T.Chi, *Changing conception of sources of memory development* in «Human development» n.28/1985, citato in O.Albanese, op.cit.

²² D.Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

²³ B.Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.

-
- ²⁴ O.Albanese, P.A.Doudin, D.Martin, *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 1995, 2003, 2005.
- ²⁵ G.P. Quaglino, *Coping, emozioni e autostima: una proposta di strumento per l'orientamento* in A.Grimaldi, op.cit.
- ²⁶ A.Bandura, (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996.
- ²⁷ P.Salovey, J.D.Mayer, *Emotional Intelligence* in «Imagination, cognitions and personality» n.9/1990, D.Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 (1), e *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998.
- ²⁸ D.Goleman, op.cit.(1).
- ²⁹ D.Goleman, op.cit.(1).
- ³⁰ B.Rey, op.cit.
- ³¹ R.Feuerstein, op.cit.; P.Vanini, *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE Emilia Romagna, Editcomp, Bologna 2001 e *Potenziare la mente? una scommessa possibile*. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein, Presentazione di F.Marostica, Vannini Editore, Brescia 2004.
- ³² R.Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* (da cui sono tratte tutte le citazioni) in F.Marostica (a cura di) *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1995 e *Orientamento formale e non formale come processo formativo* in «Professionalità» n.76/2003; J.J.Schwab, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- ³³ C.Pontecorvo, op.cit.(1).
- ³⁴ D.Goleman, op.cit.(1).
- ³⁵ G.Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- ³⁶ D.Goleman, op.cit.(1).
- ³⁷ C.Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2001.
- ³⁸ Si veda per il cooperative learning: P.Vanini, *Il cooperative learning a scuola* in «Innovazione educativa» n.5/2003; P.Ellerani, D.Pavan, *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo. Costruire in gruppo abilità e competenze*, Tecnodid, Napoli 2003; C.Vescini (a cura di), *Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE ER, Editcomp, Bologna 2004.
- ³⁹ Si fa riferimento alla *Pedagogia popolare*, avviata nel 1920 e soprattutto dopo 1935 da C.Freinet (1896-1966), al Movimento Cooperazione Educativa (1961 coordinamento internazionale) e a tante esperienze significative (tra cui la scuola di Barbiana).
- ⁴⁰ C.Pontecorvo, op.cit. *Terzo intervento* (2).
- ⁴¹ G.Domenici, op.cit.
- ⁴² L.Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990, *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento 2006
- ⁴³ G.Domenici, op.cit.
- ⁴⁴ C.Pontecorvo, op.cit.(2).

COMPETENZE TRASVERSALI

Flavia Marostica

- Abilità • Ambiente di apprendimento • Autostima • Autoefficacia
- Autoregolazione • Abilità procedurali • Costrutto complesso
- Competenze cross-curricolari • Competenze chiave • Cittadinanza
- Esperienze apprendimento • Intelligenza emotionale • Intenzionalità
- Lifelong learning • Relazione educativa • Scomposizione competenze

Competenze e abilità

Nella società della *conoscenza*, della *globalizzazione*, della *complessità* i percorsi di vita/lavoro, spesso orizzontali/trasversali (da un lavoro all'altro) più che verticali (sviluppo di carriera), richiedono sempre nuove scelte: per fronteggiare la sfida senza sentirsi disorientati occorre possedere i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale) e anche gli strumenti per governare l'*imprevisto*: "l'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate"¹ (*expertise*), facendo continua *manutenzione* dei saperi lungo l'*intero arco della vita*.

Risulta perciò sempre più inadeguato il possesso di semplici conoscenze e si punta sulla/e **competenza/e**: nozione complessa, riferita a qualcosa che si colloca nel profondo della soggettività, anche se determina una molteplicità di comportamenti osservabili, indica un insieme organizzato, in modo *personale* e *originale* ma *mirato* e *responsabile*, di *saperi* e *procedure*, utilizzato per svolgere un *compito*/prestazione o risolvere un *problema* (azione appropriata) in una situazione concreta e in un *contesto* specifico, ma anche di *altri fattori* importanti che rendono il soggetto "*capace di mobilitare*, in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse"² e determinano la "*disponibilità e volontà a mettere in atto* il bagaglio di risorse"³ e che complessivamente possono essere denominati *caratteristiche personali profonde interne*, in gran parte nascoste ma molto attive (*motivazioni, tratti, immagine di sé*).

Meno usata, ma utilissima nell'apprendimento, la nozione di **abilità** viene collegata sempre più strettamente con quella di competenza/e: "il *concetto di competenza... risulta assimilabile a quello di abilità* nella misura in cui quest'ultima non viene ridotta ad una capacità esecutiva ristretta, ma ricondotta al suo significato di

¹ G. F. Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993.

² L. Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume, Le Monnier, Firenze, 2002.

³ L. Guasti, *op. cit.*

COMPETENZE TRASVERSALI

‘metodo adatto per’⁴: la persona abile è quella capace di eseguire un compito bene e velocemente, in una sequenza ottimale di azioni specifiche, anche se a diversi livelli di successo. In altre parole, una *abilità* è una *competenza più circoscritta e specifica*, fatta di *conoscenze* (dichiarative), di *procedure* (operative), di *disposizioni* individuali *interconnesse* per svolgere un compito o risolvere un problema in un certo contesto.

In entrambi i casi si tratta, a livello più complesso o più specifico, di “*modalità di gestione delle proprie conoscenze*, espresse dal soggetto attraverso comportamenti organizzativi osservabili che influenzano la natura e la qualità della prestazione finale”⁵, di capacità di fronteggiare compiti/problemi reali, scegliendo un metodo e integrando conoscenze, sulla base di strategie generali di esecuzione applicate alle diverse situazioni.

Competenze e abilità a scuola

Anche i sistemi scolastici hanno scelto di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per riorganizzare i *curricoli*, o come risultati attesi o come criteri per la loro costruzione.

Il loro ingresso in Italia è avvenuto a tappe: nel 1985 (elementari), nel 1997 (esami di stato), nel 1999 (autonomia), ma ha incontrato forti critiche (connotazione economica legata all’operatività di un mestiere, frutto di una cultura aziendalistica e subalterna al mercato del lavoro globalizzato, svilimento del curricolo molto orientato al prodotto e scomposto in tanti comportamenti segmentati da certificare) e il rifiuto (con l’eccezione delle lingue) dell’idea, per altro ben presente nel senso comune, che ci possano essere livelli diversi di padronanza.

Tuttavia la scuola ha gradatamente introiettato l’idea di competenza, ma allargando il suo campo semantico fino a comprendere tutto: “il concetto di competenza ha raggiunto il massimo di estensività fino ad *identificarsi con la formazione generale* del soggetto”⁶. Non solo.

Poiché le competenze/abilità *non sono innate*, ma debbono essere *costruite, apprese, aggiornate* di continuo, non c’è stata la dovuta attenzione alle *modalità attraverso le quali esse si costruiscono* (del tutto peculiari) e non è ancora del tutto chiaro nella pratica didattica quotidiana *cosa significhi concretamente* passare da una scuola che trasmette nozioni ad una che opera per la costruzione di competenze.

⁴ L. Guasti, *op. cit.*

⁵ L. Guasti, *op. cit.*

⁶ L. Guasti, *op. cit.*

Flavia Marositica

Competenze/abilità trasversali

Un ruolo peculiare hanno le competenze *non riconducibili* a settori/saperi specifici, ma presenti trasversalmente in tutte le attività: modalità di procedere di un soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci. Possono essere trasferite/utilizzate in diverse situazioni, servono per ampliare/modificare le conoscenze, per adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità.

Si tratta di vedere *cosa sono*, ma soprattutto *come si costruiscono* e *come si trasferiscono*.

Negli anni Novanta la ricerca ha seguito più piste che nell'ultimo decennio si sono interconnesse⁷.

Competenze trasversali per la vita

Proposte dall'OMS⁸, fatte proprie dall'UE e raccomandate ai paesi membri affinché le introducessero nei rispettivi sistemi scolastici, oggetto di un'interessante sperimentazione che tra il 1998 e il 2001 ha coinvolto 180 scuole, sono l'insieme di **abilità cognitive**, **metacognitive**, **metaemozionali** e **relazionali** che servono per *affrontare positivamente la vita quotidiana* e i suoi problemi, rapportandosi con fiducia a se stessi e alla società. Il "nucleo fondamentale" è costituito da 10 skill (*capacità di conoscere se stessi, gestire le emozioni, governare le tensioni, analizzare/valutare le situazioni, prendere decisioni, risolvere problemi, affrontare le situazioni, esprimersi efficacemente, comprendere gli altri, interagire positivamente con essi*) che consentono modalità di comportamento efficace in qualsiasi situazione.

"La mancanza di tali **skills socio-emotive** può causare, in particolare nei giovani, l'*instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio* in risposta agli stress".

Competenze trasversali per il lavoro

Elaborate dall'ISFOL⁹ e oggetto di dibattito e di sperimentazione nella scuola negli anni Novanta (Istituti professionali e tecnici), sono state considerate interes-

⁷ Si veda F. Marositica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non*, in «Innovazione educativa» n. 4/2003.

⁸ Organizzazione Mondiale Sanità, *Life skills education in schools*, 1993, G. Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze, 2001; P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills*, Erickson, Trento, 2004, da cui è tratta la citazione; materiali in www.orientamentoirreer.it.

⁹ Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei lavoratori. Cfr: G. Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, FrancoAngeli, Milano, 1993; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1998; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, FrancoAngeli, Milano, 1998; le citazioni sono tratte dal secondo dei tre volumi; materiali in www.orientamentoirreer.it.

COMPETENZE TRASVERSALI

santi perché costituiscono la *conditio sine qua non* per l'accesso/successo nel mondo del lavoro. Sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace, sono trasferibili/utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa, modulano la *qualità delle prestazioni* attraverso le strategie messe in atto, influiscono sulla qualità e sulle *possibilità di sviluppo* delle risorse personali, "sono implicate in numerosi tipi di *compiti, dai più elementari ai più complessi*, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente *generalizzabili*".

Si possono scomporre in *tre grandi tipi di operazioni* (macrocompetenze) che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): "*diagnosticare* le caratteristiche dell'ambiente e del compito", *relazionarsi* adeguatamente con l'ambiente, *saper fronteggiare in modo efficace e creativo* la situazione, il compito, il problema. La prima è la base delle altre due, la terza presuppone le altre due.

Competenze trasversali per la cittadinanza

Negli ultimi anni l'UE ha prodotto numerosi documenti sulle *abilità/competenze indispensabili a tutti* per essere "cittadini (...) *attivi* cioè in grado di esigere i propri diritti, ma anche *responsabili* cioè capaci di dare risposte consapevoli ai problemi e alle questioni che pone la vita dei singoli, della società europea e di quella mondiale..." e anche "*solidali*" e capaci di "*azioni civiche*"¹⁰.

Tra i tanti¹¹ non si possono non ricordare almeno tre:

Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹² parla di competenze alte per la promozione della **cittadinanza** attiva e dell'occupabilità e per superare l'esclusione sociale (*Europa dei cittadini*) e di competenze di base per tutti non come elenco di discipline ma come "*ampi ambiti di conoscenza e competenza, interdisciplinari*" rispetto alle quali "il contenuto e la funzione delle competenze generali, professionali e sociali, si possono definire sempre più *complementari*". Distingue e "riconosce" *tre aspetti dell'apprendimento* con i quali la scuola (che insegna con i saperi formali ma in un mondo in cui sono ormai pervasivi gli altri) non può non confrontarsi: quello *formale* (scuole), quello *non formale* (luogo di lavoro e attività organizzate della società civile), quello *informale* (vita quotidiana, non necessariamente intenzionale e riconosciuto). Afferma con forza l'esi-

¹⁰ *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa, Introduzione*, Quaderno di Eurydice n. 24/2005; si veda anche L. Corradini, *Cittadinanza* in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, VI volume, Tecnodid, Napoli, 2007.

¹¹ Si veda F. Marostica, *Abilità, competenze e saperi nei Documenti internazionali* in www.orientamentoirreer.it

¹² Documento di lavoro dei servizi della Commissione della Comunità Europea del 30 Ottobre 2000.

Flavia Marositica

genza di *innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento* e di *valutazione dei risultati dell'apprendimento*.

La ricerca DESECO¹³ approfondisce l'analisi delle *competenze essenziali indispensabili a tutti* per partecipare attivamente a più contesti e per riuscire nella vita e nella società e *base per continuare ad apprendere* per tutta la vita per fronteggiare i continui cambiamenti in atto. Individua 9 competenze distinte in 3 categorie: *agire in modo autonomo* (capacità di difendere e affermare i propri diritti interessi responsabilità limiti e bisogni, capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali, capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio); *servirsi di strumenti in maniera interattiva* (capacità di utilizzare la lingua i simboli e i testi in maniera interattiva, capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva, capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva); *funzionare in gruppi socialmente eterogenei* (capacità di stabilire buone relazioni con gli altri, capacità di cooperare, capacità di gestire e risolvere i conflitti). Si tratta ancora di comportamenti e di procedure.

La *Raccomandazione* sulle **Competenze chiave**¹⁴ riprende i 2 documenti citati, ma presenta vari motivi di interesse non solo perché è rivolta a tutti i sistemi scolastici della UE e quindi principale punto di riferimento per il riordino dei sistemi scolastici in Europa (Francia e Spagna l'hanno già fatto nel 2006), ma anche perché indica 8 *competenze chiave*, indispensabili per fruire a pieno della **cittadinanza**, da *integrare nei curricoli* e che sono un insieme di *saperi disciplinari* e di *competenze trasversali/trasferibili* (questa la grande novità) e richiedono "approcci diversi nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti": comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Nel 2007 sono state emanate in Italia molte norme, ma mentre quelle per la scuola di base si limitano a richiamare le **competenze chiave** europee e a ribadire che "le discipline sono potenti mezzi formativi, per i metodi che forniscono e per i sistemi concettuali che consentono di costruire"¹⁵, quelle sul nuovo obbligo nel biennio delle superiori affermano che occorre "rivolgere il sapere disciplinare al raggiungimento" di competenze e mirare all'"integrazione di saperi e competenze" e le dettagliano in due distinti allegati. In uno sono indicati i 4 *assi culturali* con competenze di base articolate in **abilità** e in conoscenze (linguistico, matem-

¹³ *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*. Rapporto finale della Ricerca DESECO dell'OCSE, 2003.

¹⁴ *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Un quadro di riferimento europeo del 18 dicembre 2006.

¹⁵ *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*, aprile 2007.

COMPETENZE TRASVERSALI

atico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), nell'altro le 8 **competenze chiave** di **cittadinanza**, che riprendono (migliorandole) quelle europee, le prime 2 centrate sulla costruzione del sé, altre 3 sulla relazione con gli altri, le ultime 3 sull'interazione con la natura e la società (*imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione*).

Competenze trasversali e pratica didattica

È convinzione ormai condivisa che oggi siano indispensabili strumenti cognitivi emotivi relazionali oltre che saperi di base e che possedere *risorse che consentono di essere flessibili e di sapersi adattare al cambiamento* sia il prerequisito per vivere, affrontare la complessità e l'imprevisto, e per evitare l'esclusione. Se, infatti, l'esperienza migliora le capacità di affrontare un compito/problema in modo corretto ed adeguato, la differenza vera è data dalle caratteristiche personali/sociali: "riesce" chi è dotato anche di "voglia di crescere" e sa "mettersi in discussione"¹⁶.

Tuttavia, poiché la scuola insegna con i saperi formali, molti ritengono che le competenze disciplinari siano altra cosa da quelle trasversali. Tenuto conto, però, dell'importanza indiscussa delle seconde, vale la pena chiedersi se le cose stiano proprio così oppure se, *affrontando la questione in modo diverso*, gli esiti possano essere altri.

Innanzitutto è utile semplificare. I documenti elencano moltissime abilità/competenze, ma non le classificano. Risulta, invece, importante ricondurle entro uno *schema interpretativo*, dedotto dalla letteratura sull'*apprendimento*, per valutare in rapporto ad esso *quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline* e dai saperi esperti e poi per individuare le *esperienze* necessarie alla loro costruzione e trasferibilità.

In altre parole occorre capire come la scuola, che è l'istituzione preposta all'apprendimento attraverso le discipline formali, può attrezzarsi per dare una *formazione di base a tutti* e **competenze chiave** per la **cittadinanza**, assumendo un ruolo specifico rispetto alla pervasività dei saperi informali e non formali.

Le abilità fondamentali/strategiche

I grandi gruppi di *abilità*, nei quali sono inseribili tutte le abilità/competenze indicate come fondamentali nell'apprendimento e nella vita e perciò "strategiche", sono

¹⁶ A. Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Flavia Marositica

quattro. Lo si deduce, oltre che dalla lettura comparata di documenti, anche dal *Thesaurus europeo dei sistemi educativi* (Edizione 2006) che parla di abilità chiave/essenziali/di base e di abilità cognitive (e metacognitive) e interpersonali/sociali¹⁷.

Le abilità comunicative

Sono le capacità che consentono di decodificare/produrre informazioni (verbalmente e no) e di avvalersi dei mezzi di comunicazione di massa, di dominare i linguaggi e gli strumenti materiali; si tratta di **capacità procedurali** di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi e di avere modelli di lettura del contesto; molto importante è padroneggiare:

- i linguaggi *quotidiani* (informali e non formali, regolati dagli usi sociali e dagli ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, esprimendo/recependo le idee e partecipando costruttivamente alla vita sociale,
- i linguaggi *specifici delle diverse discipline* (formali) necessari per imparare e per decodificare/codificare le esperienze,
- i linguaggi *logici* (dalle tabelle ai diagrammi alle mappe ecc...), schemi visivi universali applicabili a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* conoscenze, incrociando più variabili e istituendo relazioni,
- i linguaggi ormai indispensabili delle *nuove tecnologie* (dalla videoscrittura alla navigazione intelligente in internet ecc...).

Le abilità cognitive, logiche e metodologiche

Sono le **capacità pratiche** che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi per la costruzione del sapere esperto professionale: procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative, in altre parole operazioni cognitive e metodi di lavoro. Apprenderle consente di capire come sono costruiti i saperi formali e di acquisirli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e da produrre nuove conoscenze, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà mentali per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito e per capire e elaborare pensiero astratto, per acquisire un *metodo di lavoro intellettuale*.

Alcune operazioni sono proprie di una sola disciplina, altre di più, altre ancora sono comuni anche ai saperi quotidiani.

Le abilità e le strategie metacognitive

Sono le capacità che consentono di *conoscere* il funzionamento della mente (propria e altrui) e di decentrare il pensiero verso il futuro (*prevedere e progettare*

¹⁷ Si veda in proposito Aa.Vv. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004, e F. Marositica, *Le abilità fondamentali nella società contemporanea*, www.orientamentoirreer.it

COMPETENZE TRASVERSALI

azioni) e verso il passato (*monitorare e autovalutarsi*), *controllando* i percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, assumere decisioni, svolgere compiti, risolvere problemi, “apprendere ad apprendere” ed essendo *consapevoli* delle possibili *strategie* di fronteggiamento delle situazioni “come regola o insieme di regole, necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni”¹⁸.

In altre parole sono la capacità di *essere riflessivi*¹⁹, di *usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione*. Da alcuni sono considerate l'unico mezzo per *trasferire* le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento in quanto la consapevolezza, al posto della meccanicità, consente di inquadrare la situazione, di rendersi conto che è possibile e opportuno trasferire, di provocare l'*intenzione* e il potere di scelta per farlo effettivamente e sono considerate la *condizione necessaria di ogni competenza*. In questo senso esse possono essere viste come il livello più alto della conoscenza (*eccellenza*) che consente il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più elevato di *autonomia* (e anche di autoefficacia).

Sono utili sia alle persone in difficoltà che possono *migliorare*, sia a quelle già brave che *acquistano* flessibilità e creatività.

Le abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali

Sono le capacità che consentono di *avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione* e di *saper stare con gli altri* in modo empatico costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale. Bandura²⁰ ha evidenziato che la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le sue potenzialità e ha parlato del *senso di autoefficacia*: la *convizione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere le mete prefissate, quindi con efficacia*, che ha il potere di *motivare* e di portare al *successo* e consente di essere protagonisti, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della vita in modo mirato. Goleman²¹ ha parlato di **intelligenza emotionale** come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e gli altri in modo autonomo ma collaborativo; ha altresì sottolineato l'importanza di riconoscere le emozioni per controllarle razionalmente (“*portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*”).

¹⁸ M.T. Chi, *Changing conception of sources of memory development* in «Human development» n. 28/1985, citato in O. Albanese, *op. cit.*

¹⁹ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

²⁰ A. Bandura, (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1996.

²¹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 (1), e *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998 (2).

Flavia Marositica

Se inizialmente è prevalso l'interesse per le abilità personali (conoscenza e controllo di se stessi), è poi aumentata l'attenzione per le **abilità sociali** (gestione delle relazioni con gli altri), considerate oggi indispensabili nei paesi democratici e in una società sempre più pluralista e multietnica. In ogni caso il loro possesso comporta la *capacità della mente razionale di riconoscere e governare* le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (colle- ra, tristezza, paura, gioia) e sono "un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire *carattere*".

La ricchezza delle discipline

I *saperi* formali o discipline considerati indispensabili, dalla Commissione dei saggi²², sono: le *lingue* (comprensione e produzione del discorso parlato e scritto) e gli *altri linguaggi* (del corpo, della mente, del cuore), la *matematica* e le *discipline fisico-naturali* (metodi di soluzione dei problemi), la *tecnologia* (valenza operativa e creativa), la *geografia* (territori, risorse, popolazioni, culture del mondo), la *storia* (grandi trasformazioni del passato del mondo), le *scienze sociali* (economia, diritto, educazione civica), la *cultura classica*, la *storia delle idee* (filosofia), le *arti sonore e visive*.

Pur con caratteristiche peculiari, ciascuna è un *campo di conoscenze*: si occupa di alcuni oggetti, osserva la realtà con una sua ottica e la interpreta da un particolare punto di vista, consente soluzioni a problemi specifici da una certa angolatura; serve dunque per conoscere il *mondo* da più prospettive e per *sapersi muovere* in esso.

Ma ciascuna è anche:

- una *struttura concettuale*: un insieme di *concetti* che la organizzano, di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), di *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi o macroconcettualizzazioni*, che la distinguono dalle altre e che fungono da *organizzatori cognitivi*, risultati dell'aggregazione di molteplici *conoscenze semplici*, che avviano e danno forma alla costruzione delle conoscenze e offrono una particolare chiave di lettura della realtà contemporanea, uno schema interpretativo che fornisce alcuni punti fermi da archiviare nella memoria che garantiscono la capacità di dare significato alle proprie esperienze e di sviluppare gli apprendimenti;
- una *struttura sintattica*: i *paradigmi* di base che la organizzano (procedure,

²² Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (13 maggio 1997); Minigruppo dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

COMPETENZE TRASVERSALI

mezzi, strumenti, fasi operative), le specifiche *operazioni cognitive* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza, il *metodo* e il *linguaggio*, le “regole che governano le attività di chi opera nell’ambito della disciplina” e contraddistinguono le attività degli studiosi, un insieme di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare una certa cosa), nozioni che insieme rendono possibili e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell’esperienza e con un potere *generativo* perché, oltre a far capire la disciplina e il modo in cui è costruita, sono in grado di costruire gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce, come ci si atteggia) e di offrire un *modello di conoscenza*.

Le discipline, proprio per il loro alto grado di formalizzazione che le rende complesse e difficili, hanno il potere (esclusivo) di offrire la capacità di *dare significato* alle esperienze, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, e di fornire *modelli di conoscenza* e *strumenti* di comprensione della realtà e di se stessi, modalità di percezione e di espressione della realtà e di codificazione peculiare dell’esperienza, che poi possono essere usati anche con i saperi non formali e informali, per loro natura spontanei e disordinati, per arricchirli e formalizzarli.

Purtroppo nell’insegnamento tradizionale è stata sempre privilegiata la prima dimensione (fatti, concetti, dati, nozioni da memorizzare), lasciando che la scoperta e l’acquisizione della seconda (procedure logiche e metodologiche) avvenissero più o meno spontaneamente e trascurando paradossalmente *la parte più importante per l’apprendimento*. Se viceversa si focalizza l’attenzione sulla seconda e la si insegna in modo “esplicito” (riservando all’interno di ogni disciplina un spazio apposito) si scopre che è possibile un apprendimento molto più ricco in cui si *acquisiscono* anche *procedure* e *quindi abilità comunicative cognitive metacognitive metaemozionali entro l’area specifica di ciascuna*: in questo modo i saperi disciplinari forniscono saperi trasferibili/utilizzabili in diversi contesti e si trasformano in capacità di azione.

In altre parole le abilità/competenze trasversali sono altro da quelle disciplinari solo se le discipline sono insegnate in modo tradizionale: il problema allora è *insegnare in modo diverso* assumendo come criteri di mediazione l’**intenzionalità**, il *significato*, la *trascendenza*²³.

Questo comporta inevitabilmente, rimanendo identico il tempo a disposizione, un *taglio drastico delle conoscenze dichiarative* a favore delle *conoscenze procedurali* e delle *abilità/competenze trasversali* nei curricula e nella pratica quotidiana e la concentrazione dell’attenzione sull’apprendimento rispetto ai *compiti e/o problemi*. Non solo.

²³ Sono i tre criteri fondamentali della mediazione secondo Feuerstein. Cfr. anche P. Vanini, *Potenziare la mente? una scommessa possibile. L’apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, presentazione di F. Marostica, Vannini Editore, Brescia, 2004.

Flavia Marositica

Competenze trasversali o cross-curricolari

In questa direzione si muove anche il Progetto OCSE-PISA che valuta quanto gli studenti alla fine dell'obbligo siano in grado di affrontare le sfide della società contemporanea, saggiando sia precisi ambiti disciplinari (lettura, matematica, scienze) sia le *competenze trasversali*.

Nel 2000 in Italia è stata fatta, usando l'opzione internazionale CCC, una rilevazione sulle abilità *cross-curricolari* (che attraversano tutto il curricolo, travalicano le singole discipline e sono perciò trasversali), definite "competenze non direttamente esplicitate nei curricoli ufficiali che comunque la scuola contribuisce a promuovere e a formare negli adolescenti" e ritenute "essenziali affinché i giovani possano svolgere il loro compito di cittadini, padroneggiare gli impegni di lavoro nei loro futuri ruoli occupazionali e sviluppare disponibilità motivazionali e capacità di apprendimento durature"²⁴. Inclusive in tre macroaree relative all'**autoregolazione** dell'apprendimento (*Strategie di apprendimento, Motivazione all'apprendimento, Cognizioni riferite al sé*), esse comprendono "capacità di studio, abilità critiche, comparative e di *problem solving* nonché di strategie motivazionali/affettive tali da poter favorire i processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (**lifelong learning**)" e "competenze attivate selettivamente dagli allievi per esercitare un controllo sul proprio processo di apprendimento e sulle attività di studio (a scuola e a casa), allo scopo di rendere ottimali i propri risultati scolastici e più in generale di interagire positivamente con il proprio ambiente di apprendimento. A tal fine sono inclusi anche strumenti per la rilevazione di competenze sociali nei confronti dei compagni e degli insegnanti"²⁵.

La rilevazione era stata preceduta da una "prova" in cui nelle **competenze cross-curricolari** erano incluse le "competenze relative all'*imparare a imparare*' (*Learning to learn skills*), il *problem solving*, le *competenze sociali e cooperative*, la *capacità di adattamento alle difficoltà*, le *competenze comunicative*, l'*alfabetizzazione informatica* e la *conoscenza della cultura europea*"²⁶ e affermava "la centralità della rilevazione non solo delle competenze disciplinari di base, ma anche di quelle caratteristiche personali degli allievi (strategie cognitive, metacognitive, affettive e motivazionali), che la scuola deve conoscere per poter adeguare la sua proposta formativa e che l'intervento educativo deve orientare e migliorare per

²⁴ Indagine Internazionale sulle competenze cross-curricolari degli studenti di 15 anni. *Relazione conclusiva*, anno 2000.

²⁵ Indagine Internazionale, *op. cit.*

²⁶ V. Scalerà, *Primo rapporto sul progetto OCSE/PISA/CCC. Competenze cross-curricolari. Il pre-test italiano del questionario OCSE/PISA/CCC. Concetto di sé*, anno 1999.

COMPETENZE TRASVERSALI

poter incrementare le potenzialità di apprendimento degli allievi, anche e soprattutto in vista di un apprendimento per tutta la vita²⁷.

Nel 2003 queste abilità sono state valutate attraverso la raccolta di informazioni sull'*autoregolazione dell'apprendimento* e sulla familiarità con le *tecnologie dell'informazione*. Una parte della rilevazione principale era dedicata al *problem solving*.

Nel 2006, infine, è stata potenziata la parte sull'*autovalutazione* dell'apprendimento e le abilità cross-curricolari sono state collocate *trasversalmente* nei tre ambiti disciplinari.

Se questi sono gli orientamenti emergenti²⁸ diventano determinanti la *progettazione* e le modalità di *conduzione del lavoro in classe* da parte dell'insegnante anche come sostegno alla (insostituibile) **relazione educativa positiva e mirata** alla costruzione di **autostima** e **autoefficacia**. Soprattutto su due questioni.

Sostenere la costruzione di competenze trasversali

Integrare le competenze trasversali nei curricoli non significa aggiungere semplicemente nuovi traguardi, ma costruire le condizioni materiali per una pratica didattica efficace.

Nella *vita reale*, infatti, per risolvere un problema, affrontare una situazione, eseguire un compito sono necessarie contemporaneamente conoscenze di tipo *dichiarativo* (sapere cos'è un certo oggetto), *procedurale* (sapere come fare), *pragmatico* (sapere perché e quando fare) e gli interventi di insegnamento/apprendimento risultano tanto più *efficaci* quanto più si *misurano* con questi tre tipi di conoscenza ed educano all'*autoriflessione* e all'*automodificazione*²⁹.

Se dunque l'*esito* dell'apprendimento deve essere il possesso di *competenze* e se queste sono un **costrutto complesso** (del soggetto) in cui si integrano *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) la terza delle quali è determinante, anzi *strategica*, per l'*attivazione/mobilitazione* automatica e/o consapevole delle conoscenze possedute, ciò significa che, anche se si costruiscono lavorando con le risorse delle discipline, *non esistono competenze puramente disciplinari*. O, meglio, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze del soggetto, è indi-

²⁷ V. Scalera, *op. cit.*

²⁸ Le stesse conclusioni sono rinvenibili nella ricerca sulla didattica orientativa: F. Marostica, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento* in M. L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma, 2008.

²⁹ J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, Montréal, 1990; *Metacognizione e comprensione della lettura* in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

Flavia Marositica

spensabile in qualche modo lavorare pure sulla terza componente (attitudini personali), integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze trasversali* (competenze *comunicative, cognitive, metacognitive e metaemozionali, personali e sociali*) e che è determinante il metodo di insegnamento/apprendimento: *solo partendo, infatti, dall'apprendimento di conoscenze semplici* (dichiarative e procedurali, ciascuna insegnabile, misurabile, valutabile) *ed essendo poi guidati in modo intenzionale ad aggregarle si possono acquisire conoscenze complesse, abilità e competenze.*

Sicché la *prima sequenza* operativa (qui comincia la vera ricerca del docente) è la *scomposizione* delle competenze in singole *conoscenze semplici ed abilità* – intese come capacità di applicare conoscenze settoriali e delimitate ad un certo campo per eseguire una *parte specifica* di un'attività – e la *segmentazione* della complessità in tanti spezzoni, semplici da apprendere, singoli ostacoli superabili con l'accompagnamento di un adulto esperto in modo da permettere a tutti, anche ai più deboli, di capire ciò che sanno e sanno fare ai vari livelli (non solo quello che non sanno).

La *seconda sequenza* è la predisposizione di *esperienze di apprendimento* (materiali didattici e attività). Per la costruzione, infatti, di conoscenze/abilità/competenze, fatte anche di procedure, *non basta l'apprendimento intellettuale*, ma è indispensabile *l'esperienza pratica* e, anzi, ogni tipologia richiede esperienze specifiche e mirate che ne consentano l'acquisizione. Di più. Occorre costruire, prima, esperienze per l'apprendimento di ogni *singolo* segmento e, poi, esperienze di *ricapitolazione* che sostengano la sintesi in costrutti complessi.

È bene che i giovani siano attivi protagonisti del proprio processo di conoscenza, usino strategie per organizzare e ricordare le conoscenze, formulino ipotesi e ricorrono a teorie (più o meno consapevoli) per rendere coerente la propria esperienza; così facendo esercitano una pluralità di azioni cognitive che si integrano e si rafforzano con l'uso di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile) e di intelligenze diverse, sia quelle tradizionalmente privilegiate nell'apprendimento scolastico (linguistica e logico-matematica) che altre.

In altre parole, se è importante il *cosa* si apprende, è altrettanto importante il *come* si apprende e diventa fondamentale il modo in cui il processo di apprendimento è organizzato/progettato preventivamente.

Poi, “utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di autoefficacia, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi”: *“per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obiettivo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale”*³⁰.

³⁰ G. Boda, *op. cit.*

COMPETENZE TRASVERSALI

Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce per nulla di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di usarle nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, è determinante invece la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento: fra le doti principali per avere buoni risultati, vi è la capacità di "rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabili nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica", tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva³¹.

Solo in questo modo la scuola diventa un "luogo in cui gli studenti si sentono rispettati, seguiti, curati e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa"³²: è la scuola intesa come **ambiente di apprendimento**.

Trasversalità e intenzionalità

Le abilità/competenze trasversali sono, dunque, acquisibili in tutte le discipline, anche se si caratterizzano in modo peculiare all'interno di ciascuna (alcune discipline hanno una connotazione prevalentemente procedurale), a patto di mirare *intenzionalmente* al loro insegnamento/apprendimento, usando tutte le risorse disciplinari. Questo è il primo tipo di trasversalità.

Se si vuole, però, che le competenze trasversali non servano solo ad eseguire bene determinati compiti (i problemi richiedono creatività) e siano anche garanzia di *flessibilità* e di adattabilità all'*imprevisto*, di capacità di fronteggiamento dei cambiamenti, di un'effettiva *conoscenza di sé* come realistica *consapevolezza* della propria cognitività, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e pure sogni, occorre pensare anche ad un altro tipo di trasversalità che coincide con la *trasferibilità/spendibilità* in campi molto diversi.

Poiché molte ricerche hanno evidenziato che non è affatto spontanea e naturale la capacità di usarle in contesti diversi da quelli di apprendimento, è necessario che ci sia una specifica **intenzionalità**. In altre parole non basta che ci sia attenzione, non solo dichiarata ma effettivamente praticata, ad attivare queste abilità in tutte le discipline, ma occorre anche *accompagnare* i giovani, attraverso esperienze ed esercizi mirati, a passare dall'acquisizione alla consapevolezza e quindi allo sforzo di applicazione in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da quelli di apprendimento (*transfer, bridging*).

Il soggetto, infatti, solo se prende coscienza delle cose che fa e riesce a istitu-

³¹ D. Goleman, *op. cit.*, (1).

³² D. Goleman, *op. cit.*, (1).

Flavia Marositica

re similitudini tra le situazioni, riesce “*intenzionalmente*” a operare i trasferimenti necessari a compiti/problemi diversi³³: non sono, quindi, le abilità/competenze ad essere trasversali, ma è il soggetto che decide di usarle altrove (intenzione e non puro automatismo). Tale capacità migliora con l’esercizio, si potenzia con l’attenzione e la riflessione per la situazione concreta, si rafforza con l’abitudine consolidata a scegliere come procedere: il soggetto “competente” è “un individuo che può avere un’età qualsiasi e che si è *impadronito* delle conoscenze e delle abilità di una *disciplina* o di un ambito conoscitivo e *sa applicarle* correttamente in situazioni nuove” (dimensione cognitiva, operativa, affettiva come insieme quest’ultima di atteggiamenti, convinzioni, motivazioni ed emozioni)³⁴.



GLOSSARIO MINIMO

Competenze

- “*Fronteggiare efficacemente* richieste e compiti *complessi* comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un’efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di competenze include *componenti cognitive ma anche* componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche ... capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta *sistemi di azione complessi*” (Ricerca OCSE-DESECO, *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002);
- “Una *combinazione* di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione *particolare* ... appropriate al *contesto*” (*Raccomandazione* Parlamento europeo e Consiglio relativa a *competenze chiave* per l’apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo, 10 novembre 2005 e 18 dicembre 2006).
- “La comprovata *capacità di usare* conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, *in situazioni* di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale ... sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*” (Proposta di *Raccomandazione* Parlamento europeo e Consiglio sulla *costituzione del* Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento permanente, 9 settembre 2006).

³³ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

³⁴ H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico* (ed. originale 1991), Feltrinelli, Milano, 1993.

COMPETENZE TRASVERSALI

Abilità

- “La *capacità di utilizzare* le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l’esecuzione di *compiti semplici*” (Ricerca OCSE DESECO *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002).
- “Le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per *portare a termine compiti e risolvere problemi*... sono descritte come *cognitive* (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e *pratiche* (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti)” (Proposta di *Raccomandazione* del Parlamento europeo e Consiglio sulla *costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli* per l’apprendimento permanente, 9 settembre 2006).

Conoscenze

- “Fatti o idee *acquisiti* attraverso lo studio, la ricerca, l’osservazione o l’esperienza... designa un insieme di informazioni che sono state *comprese*” (Ricerca OCSE DESECO *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002).
- “Il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento... sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un *settore* di studio o di lavoro ... sono descritte come *teoriche e/o pratiche*” (Proposta di *Raccomandazione* Parlamento europeo e Consiglio sulla *costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli* per l’apprendimento permanente, 9 settembre 2006).

Flavia Marositica



OPPORTUNITÀ E RIFERIMENTI

- Una vastissima documentazione di saggi, esperienze, documenti relativi alla didattica orientativa/orientante o orientamento formativo (abilità comunicative, cognitive logico-metodologiche, metacognitive e metaemozionali-sociali) è rintracciabile nel sito: www.orientamentoirreer.it.



INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- ALBANESE O., DOUDIN P.A., MARTIN D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 1995, V edizione 2003.
- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1996.
- BRESCIANI P.G., *Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma? Materiali per un dibattito in "Professionalità"* n. 63, 2001.
- BODA G., *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Competenze trasversali e comportamenti organizzativi. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1998, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali* Franco Angeli, Milano, 1998.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano, 1998.
- GUASTI L., *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi* nella parte I di *Le competenze di base degli adulti*, Quaderno degli Annali dell'Istruzione n. 96, 2001, Le Monnier, Firenze, 2002.
- LANZARA G.F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., TANNINI M., *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2003.
- MEGHNAGI S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992.
- OCSE, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*, in "Rapporto finale della Ricerca DESECO", 2003.
- REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003.
- SCHÖN D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

COMPETENZE TRASVERSALI



RISORSE NORMATIVE

- UNESCO, *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: Dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento*, 1990.
- OMS, *Competenze per la vita (Life skills education in schools)*, 1993.
- J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles, 1994.
- E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles, 1995.
- Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (13 maggio 1997).
- Commissione ristretta dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (20 marzo 1998).
- *Conclusioni* del Consiglio europeo a Lisbona, 23-24 marzo 2000.
- *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* dei Presidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione, Nizza, 7-9 dicembre 2000.
- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro, 30 Ottobre 2000.
- Relazione del Consiglio a Stoccolma sugli *Obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, 14 febbraio 2001.
- Raccomandazione sulla *Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, 29 gennaio 2008.
- Raccomandazione sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, 18 dicembre 2006.



L'orientamento formativo o didattico orientativa/orientante

Rivista
dell'istruzione
2 - 2010

La cultura
delle scuole

di Flavia Marostica

L'orientamento in generale è il processo attraverso il quale si stabilisce la posizione di qualcosa rispetto ai punti cardinali (oriente), una sequenza di azioni/operazioni legate tra di loro da compiere per raggiungere determinati obiettivi (in mare: disposizione delle vele tale da fare con la direzione del vento l'angolo più favorevole al cammino della nave). Per individuare cosa esso sia nello specifico occorre attingere alle 'regole' e alla 'letteratura' dedicate.

L'orientamento nei documenti e nelle norme internazionali ed europei

Già la *Raccomandazione UNESCO del 1970* ⁽¹⁾ afferma che: "orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona".

Più di recente il *Memorandum del 2000* ⁽²⁾ dice che "vivere e lavorare nella società della conoscenza richiedono cittadini attivi che vogliono gestire autonomamente il loro percorso personale e professionale" nel "viaggio individuale attraverso la vita" e che "i cambiamenti economici e sociali

comportano un'evoluzione e un'elevazione del livello di competenze di base di cui ciascuno deve disporre come minimo per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o collettiva, a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo". Precisa, però, che, nonostante "la padronanza di tali competenze di base sia di capitale importanza, essa costituisce solo la prima fase di un percorso continuo di formazione lungo l'intero arco della vita" e va vista in un'ottica di "complementarietà dei sistemi di apprendimento formale, informale e non formale". L'orientamento va così considerato "come un servizio accessibile a tutti in permanenza, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale": "oggi può succedere a chiunque di noi di avere bisogno di informazioni e consigli sulla strada da prendere in diversi momenti della nostra vita e in maniera pressoché imprevedibile. Il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un progetto di vita in cui il lavoro retribuito non rappresenta che una delle componenti, per importante che sia". Sicché "il futuro ruolo degli operatori dell'orientamento si potrebbe descrivere come una mediazione": "il 'mediatore d'orientamento' è capace di sfruttare e adeguare una vasta gamma di informazioni che saranno d'aiuto al cliente nella scelta della via da seguire" e di "aiutare la gente ad orientarsi nel labirinto dell'informazione e a cercare ciò che risponde in maniera pertinente ed utile ai loro bisogni" (priorità della domanda sull'offerta).

Poco dopo la *Carta di Nizza* ⁽³⁾ include tra i diritti dei cittadini europei quelli di "lavorare e di esercitare una professione liberamente scelta o accettata" (art. 15) e "di accedere a un servizio di

Nei documenti europei viene superata la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale, visti come un'azione integrata

1) *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento al Congresso UNESCO di Bratislava del 1970.*

2) *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro della Commissione delle Comunità europee del 30 ottobre 2000, 3. La creazione di un'Europa dei cittadini tramite l'istruzione e la formazione permanente, 4. Messaggio chiave n. 1 Nuove competenze di base per tutti, Messaggio chiave n. 5 Ripensare l'Orientamento.*

3) *Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE, Nizza, 7-9 dicembre 2000.*



La cultura delle scuole

*Identificare
le proprie
capacità
e motivazioni,
prendere
decisioni,
gestire
percorsi
personali,
sono
gli obiettivi
delle azioni
di (auto)
orientamento*

collocamento gratuito" (art. 29) e stabilisce che "la parità tra uomini e donne deve essere assicurata in tutti i campi, compreso in materia di occupazione, di lavoro e di retribuzione" (art. 23).

Infine la Risoluzione dedicata del 2004 (4) precisa che "l'orientamento rimanda ad una serie di attività (l'offerta di informazioni e consigli, la consulenza, la valutazione delle competenze, il sostegno, il patrocinio, l'insegnamento delle competenze per la presa di decisioni e la gestione della carriera) che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze"; "è impartito... attraverso un'ampia gamma di strutture, sistemi e prassi diversi che abbracciano l'istruzione, la formazione, l'occupazione, la disoccupazione, il settore privato e quello collettivo; tale diversità costituisce una feconda base di cooperazione e di mutuo apprendimento". Tuttavia l'orientamento "nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione, e in particolare nelle scuole o a livello scolastico, deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l'istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell'assisterli a sviluppare un'efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali" e occorre "incoraggiare le scuole, gli istituti di insegnamento post-scolastico e superiore e di formazione a promuovere tecniche di apprendimento adeguate e autonome che consentano ai giovani e agli adulti di autogestire efficacemente i loro percorsi di apprendimento professionali".

4) **Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Risoluzione dell'Unione Europea del 18 maggio 2004.**

L'orientamento si configura, quindi, come un'attività processuale composta che comprende:

- sia le azioni che il singolo attua per governare con successo le proprie esperienze formative/lavorative e cimentarsi con i continui cambiamenti, la crescente complessità, l'incertezza della vita sociale (orientarsi, autoorientarsi-intransitivi) e che richiedono il possesso (e la costruzione) di capacità di autodeterminarsi (competenze orientative),
- sia le azioni di aiuto tese a costruire/potenziare tale capacità e a sostenere tale processo attuate da operatori esperti (orientare-transitivo) e che richiedono il possesso (e la costruzione) di capacità professionali dedicate.

Decenni di esperienze svolte fuori e dentro la scuola ci consentono ormai di fruire di una pluralità di servizi e di buone pratiche, anche se talora i risultati sono inferiori alle aspettative e agli investimenti fatti. Risulta, quindi, importante indagare meglio cosa può fare la scuola (frequentata da tutti per almeno 10 anni) per sostenere il processo di orientamento, usando prima di tutto le proprie risorse.

L'orientamento nella letteratura dedicata: le competenze orientative

Se è chiaro cosa è l'orientamento, esistono tuttavia molte vie (scuole di pensiero) per individuare cosa serve sapere (conoscenze di base) e saper fare (abilità e competenze) per autorientarsi e quindi quali sono le capacità che occorre costruire/possedere per farlo. Alcune sono particolarmente utili per la scuola e, tra queste, sicuramente quelle indicate da M. Luisa Pombeni (5). Nel lungo e complesso processo di auto-orientamento è indispensabile possedere apposite competenze orientative, "insie-

5) **Tutte le citazioni di questo paragrafo sono tratte dai testi di Maria Luisa Pombeni indicati in bibliografia.**



La cultura delle scuole

me di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo”, un costrutto comprensivo di conoscenze dichiarative, procedurali e di altro e che si distingue in due grandi categorie.

Competenze orientative specifiche

Le competenze orientative specifiche sono quelle “finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali” e relative a “una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali”; “si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti”, attraverso cioè le cosiddette azioni orientative. Al loro interno si possono ulteriormente distinguere in:

- *competenze di sviluppo* dell'esperienza formativa lavorativa personale e di costruzione di una prospettiva e di un progetto di “evoluzione della propria esperienza, compiendo delle scelte” e realizzandole, orientandosi autonomamente;
- *competenze di monitoraggio* e di bilancio delle esperienze formative, lavorative, essenziali pregresse o in corso, di tenuta sotto controllo “dell'andamento della situazione personale al fine di prevenire disagi e insuccessi”, orientandosi nella continuità.

All'interno di ciascuna tipologia sono collocabili diverse azioni ognuna delle quali è finalizzata all'acquisizione/potenziamento di alcune particolari competenze orientative e quindi risponde ai bisogni orientativi diversi delle singole persone: se il bisogno è comune a un intero gruppo si hanno azioni di gruppo, se viceversa è di singole persone si hanno azioni individuali.

Competenze orientative generali

Le competenze orientative generali sono quelle “finalizzate principalmente

ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo” e sono propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche; si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia e altro), anche se con modalità diverse, attraverso:

- “esperienze spontanee, informali e/o non formali, il cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento”;
- “azioni intenzionali, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la didattica orientativa)”.

Declinare competenze complesse

Si tratta in tutti i casi di competenze complesse, anche se a livello diverso via via meno alto. Per individuare conoscenze, abilità, competenze che possono essere costruite nella normale pratica didattica è necessario, quindi, scomporle in competenze più circoscritte raggruppabili in due insiemi di monitoraggio e un terzo di sviluppo:

- *analizzare le risorse personali* in termini non solo di interessi e attitudini, ma anche di saperi e competenze acquisite in situazioni diverse e di disponibilità/motivazione all'impegno, riconoscendo i propri punti di forza da valorizzare e i propri punti critici da migliorare per acquisire nuove competenze necessarie e per individuare modalità di aggiramento degli ostacoli (conoscere se stessi); *monitorare e valutare* le esperienze in corso per discernere le eventuali necessarie modifiche e per apportare i necessari aggiustamenti (tenere sotto controllo le proprie esperienze di vita);
- *analizzare con attento realismo le opportunità e le risorse*, ma anche i vincoli e i condizionamenti concreti e l'insieme di regole che strutturano e caratterizzano il mondo contemporaneo e la società della conoscenza/globalizzazione, in particolare i percorsi formativi e il mercato del lavoro (conoscere il mondo circostante e il suo funzionamento);

Le competenze orientative sono descrivibili come generali e specifiche e si sviluppano attraverso una pluralità di esperienze e di azioni



La cultura
delle scuole

Le competenze
orientative
si apprendono
attraverso
esperienze
mirate
che si possono
sviluppare
lungo
tutto il percorso
scolastico,
mediante
una didattica
orientante

- *mettere in relazione* correttamente le risorse personali con le opportunità e i vincoli e operare una *mediazione al più alto livello concretamente possibile alle condizioni date*; *prevedere* lo sviluppo della propria esperienza presente sulla base di motivazioni reali e di esiti probabili e *individuare traguardi* concreti da raggiungere, controllando le informazioni possedute ed eventualmente integrandole; *assumere decisioni* in modo attento e responsabile, avendo il coraggio di dire dei no e accettando la sfida di dire dei sì; *progettare operativamente e autonomamente il proprio sviluppo*, valutandone la *fattibilità*, e *individuare le strategie* necessarie ed effettivamente praticabili per la realizzazione dei propri progetti; *realizzare concretamente* e con metodo/sistematicità i piani, mettendoli in pratica almeno nelle linee essenziali (costruire il proprio sviluppo).

Le competenze orientative non sono innate, ma *si apprendono* attraverso apposite *esperienze mirate*. A scuola si acquisiscono quelle *specifiche* attraverso apposite azioni di *accompagnamento/tutorato* e di *consulenza* condotte, in parte, da operatori di altri sistemi (formazione professionale, centri per l'impiego, università), azioni che sono quasi sempre necessarie se non indispensabili, soprattutto in alcuni momenti per fronteggiare specifici compiti. Ma, per consentire che esse realizzino tutte le loro potenzialità, la scuola non può non occuparsi della costruzione dei *'prerequisiti'* e mirare prima di tutto all'acquisizione di *competenze orientative generali*, senza le quali è come mettere in mano uno spartito di Bach ad una persona che non conosce il pentagramma.

**L'orientamento formativo
o didattica orientativa/
orientante**

La funzione primaria della scuola è la formazione/istruzione/educazione

dei giovani attraverso l'*apprendimento sociale* dei *saperi formali*, ma tra i suoi compiti istituzionali rientra anche l'orientamento sia con azioni specifiche, sia dentro i curricula disciplinari (6).

Sono pochi i documenti/norme in Italia dedicate all'orientamento nella scuola. Ancora meno quelli sull'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante che hanno avuto la loro matrice in *due testi* del 1997 (7). Il primo afferma, infatti: *"le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti e 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"*. Pur con un giudizio positivo sul coordinamento interistituzionale, le iniziative di studio-lavoro negli anni terminali delle superiori, le attività di bilancio delle risorse personali, le azioni di sostegno alle scelte, i percorsi di analisi dell'organizzazione del mondo del lavoro, *l'orientamento formativo diacronico o didattica orientativa/orientante* viene proposto come la *via principale* dell'orientamento nella scuola. Non esistono, quindi, materie più importanti delle altre, ma tutte, mettendo a disposizione conoscenze formali (dichiarative e procedurali), forniscono strumenti e occasioni per individuare le attitudini personali e potenziare le conoscenze-abilità-competenze.

6) Ai sensi della dir. 487/1997, del d.P.R. 275/1999, delle *Linee guida 2009* e delle *Indicazioni per il curriculum*.

7) *L'Orientamento nelle scuole e nelle università* del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento, 29 aprile 1997, e il *Parere della Commissione MURST-MPI*, 23 maggio 1997.



Una ricognizione della normativa in Italia

La c.m. 16 con l'o.m. 159 dell'11 maggio 1995 e la c.m. 197 del 2 giugno 1995 segnano l'avvio nella normativa dell'estensione progressiva delle attività di orientamento dalla scuola media (che fino ad allora era l'unico ciclo ad avere tra le sue finalità anche l'orientamento) a tutti i cicli scolastici.

La dir. 487/1997, prima norma interamente dedicata all'orientamento, lo definisce come "un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità 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 progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile".

La dir. 463 del 26 novembre 1998 precisa che, nel quadro delineato dalla legge 59/1997 e dai decreti attuativi, in base al quale gli enti locali hanno specifiche competenze sull'orientamento, al MPI competono solo l'indicazione delle linee essenziali e dei criteri guida, mentre gli altri soggetti sono tenuti a predisporre piani di intervento (criteri generali e reti).

Il Regolamento dell'autonomia, d.P.R. 275/1999, attuativo della legge 59 del 15 marzo 1997, prevede che all'interno del POF sia esplicitata "la progettazione curricolare, extra-curricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia" e che "la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento".

Tralasciando altre norme riguardanti solo specifiche azioni, il documento che riprende a ragionare sull'orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado è la c.m. 43 del 15 aprile 2009 *Piano Nazionale di Orientamento* con allegate le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, con sei documenti di approfondimento in cui sono date indicazioni dettagliate sull'orientamento a scuola e viene assegnato alla didattica orientativa un ruolo centrale.

Occorre aggiungere che l'ampio ma convulso disegno riformatore che ha coinvolto nell'ultimo decennio la scuola ha prodotto materiali che, anche se con alcune significative differenze, hanno sempre fatto riferimento all'orientamento. Le *Indicazioni* nel d.i. 7 maggio 2001 (*Indirizzi per la costruzione di curricula allegati al Regolamento recante norme in materia di curricula della scuola di base*) dichiarano che l'orientamento "non è un momento giustapposto collocato solo al termine di un ciclo di studi, ma costituisce una dimensione dell'intera azione didattica e assume pertanto un ruolo centrale"; le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di I grado*, allegate al d.lgs. 59 del 19 febbraio 2004 (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*) inseriscono l'orientamento tra gli obiettivi generali del processo formativo continuo solo per la scuola media, lo finalizzano ad "operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale", lo riferiscono al "consolidamento di competenze decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé", ma anche "allo studio delle discipline... del mondo in generale (contatti, scambi, scoperte, ecc.) e della produzione umana in particolare, attraverso l'incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica o intellettuale". Le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del 31 luglio 2007 e gli *Assi culturali, Competenze chiave del Nuovo obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007 affermano che le funzioni di orientamento "sono di pertinenza di tutti i docenti" e che è prescrittivo che sia "assicurata una funzione di accompagnamento e di orientamento nei confronti di ciascun alunno" e pongono tra le finalità della scuola il "proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive", sicché il fondamentale ruolo educativo di trasmissione culturale si deve intrecciare con quello di orientamento personale, "fornendo all'alunno le occasioni per capire se stesso, per prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare percorsi esperienziali e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese" (imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle per rappresentarsi obiettivi non immediati e perseguirli, ad avere senso di responsabilità, a sviluppare atteggiamenti positivi e realizzare pratiche collaborative, a gestire costruttivamente la comunicazione tra persone e tra 'messaggi', a riflettere per comprendere la realtà e se stessi, fino ad essere in grado nel biennio dell'obbligo di orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio).

La cultura delle scuole

*I due punti fermi
nell'evoluzione
normativa
in materia
di orientamento
sono rappresentati
dalla direttiva
del 1997
e dalle Linee
guida
del 2009*



La cultura
delle scuole

*Le discipline come risorse
per l'orientamento*

Da allora si è avviato un processo di ricerca per approfondire la strada peculiare all'orientamento che la scuola può percorrere nella sua specificità (formare e istruire) per dare i prerequisiti orientativi indispensabili il cui possesso deve essere garantito a tutti e che solo la scuola può dare, senza rinunciare alle 'altre' azioni complementari, ma utilizzandole al meglio e solo se necessarie ⁽⁸⁾. Sono stati anche realizzati numerosi e interessanti progetti di sperimentazione in tutta la scuola dell'obbligo e alle superiori ⁽⁹⁾ che hanno prodotto e disseminato in tutte le scuole molti materiali di vario formato.

L'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante, dunque, è tale solo ed esclusivamente se intenzionalmente ed esplicitamente mirato allo sviluppo di "una mentalità o un metodo orientativo" e alla costruzione di competenze orientative generali, prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo e individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità/risorse spendibili nel loro processo di auto-orientamento e per guidarli a imparare con le discipline e non le discipline. Altrimenti si tratta al massimo di una buona didattica. Questa dimensione deve essere, dunque, presente in tutte le attività formative e in tutti i cicli scolastici: si tratta di reinterpretare i curricoli secondo un'ottica

8) Si veda F. MAROSTICA, *L'orientamento nella scuola oggi* in www.orientamentoirreer.it.

9) Progetto *Orientamento* (Orientamento nella scuola media inferiore) del 1996, Progetto *Orme* (Orientamento nella scuola materna ed elementare) del 1997, Programma *Flavio Gioia* (ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado) del 1998, Progetto *Autonomia, life skill e peer education* del 1998, Progetto *Orientamento universitario, Peer guidance* del 1999.

orientativa, funzionale e organica alle azioni di orientamento vero e proprio, in modo da mettere i giovani in grado di cominciare ad autoorientarsi, maturando la capacità di elaborare segmenti di progetti di vita e di lavoro (o meglio di segmenti prossimali di vita) e di scegliere autonomamente, a partire dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini nei confronti degli ambiti disciplinari e da alcune prime grandi opzioni di fondo.

Occorre però individuare saperi e abilità/competenze in grado di essere prerequisiti e le strategie e modelli di progettazione più idonei per renderle insegnabili.

Ciò significa innanzitutto ripensare ai traguardi.

Prima, a partire dalla 'riscoperta' delle enormi risorse che le discipline formali, ciascuna con le sue peculiarità, mettono a disposizione nella loro 'grande ricchezza', occorre selezionare opportunamente in esse le conoscenze dichiarative e procedurali (struttura concettuale e sintattica) in grado di dare i prerequisiti per fronteggiare i compiti orientativi specifici. Si tratta sia dei saperi minimi per tutti ⁽¹⁰⁾, trasferibili e utilizzabili in diversi contesti, da usare come occasione per costruire abilità/competenze e da trasformare quindi

10) I saperi considerati oggi indispensabili

sono: le lingue (comprensione e produzione del discorso parlato e scritto) e gli altri linguaggi (del corpo, della mente, del cuore), la matematica e le discipline fisico-naturali (metodi di soluzione dei problemi), la tecnologia (valenza operativa e creativa), la geografia (territori, risorse, popolazioni, culture del mondo), la storia (grandi trasformazioni del passato del mondo), le scienze sociali (economia, diritto, educazione alla cittadinanza), la cultura classica, la storia delle idee (filosofia), le arti sonore e visive. Si veda la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo* del 18 dicembre 2006.

La didattica
orientante
valorizza l'apporto
delle discipline
per promuovere
nei ragazzi
le capacità
di gestione
del proprio
progetto di vita
(di formazione,
di lavoro...)



in capacità di azione, per conoscere il *mondo circostante da più prospettive* e per *sapersi muovere* in esso ⁽¹¹⁾, sia dei saperi che comprendono anche *il lavoro e il mercato del lavoro* e sono funzionali all'esercizio dei *diritti di cittadinanza*. Poi, a partire dalle competenze orientative specifiche e da una loro prima scomposizione, occorre procedere ad un'ulteriore scomposizione per individuare le *competenze orientative generali/propedeutiche* in qualcosa che sia riconducibile ad uno *schema interpretativo* dedotto dalla letteratura in tema di *apprendimento* e quindi immediatamente traducibile in operatività didattica (*esperienze necessarie* per la loro costruzione, manifestazione, osservazione, valutazione).

Se, infatti, i giovani debbono essere in grado di *analizzare le risorse personali* (interessi e attitudini, saperi e competenze, ecc.), di *monitorare e valutare* le loro esperienze, di *iniziare a costruire* il loro sviluppo è indispensabile che prima acquisiscano *giorno dopo giorno abilità e strategie metacognitive* (consapevolezza, monitoraggio, autovalutazione, predizione, progettazione).

Se, inoltre, debbono essere in grado di *analizzare opportunità e risorse, vincoli e condizionamenti*, regole che strutturano e *caratterizzano il mondo contemporaneo e la società della conoscenza/globalizzazione*, è indispensabile che prima acquisiscano *giorno dopo giorno* nell'apprendimento delle discipline e delle loro risorse *abilità comunicative* per dominare le informazioni, ma anche *abilità cognitive* per capire/elaborare *pensiero astratto* (ragionare) e per acquisire un buon *metodo di costruzione di conoscenze*.

11) Si curerà con particolare attenzione il *Novecento (il mondo contemporaneo)* che "non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti, ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli tradizionalmente adottati dalla scuola", in *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (maggio 1997).

Se, infine, debbono essere in grado di *mediare tra sogni e realtà, prevedere* il loro sviluppo, *individuare traguardi, assumere decisioni, progettare e realizzare* è indispensabile che prima acquisiscano *giorno dopo giorno*, oltre ad abilità e strategie metacognitive, anche *abilità e strategie metaemozionali, personali e sociali* (autoconsapevolezza, autocontrollo, motivazione, empatia, abilità/competenze sociali).

Si tratta in tutti i casi di *abilità/competenze essenziali/chiave* che sono *trasversali* perché acquisibili lavorando con tutte le discipline, ma anche *trasferibili* se si è *accompagnati intenzionalmente* a passare dall'acquisizione alla consapevolezza e quindi allo sforzo di applicazione in altri contesti (*transfer, bridging*) ⁽¹²⁾, ormai considerate indispensabili e anzi *strategiche* ⁽¹³⁾. *Si tratta del resto delle stesse abilità/competenze che negli ultimi 20 anni numerosi documenti e ricerche internazionali ed europee sollecitano*.

12) B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003; R. FEUERSTEIN, *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano, 1995; P. VANINI, *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE Emilia-Romagna, Editcomp, Bologna, 2001; *Potenziare la mente? una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Vannini Editore, Brescia, 2004.

13) AA.VV. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004.

*Occorre agire
in una duplice
direzione,
riscoprendo
la valenza
formativa
delle discipline
e rafforzando
le capacità
personali
di affrontare
la realtà*



*Un ambiente
di apprendimento
efficace
si caratterizza
per i compiti
di realtà
che presenta
e per l'approccio
costruttivo
e interattivo
alla conoscenza*

Abilità e competenze strategiche nei documenti internazionali

Competenze orientative vengono citate in molti documenti internazionali: l'*UNESCO nella Dichiarazione mondiale sull'Educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento* parla di *strumenti essenziali di apprendimento* e di *saperi di base* per tutti (1990); l'OMS di *Life skills education in schools*, abilità/competenze per la vita (1993); l'OCSE di abilità, conoscenze e competenze di base *necessarie per la vita lavorativa* (*Indagine* 1998); la Commissione delle CE nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di buona istruzione *formale* di base per tutti, *complementare* all'apprendimento *non formale e informale*; ancora l'OCSE di *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società, 9 raggruppate in 3 categorie (*Rapporto finale della Ricerca OCSE DESECO* 2003); il Consiglio dell'UE nella *Risoluzione Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa* del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri dell'UE, di ruolo fondamentale dell'orientamento per "garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l'istruzione e la professione siano saldamente ancorate" (2004); il Parlamento Europeo e il Consiglio di "acquisizione di competenze chiave da parte di tutti entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale", un insieme di *saperi disciplinari minimi* per tutti e di *abilità/competenze essenziali trasversali/trasferibili* (*Raccomandazione* del 2006).

Contesti e metodi per un'apprendimento efficace

Occorre ripensare anche alle *modalità ottimali per raggiungere anche questi traguardi*, ricomponendo i saperi e le competenze scomposti con l'adozione di strategie di insegnamento *funzionali* alla costruzione di strategie di *apprendimento (modalità di lavoro in classe)*, in grado di valorizzare i percorsi sia di gruppo sia individuali e di garantire/guidare il *successo* nell'apprendimento. Per la costruzione di conoscenze, abilità e competenze (che essendo fatte anche di procedure), si apprendono *solo con la pratica*, occorre individuare le *esperienze (situazioni formative)* che innescano tale *processo* e consentono ai giovani di essere attivi protagonisti del proprio processo di conoscenza: l'*operatività* è una risorsa fondamentale in situazioni concrete e finalizzate in cui si imparano conoscenze dichiarative e procedurali e il loro uso e in cui si lavora per *compiti di realtà (problem setting e problem solving)*.

Ovviamente il percorso è tanto più efficace quanto più è attuato attraverso una *relazione educativa costruttiva e una valorizzazione/socializzazione* dei saperi posseduti. Risulta, quindi, importante la *dimensione sociale e partecipativa* dell'apprendimento: il *docente è l'adulto*

esperto con competenze professionali e disciplinari che sostiene e sollecita l'apprendimento perché lavora insieme con i giovani sugli stessi strumenti.

Il riferimento è a tutte le *strategie attive, ma di gruppo* ⁽¹⁴⁾, *dal laboratorio all'apprendistato cognitivo* fino al *collaborative* e al *cooperative learning* ⁽¹⁵⁾; si parla così di *laboratorio, bottega, officina, cantiere*, non tanto come luogo fisico per mostrare quanto piuttosto come *metodo di lavoro*, come specifico *contesto* di apprendimento (insieme che dà significato ad ogni singola cosa), come *ambiente* (insieme poliedrico che circonda) in cui ci sono *strumenti e risorse* a disposizione di tutti e dove

14) C. MONTEDORO (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2001.

15) Si veda per il *Cooperative learning*:
P. VANINI, *Il Cooperative Learning a scuola* in "Innovazione educativa" n. 5, 2003;
P. ELLERANI, D. PAVAN, *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo. Costruire in gruppo abilità e competenze*, Tecnodid, Napoli, 2003; C. Vescini (a cura di), *Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE E-R-Editcomp, Bologna, 2004.



si *apprende facendo e collaborando* con altre persone, seguendo l'esempio degli adulti e provando a fare da soli.

La progettazione del lavoro d'aula

Poiché il metodo è fondamentale, anche se le strategie e le tecniche si utilizzano effettivamente solo nella pratica in classe, occorre operare una *scelta preventiva* perché da essa dipende il tipo di progettazione delle azioni didattiche: le pratiche attive di gruppo, infatti, *richiedono una progettazione molto attenta e dettagliata* in cui viene organizzata preventivamente l'esperienza di apprendimento e *tutti i suoi fattori costitutivi*. Per rendere operativo il curriculum, tradurlo in *segmenti* di pratica didattica concreta, organizzare e gestire le situazioni formative e *dare corpo effettivo ai processi di apprendimento/orientamento*, occorre organizzare le sequenze di insegnamento/apprendimento (organizzazione delle conoscenze e del processo di apprendimento) con *l'utilizzo di modelli di progettazione del lavoro d'aula* funzionali a un forte sostegno dell'apprendimento e alla certificazione dei crediti, in grado di rendere *produttivi* i singoli e il gruppo, di allestire preventivamente un *ambiente generativo* e le concrete *esperienze*. Tralasciando di ricordare tutti i *fattori costitutivi* di un modulo/unità, occorre almeno focalizzare l'attenzione su quelli *fondanti*:

- *i materiali concreti*, frutto di una selezione, di una riconfigurazione e di una ristrutturazione sui quali impegnare i giovani a lavorare per

apprendere (sono gli *strumenti del laboratorio*);

- le *esperienze/esercizi/esercitazioni/attività di apprendimento* da proporre ai giovani per costruire conoscenze prima semplici, poi complesse e infine abilità/competenze utili per eseguire compiti e risolvere problemi (sono le *indicazioni di lavoro* da fare sui materiali);
- le *prove di verifica* da somministrare ai giovani, possibilmente variando tra alcune (poche) strutturate/semi-strutturate e altre prove non strutturate, in modo da avere una pluralità di misurazioni che consentano di mostrare e di valutare competenze (diari, relazioni, osservazioni, ecc.).

Quattro pilastri per l'orientamento formativo

In sintesi si può sostenere che l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si regge su *quattro pilastri*, due dei quali riguardano *il cosa* (insegnare/apprendere per l'orientamento) e due *il come* (con quali strategie e con quali modelli di progettazione). Ciascuno di essi è indispensabile e complementare agli altri tre, se si vuole mirare 'intenzionalmente' e 'effettivamente', con buone e solide probabilità di successo, all'acquisizione da parte dei giovani di *competenze orientative generali*, non limitandosi a inserirle nell'elenco dei traguardi da raggiungere (sempre troppo lungo rispetto alle possibilità effettive), ma costruendo precise esperienze di apprendimento e individuando come condurle.

Occorre un'attenta progettazione del lavoro, che organizzi i materiali, le esperienze, i compiti, le prove di verifica



La cultura
delle scuole

Una ricca
bibliografia
offre oggi
una panoramica
esauriente
sul concetto
di orientamento
formativo
e di didattica
orientativa/
orientante

Si tratta di interventi di *grande potenza*, se costruiti e realizzati *consapevolmente*, in quanto nella relazione di insegnamento/apprendimento “*non si può non orientare*” (16): non pensare a questo aspetto può condurre, magari in buona fede, anche a risultati devastanti.

Bibliografia

AA.VV. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004.

G. DI FRANCESCO (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1993.

G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli,

16) F. MAROSTICA, *Le azioni di orientamento: la didattica orientativa in Gli istituti comprensivi: bilancio e prospettive*, Felici Editore, Pisa, 2003.

Milano, 1998; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 1998.

G. DOMENICI, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 1998. A Domenici si debbono numerosi e interessanti studi sull'orientamento formativo e la constatazione che le azioni di orientamento sono in grado di sostenere i giovani solo scarsamente perché fatte “quando i giochi sono ormai fatti”.

M.L. POMBENI, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in “Professionalità” n. 65, 2001.

M.L. POMBENI, *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento*, Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova, 14-18 novembre 2001.

M.L. POMBENI, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in A. GRIMALDI (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2002.

Publicazioni recenti di Flavia Marostica

L'orientamento nella scuola oggi (2006), sito www.orientamentoirreer.it; ora in corso di pubblicazione.

Donne, lavoro, famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492-1763), modulo/unità di apprendimento di storia e di didattica orientativa, Progetto CON-PARI E GENERIO, UE, FSE, Ministero Lavoro, Regione E-R, Re Enzo, Bologna, 2006.

Problematiche multidimensionali dell'utenza in condizione di svantaggio. Analisi di casi relativi all'utenza giovanile. Giovani deboli e giovani difficili nel sistema scolastico in ASTER, FSE, Regione Emilia Romagna, Provincia di Bologna, Progetto Attori, Bologna, 2007.

La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento. La formazione e l'assistenza tecnica ai docenti. Alcune esperienze significative nelle scuole (2003-2006) in M.L. POMBENI (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma, 2008.

Le competenze trasversali in G. CERINI e M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola*, VII, Tecnodid, Napoli, 2008.

Comprendere il passato per vivere il presente e costruire il futuro, Progetto Ipazia *ImProving lifelong learning devices and didactical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices in Lifelong learning programme* (2007-2013), Transfer of innovation, Multilateral projects, Leonardo da Vinci, maggio 2009.

Orientamento: risorse normative (e non solo), in “Rivista dell'istruzione”, n. 4, 2009.

Introduzione e cura del Dossier Azioni di orientamento a scuola in “Rivista dell'istruzione” n. 5, 2009.

Orientamento formativo in G. CERINI e M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola*, VIII, Tecnodid, Napoli, 2009.

Per saperne di più *on line*

www.orientamentoirreer.it

Flavia Marostica

Ricercatrice ex-IRRE Emilia-Romagna, ora ANSAS (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica)
marostica@irreer.it

di Paola Vanini
IRRSAE Emilia Romagna

La modificabilità cognitivo-strutturale

Nella teoria cognitiva, sulla quale è basato il metodo Feuerstein, l'intelligenza non è intesa come un "tratto genetico" immodificabile, quanto una propensione dell'organismo al mutamento, in risposta a nuovi stimoli.

I concetti chiave del Movimento per l'Educazione Cognitiva

Il movimento dell' Educazione Cognitiva si è affacciato al panorama pedagogico della seconda metà del nostro secolo una ventina di anni fa, anche se le prime sperimentazioni risalgono all'immediato dopoguerra. Attualmente i metodi e i programmi che si riconoscono nei presupposti essenziali di questo movimento si sono diffusi un po' ovunque: in ambito scolastico, nella didattica rivolta ai portatori di handicap, negli interventi di recupero, nella formazione professionale, all'interno delle aziende, nei centri di alfabetizzazione, nelle carceri e anche in alcuni centri di prevenzione dei decadimenti cognitivi in età avanzata.

Alcuni tecnici del nostro Istituto si interessano da anni di questo genere di programmi, con un'attenzione particolare per il Metodo Feuerstein, a cui ci richiameremo spesso nella stesura di questo e dei seguenti articoli.

Presentiamo in questo numero il primo di una serie di flash sulle parole-chiave che caratterizzano la pedagogia cognitiva con l'intenzione di fornire ai lettori una prima immagine dei concetti di base delle metodologie e delle implicazioni didattiche inerenti questo interessante approccio.

La modificabilità cognitivo-strutturale

Gli autori che si riconducono all'area dell'educazione cognitiva considerano possibile *modificare e migliorare i processi di pensiero* attraverso il *potenziamento delle funzioni cognitive* ad essi sottese. Uno degli obiettivi comuni a tutti i programmi di questo tipo è *apprendere a pensare, imparare ad imparare*. Obiettivo peraltro niente affatto originale visto che già Platone ascriveva all'educazione il compito di *formare lo spirito*, abituare cioè il discente ad *intendere* non semplicemente a *sapere*. Per tornare ad autori più vicini a noi: Itard, Seguin, la Montessori, per citarne alcuni, condividevano la convinzione che *l'intelligenza fosse educabile*. Ma è Feuerstein (1990) che conia l'espressione *modificabilità cognitivo-strutturale* e fa di questo concetto il perno teorico del suo programma. La convinzione di fondo è che l'organismo umano, in particolare le strutture neuronali, siano plastiche, dotate cioè di naturale flessibilità, il che rende possibile, in certe condizioni, una loro modificazione e un conseguente potenziamento del comportamento cognitivo, di cui non possiamo prevedere a priori entità e sviluppo.

In questa prospettiva l'*intelligenza* non si configura come una serie di "tratti" ereditati geneticamente, immutabili e responsabili del comportamento caratteristico di ogni persona. L'*intelligenza* è definita piuttosto come *propensione dell'organismo a modificarsi, nella sua struttura cognitiva, in risposta al bisogno di adattarsi a nuovi stimoli*, sia che questi siano di origine esterna o interna. Ciò non significa negare la componente genetica che caratterizza le intelligenze indivi-

duali, ma negarne il carattere di staticità, di fissità. L'approccio con cui ci si avvicina allo studio dell'uomo è di tipo dinamico: il comportamento umano è inteso come la risultante di diversi "stati", in cui viene a trovarsi di volta in volta l'organismo sollecitato da vari stimoli, e non come un prodotto prevedibile di "tratti" determinati della sua costituzione. In questi "stati", la dotazione genetica è una delle componenti sulla quale però si sovrappongono molte altre variabili che rendono diverso uno stato dall'altro e differente la qualità della risposta cognitiva individuale.

In quest'ottica, l'interesse dell'educatore non si rivolge tanto a ciò che l'allievo sa fare, alla valutazione quantitativa della sua intelligenza, ma a tutte quelle condizioni che possono indurre un'evoluzione: *è il processo di cambiamento e di apprendimento che balza in primo piano*: in quali aree si realizza maggiormente, quali i fattori che lo stimolano o lo rallentano, come promuoverne l'estensione ad altri ambiti, a quali condizioni il progresso rilevato si consolida e si autoimplementa.

È evidente la portata euristica di questo approccio, rispetto a quello di tipo psicometrico in particolare quando si tratta di prevedere le possibilità future del soggetto sulla base del comportamento cognitivo osservabile al presente.

Ma è davvero possibile affermare che le strutture cognitive individuali possono modificarsi?

La sperimentazione dei Programmi di Educazione Cognitiva ha dato esiti incoraggianti. Con le metodiche di indagine di cui attualmente disponiamo (T.A.C., R.M.N.), è stato possibile inoltre osservare un notevole sviluppo della rete di ana-

stomizzazioni neuronali conseguente all'esposizione dell'organismo umano per un certo periodo a determinate condizioni. È un fenomeno noto da tempo agli studiosi di biologia e neurofisiologia e documentato ormai anche in alcuni saggi di carattere pedagogico.

Perché, allora, Feuerstein continua a presentare la "teoria della modificabilità cognitiva-strutturale" come se si trattasse di un "postulato"?

L'intenzione è proprio quella di sottolineare, al di là di qualsiasi prova razionale, l'importanza che tale convinzione permei profondamente la personalità di chi educa e sia trasparente nelle sue interazioni. Solo chi è fermamente convinto che ogni individuo può oltrepassare lo stato in cui si trova al presente e camminare nella direzione dello sviluppo del suo potenziale, saprà creare le condizioni perché ciò avvenga realmente, realizzando nel contempo l'essenza del suo ruolo di educatore (e-ducere: portare fuori, portare oltre). Il rischio per genitori e insegnanti è proprio quello di arrendersi di fronte alla manifestazione delle difficoltà dei soggetti da educare, perché intimamente convinti dell'invalicabilità dei loro limiti. Ne consegue che non vale la pena cercare modalità ed espedienti che inducano al progresso, o attivarsi per modificare l'ambiente circostante in modo che questo favorisca e sostenga il cambiamento. È evidente come questa convinzione giochi un ruolo fondamentale nel portare a compimento la profezia in essa implicita.

Per questo nell'enunciare il postulato che sta alla base della teoria di Feuerstein, sottolineiamo *l'importanza determinante del sistema di convinzioni dell'educatore.*

1° postulato

L'essere umano, qualsiasi sia la sua condizione di base, è modificabile strutturalmente.

La modificabilità strutturale è considerata una caratteristica attinente alla natura stessa dell'uomo e tale da potersi realizzare anche in presenza di ostacoli normalmente ritenuti insormontabili, quali:

- a) l'eziologia
- b) l'età
- c) l'entità della deprivazione.

a) Per quanto riguarda il primo punto, abbiamo già detto come la *dotazione genetica* non sia ritenuta determinante per lo sviluppo cognitivo. Anomalie cromosomiche, *lesioni organiche* peri e post natali, *ambienti di vita particolarmente deprivati* affettivamente e culturalmente incidono pesantemente sull'evoluzione mentale del soggetto, ma non tanto da bloccare la propensione a modificarsi quando gli vengono offerte le condizioni ottimali per il suo sviluppo (della natura di queste condizioni tratteremo ampiamente nel prossimo articolo).

Chi scrive ha osservato personalmente, durante un soggiorno di studio in Israele, decine di giovani adulti affetti da sindrome di Down e insufficienza mentale, connessa con altre patologie organiche, nel loro ruolo di volontari all'interno dell'esercito israeliano per l'espletamento di mansioni di supporto, quali: aiuto in cucina, magazziniere ecc. Pur in presenza di alcuni segni fisici che tradivano la loro condizione, colpiva il controllo del comportamento, la capacità di rapportarsi anche con estranei, per di più stranieri, e dialogare in lingua diversa da quella di origine, la consapevolezza di svolgere comunque un servizio utile; impressione peraltro confermata apertamente dal comandante della caserma (l'esercito israeliano non appare generalmente come un ente di beneficenza). Non vi sono dubbi sul fatto che la loro situazione di partenza fosse caratterizzata da tutte quelle difficoltà che normalmente si associano a determinate condizioni cromosomiche e

che nella trisomia 21, per es., comportano ipotonia, bradialia, bradipsichia ecc. Ma queste difficoltà "non hanno avuto l'ultima parola", sostiene Feuerstein.

b) Il secondo ostacolo che di solito si oppone all'ipotesi della modificabilità cognitiva è *l'età* e la teoria dei *periodi critici*, che indica alcune fasi privilegiate nel corso dello sviluppo umano, al di là delle quali certi apprendimenti non possono realizzarsi. Nella prospettiva della pedagogia cognitiva si parla invece di *periodi ottimali* (non critici), durante i quali alcuni apprendimenti sono effettivamente facilitati da un'adeguata maturazione del Sistema Nervoso Centrale e da una notevole plasticità delle sue strutture. Tuttavia, se è vero che l'avanzare dell'età riduce la flessibilità dell'individuo e tende a cristallizzarne il comportamento, è altrettanto vero che in questa fase possono intervenire fattori che giocano un ruolo compensativo sulle possibilità di apprendimento, quali per esempio: la maggiore esperienza accumulata, una forte consapevolezza dei propri bisogni formativi, un conseguente aumento della motivazione e dell'atteggiamento di collaborazione con l'insegnante; elementi che mancano nelle fasi precedenti e che controbilanciano gli effetti dell'età sulle strutture neuronali, ritenuti comunemente determinanti.

c) Per quanto riguarda *l'entità della deprivazione del soggetto*, il livello del suo deficit, di qualsiasi natura esso sia, è opinione comune che in presenza di carenze molto profonde l'individuo sia incapace di modificarsi, perché si associa all'idea di modificazione quella di un cambiamento di grande portata, ignorando che anche un microcambiamento può essere di natura strutturale.

Esaminiamo allora gli *elementi che distinguono e caratterizzano una modificazione strutturale:*

1. una forte relazione fra la parte e il tutto;
2. una maggiore propensione dell'individuo ad essere coinvolto in processi di cambiamento;
3. la natura autoperpetuativa e autoregolatrice del cambiamento stesso.

1. Un cambiamento non è strutturale quando investe un solo settore senza *contagiare di sé altre funzioni o sistemi*. Un bambino che ha imparato la tecnica della lettura ha sicuramente realizzato un cambiamento evidente; ma questo non può considerarsi strutturale se si limita alla capacità di collegare lettere e sillabe, senza portare allo sviluppo di funzioni vicine, che a loro volta possono diventare i prerequisiti per altre operazioni mentali, come per es. il bisogno di confrontare, l'uso dell'analisi e della sintesi, una maggiore motivazione nei confronti della lettura ecc.

Non stimola la modificazione strutturale, in sostanza, l'intervento che si limita all'addestramento di alcune funzioni-bersaglio senza curarsi di rendere più plastiche, più disponibili alla modificazione anche le strutture limitrofe, per prepararle ad altri apprendimenti.

2. Parallelamente, l'individuo che sta mobilitando con profitto le sue funzioni cognitive, *appare più disponibile* di quanto non lo fosse in precedenza *ad essere implicato in processi di apprendimento*, oppone minori resistenze nei confronti della novità, del cambiamento. È ovvio che tale valutazione va fatta in rapporto alla situazione precedente dell'individuo e non agli standard prevedibili per la sua età.
3. *L'autoperpetuazione del cambiamento* è la tendenza a conservare nel tempo l'acquisizione realizzata, anzi, ad implementarla *autoregolandone l'estensione* a tutti quei contesti in cui è possibile trasferirla, al di là del

campo specifico in cui l'acquisizione è avvenuta.

Quando dunque un cambiamento, anche di piccole dimensioni, soddisfa in gran parte le condizioni sopra descritte abbiamo buone probabilità che si tratti di una modificazione strutturale.

Se, per esempio, un soggetto cerebroleso e fortemente autistico, incapace di riservare attenzione agli stimoli esterni, comincia a seguire fugacemente con lo sguardo il movimento intenzionale della mano di un educatore, ci troviamo di fronte ad un microcambiamento; se poi questo si ripete più frequentemente e si estende ad altri oggetti manipolati dall'educatore, ad altre figure presenti nell'ambiente e così via, il microcambiamento osservato ha buone probabilità di diventare strutturale, riflettendo in questo modo una modificazione nelle modalità di interazione con il mondo.

La modificazione strutturale riguarda non tanto la quantità dei contenuti appresi, quanto la modalità con cui si affrontano gli apprendimenti.

Dal primo e fondamentale postulato sopra enunciato ne derivano altri che offrono, a chi si trova a far i conti con la difficile arte di insegnare, altrettanti spunti utili di riflessione.

2° postulato

Non solo l'essere umano nella sua definizione astratta è modificabile, ma anche l'individuo con cui io (genitore, educatore, insegnante) mi trovo ad interagire lo è.

Non si ammettono eccezioni al principio generale della modificabilità umana. Un educatore, nonostante lo sforzo che la sua azione richiede, nonostante la natura delle difficoltà del discente e le resistenze che questi oppone al cambiamento, non è legittimato a pensare: "L'essere umano in generale è modificabile; ma lui/lei proprio NO!"

3° postulato

Io (genitore, educatore, insegnante)

te) sono in grado di realizzare le condizioni perché questa persona si modifichi.

L'educatore, in sostanza, non può abbandonarsi a considerazioni del tipo: "Certo che l'essere umano è modificabile, anche questo alunno lo sarebbe. Ma non lavorando con me, io ho già provato!"

"Questa tendenza ad escludersi quali agenti di cambiamento - sostiene David Sasson, da decenni collaboratore di Feuerstein - deriva dalla scarsa consapevolezza delle metodologie di cui un insegnante può disporre per stimolare una modificazione".

L'educatore può senz'altro obiettare che affidare un soggetto in difficoltà alle cure di altri esperti dotati di uno stile cognitivo e personale più consono è un segno di sana consapevolezza dei propri limiti e dei benefici che altri potrebbero realizzare. Occorre tuttavia considerare quali possano essere gli effetti psichici, su individui già problematici, di continue deleghe ad insegnanti o specialisti diversi.

4° postulato

Posso modificare il mio approccio caratteristico per rivolgermi ad individui diversi.

Questo enunciato è una diretta conseguenza del terzo e rende evidente come la modificabilità dei soggetti in formazione passi inevitabilmente attraverso la capacità di modificarsi degli stessi educatori (il concetto sarà ampiamente ripreso nel prossimo articolo)

5° e ultimo postulato

L'ambiente, l'opinione pubblica, la società sono anch'essi modificabili.

"Occorre separarsi dall'idea che sistemi così complessi siano inaccessibili al cambiamento" - sostiene ancora il prof. Sasson. Qualsiasi intervento educativo si realizza in un ambiente sociale ed è influen-

zato dai valori che lo permeano. Se questi sono fortemente in contrasto con i postulati su cui si basa l'azione educativa, il suo esito potrebbe essere fallimentare o scarsamente duraturo. È necessario allora procedere a piccoli passi, ma non rinunciare alla possibilità di cambiare, anche in modo limitato, il contesto in cui si opera.

Il discorso sul quinto postulato richiederebbe da solo ben più di un articolo. Esso si connette con un tema da anni oggetto di studio da parte di Feuerstein e della sua équipe: *la costruzione di ambienti modificanti*. Su questo argomento poco dibattuto e ancor meno documentato è nostra intenzione organizzare all'IRRSAE un seminario di studi con la partecipazione dello stesso professoressa Sasson che molto probabilmente si troverà in Italia nella seconda metà del mese di febbraio 2000.

Nonostante i postulati sulla modificabilità cognitiva, il quinto in particolare, possano suscitare qualche riserva o sembrare venati di utopia, ciò che colpisce nel lavoro condotto dall'équipe di Feuerstein, dal dopoguerra in avanti, è il continuo accettare di coinvolgersi con individui che il sistema rifiuta perché non integrabili, e la costatazione che alla fine, sorprendentemente, lo diventano.

Un esempio di modificazione strutturale

La letteratura è ricchissima di storie emblematiche che testimoniano la possibilità dell'essere umano, in determinate condizioni, di automodificarsi in modo duraturo e continuo, al di là di ogni realistica previsione.

Il caso illustrato di seguito è stato scelto fra le esperienze documentate nel corso del progetto Sviluppo e Apprendimento, curato dal prof. Jo Lebeer dell'Università di Anversa.

Stefano è un maratoneta. Ogni giorno percorre diversi chilometri per allenarsi. Ha la patente e prende il treno per recarsi in ufficio. Niente di particolare a prima vista. La cosa cambia se si considera che il cervello di Stefano contiene solo il 30% della sostanza neuronale di un cervello normale.

Al momento della nascita, Stefano ha subito la rottura di un'arteria intracranica che gli ha lasciato un'enorme idrocefalia.

Fortunatamente la pressione intracranica non si è alzata più di tanto, ma una parte massiccia del suo cervello è rimasta distrutta. Sua madre non aveva un'idea dell'entità della lesione perché allora non erano disponibili sistemi in grado di rivelarlo con precisione. Nonostante le evidenti difficoltà che Stefano ha manifestato da subito, la madre ha mantenuto un atteggiamento diverso da quello che si riscontra di solito in chi si occupa di persone handicappa-

te. Non ha mai pensato che il figlio, nonostante i suoi limiti, non potesse progredire, ha mantenuto un'aspettativa comunque positiva nei suoi confronti, e ha cercato quotidianamente di porlo di fronte a compiti leggermente più difficili dei precedenti, perché potesse migliorare.

Stefano non si sviluppava come gli altri bambini. Manifestava un ritardo sia sul piano motorio che su quello intellettuale, in più aveva dei grossi problemi di equilibrio. Ha incominciato a camminare per strada da solo all'età di 7 anni. La madre ha voluto inserirlo in una scuola normale dove ha imparato a scrivere superando grosse difficoltà. Anziché accompagnarlo a scuola in macchina, lo stimolava ogni giorno a percorrere a piedi la distanza di 2 km che lo separava dalla scuola. All'età di 16 anni, Stefano è riuscito per la prima volta ad andare su una bicicletta normale.

La sua straordinaria evoluzione si deve alla plasticità delle cellule cerebrali che, pur non potendo replicarsi, sono in grado tuttavia di potenziare enormemente, se adeguatamente stimolate, la rete delle loro connessioni fino a vicariare molte delle funzioni normalmente svolte dalle aree cerebrali mancanti.

Finalità

1. acquisire comportamenti corretti nei confronti dell'ambiente e

IRRSAE/ER – Sezione Scuola materna

Un pedagista di strada: il senso dell'insegnare secondo Padre Marella

Sala San Francesco, Piazza Malpighi, 9 – Bologna
Sabato 27 novembre 1999 ore 9.00 – 14.00

Sono previsti interventi d'apertura di: *Fabio Roversi Monaco, Franco Pannuti, Franco Frabboni*.
Relazioni sui temi: "Padre Marella: la pedagogia... la scuola materna" e "L'educazione alla solidarietà come scommessa per il nuovo millennio"; tavola rotonda condotta da Candido Bonvicini.

Coordinamento e conduzione dei lavori: *Andreina Bergonzoni e Mauro Cervellati*

Informazioni: dr.ssa Annamaria Gruppuso – Sezione Scuola Materna – IRRSAE/ER tel. 051 / 22 76 69

di Paola Vanini
IRRSAE Emilia Romagna

I concetti chiave dell'educazione cognitiva: *la mediazione*

Alla luce delle teorie più attuali, la figura del mediatore assume un ruolo di notevole importanza, contribuendo, insieme con altri fattori, a sollecitare e sostenere percorsi individuali di miglioramento cognitivo.

Nell'articolo precedente abbiamo illustrato il concetto di *modificabilità cognitiva-strutturale*, rinviano ad una trattazione successiva l'analisi delle condizioni in grado di sollecitare nel discente tale trasformazione. Nella prospettiva di Feuerstein e della pedagogia cognitiva in generale, *la modificabilità cognitiva strutturale si realizza a condizione che l'individuo possa fruire di esperienze di apprendimento mediato (E.A.M.)*. Secondo questa teoria, non è la dotazione cromosomica di cui una persona dispone, né la maturazione delle sue strutture nervose a determinare il livello di apprendimento che essa può realizzare, ma è la qualità della mediazione che le viene offerta durante le EAM ad avere un ruolo prevalente, tale da stimolare il potenziamento delle strutture neuronali e di conseguenza lo sviluppo delle capacità di apprendimento, qualsiasi sia la sua situazione iniziale. Nonostante Feuerstein sia stato un allievo diretto di Piaget, l'importanza fondamentale che attribuisce alla qualità della mediazione, rispetto a quanta possa averne la maturazione neuronale, lo allontana nettamente dalle posizioni del maestro e lo accosta piuttosto

al pensiero di Vigotsky, nel cui lavoro è già individuabile la ricerca degli elementi e delle condizioni in grado di promuovere l'espressione del potenziale di apprendimento degli allievi.

Che cos'è la mediazione?

La mediazione è l'azione consapevole ed intenzionale dell'educatore (genitore o insegnante) che si fa carico di far acquisire all'educando una strumentazione che gli consenta in futuro di affrontare i problemi e di apprendere con efficacia e in modo autonomo.

Non è dal contatto diretto con stimoli ambientali variegati e complessi, come alcuni studiosi sostengono, che l'individuo può affinare gli strumenti cognitivi necessari e sviluppare il suo pensiero. Anzi. L'esposizione non mediata ad un ambiente rutilante di stimolazioni può essere tanto destrutturante da costringere l'individuo ad un comportamento estremamente stereotipato e carente. L'acquisizione di efficaci paradigmi cognitivi che consentono di strutturare l'esperienza si realizza invece a contatto con un mediatore "sapiente" che funzioni da filtro iniziale fra le stimolazioni ambientali e la persona da educare.

Le funzioni del mediatore

Il mediatore *seleziona i dati* su cui vuole attirare l'attenzione lasciando gli altri sullo sfondo, *li ripete* con una frequenza maggiore rispetto a quella che avrebbero naturalmente, *ne regola la durata, l'intensità, l'ordine di presentazione*, per assicurarsi che vengano recepiti. Così facendo altera le condizioni naturali di apparizione degli stimoli, che in genere sono casuali, per creare artificialmente

condizioni più favorevoli alla ricezione delle informazioni. *Abitua* inoltre il discente a *mettere a confronto* i dati su cui opera, ad *individuare le connessioni* temporali, causali, finali, di identità, somiglianza, differenza, esclusività; stimola in lui il bisogno di cercare relazioni fra ciò che viene recependo e le conoscenze che già possiede, e contrasta in questo modo la tendenza ad una percezione episodica e frammentaria della realtà, caratteristica del comportamento cognitivo di basso livello. *Abitua* alla necessità di *definire con precisione i problemi* e di *prefigurarsi mentalmente* il percorso necessario per risolverli, *anticipando le conseguenze* delle mosse ipotizzate, prima di passare all'azione; aiuta così l'educando a *controllare la propria impulsività* e a ricorrere il meno possibile al procedimento "per prove ed errori". L'intervento del mediatore non si limita alla fase della raccolta e della elaborazione delle informazioni, come abbiamo appena visto, ma affianca il discente anche *durante la produzione dei cosiddetti "output"*, ossia delle *risposte*, sia di tipo verbale, che scritto, che comportamentale, per fare in modo che esse siano *comprensibili, non egocentriche, precise, coerenti* con i problemi e con gli obiettivi individuati.

Questo allenamento cognitivo è in realtà nutrito di affettività. La *componente emotiva* costituisce la sostanza della relazione fra il mediatore e l'educando. *L'attenzione per la persona, la promozione del sentimento di autostima e di fiducia* nelle sue possibilità, la *condivisione dei sentimenti*, fra i quali anche il piacere per la scoperta e la realizzazione di nuove acquisizioni, la *ricerca del senso* e del significato delle cose, la *curio-*

sità per ciò che si intravede e ancora non si conosce, la *determinazione* nel portare a termine ciò che si è intrapreso: tutte queste dimensioni si sperimentano e si consolidano nella relazione educativa. *L'obiettivo del mediatore è quello di allontanarsi gradualmente dall'educando lasciandolo equipaggiato della strumentazione cognitiva ed emotiva necessaria ad affrontare in modo attivo e personale la complessità degli stimoli ambientali e a continuare autonomamente quel processo di espansione del proprio potenziale che era iniziato insieme.*

La mediazione è efficace con tutti ?

“È proprio sicuro - ci si potrebbe chiedere - che l'obiettivo suddetto sia ottenibile anche con persone fortemente handicappate?”

Premesso che la qualità e l'entità della modificazione variano da persona a persona, in relazione anche alle caratteristiche dell'ambiente di vita dei soggetti, l'esperienza di Feuerstein sembra suggerire che comunque una buona mediazione può determinare modifiche strutturali, nel comportamento cognitivo di persone anche fortemente compromesse, la cui portata non è prefigurabile a priori. Il mediatore quindi non può appiattire il livello di richieste in considerazione dei limiti che il discente manifesta, ma dovrà continuare a proporgli compiti che si collocano nella sua area di sviluppo prossimale, facendogli capire che attende con fiducia i suoi progressi e gratificandolo con entusiasmo per ogni nuova acquisizione.

Le caratteristiche peculiari della mediazione

Le ricerche condotte dall'équipe di Feuerstein su questo argomento hanno portato ad una definizione e ad una descrizione della mediazione in termini più operativi che

filosofici. Sono stati individuati 12 criteri e 50 categorie che costituiscono un sistema metodologico-didattico attraverso cui si elicitava l'azione del mediatore. Fra tutti, 3 fattori sembrano essenziali in ogni cultura ed in ogni condizione per garantire la qualità e l'efficacia della mediazione: *l'intenzionalità/reciprocità dell'interazione, la trascendenza, la mediazione del significato.*

L'*intenzionalità* esprime la consapevolezza, da parte del mediatore, della sua *intenzione di entrare in relazione* con il soggetto e dell'importanza che questa relazione riveste; il concetto include inoltre la capacità di rendere trasparente questa sua convinzione all'allievo. L'educatore cerca innanzitutto *l'attenzione del soggetto*, per esempio attraverso il contatto oculare. Se ciò non gli è possibile, modifica il suo modo di porsi, in relazione alla persona che ha davanti, ne recepisce con attenzione i *feed-back*, abbassa o alza il proprio tono di voce, ne accelera o ne rallenta il ritmo, per esempio; cambia le caratteristiche del lavoro che intende fare se questo si dimostra inaccessibile. Ciò che interessa è “agganciare” il soggetto al livello in cui si trova, indurlo a modificare gradualmente il suo stato mentale perchè diventi più sensibile agli stimoli cognitivi, attivi uno stato di vigilanza e recettività idoneo all'apprendimento, cominci a provare curiosità e motivazione, per chiamarlo poi, progressivamente, ad affrontare compiti di livello superiore.

Anche la prossemica dell'aula (disposizione di banchi, sedie ecc) può essere cambiata per agevolare l'ascolto reciproco e promuovere l'apprendimento.

In questo processo, il cambiamento dei discenti si realizza attraverso il cambiamento del mediatore e *attraverso l'adattamento dell'ambiente e degli stimoli* che questo presenta, in una *relazione*

attenta, reciproca e partecipe.

Con *trascendenza* si intende l'orientamento del mediatore che non si limita a soddisfare i bisogni immediati alla base di una certa interazione con l'educando, ma “guarda lontano” e approfitta di ogni occasione per ampliare la sfera di conoscenze, relazioni, bisogni e possibilità del soggetto. L'apprendimento in questo modo *trascende i limiti di una acquisizione particolare legata ad un'occasione specifica e si inserisce invece in una cornice più ampia di conoscenze, relazioni, valori.*

Consideriamo, per esempio, una madre che nel preparare la cena insieme alla figlioletta, oltre ad insegnarle come si cucinano le vivande, le spiega quali nutrienti contengono e perchè è bene cucinare certi alimenti per i nonni, che soffrono di alcuni disturbi metabolici e altri per il resto della famiglia; che cosa conviene cuocere prima e perchè; oppure come si preparavano piatti analoghi quando lei era bambina ecc. In tutti questi casi la madre supera il bisogno immediato legato alla preparazione del cibo e approfitta di quell'occasione per ampliare la sfera di conoscenze della figlia, per indurla a fare collegamenti, ipotesi, domande, per stimolare, in sostanza, nuovi bisogni cognitivi. Un altro esempio ci può essere offerto dall'osservazione del comportamento di alcuni genitori con i figli, in prossimità di fonti di pericolo, quali per esempio una presa di corrente. Alcuni si preoccupano unicamente di evitare conseguenze negative al bambino nella situazione contingente, distraendolo in vario modo o attirandolo in una zona diversa; altri invece, quando il figlio allunga la mano verso la presa, cercano di fargli capire con l'espressione del viso, con toni di voce e gesti adeguati che è assolutamente pericoloso e *non* si deve fare. In quest'ultimo caso è molto

più probabile che i bambini acquisiscano un criterio di comportamento tale da evitare il rischio anche in seguito, in assenza dei genitori. Essi non sono stati semplicemente tenuti lontani da un pericolo (bisogno primario), ma hanno avuto un incremento della strumentazione con cui affrontare la realtà.

Anche a scuola la mediazione di trascendenza dovrebbe essere fra le più significative e ricorrenti.

Si realizza per esempio quando l'insegnante incoraggia gli allievi a *mettere in relazione l'argomento del giorno con quelli precedenti e anticipa le connessioni con quelli futuri*; quando si evidenziano gli obiettivi di un'attività in rapporto a quelli di altre discipline o dell'intero programma; quando si abitua i ragazzi a individuare, all'interno di compiti specifici, procedure, considerazioni, regole che possono essere espresse in termini generali, in modo che esse perdano il legame diretto con il compito specifico da cui sono scaturite e siano applicabili anche in altri campi di esperienza. Quando il ragazzo si chiede: "Qual è il processo che mi ha consentito di risolvere questo problema? Cosa è stato importante cercare in primo luogo ... e in seguito?... In quali altre situazioni potrei usare la stessa procedura?" sta facendo un'operazione che, *trascendendo l'ambito di quel problema, gli fornisce criteri per affrontare situazioni diverse*, che hanno in comune con quella precedente solo certi aspetti strutturali. Si può cogliere come questa operazione di *generalizzazione* di ciò che si è acquisito e di successiva *trasposizione* in ambiti diversi, ma compatibili, sia alla base della creatività intellettuale e della capacità di adattarsi flessibilmente a situazioni e compiti nuovi.

Il terzo fattore essenziale perché una relazione possa considerarsi autenticamente educativa ed innescare il cambiamento è la **media-**

zione del significato. Essa attiva la *componente energetica-motivazionale* dell'apprendimento, anche attraverso una presentazione in forma problematica degli argomenti e delle questioni. "Perché è importante leggere questo romanzo; conoscere la storia di questo periodo; a cosa servono queste conoscenze?" Un altro modo per esprimere la mediazione del significato è sensibilizzare i discenti all'esigenza di *cercare con chiarezza gli obiettivi* delle attività in cui si trovano impegnati, fin dall'inizio: essi possono così orientare subito le loro energie intellettuali in modo finalizzato, evitando distrazioni e cali di interesse. Il concetto di mediazione del significato assomiglia molto, in questo caso, a ciò che Antoine de la Garanderie chiama il "*progetto*". Lo studioso francese suggerisce di studiare, lavorare avendo bene in mente *il progetto* a cui quell'attività è orientata. Se uno studente, per esempio, si propone di saper ripetere all'insegnante la lezione assegnata per compito (progetto), mentre studia terrà sotto controllo tutti gli elementi che gli consentono di riuscire nel suo intento (aver chiari i concetti, ripetere ad alta voce ecc.) e avrà minori probabilità di disperdere le proprie energie rispetto ad un alunno che si accinge a studiare in modo generico e senza alcuna finalizzazione.

La mediazione del significato si realizza anche quando il mediatore *fa trasparire i suoi interessi* per gli argomenti che insegna, quando *spiega agli alunni il motivo di certe sue scelte e chiede di argomentare le loro*; quando li abitua a *cogliere il nucleo* principale delle questioni, a sentire l'esigenza di comprendere e differenziare *ciò che è essenziale da ciò che è accessorio* (in un testo, in un problema, in una figura geometrica, in ambito grammaticale, ecc), quando durante le discussioni *li richiama al tema* centrale del dibattito, limi-

tando la tendenza alla digressione eccetera.

È naturale che realizzando questo tipo di mediazione l'educatore finisca per trasmettere agli allievi ciò che è significativo per sé, ma incoraggia e accoglie con rispetto anche l'espressione del loro punto di vista, dei loro sentimenti e alimenta il bisogno di porsi domande circa il significato e il valore delle esperienze che vanno facendo, delle regole che gli alunni sono chiamati a rispettare, delle scelte che intendono fare.

Conclusioni

Lo spazio che abbiamo a disposizione non rende possibile la trattazione degli altri 9 criteri che orientano la mediazione. Ci auguriamo che anche solo la lettura degli elementi presentati fino a questo momento possa fornire un'idea della portata che assume la mediazione nella prospettiva del Metodo Feuerstein e dell'Educazione Cognitiva. Essa consente inoltre al discente, in modo intenzionale, di accedere alla storia e alle culture passate, offrendogli la possibilità formidabile e caratteristica della specie umana di dilatare enormemente i confini della propria conoscenza al di là di quanto l'esperienza personale potrebbe consentirgli.

L'interdipendenza dinamica fra passato e futuro, fra mediazione e progresso che l'individuo può compiere è espressa efficacemente nella metafora di un filosofo francese il quale sottolinea che la freccia scocca tanto più lontano in avanti quanto più la corda dell'arco sa tendersi indietro. Con l'immagine di questo arco possentemente teso e piegato all'indietro ci congediamo dai lettori, nella speranza che essa possa conservarsi in memoria quando il ricordo dei dettagli, di ciò che in fondo non è essenziale, ci avrà abbandonato.

TABELLA DELLE FUNZIONI DEL MEDIATORE
(rielaborazione del testo di Mildred Hoffmann
con alcuni stimoli esemplificativi)

Filtrare e selezionare gli stimoli e le esperienze

Regolare l'intensità, la frequenza e l'ordine di apparizione (sequenza) dei diversi stimoli

Organizzare e inquadrare lo stimolo/l'esperienza **nel tempo e nello spazio**

(In quale periodo? In quale luogo? Cosa stava succedendo in quel contesto nel frattempo? Che cosa succedeva contemporaneamente nel luogo X? Che cosa era successo poco prima? Che cosa prevedi che accada in seguito?).

Individuare relazioni fra gli stimoli percepiti

(Prendi in considerazione tutte le informazioni che ti vengono fornite. C'è qualche cosa che le accomuna? In che cosa differiscono? Possiamo individuare un legame fra di loro [di tipo temporale, causale ecc..]? Quali dati vanno utilizzati per prima e perché?)

Mettere in relazione le nuove esperienze con eventi precedenti o possibili eventi futuri

(Questo elemento [avvenimento] che cosa ti ricorda? Perché? In che cosa è simile all'elemento [evento] "y" che abbiamo già studiato? Quali sono le sue peculiarità [differenze] rispetto a quello precedente? Questo fatto che effetto comporta? Quali altri elementi concorrono a produrre tale effetto? Se questo è l'effetto, quali potrebbero essere le cause? Quali potrebbero essere le finalità a cui mira questa azione? Per raggiungere questo scopo quali azioni si possono intraprendere?)

Stimolare la rappresentazione e l'anticipazione dei possibili effetti di risposte diverse agli stimoli dati

(Sei sicuro di aver ben capito che cosa chiede il problema? Te lo sai rappresentare sul tuo schermo mentale? Di che cosa hai bisogno per poterlo risolvere? Se moltiplichiamo il dato Z per il dato N puoi trovare quello che cerchi? Che cosa ottieni? Ti serve? Ci sono altri dati che possono esserti utili? Come li puoi usare? Che cosa ti aspetti di ottenere? Che cosa ti manca a questo punto? Se anziché questo percorso avessi fatto quest'altra serie di operazioni, che cosa avresti trovato? Quale delle due strade è preferibile? Perché? Ti vengono in mente altri modi per arrivare alla soluzione? Vale la pena di intraprenderli? Perché?)

Regolare e adattare la risposta dell'individuo agli stimoli a cui è sottoposto

(Quali caratteristiche dovrà avere la tua risposta? Hai controllato che corrisponda a quanto ti si chiede? È chiara e comprensibile? Hai utilizzato i termini specifici che abbiamo imparato in questo campo? ecc.)

Interpretare e attribuire significato e valore (affettivo, sociale, culturale) a stimoli/ esperienze diverse

(L'argomento di oggi è particolarmente importante perché ...

Riuscirete a comprendere meglio il comportamento di questo personaggio se sarete in grado di assumere il suo punto di vista e porvi domande adeguate: che cosa gli interessava maggiormente? che cosa temeva? a che cosa aspirava? ecc.

Lo stile di questo scrittore a mio parere è decisamente efficace: cogliamone le caratteristiche ...)

Sollecitare motivazione, interesse e curiosità nel rapportarsi a stimoli nuovi e diversi

(Per risolvere questo nuovo problema, vediamo se esistono elementi che ci riportino a ciò che già conosciamo e possano quindi darci una mano ...

Alla luce di quello che avete appena studiato, che cosa vi aspettate di trovare in questo nuovo capitolo di storia?

Fra breve impareremo ad usare una formula che ci consentirà di ricondurre a sintesi tutti questi fattori...)



Rivista
dell'istruzione
2 - 2009

La cultura
delle scuole

Dalla relazione all'apprendimento: risorse per migliorare la didattica

di Paola Vanini

*"L'educazione è il pane dell'anima",
Giuseppe Mazzini*

Se da un lato è innegabile che ogni essere umano necessita di questo genere di cibo per crescere come tale, dall'altro sembra sempre più arduo offrire alle giovani generazioni il nutrimento di cui hanno bisogno. Il problema si pone per l'educazione in senso lato, senza risparmiare quel segmento significativo rappresentato dalla formazione scolastica.

Gli esiti deludenti per il nostro paese dell'indagine OCSE-PISA, la crescita allarmante dei casi di bullismo nelle nostre scuole, la necessità di confrontarsi con la diversità cognitiva e culturale a seguito dell'incremento nelle classi del numero di alunni diversamente abili e degli studenti provenienti da culture diverse: sono solo alcune delle sfide che caratterizzano l'avventura dell'insegnare oggi e generano a volte nei docenti più sensibili, anche se dotati di una certa esperienza, la spiacevole sensazione di non essere sufficientemente attrezzati a svolgere la propria professione.

Da questa situazione di disagio, proviamo a rintracciare nell'attuale panorama pedagogico le proposte che potrebbero fornirci orientamenti e strumenti utili per affrontare le difficoltà e arricchire il bagaglio professionale di chi insegna. La carrellata che faremo non può essere esaustiva, sia per le dimensioni dello spazio a disposizione, sia soprattutto perché riflette l'esperienza di studio e di lavoro di chi scrive ed è per questo inevitabilmente parziale. L'obiettivo è mettere a fuoco, in una sequenza di flash, alcuni contributi che gli approcci considerati sono in grado di fornire o sul versante della *relazione educativa*,

o su problematiche di tipo *cognitivo e metacognitivo*, o su entrambi gli aspetti, sia pure con accentuazioni diverse. Un buon numero delle proposte citate ha radici in ambito psicologico-terapeutico (psicologia umanistica-metodo Gordon, relazione d'aiuto, analisi transazionale, RET, PNL) con interessanti riverberi successivi sul piano pedagogico. Non considereremo tuttavia, in questo contesto, le numerose e specifiche proposte riabilitative.

Il Metodo Gordon

Il lavoro di Gordon può essere considerato la traduzione pedagogica della *psicologia umanistica* di Rogers. Vi si ritrovano la stessa fiducia nella possibilità per l'uomo di autorealizzarsi, non limitandosi a reagire all'ambiente, ma rispondendo in modo attivo e creativo ai condizionamenti genetici, biologici, psicologici e sociologici. In questa visione positiva dell'essere umano, l'insegnante non è colui che trasferisce il suo sapere e guida, ma il facilitatore che in modo maieutico sostiene lo sviluppo degli alunni.

Le condizioni perché questo possa avvenire, come per Rogers, sono il *rispetto, la congruenza, l'empatia* che Gordon traduce in comportamenti educativi concreti e operativi. Il *rispetto* diventa accettazione positiva dell'altro e della sua diversità, fiducia nel suo valore, sostegno all'individuazione e al perseguimento dei suoi obiettivi, a patto che non siano nocivi; la *congruenza* diventa genuinità nel rapporto, chiarezza nei messaggi espressi in prima persona dall'insegnante, che assume la responsabilità di comunicare ciò che sente, senza maschere (es. "mi sento a disagio quando, mentre spiego, qualcuno chiacchiera, qual-

La ricerca scientifica e pedagogica ci mette a disposizione numerosi metodi e strategie per sviluppare una vera educazione della mente, anche nelle situazioni più difficili e compromesse. Una rassegna delle didattiche metacognitive più accreditate



La cultura delle scuole

cuno ride o è occupato in altre cose”); l'*empatia* diventa *attitudine all'ascolto attivo*, maturata attraverso un vero e proprio *training*. L'insegnante viene abituato ad usare un comportamento verbale di supporto alla comunicazione dell'allievo, attraverso l'uso appropriato di *parafrasi* (riformulazioni sintetiche del contenuto della comunicazione), *verbalizzazioni* (interventi che riflettono emozioni e sentimenti sottesi), *domande di chiarificazione e di confronto* (per verificare l'accuratezza della comprensione del messaggio dell'altro e porlo, con delicatezza, di fronte ad eventuali contraddizioni).

Un altro aspetto di sicuro interesse nell'elaborazione di Gordon è la distinzione fra *problemi degli alunni* e *problemi dell'insegnante* e il modo democratico con cui suggerisce di affrontare *situazioni problematiche e conflittuali*, facendo leva su tutte le risorse del gruppo classe, *senza 'perdenti' o 'vincenti'*.

Gli stessi assunti di base del pensiero rogersiano si trovano sia negli interessanti *training* per la *Promozione delle capacità personali* e per il sostegno dei *Fattori protettivi della personalità*, elaborati da Colasanti e Becciu, sia nelle proposte di Carkuff e di Franta sulla 'Relazione di aiuto'.

La Relazione d'aiuto

È un processo attraverso cui l'educatore accompagna il soggetto nel percorso di *comprensione e definizione di un problema* e dei meccanismi che lo alimentano, favorendo l'*autoesplorazione* e la *personalizzazione*, ossia il riconoscimento responsabile dei limiti e delle risorse che la persona può mettere in campo e l'individuazione degli obiettivi ai quali realisticamente decide di tendere, mettendo a fuoco anche modalità e comportamenti attraverso cui *realizzare il cambiamento*. È facile intuire l'aiuto che competenze di questo genere possono fornire a docenti che si trovino a lavorare in contesti problematici dove

è alto il rischio di emarginazione, insuccesso, abbandono scolastico.

L'Analisi transazionale (AT)

Anche l'AT offre interessanti chiavi interpretative per analizzare, in contesti pedagogici senza entrare nelle dinamiche profonde, le relazioni (*transazioni*) con noi stessi e con gli altri. Consente in particolare di comprendere i '*giochi*' ossia i circoli viziosi in cui spesso gli individui incorrono nei loro rapporti, anche in quelli che si realizzano in classe, fra alunni e docente, o nel gruppo dei 'pari', senza che gli attori spesso se ne rendano conto, se non per il disagio che alla fine sperimentano. Aiuta inoltre gli insegnanti a divenire consapevoli dei modelli di comportamento che offrono all'imitazione degli alunni e della necessità di selezionare '*messaggi*' e '*carezze*' (ossia attenzioni) da indirizzare loro per aiutarli nel processo di crescita e di consolidamento di una sana autostima, condizione intrinsecamente legata all'apprendimento.

La Terapia razionale emotiva

Un altro contributo particolarmente utile ci viene dalla RET di Ellis, che permette di portare alla luce il *dialogo interno* da cui sono in gran parte determinate le nostre reazioni emotive e quindi il nostro comportamento. In altre parole, come già sosteneva Epitteto nel primo secolo dopo Cristo, non sono gli eventi a provocare le nostre emozioni di gioia, rabbia, sofferenza, ma soprattutto ciò che noi pensiamo in relazione a quegli eventi: c'è un *filtro inconsapevole del pensiero* da cui dipende in gran parte la diversità con cui le persone reagiscono emotivamente al medesimo fatto. Ne deriva che *modificando il modo di pensare, possiamo cambiare anche l'entità o la qualità della nostra reazione emotiva e il comportamento conseguente*. È facile intuire la portata pedagogica di un simile approccio. Un bambino che fa dispetti e aggredisce



con violenza i compagni quando giocano fra loro e non gli danno ascolto potrebbe inconsapevolmente pensare: "Ce l'hanno con me", "È insopportabile essere rifiutati". Aiutarlo a divenire consapevole di questi pensieri, stimolarlo a modificarli cercando insieme a lui altre possibili cause del comportamento dei compagni (per esempio essere immersi in un gioco coinvolgente, desiderare di portarlo a termine, come sicuramente sarà successo anche a lui in altre circostanze...), dà la possibilità di intervenire sui comportamenti problematici senza ricorrere esclusivamente a misure punitive, ma potenziando il livello di consapevolezza, di empatia e di autocontrollo della classe.

La Programmazione neurolinguistica

Anche dalla PNL possiamo ricavare interessanti spunti, da trasferire in ambito pedagogico, in relazione al nostro modo di rappresentarci le cose.

Uno degli assunti su cui la PNL si basa è l'affermazione di Korzybski, sviluppata poi da Bateson: "la mappa non è il territorio". Ciò sta a significare che nessuno di noi accede alla realtà in quanto tale, ma ognuno se ne fa una *rappresentazione sensorialmente basata*. Nel processo di costruzione della propria mappa del mondo (rappresentazione di oggetti, eventi, credenze, valori) ogni persona privilegia canali sensoriali e strategie a cui finisce per ricorrere in modo dominante, usa cioè una serie di filtri che strutturano la percezione del reale e le danno significato. In PNL vengono chiamati "*metaprogrammi*" e sono in pratica programmi interni di cui le persone si servono, in determinati contesti, per decidere a cosa fare attenzione, come e perché.

Un contributo significativo, con intuibili riverberi sul versante educativo, è l'aver sviluppato una metodologia di indagine per evidenziare i "metaprogrammi" a cui le persone ricorrono; questo riconoscimento ci permette una lettura agevolata

delle mappe altrui e ci offre la possibilità di metterci in relazione in modo sintonico con il nostro interlocutore e di proporre più efficacemente i contenuti da apprendere.

Il metodo di Antoine De La Garanderie

Spunti analoghi, pur con notevoli differenze nell'impostazione complessiva, ci sono offerti anche dal metodo di A. De La Garanderie che, contrariamente ai precedenti, nasce e si perfeziona con finalità esclusivamente pedagogiche ed elabora strumenti preziosi per individuare il "*canale sensoriale*" privilegiato (*visivo o uditivo*), attraverso cui ognuno di noi recepisce gli stimoli, se li rappresenta, li immagazzina in memoria e vi riaccede. Possiamo trarne validi suggerimenti per modellare la didattica sulla "*madre lingua pedagogica*" degli alunni che, essendo a volte molto diversa da quella dell'insegnante, potrebbe rappresentare una delle cause principali della non comprensione dei contenuti e quindi dei fallimenti scolastici. Il metodo offre anche l'opportunità di sviluppare al meglio le abitudini mentali naturali degli alunni, portandoli gradualmente ad integrarle con modalità proprie del canale sensoriale meno usato.

Il Cooperative Learning

Nell'ambito delle proposte che, come quelle appena descritte, aiutano il docente a differenziare la didattica per gestire la diversità e la complessità, un contributo di assoluto interesse è fornito dal *Cooperative Learning*. Si tratta di un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curriculari lavorando in piccoli gruppi, in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale, ricevendo valutazioni individuali e di gruppo sulla base dei risultati ottenuti. Il *Cooperative Learning*, al di là



La cultura delle scuole

dei diversi modelli in letteratura (1), punta ad obiettivi sia di tipo cognitivo (l'acquisizione dei contenuti su cui si incentra il lavoro), sia di tipo relazionale e fornisce agli insegnanti strumenti per creare le condizioni idonee all'apprendimento collaborativo, agendo su vari fattori:

- suddividendo la classe in *piccoli gruppi* di non più di 4, 5 alunni, possibilmente *eterogenei*;
- alimentando *l'interdipendenza positiva* fra i membri del gruppo in modo che la sorte dell'uno sia strettamente legata a quella degli altri per ciò che riguarda obiettivi, compito, risorse, ricompense;
- incrementando un *clima positivo di incoraggiamento e promozione* nel gruppo, anche in presenza di difficoltà oggettive;
- abituando alla *responsabilità individuale* nel lavoro comune;
- *insegnando direttamente le competenze sociali* necessarie alla collaborazione;
- ricorrendo ad una *valutazione* sia *individuale* sia *di gruppo* sull'esito del lavoro;
- proponendo per ogni attività *momenti di revisione o controllo*, ossia una riflessione critica sul lavoro svolto insieme.

Questi momenti di revisione rappresentano per gli alunni un'occasione di accesso alla dimensione *metacognitiva*, dimensione che risulta decisamente centrale in altri programmi, come quelli sviluppati dal gruppo *MT di Cornoldi* e nel Metodo Feuerstein.

Il Metodo Feuerstein

Si basa sull'assunto, confermato poi da esperienze empiriche ed evidenze scientifiche, che *ogni essere umano è intrinsecamente modificabile*, anche nel

suo comportamento cognitivo e può continuare a progredire, qualsiasi sia la sua situazione di partenza a condizione che possa fruire di *esperienze di apprendimento adeguate alla sua situazione*. In questo processo è cruciale la figura del *mediatore* (familiare prima, insegnante poi), che affianca il soggetto di fronte a problemi o apprendimenti da realizzare, senza fornire soluzioni, ma aiutandolo a strutturare e ad arricchire la sua strumentazione cognitiva e la dimensione affettivo-motivazionale, perché egli possa poi affrontare in modo autonomo gli stimoli ambientali, consentendo al mediatore di ridurre gradualmente il suo intervento.

A partire dalle intuizioni di Vigotskii sul potenziale di apprendimento, questo metodo ha elaborato e messo a disposizione dei docenti strumenti per osservare il funzionamento cognitivo degli alunni e calibrare i compiti da proporre in modo che si collochino all'interno della loro *fascia di sviluppo prossimale*, ossia leggermente al di sopra del livello delle prestazioni autonome dei ragazzi; gli stimoli saranno in questo modo leggermente sfidanti, ma aggredibili e porteranno con buone probabilità ad esperienze di successo. Si coltivano così, *in situazione e contemporaneamente*, sia la *sfera affettivo-motivazionale* (sentimento di competenza, motivazione intrinseca, bisogno di autonomia, resistenza allo sforzo, accettazione degli errori, capacità di comprendere pensieri e sentimenti diversi dai propri, ecc.), sia la *sfera cognitiva e metacognitiva* (potenziamento delle funzioni cognitive carenti, della consapevolezza e del controllo), senza ricorrere alle distinzioni che si osservano in certi manuali in cui troviamo, da una parte, attività e giochi per sviluppare le componenti emozionali della personalità e, in altri capitoli, esercizi di tipo cognitivo o metacognitivo.

Nell'ambito del metodo Feuerstein, il fare e il riflettere si alternano e si arricchiscono reciprocamente e la lezione stessa è impostata in gran parte come

1) Il *Learning Together* dei fratelli Johnson, il *Group Investigation* della Sharan, lo *Student Team Learning* di Slavin, lo *Structural Approach* di Kagan, la *Complex Instruction* di Cohen.



una *riflessione metacognitiva*, perché questa diventi un abito mentale per gli alunni. Viene proposta sia per aiutarli a rendersi conto dei loro stati d'animo, nominarli, comunicarli, condividerli, sia per renderli consapevoli del funzionamento adottato per la soluzione di un compito; per far emergere dal confronto la diversità e la ricchezza delle strade percorse dal gruppo; per consolidare l'acquisizione di concetti e processi che gli alunni sono poi stimolati a trasferire in campi di esperienza diversi, ma analoghi strutturalmente; per abituarli infine ad esercitare un controllo sul loro funzionamento in vista della loro totale autonomia (ho raccolto tutti i dati? ho capito qual è l'obiettivo da aggiungere? quali difficoltà potrei incontrare? quale strada percorrere? è l'unica possibile o ce ne sono di migliori? che cosa mi serve? da dove parto? quali tappe posso fare? a che punto sono del processo? ho risposto a tutto in modo completo, preciso, comprensibile? posso cambiare qualcosa?...).

I *criteri di mediazione* che il metodo propone, inoltre, orientano il docente a dare significatività e spessore non solo alla relazione con ogni allievo, ma anche all'ambiente di apprendimento, al clima del gruppo-classe, valorizzando le differenze e potenziando il sentimento di appartenenza e di condivisione.

Conclusioni

Sulla base dell'esperienza maturata,

possiamo dire che il metodo Feuerstein può essere arricchito da numerosi apporti provenienti dagli approcci presentati in questo articolo che sviluppano, con maggior dovizia di analisi e suggerimenti, aspetti ritenuti rilevanti anche dallo stesso metodo, ma meno indagati. Lo stesso si può affermare anche a proposito del *Cooperative Learning* o del metodo Gordon, ecc. Nonostante la loro apparente diversità, quasi tutte le proposte sopra citate condividono, infatti, alcuni assunti di fondo che le rendono coerenti e compatibili l'una con l'altra: la concezione olistica dell'uomo, la fiducia nella possibilità del cambiamento, l'orientamento a sviluppare nella persona gli strumenti per autogovernare la propria vita. Possono quindi completarsi e implementarsi a vicenda, per dare forza al nostro agire educativo, soprattutto quando ci troviamo a lavorare in contesti particolarmente difficili e compromessi.

Riferimenti bibliografici

- M. BECCIU, A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali*, Franco Angeli, Milano, 2004.
R. CARLHUFF, *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1988.
A. DE LA GARANDERIE, *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*, Erickson, Trento, 2003.
M. DI PIETRO, *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento 1992.
R. FEUERSTEIN, R.S. FEUERSTEIN, L. FALIK, Y. RAND, *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*, Erickson, Trento, 2008.
T. GORDON, *Insegnanti efficaci*, Giunti e Lisciani, Firenze, 1991.
S. LANKTON, *Magia pratica*, Astrolabio, Roma, 1989.
I. STEWART, V. JOINES, *L'analisi transazionale*, Garzanti, 1990.
C. VESCINI (a cura di), *Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative Learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE E-R, Bologna, 2004.
P. VANINI, *Potenziare la mente: una scommessa possibile*, Vannini, Brescia, 2003.

Paola Vanini

Ricercatrice ANSAS – ex IRRE E-R, ha fondato e coordina il primo Centro Autorizzato pubblico in Italia, accreditato alla formazione sul Feuerstein
vanini@irreer.it

MARIA LUISA POMBENI

Elenco delle principali pubblicazioni

Maria Luisa Pombeni, *Un modello formativo per la formazione professionale: l'iniziativa della AF.P.A francese* in «Scuola e Professione» n.2/1973, pagg.55-74.

Maria Luisa Pombeni, *La rappresentazione del futuro professionale in ragazze frequentanti corsi di formazione professionale* in «Scuola e Professione» 3/4 del 1974, pagg.235- 255.

Maria Luisa Pombeni e Guido Sarchielli, *La costruzione dell'identità professionale in giovani frequentanti corsi di formazione professionale per steno-dattilografe* in «Scuola e Professione» n.6/1975, pagg. 499-517.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, Guido Sarchielli, *La socializzazione al lavoro* in «II giornale Italiano di Psicologia», n.3/1975, pagg.323-351.

Maria Luisa Pombeni, *Modelli di formazione professionale e socializzazione al lavoro*, Clueb, Bologna 1978.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, Bruna Zani, *Identità sociale e identità professionale* in «Studi di Sociologia», 1/1978, pagg.122-150.

Maria Luisa Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale: appunti per una riconsiderazione critica del concetto e della pratica* in «Scuola e Professione» n.1/1978, pagg. 27-31.

Maria Luisa Pombeni, Guido Sarchielli, Bruna Zani, *Giovani al lavoro: alcune considerazioni sull'identità professionale* in D. Giovannini (ed.), *Aspetti dell'identità personale*, Zanichelli, Bologna 1979.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, Bruna Zani, *Identità sociale e identità professionale: l'influenza di esperienze scolastiche diverse* in V. Cesareo (ed.), *Scuola, giovani e professionalità*, Vita e Pensiero, Milano 1979.

Maria Luisa Pombeni, Bruna Zani, *Diventare assistente sociale* in «La ricerca sociale» n.2/1979, pagg.42-49.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, *Modelli emergenti di psicologia (cap.) e Confronto e differenziazione: il processo di professionalizzazione dello psicologo dei servizi territoriali (cap.)* in Augusto Palmonari (ed.), *Psicologi*, Il Mulino, Bologna 1981.

Maria Luisa Pombeni, *Orientamento: esperienze e progetto* in «Scuola e Professione», inserto n. 1,2,3,4,5,6 del 1982.

Maria Luisa Pombeni, Bruna Zani, *Somiglianze e differenze nell'elaborazione dell'identità in giovani studenti* in «Giornale Italiano di Psicologia», n.1/1983, pagg.163-178.

Maria Luisa Pombeni, P. De Paolis, F. Lorenzi-Cioldi, *Il lavoro dello psicologo: l'immagine di un gruppo di studenti in psicologia* in «Giornale Italiano di Psicologia», n.1/1983, pagg.143-161.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, *Psychologists vs Psychologists: an Outlook on a Professional Orientation* in Stephenson, Davis (eds), *Progress an Applied Social Psychology*, voI. II, J. Wiley, London 1983.

Maria Luisa Pombeni, Bruna Zani, *The representation of self among pre-adolescents: direct, mediate and heterodeined images* in «Cahiers de Psychologie Cognitive», n.5/1984, pagg.405-419.

Maria Luisa Pombeni, Bruna Zani, *Scuola e lavoro come compiti di sviluppo* in «Scuola e Professione», n.2/1985, pagg.41-49.

Maria Luisa Pombeni, P. Salmaso, *Le concept du travail* in W. Doise, A. Palmonari (eds), *L'etude de representations sociales*, Delachaux et Niestié, Neuchatel 1986.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, Bruna Zani, *Social representations and professionalization of psychologists* in W. Doise, S. Moscovici (eds), *Current issues in European Social Psychology*, C.U.P., Paris 1986.

Maria Luisa Pombeni, *I gruppi di coetanei di fronte ai compiti di sviluppo: una nuova prospettiva per studiare il disagio adolescenziale* in «II bambino incompiuto», n.6/1986, pagg.167-178.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, *Adolescenti, identità sociale e gruppi di coetanei* in «Appuntamenti», n.1/1987, pagg.37-43.

Maria Luisa Pombeni, *Identità e compiti di sviluppo: una strategia di intervento con gli adolescenti* in «Appuntamenti», n.2/1987, pagg.135-145.

Maria Luisa Pombeni, V. Ariosi, A. Ciacco, *L'orientamento dalla parte dell'insegnante*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

Maria Luisa Pombeni, Graziella Giovannini, *Il rischio composito: percorsi dell'identità maschile e femminile in una ricerca della Provincia di Bologna* in «Scuola e Professione», n.2/1987, pagg.6-10.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, Bruna Zani, *Rappresentazioni sociali e identità professionale: linee di ricerca sul processo di professionalizzazione degli psicologi* in V. Ugazio (ed), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1988.

Maria Luisa Pombeni, *Operatori di orientamento* in «Scuola e Professione», n.5/1988, pagg.6-10.

Maria Luisa Pombeni, Orazio Bianco, Claudio Magagnoli, *Progetto scelta. Un manuale di orientamento per unità didattiche*, Le Monnier, Firenze 1989.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, E. Kirchler, *Peergroups and Evolution of the Self-system in Adolescence* in «European Journal of Psychology of Education», n.1/1989, pagg.3-15.

Maria Luisa Pombeni, *Orientamento: per una ricostruzione critica del concetto e della pratica* in «Scuola e Professione», n.2/1989, pagg.12-16.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, *Fornes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence* in «Orientation Scolaire et Professionnelle», n.18/1989, pagg.299-313.

Maria Luisa Pombeni, *I risultati della ricerca: storie e dinamiche dei gruppi adolescenziali* in P. Amerio, P. Boggi Cavallo, A. Palmonari, M.L. Pombeni (eds), *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna 1989.

Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, E. Kirchler, *Adolescents and their peer-groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks* in «Social Behaviour», n.4/1990, pagg.7-21.

Maria Luisa Pombeni, *La valutazione come atto orientativo verso il lavoro, la società e lo studio* in «Scuola Viva», n.5/1990, pagg.36-39.

Maria Luisa Pombeni, *Orientare e orientarsi* in «Psicologia contemporanea», n.99/1990, pagg.52-56.

Maria Luisa Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*, Il Mulino, Bologna 1990.

Maria Luisa Pombeni, *L'orientation en Italie: Experiences et problemes ouverts* in «L'orientation scolaire et professionnelle», n.3/1990, pagg.253-261.

Maria Luisa Pombeni, E. Kirchler, Augusto Palmonari, *Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of adolescent years* in «Journal of Adolescence» n.13/1990, pagg.351-369.

Maria Luisa Pombeni, E. Kirchler, Augusto Palmonari, *Sweet sixteen....Adolescents' problems and the peer group as source of support* in «European Journal of Psychology of Education», n.6/1990, pagg.393-410.

Maria Luisa Pombeni, E. Kirchler, Augusto Palmonari, *Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence* in «European Journal of Social Psychology», n.21/1991, pagg.381-402.

Maria Luisa Pombeni, Graziella Giovannini, *Deboli/diversi: esperienze di formazione*, Cooperativa Nuova Formazione, Bologna 1991.

Maria Luisa Pombeni, *Il passaggio alla scuola superiore come compito di sviluppo* in «Professionalità» n.4/1991, pagg.55-63.

- Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, E. Kirchler, *Evolution of the Self Concept in Adolescence and Social Categorization Processes* in «European Review of Social Psychology», n.3/1992, pagg.285-308.
- Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, E. Kirchler, *Auf der Suche nach einem Weg ins Erwachsenenalter. Jugendliche im Dickicht ihrer Probleme und Unterstützung seitens Gleichaltriger unter der Familien angehorigen* in «Psychologie in Erziehung und Unterricht», n.4/1992, pagg.277-295.
- Maria Luisa Pombeni, *Orientare i diplomati: un intervento di gruppo* in «Progetto» n.10/1992, pagg.3-6.
- Maria Luisa Pombeni, *Orientamento: tra conoscenza e progetto* in «Professionalità» n.11/1992, pagg.9-17.
- Maria Luisa Pombeni, *L'importanza delle relazioni di gruppo* in «Progettiamo» n.11/1992, pagg.3-6.
- Maria Luisa Pombeni, *Un'esperienza critica: l'inserimento nella scuola superiore* in «Progettiamo», n.13/1992, pagg.3-6.
- Maria Luisa Pombeni, *Developmental Tasks and Adolescents' Relationships with their Peers and their Family* in S. Jackson, H. Rodriguez Tomè, *Adolescence and its Socials Worlds*, pagg.145-168, Lawrence Erlbaum Associates 1993.
- Maria Luisa Pombeni, *L'adolescente e i gruppi di coetanei* in Augusto Palmonari (ed), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993, pagg. 225-244.
- Maria Luisa Pombeni, *L'adolescente e la scuola* in Augusto Palmonari (ed), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 pagg.245-262.
- Maria Luisa Pombeni, Maria Grazia D'Angelo, *L'orientamento di gruppo*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1994 (II Edizione 1998).
- Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, E. Kirchler, *Social Categorization processes as dependent on status differences between groups: a step into adolescents' peer-groups* in «European Journal of Social Psychology» n.24/1994, pagg.541-563.
- Maria Luisa Pombeni, *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento* in Bruna Zani (ed), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1995.
- Maria Luisa Pombeni, *Il colloquio di orientamento*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1996 (II edizione 1998).
- Maria Luisa Pombeni, *Psicologia di comunità e adolescenti* in Bruna Zani e Augusto Palmonari (eds), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Maria Luisa Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Maria Luisa Pombeni, *Il colloquio di orientamento* in D. Giovannini (ed), *Colloquio psicologico e relazioni interpersonali*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- Maria Luisa Pombeni, Augusto Palmonari, Bruna Zani, *Rappresentazioni sociali e identità professionale: linee di ricerca sul processo di professionalizzazione degli psicologi* in V. Ugazio (ed.), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, II edizione, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Maria Luisa Pombeni, *Progetto DOPO: dalla V elementare alla III media un percorso orientativo contro la dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Maria Luisa Pombeni, *Verso un sistema di orientamento continuo* in AA.VV. *Metodologie integrate per la formazione continua*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Maria Luisa Pombeni, Marta Consolini, *La consulenza orientativa*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Maria Luisa Pombeni, S. Canzutti, *Profili orientativi: verso una definizione tipologica* in «Risorsa Uomo» 1-2/2000 Monografico.
- Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, *Competenze trasversali. Strumenti di misura e metodologie di intervento* in Maria Luisa Pombeni (a cura di), *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione di intervento*, Editrice Il Ponte Vecchio, Cesena 2000.
- Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure* in «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento» n.3/2000.

Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche* in «Professionalità», n.65/2001 Dossier, pagg.I-VI.

Maria Luisa Pombeni, *Orientamento e Centri per l'Impiego* in «Professionalità» n.69/2002, pagg.37-44.

Maria Luisa Pombeni, *L'attività di indagine* in M. Sartori (a cura di), *Percorsi di transizione lavorativa e formativa delle donne*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Maria Luisa Pombeni, *Differenziare le azioni e specificare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Maria Luisa Pombeni, *Le risorse umane dell'orientamento: contesti e professionalità* in «Maggellano» n. 12/2002, pagg.21-29.

Maria Luisa Pombeni, *Il dibattito sul tema dell'orientamento* in Botticelli, R. e Paparella, D. (a cura di), *La valutazione dei servizi di orientamento*, FrancoAngeli, Milano 2002, pagg.13-25.

Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, S. Zappalà, *Expérience scolaire et développement psychosocial: une recherche sur les adolescents* in «L'Orientation Scolaire et Professionnelle» n.31,2/2002, pagg.7-6.

Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, *Compétences d'orientation et besoin d'aide dans les transitions* in Delobbe N., Kamas G., Vandenberghe C. (eds), *Evaluation et développement des compétences au travail*, Presses universitaires de Louvain, 2003, pagg.189-198.

Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, *Une approche multiméthode au développement de la carrière* in Delobbe N., Kamas G., Vandenberghe C. (eds), *Evaluation et développement des compétences au travail*, Presses universitaires de Louvain, 2003, pagg.395-404.

Maria Luisa Pombeni, *Contesti e azioni di orientamento* in Anna Grimaldi (ed.), *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, FrancoAngeli, Milano 2003.

Maria Luisa Pombeni, J. Perron, F. Fraccaroli, J.P.Daoust, *I valori lavorativi tra gli studenti delle scuole superiori: validazione di uno strumento per l'orientamento professionale* in «Bollettino di Psicologia Applicata» n.243/2004, pagg.31-41.

Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, Fraccaroli F., *Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland : structures et différences de genre* in «Orientation Scolaire et Professionnelle», vol. 33/2004, pagg.409-427.

Maria Luisa Pombeni, Dina Guglielmi, M. Martoni, *Profilo orientativo individuale: uno strumento di assessment delle competenze orientative* in «Risorsa uomo» vol.12/2005, pagg.97-110.

Maria Luisa Pombeni, *Processi di orientamento nell'arco di vita. In Persone, gruppi e comunità*, Il Mulino, Bologna 2005.

Maria Luisa Pombeni, Piero Vattovani, *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento. Differenze per qualificare*, FrancoAngeli, Milano 2005.

Maria Luisa Pombeni, Guido Sarchielli, S. Zaniboni, Rita Chiesa, *Facteurs psychosociaux, maturité professionnelle et plainification de la periode de retraite*. Actes du XIV Congrès de Psychologie du travail et des organisations. XIV Congrès AIPTFIL., Bologna 24-26 agosto 2006 (pp. 321 - 344), Rouen, AIPTFL (France) 2006.

Maria Luisa Pombeni, *Centri regionali di orientamento in FVG: sperimentazione di un modello organizzativo per aree funzionali* in «Quaderni di orientamento», vol. 29/2006, pagg.9-13.

Maria Luisa Pombeni, *La funzione di tutorato orientativo: sperimentazione di un servizio di accompagnamento nelle transizioni formative* in «Quaderni di orientamento», vol.29/2006, pagg.17-22.

Maria Luisa Pombeni, Rita Chiesa, *Risorse personali nei processi di transizione lavorativa* in «Quaderni di orientamento» vol. 28, 2006, pagg.40-47.

Maria Luisa Pombeni, *La consulenza di orientamento* in Anna Grimaldi, Maria Luisa Pombeni, (ed.), *Valori*, ISFOL, Roma 2007, pagg. 7-19.

Maria Luisa Pombeni, *La funzione di tutorato orientativo*, FrancoAngeli, Milano 2007.

Maria Luisa Pombeni e Rita Chiesa, *Appraisal cognitivo e percezione di benessere nell'esperienza di disoccupazione* in «Risorsa uomo» vol. III, 2007, pagg.295-309.

Maria Luisa Pombeni, *Orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008.

Maria Luisa Pombeni e Rita Chiesa, *Counseling di orientamento e di carriera: percezione di efficacia del cliente* in «Counseling» vol (2), 2008, pagg.241-255.

Maria Luisa Pombeni e Rita Chiesa, *Counseling di orientamento: uno strumento di supporto all'analisi della domanda* in «Counseling», vol (1), 2008, pagg.85-98.

Maria Luisa Pombeni, Rita Chiesa, *Il gruppo nel processo di orientamento: teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2009.

Maria Luisa Pombeni, *Contributo* in Bruna Zani e Rita Chiesa (a cura di), *Università e città: orientamento dalla scuola superiore all'università nel territorio cesenate*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2010.

PUBBLICAZIONI CRISTINA CASASCHI

Cristina Casaschi (a cura di), Atti relativi alla prima triennalità attuativa del Progetto Tutela Minori, pubblicazione tecnica, Coop. Ce.se.d (Centro Servizi Didattici), Milano 2002.

Cristina Casaschi, *Le preparo un caffè* in «Rivista Politiche Sociali e Servizi» n. 2, anno IV *La famiglia nel welfare plurale*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 2003.

Cristina Casaschi, Percorso multimediale (formazione a distanza tramite internet) *Il ruolo della scuola materna in contesti di crisi familiare*, F.S.E., Ce.se.d., Agenfor, Regione Lombardia, F.I.S.M. (Federazione Italiana Scuole Materne) 2003.

Cristina Casaschi, Atti della giornata di studio *Disagio e promozione del benessere del minore: l'esperienza e le prospettive* (a cura di), Ce.se.d., Amministrazioni comunali Barlassina, Bovisio Masciago, Cesano Maderno, Giussano, Muggiò, Nova Milanese, Seveso, Varedo 2004.

Cristina Casaschi, *La Collegialità. Iniziare. Significati e percorsi del bambino dentro e fuori la scuola*, Itaca, Castel Bolognese (Bologna) 2004.

Cristina Casaschi, *Lo svolgersi del progetto: dall'incontro con la persona, la promozione delle potenzialità del soggetto* in Atti relativi alla giornata di studio *Disagio e promozione del benessere del minore. L'esperienza e le prospettive*, Ce.se.d. Milano (2004).

Cristina Casaschi (a cura di), Atti del Convegno *La Legge 285. Ieri, Oggi, Domani. Esperienza, valutazione e prospettive degli interventi svolti a favore di minori e famiglie nei Distretti di Desio e Seregno negli anni 1998-2004*, Ce.se.d., Amministrazioni comunali Desio, Seregno, Barlassina, Bovisio Masciago, Cesano Maderno, Giussano, Muggiò, Nova Milanese, Seveso, Varedo 2005.

Cristina Casaschi, *Il significato dell'espressione grafica del bambino* in Quaderni di «Iniziare. Bambini e adulti in azione», CUSL (Cooperativa Universitaria Studio e Lavoro), Milano 2005.

Cristina Casaschi, *Ma era proprio una trasgressione?* in «Iniziare. Bambini e adulti in azione», CUSL, Milano 2005.

Cristina Casaschi, *Progetto Più Insieme: le famiglie al centro dei servizi alla prima infanzia. Risultati del questionario sui servizi per la prima infanzia*, cartaceo e CD, Area Meratese, Città di Merate con amministrazioni comunali di Airuno, Brivio, Cernusco Lombardone, Imbersago, Lomagna, Montevecchia, Olgiate Molgora, Osnago, Paderno d'Adda, Robbiate, Verderio Inferiore, Verderio Superiore, 2005.

Cristina Casaschi, *Non si cammina soltanto per arrivare, ma anche per vivere, mentre si cammina ... Esperienze e considerazioni sull'anticipo in entrata e in uscita nella scuola dell'infanzia* in «Iniziare. Bambini e adulti in azione», CUSL, Milano 2007.

Cristina Casaschi, *Il progetto Accogliere per educare, senso e percorsi di un lavoro condiviso*, Atti del seminario *Accogliere per educare* (a cura di), Famiglie per l'accoglienza, Milano 2008.

Cristina Casaschi, *L'insegnante come testimone* in «Iniziare. Bambini e adulti in azione», CUSL, Milano 2008.

Cristina Casaschi, *Valutazione dell'intervento* in Stefano Gheno (a cura di), *Quindi uscimmo a riveder le stelle. Self Empowerment e sviluppo di resilienza in minori vittime di esperienze sfavorevoli infantili*, Guerini e Associati, Milano 2008.

Cristina Casaschi (a cura di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Cristina Casaschi e Giorgio Cavalli, *Rapporto scuola famiglia, luoghi di accoglienza, luoghi di educazione*, Famiglie per l'Accoglienza, Quaderni Adozione N.27, Torino 2009.

Cristina Casaschi e Laura Bertolotti, *Dalla parte dei Genitori* in Felice Eugenio Crema (a cura di), *L'anticipo della scuola dell'infanzia Lombarda. Scelte possibili per un welfare responsabile*, Armando, Roma 2009.

Cristina Casaschi, *Verso il domani, la scuola che orienta* in «Rivista Libertà di educazione, Terra di Mezzo? Scuola media e dintorni», Diesse n.18, maggio-giugno 2009.

Cristina Casaschi, *Stefano a sua madre: Non capisco le maestre, cosa sarà di me alle elementari? Ovvero ... E quindi uscimmo a riveder le stelle* in *Il Sussidiario.net* (2009)
www.ilsussidiario.net/articolo.aspx?articolo=19483

Cristina Casaschi, *L'osservazione, Il gioco, Lo sviluppo psicologico del bambino, La famiglia*, Progetto di Cooperazione Internazionale MAE con l'Albania, Shis Solidaritetin, Shoquata Internazionale, Tirana, Albania, 2010.

Cristina Casaschi (a cura di), *Educare lavorando*, Coop. Ce.se.d., Milano 2010.

GUIDO SARCHIELLI

Elenco delle principali pubblicazioni

Guido Sarchielli, *Contributo alla conoscenza del fenomeno dell'apprendistato. Indagine psico-sociale sugli apprendisti del Comune di Bologna*, OS, Firenze 1972.

Guido Sarchielli, Bruna Zani, *Materiali per lo studio della socializzazione lavorativa*, Cooperativa libraria universitaria editrice, Bologna 1974.

Guido Sarchielli, G. Mazzotti, M.G. Mercatali, *Apprendistato, abolizione o riforma?* Editrice Sindacale Italiana, Roma 1976.

Guido Sarchielli, *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna 1978.

Guido Sarchielli, Guido Romagnoli, *Immagini del lavoro: una ricerca tra i lavoratori manuali*, De Donato, Bari 1983.

Guido Sarchielli, Francesco Novara, Renato A. Rozzi, *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1983, 1989, 1992, 2003, 2008.

Guido Sarchielli, Marco Depolo e Gilberto Avezzu, *Rappresentazioni del lavoro e identità sociale in un gruppo di lavoratori irregolari*, Aor, Trento 1984.

Guido Sarchielli, Pio E. Ricci Bitti, V. Rossi, *Vivere e progettare il tempo: la prospettiva temporale nel comportamento umano*, FrancoAngeli, Milano 1985.

Guido Sarchielli, Marco Depolo, *Psicologia della disoccupazione*, Il Mulino, Bologna 1987.

Guido Sarchielli, *Il lavoro tra realtà e desideri. Indagine psicosociale e lineamenti per l'intervento istituzionale*, Prefazione di P. G. Bresciani, F. Fraccaroli, G. Ghiotto, FrancoAngeli, Milano 1991.

Guido Sarchielli, Marco Depolo, *Psicologia dell'organizzazione*, Il Mulino, Bologna 1991.

Guido Sarchielli, *Senza lavoro: vincoli, strategie e risorse per la costruzione sociale della occupabilità*, Il Mulino, Bologna 1991.

Guido Sarchielli, Francesco Novara, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1996, 2002, 2005.

Guido Sarchielli (a cura di), *Esplorare e conoscere. Tre contributi di ricerca*, Il Ponte Vecchio, Cesena 1997.

Guido Sarchielli e Salvatore Zappala (a cura di), *Costruire la seconda opportunità: un modello per la formazione professionale iniziale*, FrancoAngeli, Milano 1998.

Guido Sarchielli, Francesco Violante, Marco Depolo (a cura di), *Fattori psicosociali, lavoro e salute*, Il Ponte Vecchio, Cesena 1998.

Guido Sarchielli, *Lo stress lavorativo. Verso un approccio integrato*, Prefazione di Stefano Toderi, Il Ponte Vecchio, Cesena 2000.

Guido Sarchielli, Salvatore Zappala (a cura di), *I percorsi difficili: abbandoni e rientri scolastici e formativi in gruppi di giovani dell'Emilia-Romagna*. Progetto Pit-stop, sistema integrato per la prevenzione e il presidio della dispersione scolastica, 2000.

Guido Sarchielli Salvatore Zappala (a cura di), *Prospettive di psicologia economica: le decisioni sul denaro nella vita quotidiana delle famiglie*, Guerini studio, Milano 2001.

Guido Sarchielli, Franco Fraccaroli, *È tempo di lavoro? Per una psicologia dei tempi lavorativi*, CLUEB, Bologna 2002.

Guido Sarchielli, Franco Fraccaroli, *Le professioni dello psicologo: percorsi formativi in Italia e in Europa, competenze e attività di una professione emergente, sbocchi occupazionali*, R. Cortina, Milano 2002.

Guido Sarchielli, Prefazione a Barbara Bonetti, *Flessibilità occupazionale: psicologia e lavoro temporaneo*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2003.

Guido Sarchielli, *La flessibilità occupazionale e implicazioni psicosociali*, «Quaderni di management», 2004, 8, pagg. 13-23.

Guido Sarchielli, *La ricerca. Aspetti rilevanti del lavoro atipico*, in EN.AIP Emilia-Romagna, Lab.I.R.I.N.T. *Ricerca sui bisogni di formazione per lavoratori autonomi e atipici*, Editrice Cartografica Artigiana, Ferrara 2004, pagg. 45-114.

Guido Sarchielli, *La rilevanza del tirocinio nella formazione delle professioni di psicologo* in Vanni F. (a cura di) *Fare e pensare nelle relazioni. Il tirocinio in psicologia*, PARMA, MUP, 2004, pagg.43-54 (Saperi).

Guido Sarchielli, Guillén Gestoso C., Rubio J.M.L., Depolo M., Avargues Navarro M.L., *Mobbing: una visión psicosocial y organizacional*, in: Ds La Cuesta Aguado P.M. Prez Del Rio T. (a cura di) *Violencia y Género en el trabajo, Respuesta jurídicas a problemas sociales*, Sevilla, Mergablu, 2004, pagg.15-47.

Guido Sarchielli, Guilln Gestoso C., Lon Rubio J-M., Depolo M., Avargues Navarro M.L., *Mobbing: una vision psicosocial y organizacional* in P.M. De La Cuesta Aguado E T. Prez Del Rio, *Violencia y género en el trabajo*, SEVILLA, Mergablu, 2004, pagg.15-47.

Guido Sarchielli, Augusto Palmonari, *Vulnerabilità sociale nel lavoro atipico e flessibile* in Caritas Italiana Fondazione E. Zancan, *Vuoti a perdere. Rapporto 2004 su esclusione sociale e cittadinanza incompiuta*, Feltrinelli, Milano 2004, pagg.77-116.

Guido Sarchielli, Bruna Zani (a cura di), *Persone, gruppi e comunità. Scritti di psicologia sociale in onore di Augusto Palmonari*, Il Mulino, Bologna 2005.

Guido Sarchielli, Franco Fraccaroli, *Sviluppo organizzativo* (15 lezioni), Pitagora, Bologna 2005.

Guido Sarchielli, Zappalà S., Mariani M.G., *Attitudes towards money and pay satisfaction in a sample of full time employees*, in *Convivence in Organizations and Society: Living Together in Organizations and Society*, Istanbul, s.n, 2005, pp. (atti di: XII European Congress of work and organizational psychology, Istanbul (Turkey), 12 - 15 May).

Guido Sarchielli, Toderi S., *Career anchors effects on work transitions: an exploratory longitudinal study*, «Revista de psicología social», 2005, 20, pagg.109-123.

Guido Sarchielli, Depolo M., Zappalà S., *Effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, in Guido Sarchielli, Bruna Zani, *Persone, gruppi e comunità, Scritti di psicologia sociale in onore di Augusto Palmonari*, Il Mulino, Bologna 2005, pagg.257-281.

Guido Sarchielli, Mariani M.G., Zappalà S., *Emozioni e rischio nelle scelte di acquisto* in V Incontro annuale del raggruppamento degli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, Università di Torino, 2005, pp. 75 (atti di: V Incontro annuale del raggruppamento degli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, Torino, 10 Giugno 2005).

Guido Sarchielli, Guglielmi D., Fraccaroli F., Pombeni M.L., *Flessibilità: rappresentazioni del lavoro tra realtà e desiderio* in: V Incontro annuale del raggruppamento degli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, Università di Torino, Torino 2005, pp. 63 (atti di: Incontro annuale del raggruppamento degli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, Torino, 10 Giugno 2005).

Guido Sarchielli, Ricci Bitti Pio E., Carugati F., *Introduzione* in *Persone, gruppi e comunità*, Il Mulino, Bologna 2005, pagg.7-17.

Guido Sarchielli, Toderi S., *Lavoro contingente: rappresentazioni del fenomeno ed esigenze di conoscenza*, «STUDI ZANCAN», 2005, 4, pagg.121-130.

Guido Sarchielli, Guglielmi D., Depolo M., *Le développement des compétences dans les groupes professionnels*, in *La qualité de la vie au travail dans les années 2000. Actes du 13ème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations*, CLUEB, Bologna 2005, pagg.341-349 (atti di: La qualité de la vie au travail dans les années 2000, Bologna, 26-29 agosto 2004).

Guido Sarchielli, *L'influenza del "mentale" sul lavoro: il caso dello stress occupazionale* in *Un percorso formativo per la professione di ergonomo*, FrancoAngeli, Milano 2005, pagg.40-56 (Sociologia del lavoro Teorie e Ricerche).

Guido Sarchielli, Bruna Zani, *Persone, gruppi e comunità*, Il Mulino, Bologna 2005, pagg. 330.

Guido Sarchielli, Zappalà S., Depolo M., *Saving and uncertainty: temporary workers' attitudes on saving and the future* in *Absurdity in the economy*, Praha, CAPA, a.s., 2005, pp. (atti di: 30th Annual I.A.R.E.P. Conference *Absurdity in the economy*, Prague, Czech Republic, September, 21 - 24, 2005).

Guido Sarchielli, Depolo M., *Un modello per outcomes per la formazione dello psicologo del lavoro, delle organizzazioni e delle risorse umane: prospettive di integrazione europea* in: V Incontro annuale del raggruppamento degli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, Università di Torino, Torino 2005, pagg.34 (atti di: Incontro annuale del raggruppamento degli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, Torino, 10 giugno 2005).

Guido Sarchielli, Toderi S., *Work role transitions and affective well-being: the role of career anchors*, in Avallone F. Sinangil H.K. Caetano A., *Convivence in Organizations and Society*, Guerini editore, Milano 2005, pagg.187-194 (Quaderni di Psicologia).

Guido Sarchielli, Franco Fraccaroli (a cura di), *Ergonomia*, CLUEB, Bologna 2006.

Guido Sarchielli (a cura di), *Lavorare da precari. Effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, Fondazione Emanuela Zancan, Padova 2006.

Guido Sarchielli, Zappalà S., *Climate for innovation, attitudes to internet and ICT adoption in small firms* in *Impact of e-commerce on consumers and small firms*, HAMPSHIRE, ASGHATE, 2006, pagg.35-50.

Guido Sarchielli, Augusto Palmonari, *Conclusioni e linee di approfondimento in Lavorare da precari. Effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, Fondazione Emanuela Zancan, Padova 2006, pagg.155-172.

Guido Sarchielli, Maria Luisa Pombeni, S. Zaniboni, Rita Chiesa, *Facteurs psychosociaux, maturité professionnelle et palinification de la periode de retraite*, in Actes du XIV Congrès de Psychologie du travail et des organisations, ROUEN, AIPTFL, 2006, pagg.321-344 (atti di: XIV Congrès AIPTFL, Bologna, 24-26 agosto 2006).

Guido Sarchielli, Zappalà S., Depolo M., *Il lavoro senza protezione: stili e progetti di vita di lavoratori contingenti*, in *Donne e uomini nel mercato del lavoro atipico. La dimensione psicologica e di genere del lavoro precario e flessibile*, FrancoAngeli, Milano 2006, pagg.117-135.

Guido Sarchielli, *Il valore della competenza: definizione ed evoluzione di un codice semantico e teorico* in *Il valore della competenza. Logiche ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2006, pagg.33-55 (Professione formatore AIF).

Guido Sarchielli, Mandrioli E., Toderi S., *La metodologia adottata*, in *Lavorare da precari: effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, Fondazione E. Zancan, Padova 2006, pagg.27-38 (Documentazioni sui Servizi Sociali).

Guido Sarchielli, Guglielmi Dina, *La professionnalité des psychologues: acquisition de compétences et processus de professionnalisation*, «Psychologie du travail et des organisations», 2006, 12, pagg.185-200.

Guido Sarchielli, Depolo M., Guglielmi Dina, Zaniboni S., Zappalà S., *L'ansia verso il futuro pensionamento* in *Promuovere benessere con persone, gruppi e comunità*, Ponte Vecchio, Cesena 2006, pagg.238-239 (atti di: VII Congresso Nazionale di Psicologia della salute, Cesena (Italia), 28-30 Settembre).

Guido Sarchielli, Mandrioli E., Augusto Palmonari, Vecchiato T. (a cura di), *Lavorare da precari. Effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, Fondazione Emanuela Zancan, Padova 2006, pagg.220.

Guido Sarchielli, S. Zaniboni, M. Depolo, M. Menna, B. Di Placido, M. Sarchielli, *Percezioni di sicurezza lavorativa: il ruolo delle pratiche organizzative*, «psicologia della salute», 2006, n. 1, 2006, pagg.35-48.

Guido Sarchielli, Mandrioli E., Crocetti E., Graziani A.R., Ingellis A.G., Moscatelli S., Toderi S., *Precarietà del lavoro - precarietà e ambivalenza nella vita quotidiana: quali costi psicosociali?* in *Promuovere benessere con persone gruppi comunità*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2006, pagg.235-236 (atti di: VII Congresso Nazionale di Psicologia della Salute, Cesena, 28-30 settembre).

Guido Sarchielli, Fraccaroli F., *Premessa all'edizione italiana* in Noulin M., *Ergonomia*, CLUEB, Bologna 2006, pagg.7-12.

Guido Sarchielli, Avanzi L., *Psicologia e mercato del lavoro. Indagine sulle esigenze dei contesti occupazionali e sulle esperienze lavorative dei laureati* in *Psicologia*, Homeles Book, Faenza 2006, pagg.134.

Guido Sarchielli, *Transizioni psicosociali e strategie soggettive per dare un senso ai cambiamenti nel corso della vita* in *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano 2006, pagg.84-106.

Guido Sarchielli, Toderi S., *Career anchors: interest motives, research opportunities, and a contribution to the Italian validation of the Career Orientation Inventory (COI-it)*, «Bollettino di psicologia applicata», 2007, 252, pagg.21-32.

Guido Sarchielli, Depolo M., Guglielmi Dina, ZAPPALÀ S., *Dal lavoro al non-lavoro: fattori psicosociali nella preparazione al pensionamento*, «Rassegna di psicologia», 2007, 1, pagg.89-111.

Guido Sarchielli, M.G. Mariani, *Dimensioni di giustizia nella selezione del personale: valori culturali, stile attribuzionale ed autopercezioni* in VIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sociale, AIP, BOLOGNA, Libreria Bonomo, 2007, pag. 117 (atti di: VIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sociale, AIP, Cesena, 24-26 settembre 2007).

Guido Sarchielli *Editoriale*, «Psicologia sociale», 2007, 3, pagg.381-388.

Guido Sarchielli, *Liberalizzare le professioni psicologiche?*, «Giornale italiano di psicologia», 2007, 4, pagg.751-762.

Guido Sarchielli, Rita Chiesa, *Maturità professionale e percorsi di carriera organizzativa: l'indagine in una pubblica amministrazione*, «RU. Risorse umane nella pubblica amministrazione», 2007, 6, pagg.125-142.

Guido Sarchielli, *Orientamento e formazione. Prossimità e discontinuità: spunti di riflessione* in *Orientare l'Orientamento. Politiche azioni e strumenti per un sistema di qualità*, ISFOL, Roma 2007, pagg.453-470 (Temi & strumenti: Studi e ricerche).

Guido Sarchielli, Zappalà S., Depolo M., Fraccaroli F., Guglielmi Dina, *Postponing job retirement? Psychosocial influences on the preference for early or late retirement*, «Career development international», 2008, 13, pagg. 150-167.

Guido Sarchielli, Franco Fraccaroli, *Introduzione alla psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2010.

PUBBLICAZIONI CLAUDIO MAGAGNOLI

Claudio Magagnoli, *Orientamento e handicappati* in Andrea Canevaro (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia, 1983.

Elio Cristofolotti e Claudio Magagnoli, *Percorsi di scelta: proposte di orientamento della Provincia Autonoma di Bolzano*, Maggioli, Rimini 1985.

Claudio Magagnoli, Gaetano Vuozzo (a cura di), *Quaderno di documentazione sulle attività di alternanza scuola-lavoro*, Provincia di Bologna, Assessorato alla Istruzione e alla Formazione professionale, Ufficio Orientamento professionale, Bologna 1985.

Giovanni Ghiotto, Claudio Magagnoli, Gaetano Vuozzo (a cura di), *L'alternanza possibile*, FrancoAngeli, Milano 1987.

Claudio Magagnoli, Stefano Galetti, Gabriele Mezzetti (a cura di), *Lavoro e formazione professionale dopo l'obbligo*, Bologna 1988.

Orazio Bianco, Claudio Magagnoli, Maria Luisa Pombeni (a cura di), *Progetto scelta: un manuale di orientamento per unità didattiche della Provincia di Bologna*, Le Monnier, Firenze 1989.

Claudio Magagnoli, *I CIOP e le attività di orientamento della provincia di Bologna* in *Rapporto ISFOL sulle attività di orientamento realizzate da Ministero del lavoro, Ministero Pubblica Istruzione, Regioni*, Maggioli, Rimini 1992.

Claudio Magagnoli e Claudio Natali, *Il Servizio Metropolitan Bologna Lavoro* in «Professionalità» 40/1997.

Claudio Magagnoli e Maria Luisa Pombeni (a cura di), *Progetto DOPO. Dalla 5^a elementare alla 3^a media: un percorso contro la dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 1998.

Claudio Magagnoli, *La consulenza orientativa individuale* in «Professionalità» 47/1998.

Claudio Magagnoli, *Orientamento e Politiche del lavoro: il quadro legislativo* in *Risorsa uomo*, Franco Angeli, 2000.

Claudio Magagnoli, *Una rete regionale per l'orientamento: caratteristiche ed obiettivi di un progetto regionale* in «Innovazione educativa» n.2/2002.

Claudio Magagnoli, *L'integrazione scuola -servizi del territorio per l'orientamento alla scelta* in *Atti del convegno Gli Istituti comprensivi. Bilancio e prospettive*, organizzato dalla Provincia di Pisa, 20 maggio 2002 (a cura del CRED), Felici, Pisa 2003.

Claudio Magagnoli, contributi in Nerino Arcangeli (a cura di), *Orientamento scolastico e famiglia*, Editcomp, Bologna 2004.

Claudio Magagnoli ed Enzo Morgagni (a cura di), *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento: ricerca su strumenti, esperienze, politiche per l'integrazione di attività e servizi di orientamento*, IRRE E-R, Bologna 2004.

Claudio Magagnoli, contributi in Cinzia Migani e Valentina Vivoli (a cura di), *Promuovere il benessere a scuola. Esperienze e prassi a confronto*, Carocci, Roma 2007.

Claudio Magagnoli, Cinzia Migani (a cura di), *Aneka. Progettare un servizio per il benessere a scuola. Una risorsa per la comunità*, Carocci, Roma 2007.

Claudio Magagnoli, *La governance provinciale dell'orientamento* in «Rivista dell'Istruzione» 5/2009.

Claudio Magagnoli, *Governance e politiche di orientamento: l'esperienza della Provincia di Bologna* in Angela Cortese, Roberto Serpieri, *Politiche e pratiche dell'orientamento scolastico*, Liguori, Napoli 2010.

PUBBLICAZIONI SPERANZINA FERRARO

Ferraro Speranzina, *Verso il sistema formativo integrato*, nella rivista dell'A.N.P.E. «Professione pedagoga» n. 1, 2001.

Ferraro Speranzina (a cura di), *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie: esiti della ricerca. Intervento Sp.Or.A.*, RISA editore, Roma 2003.

Ferraro Speranzina, *Il progetto Sp.Or.A., sostegno ai processi di cambiamento, tra continuità e sviluppo* in «Magellano», aprile 2004.

Ferraro Speranzina (a cura di), *Il progetto Lauree Scientifiche* in Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze 2007.

Ferraro Speranzina, *L'impegno del Ministero della Pubblica Istruzione per un Piano integrato di orientamento nell'ottica della prevenzione del disagio e della dispersione scolastica* (cap. I) e *A quali condizioni la scuola può orientare?* (cap. VII) in *Verso il domani: la scuola che orienta*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Ferraro Speranzina, *Le azioni istituzionali per l'orientamento e le nuove disposizioni normative* in «Rassegna dell'autonomia scolastica» n. 5/ 2008.

Ferraro Speranzina, *Orientamento: occasione di rinnovamento per il sistema di istruzione e formazione* in «Rassegna dell'autonomia scolastica» n. 11/2008.

Ferraro Speranzina, *Il seminario di Abano e le prospettive* in «Quaderni di Orientamento» della Regione Friuli Venezia Giulia, giugno 2009.

Ferraro Speranzina, *Presentazione* in *Orientare alle scelte* del COSPES, Ed. LAS, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2009.

Ferraro Speranzina, *L'orientamento, risorsa per lo sviluppo e l'innovazione*, Seminario UNIONCAMERE, Roma, 21 luglio 2010.

PUBBLICAZIONI GABRIELLA BURBA

Gabriella Burba, *Didattica orientativa: il caso delle discipline giuridico-economiche* in «Quaderni di orientamento della Regione Friuli V.G.» n.14/1999.

<http://www.regione.fvg.it/orientamento/allegati/QO14/Qu00.pdf>

Gabriella Burba, N. Batic, L. Cibir, E. Iannis, M. Michelini, *Un'indagine sull'immagine di università nella scuola del Friuli Venezia Giulia: i risultati quantitativi* in «Magellano» n.16/2003.

http://www.fisica.uniud.it/URDF/laurea/idifo1/materiali/g10_c12/13-R5_Ideadiuniversitadellascuola_daMagellanopezzo.pdf

Gabriella Burba, L. Cibir, L. Decio, E. Iannis, M. Michelini, A. Stefanel, *Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti. Casi di studio in alcuni ambiti disciplinari. Parte I: formazione iniziale* in «Magellano» n.20/2004.

[http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/SSISCorsoOrientamentoFIM/PSO_casi_ver2I\(Stefanel_Alberto\).pdf](http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/SSISCorsoOrientamentoFIM/PSO_casi_ver2I(Stefanel_Alberto).pdf)

Gabriella Burba, L. Cibir, L. Decio, E. Iannis, M. Michelini, A. Stefanel, *Problem-solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti. Parte II: formazione in servizio* in «Magellano» n.21/2004.

[http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/SSISCorsoOrientamentoFIM/PSO_casi_ver2II\(Stefanel_Alberto\).pdf](http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/SSISCorsoOrientamentoFIM/PSO_casi_ver2II(Stefanel_Alberto).pdf)

Gabriella Burba, Nidia Batic, *Orientamento e predittività dei test di autovalutazione per l'Università* in «Quaderni di orientamento della Regione Friuli V.G.» n.28/2006

<http://www.regione.fvg.it/orientamento/allegati/qdo28.pdf>

Gabriella Burba, Nidia Batic, *Indagine sulle immagini di orientamento negli insegnanti di scuola superiore* in «Quaderni di orientamento della Regione Friuli V.G.» n.29/2006

<http://www.regione.fvg.it/orientamento/allegati/qdo29.pdf>

Gabriella Burba, *Progetto di orientamento* in web inserito in Gold Dia-loghi in rete

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000002175E9>

Gabriella Burba, *Moduli di diritto-economia* per il biennio secondo le competenze dell'asse storico-sociale (con capitolo relativo al metodo di studio e all'orientamento disciplinare)

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show.php?ObjectID=BDP-GOLD000000000234BB7>

Gabriella Burba, *Documento conclusivo sul POF percorso di Abano 2009* http://www.cnoscuola.it/newsletter/allegati/maggio/05_b_PNO_Linee%20Guida/BURBA_POF_Gr.1a.pdf

Sito di documentazione del progetto di orientamento in entrata USR Friuli V.G.

<http://lnx.liceomarinelli.org/docc/courses/MARINELLI/>

Sito di documentazione del progetto di orientamento in uscita USR Friuli V.G.

[http://www.orientamentoscuolalavoro.it/\(S\(bg1rnh551ivzy045demkwr55\)\)/Default.aspx](http://www.orientamentoscuolalavoro.it/(S(bg1rnh551ivzy045demkwr55))/Default.aspx)

I moduli orientanti di diritto ed economia si trovano all'URL

[http://www.orientamentoscuolalavoro.it/\(S\(ibp2us55gmrogi45l5cwvz55\)\)/frmDocuments.aspx](http://www.orientamentoscuolalavoro.it/(S(ibp2us55gmrogi45l5cwvz55))/frmDocuments.aspx)

PUBBLICAZIONI FLAVIA MAROSTICA

Limitatamente al tema Orientamento

ELENCO DELLE PUBBLICAZIONI A STAMPA PER TEMA

Pubblicazioni a stampa: volumi

Flavia Marostica, *Donne, lavoro, famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico (1492-1763)*, modulo di apprendimento di storia e di didattica orientativa, UE FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Emilia Romagna, Casa editrice Re Enzo, Bologna 2006 (pagg.240).

Pubblicazioni a stampa: cura di volumi

Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Edizioni Synergon, Bologna 1995 (pagg.180).

Flavia Marostica (a cura di), *Dossier orientamento* della «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali», aprile 2010 (pagg.54).

Alessandra Antinori, Sara Ricci, Flavia Marostica (autrici e curatrici), *Elementi di sintesi e di comparazione dell'analisi dei contesti e dei fabbisogni del target group. La metodologia della didattica orientativa. proposte di adattamento*, Leonardo da Vinci, Lifelong learning programme (2007-2013), Agreement n.LLP-LDV/TOI/08/IT/554, Ipazia, *ImProving lifelong learning devices and didactical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices*, Sviluppo&Competenze, Bologna 2010 (pag.80).

Pubblicazioni a stampa: capitoli di volumi

Flavia Marostica *Introduzione* in Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Edizioni Synergon, Bologna 1995 (pag.9-44).

Flavia Marostica, *Curricoli e moduli di apprendimento* in Anna Bonora e Paolo Senni (a cura di), *Autonomia flessibilità scelta del curricolo*, IRRSAE ER, Bologna 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1999 a Bologna da Cappelli editore (pag.142-180).

Flavia Marostica, *Orientamento e sistema scolastico: una via emiliana?* in *Emilia Romagna Una scuola allo specchio Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico* dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, Editcomp, Bologna 2003 (pag.130-137).

Flavia Marostica, *Le azioni dell'orientamento. La didattica orientativa* in *Gli istituti comprensivi: bilancio e prospettive*, Atti del Convegno del 20 maggio 2002, Centro di Documentazione e Risorse Educative dell'Assessorato Istruzione e Cultura della Provincia di Pisa, Felici Editore, Pisa 2003 (pag.53-105).

In *Attività di orientamento nelle istituzioni scolastiche della Regione Emilia Romagna*, Rapporto finale del Progetto FSE RIRO 1 (Rete Istituzionale Regionale dell'Orientamento), Bologna 2003:

- Flavia Marostica, *Le attività di orientamento nel sistema scolastico* (Cap.1 La specificità del sistema scolastico, l'orientamento nel riordino del sistema scolastico, l'orientamento nelle istituzioni scolastiche dal 1995 in poi, la declinazione della funzione e delle attività di orientamento mirate alla costruzione di competenze orientative) (pag.3-43);
- Flavia Marostica, *Focus sulle azioni di orientamento e l'orientamento formativo/didattica orientativa* (par. 2.4.3.) (pag.80-82).

Flavia Marostica, *Presentazione* del volume di Paola Vanini, *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Vannini Editore, Brescia 2004 (pag.15-22).

In Claudio Magagnoli e Enzo Morgagni, *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento*, Rapporto finale del Progetto FSE RIRO 2 (Rete istituzionale regionale dell'orientamento), Editcomp, Bologna 2004:

- Flavia Marostica, *Glossario* (1 Pubblica Amministrazione, decentramento, Stato/Regioni, 2 Sistema, servizi e funzioni, accreditamento, standard, 3 Orientamento, didattica orientativa, azioni di orientamento, competenze, competenze orientative, 4 Orientamento nei diversi sistemi, funzioni di orientamento, 5 Professione, orientatore, docente dedicato, operatori dedicati di altri sistemi, 6 Integrazione, rete, accordi) (pag.146-181);
- Flavia Marostica, *Gli accordi nel sistema dell'istruzione in Emilia Romagna: il quadro normativo, lo scenario generale e l'orientamento* (pag.89-137).

Flavia Marostica, *Le indagini e le ricerche sull'orientamento in Emilia Romagna Una scuola in attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico* dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, Editcomp, Bologna 2004 (pag.227-235).

Flavia Marostica, *Dis/persione, dis/orientamento, dis/agio: quali azioni possibili?*, paragrafo I del Capitolo 3 *Dispersione e orientamento* della Parte III *Le aree di approfondimento in Emilia Romagna Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema scolastico e formativo* dell'Ufficio Scolastico Regionale, della Regione, dell'IRRE dell'Emilia Romagna, Tecnodid, Napoli 2005 (pag.118-124).

Flavia Marostica, *Problematiche multidimensionali dell'utenza in condizione di svantaggio. Analisi di casi relativi all'utenza giovanile. Giovani deboli e giovani difficili nel sistema scolastico* in *Progetto Attori*, ASTER, FSE, Regione Emilia Romagna, Provincia di Bologna, Bologna 2007 (pag.49-60).

In Maria Luisa Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro. L'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008:

- Flavia Marostica, *La formazione e l'assistenza tecnica ai docenti* (2003-2006) (pag.21-32),
- Flavia Marostica, *Alcune esperienze significative nelle scuole* (pag.47-55),
- Flavia Marostica, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'auto-orientamento* (pag.75-101).

Flavia Marostica, *Le competenze trasversali* in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, *Voci della scuola*, VII volume, Tecnodid, Napoli 2008 (pag.180-197).

Flavia Marostica, *Orientamento formativo* in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, *Voci della scuola*, VIII volume, Tecnodid, Napoli 2009 (pag.340-352).

Flavia Marostica, *La formazione e l'assistenza tecnica ai referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di Bologna* in Rita Chiesa (a cura di), *Diploma e poi ?*, Bologna 2009 (pag.69-86).

In Alessandra Antinori, Sara Ricci, Flavia Marostica (autrici e curatrici), *Elementi di sintesi e di comparazione dell'analisi dei contesti e dei fabbisogni del target group. La metodologia della didattica orientativa. Proposte di adattamento*, Leonardo da Vinci, Lifelong learning programme (2007-2013), Agreement n.LLP-LDV/TOI/08/IT/554, Ipazia, *ImProving lifelong learning devices and didactical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices*, Sviluppo&Competenze, Bologna 2010:

- Flavia Marostica, *Comprendere il passato per vivere il presente e costruire il futuro* (pagg.33-63),
- Flavia Marostica, *Griglie e indicazioni* (pag.67-71).

Pubblicazioni a stampa: articoli di riviste

Flavia Marostica, *Orientamento e scuole superiori: un confronto a più voci* in «Innovazione educativa» n.6/1992 (pag.19-22).

Flavia Marostica, *Orientamenti per l'orientamento nel sistema scolastico* in «Innovazione educativa» n.2/2002 (pag.8-12).

Flavia Marostica, *L'orientamento nel sistema scolastico dell'Emilia Romagna* in «Innovazione educativa» n.3-4/2002 (pag.36-43).

Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in «Innovazione educativa» n.6/2002 (pag.12-14).

Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative specifiche nella scuola: le azioni di orientamento* in «Innovazione educativa» n.1/2003 (pag.25-28).

Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa* in «Innovazione educativa» n.2/2003 (pag.3-6).

Flavia Marostica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non* in «Innovazione educativa» n.4/2003 (pag.18-28).

Flavia Marostica, *Profili, funzioni e attività degli operatori dell'orientamento nel sistema scolastico: un'ipotesi su cui ragionare* in «Innovazione educativa» n.5/6 del 2003 (pag.6-11).

Flavia Marostica, *Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante: abilità/competenze essenziali/chiave* in «Innovazione educativa» n.5/6 del 2006- Supplemento per l'Emilia Romagna (pag.59-62).

Flavia Marostica, *Orientamento: risorse normative (e non solo)* in «Rivista dell'Istruzione. Scuola e autonomie locali» n.4/2009 (luglio-agosto) (pag.78-86).

Flavia Marostica, *Introduzione e cura del Dossier Azioni di orientamento a scuola* in «Rivista dell'Istruzione. Scuola e autonomie locali» n.5/2009 (settembre-ottobre) (pag.13-14).

Flavia Marostica, *Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante* in «Rivista dell'Istruzione. Scuola e autonomie locali» n.2/2010 (marzo-aprile) (pag.79-88).

PUBBLICAZIONI MULTIMEDIALI

Flavia Marostica, *Normativa scolastica sull'orientamento* (in CD e in WEB), Progetto OPTO (Ricerca 1999-2000), FSE Fondo Sociale Europeo Regione Emilia Romagna 2000.

Flavia Marostica, *L'assetto normativo per l'orientamento in Europa e in Italia nella riforma della Pubblica Amministrazione, del Mercato del lavoro, della Formazione professionale, dei Centri per l'impiego, nella scuola e nell'università* (FAD in web), Progetto FSE n.1999/IT.16.1.PO.011/3.05/7.2.4/022 *Unità di progettazione locale*, Unione Europea, FSE Fondo Sociale Europeo, Repubblica Italiana, Regione Sicilia, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Università degli Studi di Palermo Dipartimento di Psicologia, 2003.

Flavia Marostica, *Orientamento istruzione formazione: un approccio didattico all'orientamento per la promozione del successo formativo* (FAD in web) Progetto FSE n.1999/IT.16.1.PO.011/3.05/7.2.4/022 *Unità di progettazione locale* - Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Repubblica Italiana, Regione Sicilia, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Psicologia, 2003.

All'estimato, implementazione e direzione del sito satellite dal 2003 ad oggi *Orientamento a scuola*: www.orientamentoirreer.it

PUBBLICAZIONI PAOLA VANINI

Paola Vanini, S. Rossi, *Educare alla sessualità in un contesto di crisi etica* in «Il Bambino Incompiuto», n. 1/92.

Paola Vanini, *Il Metodo Feuerstein: come affrontare con successo le difficoltà di apprendimento* in «Innovazione Educativa» n.6/1993.

Paola Vanini, Roberto Grazia, Silvana Machioro (a cura di), *Adulti non solo a scuola. La fase esplorativa*, e stesura di 2 capitoli: *Area tematica A. Il percorso formativo*, pagg. 69 – 91, e *Intervista a Luigi. La ricerca professionale di Luigi*, pagg.220-236, Bologna 1993.

Paola Vanini, *Genitori ed Educatori. Responsabilità Educative e Bisogni Formativi* in «Innovazione Educativa» n.2/1995.

Paola Vanini, *Modelli di Ricerca. Riferimenti dalla Letteratura* in «Innovazione Educativa» n.4/1995.

Paola Vanini, *Genitori ed Educatori a Confronto: la parola ai genitori* in «Bambini», ottobre 1995.

Paola Vanini, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Reuven Feuerstein* in Franco Nanetti (a cura di), *Fare formazione a scuola. Teorie e Modelli*, Edizioni Synergon, Bologna 1996, pagg.77-101.

Paola Vanini, *Educazione Familiare: una sfida da accogliere* in «Innovazione Educativa», n.5/1996.

Paola Vanini, *Un Metodo per la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento* in «Innovazione Educativa» n.5/1996.

Paola Vanini, *Educazione Familiare: una proficua collaborazione ISRE-IRRSAE ER per la formazione dei formatori* in «ISRE» n.3/1996.

Paola Vanini, *Sviluppo del Potenziale di Apprendimento* in «Innovazione Educativa» n.3-4/1997.

Paola Vanini, *Strumentazione cognitiva e competenza relazionale* in «Innovazione Educativa» n.4/1998.

Paola Vanini, *Gli insegnanti come adulti di riferimento* in «Innovazione Educativa» n.5/1998.

Paola Vanini, *Formazione al Metodo Feuerstein presso l'IRRSAE ER* in «Innovazione Educativa» n.2/1999.

Paola Vanini, *La modificabilità cognitivo-strutturale* in «Innovazione Educativa» n.6/1999.

Paola Vanini, *I Concetti dell'Educazione Cognitiva: la Mediazione* in «Innovazione Educativa» n.6/1999.

Paola Vanini (a cura di), *Percorso professionale*, IRRSAE ER, Bologna 2000.

Paola Vanini, *Educare al mestiere di genitore: analisi di un percorso di formazione* in Liliana Dozza (a cura di), *Professioni educative per il sociale*, Adda Editore, Bari 2000 pagg. 278-308.

Paola Vanini, *Il Metodo Feuerstein: una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE ER, Bologna 2001.

Paola Vanini, *Il Metodo Feuerstein e la motivazione intrinseca allo studio* in «Innovazione Educativa» n.6/2002.

Paola Vanini, *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Vannini Editrice, Brescia 2003.

Paola Vanini, *Il Cooperative Learning a scuola* in «Innovazione Educativa» n.5/2003.

Paola Vanini, *Cooperative Learning e Metodo Feuerstein: possibili sinergie?* in Claudia Vescini (a cura di), *Uno a casa e tre in viaggio. Il Cooperative Learning. Riflessioni teoriche ed esperienze educative*, IRRE ER, Bologna 2004, pagg.17-26.

Paola Vanini, *Migliorare la qualità del rapporto insegnamento-apprendimento per contrastare la dispersione scolastica* in *Piazza della ricerca*, Atti del convegno EXPO Milano 2004, Edistudio, Milano 2005.

Paola Vanini, *Il Centro Pedagogico di Rimini: prime azioni* in «Innovazione Educativa» n.1/2005.

Paola Vanini, *Il ruolo dell'IRRE ER nella diffusione del metodo Feuerstein* in «Innovazione Educativa» n.2-3/2005.

Paola Vanini, Claudia Vescini, *Uno sguardo d'insieme* in «I Quaderni del Centro Pedagogico per l'integrazione dei servizi» n.1/2005.

Paola Vanini, *Un approccio per la riduzione dell'handicap: la costruzione di ambienti modificanti* in «Innovazione Educativa»n.2/2006.

Paola Vanini, *Genitore: un'arte da apprendere* in L. Pardo e L. Pagnoni (a cura di), *L'arte di crescere*, CLUEB, Bologna 2007.

Paola Vanini, *Il metodo Feuerstein: una proposta formativa per contrastare il disagio* in «Rassegna dell'Istruzione» n.4-5/2007.

Paola Vanini, *Il metodo Feuerstein per la realizzazione di ambienti modificanti* in «Gulliver», febbraio 2008.

Paola Vanini, *La carta di identità del Cooperative Learning* in «Gulliver», aprile 2008.

Paola Vanini, *L'indagine OCSE-PISA: un confronto fra i sistemi scolastici di 57 paesi nel mondo* in «DidatticaMENTE Gulliver» n.3, novembre 2008.

Paola Vanini, *L'indagine OCSE-PISA: uno sguardo alle prove* in «DidatticaMENTE Gulliver» n.4, dicembre 2008.

Paola Vanini (a cura di), *I quaderni del Centro Pedagogico per l'integrazione dei servizi* n. 4 AS 2008-09.

Paola Vanini, *Dalla relazione all'apprendimento: risorse per migliorare la didattica* in «Rivista dell'Istruzione» n.2/2009.

Paola Vanini (a cura di), *Corpo movimento sport. Dalle indicazioni alla pratica didattica*, Tecnodid, Napoli 2010.

Paola Vanini, *Il valore aggiunto della didattica per competenze* in Paola Vanini (a cura di), *Corpo movimento sport. Dalle indicazioni alla pratica didattica*, Tecnodid, Napoli 2010.

