

L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante

Flavia Marostica

Ricercatrice IRRE Emilia Romagna, coordinatrice del progetto regionale
marostica@irreer.it

1. L'orientamento ha una storia

Il tema non solo non è nuovo ma ha anche un pregresso corposo che risale almeno agli anni Sessanta del Novecento a livello sia *internazionale*, sia *europeo*, sia *italiano*. Tuttavia è fuori dubbio che si è verificata una prima svolta all'inizio degli anni Novanta quando esso ha cominciato ad essere *sempre più presente* nelle norme, negli accordi, nei documenti e il ruolo della scuola è stato via via sempre più valorizzato sulla base della convinzione che i docenti, soprattutto quelli «dedicati» con funzioni di tutor, conoscono molto bene gli studenti. Da allora sono aumentate a ritmo crescente le esperienze che hanno pervaso tutti gli ordini di scuola e i centri di formazione professionale e hanno dato vita anche a centri/dispositivi dedicati/specializzati. Le attività realizzate sono state moltissime e sovente 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. Una seconda svolta si è così verificata all'inizio del nuovo Millennio con il Forum dell'orientamento a Genova (2001) che ha avviato il superamento della tripartizione delle attività (formazione, informazione, consulenza) con una diversa articolazione delle azioni in base alla loro diversa intensità/specificità orientativa nella continuità.

2. I punti di riferimento nei documenti e nella normativa

A livello *internazionale* è indispensabile ricordare almeno la *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento* del Comitato di esperti al Congresso internazionale UNESCO a Bratislava (1970) che dà una definizione di orientamento riconosciuta da tutti; la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento* della *Conferenza mondiale dell'educazione* dell'UNESCO (1990) che afferma il diritto di tutti di possedere gli strumenti e i saperi di base per poter «vivere e lavorare dignitosamente»; i Documenti dell'OMS del 1993 (pubblicato nel 1994) e 1998 (pubblicato nel 1999) sull'opportunità di in-

trodurre nella scuola l'educazione alle *life skill*, il *Rapporto DESECO* dell'OCSE del 2003 che individua alcune competenze trasversali indispensabili per tutti.

A livello europeo l'interesse per l'orientamento risale agli anni Sessanta, ma nell'ultimo decennio si è intensificato e ha prodotto molti documenti significativi: la *Carta di Nizza* del 2000 che lo include tra i diritti dei cittadini europei; il *Memorandum* del 2000 che riserva uno dei messaggi chiave alle competenze di base per tutti e un altro all'orientamento; la *Risoluzione* dedicata del 2004 che attribuisce importanza fondamentale alla scuola in tema di orientamento; la *Raccomandazione sulle competenze chiave* del 2006 che individua una gamma di competenze sia disciplinari che trasversali indispensabili per tutti; la *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche* del 2008 che definisce le competenze come «la comprovata *capacità di utilizzare* 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 termine di *responsabilità* e *autonomia*». In sintesi l'Europa indica due tipologie di risorse necessarie per essere in grado di orientarsi: il *possesso di saperi di base* e la *padronanza di abilità/competenze trasversali*.

A livello italiano tra il 1962 e il 1995 l'orientamento è tra le finalità solo della scuola media, anche se sono da segnalare l'introduzione a partire dal 1989 di alcuni concetti/prassi molti innovativi (competenze, progettazione d'aula, laboratorio) in occasione di revisioni di ordinamento (istituti professionali e tecnici) e il tentativo di costruire una rete per l'orientamento con la *Carta sull'orientamento* del 1990 siglata da diversi soggetti interessati. Il 1995 segna l'avvio nella normativa dell'estensione dell'orientamento negli altri ordini scolastici a partire dalle superiori, anche per recepire le sempre più pervasive esperienze già in atto a livello sperimentale.

Dal 1997 ad oggi sono state prodotte molte norme sul tema; per limitarsi a quelle che più direttamente riguardano l'orientamento formativo si possono citare: nel 1997 la legge 59 sul decentramento da cui sono derivati i decreti legislativi 469/97 e 112/97, il documento *L'orientamento nella scuola e nelle università*, il DM 245 su università e orientamento a scuola, la Direttiva 487 sull'orientamento come processo verticale e sulle reti, la legge 425 sulle competenze per i nuovi esami di stato; nel 1999 il DPR 275 sull'autonomia scolastica e l'obbligo di fare orientamento in tutti gli ordini; nel 2001 il riordino del Titolo V della Costituzione seguito poi dalla legge 131 del 2003; nel 2006/7 il nuovo obbligo scolastico con l'individuazione, accanto agli assi disciplinari, anche di competenze chiave; nel 2009 le *Linee guida* e la Costituzione del FORUM dedicato. C'è da aggiungere che *tutte le Indicazioni per i curricoli dell'obbligo* dell'ultimo decennio

parlano di orientamento, pur con modalità in parte diverse (De Mauro 2001, Moratti 2004, Fioroni 2007 per la scuola di base e per il nuovo obbligo).

Tra questi testi due hanno un'importanza particolare.

Il documento *L'orientamento nella scuola e nelle università del 1997* non può non essere considerato la matrice dell'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante: afferma, infatti, che «*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 etc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro*». Sicché le iniziative fondamentali (non esclusive) di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado sono ricondotte all'interno delle discipline e la via principale dell'orientamento diventa la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico dal momento che tutte le discipline, mettendo a disposizione conoscenze formali (dichiarative e procedurali), forniscono strumenti e occasioni per individuare le attitudini e potenziare conoscenze abilità competenze in un apprendimento significativo.

L'Allegato al Decreto 22 agosto 2007 sulle *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* afferma che insegnarle ha l'intento di «*favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale*». Esse sono: Comunicare, Acquisire ed interpretare l'informazione, Individuare collegamenti e relazioni, Risolvere problemi, Imparare ad imparare, Progettare, Agire in modo autonomo e responsabile, Collaborare e partecipare; si tratta palesemente di vere e proprie competenze orientative di base (riferibili ad abilità comunicative, cognitive, metacognitive, metaemozionali personali/sociali).

3. I punti di riferimento in letteratura: le competenze orientative

La letteratura sull'orientamento è vastissima, quella sull'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante non altrettanto, anche se interessante e ricca¹. Analizzando le tante scuole di pensiero e concentrando l'attenzione sui testi più recenti, risulta molto efficace l'elaborazione di Maria Luisa Pombeni, soprattutto dal 2000 in poi, perché da un lato aiuta a «mettere ordine» tra le diverse azioni e da un altro lato suggerisce, almeno a grandi linee, modalità concrete e operative di dare vita all'orientamento.

mento attraverso le discipline formali, quando identifica e definisce le *competenze orientative*, indispensabili per auto-orientarsi, come «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»² e svolgendo i seguenti compiti:

- *analizzare le risorse personali* a disposizione per realizzare il proprio progetto 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 da un lato i propri punti di forza da valorizzare e da un altro i propri punti critici da migliorare in modo da acquisire eventuali nuove competenze necessarie e da individuare modalità di aggiramento degli ostacoli;
- *esaminare con attento realismo le opportunità concrete e le risorse* a disposizione ma anche i *vincoli e i condizionamenti* e l'insieme di regole che organizzano e caratterizzano il *mondo contemporaneo e la società della conoscenza/globalizzazione* e in particolare i percorsi formativi e il mercato del lavoro;
- *prevedere lo sviluppo* della propria esperienza presente sulla base di motivazioni reali e di esiti probabili e *individuare traguardi* possibili da raggiungere, controllando le informazioni possedute ed eventualmente integrandole;
- *mettere in relazione correttamente* le risorse personali a disposizione con le opportunità e i vincoli e saper trovare la giusta *mediazione* tra sogni e realtà *al più alto livello concretamente possibile alle condizioni date* per scegliere;
- *assumere decisioni* in modo attento e responsabile, avendo il coraggio di dire dei no e accettando la sfida di dire dei sì, individuando *i traguardi concreti da raggiungere*, valutando la fattibilità del progetto, analizzando vincoli e condizioni;
- *progettare operativamente e autonomamente il proprio sviluppo*, *soppesandone la fattibilità*, e *individuare* le strategie necessarie ed effettivamente praticabili per la realizzazione;
- *attuare concretamente* e con metodo/sistematicità *i progetti* costruiti, sapendo tradurre traguardi complessi in singole azioni e mettendoli in pratica effettivamente, almeno nelle linee essenziali;
- *monitorare e valutare* le esperienze in corso e l'attuazione progressiva del progetto per capire le modifiche necessarie e per apportare gli opportuni aggiustamenti.

Pombeni, inoltre, distingue in modo chiaro, anche se ne sottolinea i legami, le competenze orientative in *generali* e *specifiche*.

Le *competenze orientative specifiche* sono quelle «finalizzate alla risoluzione di *compiti definiti* e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali (orientamento scolastico e professionale)»; sono relative ad «una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali»; esse «si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da *professionalità competenti*» nelle cosiddette *azioni orientative*. Si possono ulteriormente distinguere in:

- *competenze di sviluppo* dell'esperienza formativa e lavorativa personale, le più «alte», che consistono nella capacità di costruirsi una prospettiva e «di progettare l'evoluzione della propria esperienza, compiendo delle scelte», di sapersi orientare autonomamente, di elaborare e realizzare un piano per il futuro,
- *competenze di monitoraggio*, propedeutiche a quelle di sviluppo, che consistono nella capacità di fare un bilancio delle esperienze formative, lavorative, esistenziali pregresse o in corso, di «tenere sotto controllo l'andamento della situazione personale al fine di prevenire disagi e insuccessi», di sapersi orientare nella continuità.

Si tratta in tutti i casi di *competenze complesse*, anche se a livello diverso; scomponendo il costrutto generale in costrutti meno complessi, esse si possono raggruppare in un insieme di *sviluppo* e in due insiemi di *monitoraggio*:

- capacità di *prevedere lo sviluppo* della propria esperienza presente sulla base di motivazioni reali e di esiti probabili e di *individuare traguardi* possibili da raggiungere, controllando le informazioni possedute ed eventualmente integrandole; di *mettere in relazione correttamente* le risorse personali a disposizione con le opportunità e i vincoli e di saper trovare la giusta *mediazione* tra sogni e realtà *al più alto livello concretamente possibile alle condizioni date* per scegliere; di *assumere decisioni* in modo attento e responsabile, avendo il coraggio di dire dei no e accettando la sfida di dire dei sì, individuando *i traguardi concreti da raggiungere*, valutando la fattibilità del progetto, analizzando vincoli e condizioni; di *progettare operativamente e autonomamente il proprio sviluppo*, *soppesandone la fattibilità*, e di *individuare* le strategie necessarie ed effettivamente praticabili per la realizzazione; di *attuare concretamente* e con metodo/sistematicità *i progetti* costruiti, sapendo tradurre traguardi complessi in singole azioni e mettendoli in pratica effettivamente almeno nelle linee essenziali (costruire il proprio sviluppo);
- capacità di *analizzare le risorse personali* a disposizione per realizzare il proprio progetto 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 da un lato i propri punti di

forza da valorizzare e da un altro i propri punti critici da migliorare in modo da acquisire eventuali nuove competenze necessarie e da individuare modalità di aggiramento degli ostacoli; di *monitorare e valutare* le esperienze in corso e l'attuazione progressiva del progetto per capire le modifiche necessarie e per apportare gli opportuni aggiustamenti (tenere sotto controllo le proprie esperienze di vita);

- capacità di *esaminare* con attento realismo *le opportunità concrete e le risorse* a disposizione ma anche i *vincoli e i condizionamenti* e l'insieme di regole che organizzano e caratterizzano il mondo contemporaneo e *la società della conoscenza/globalizzazione* e in particolare i percorsi formativi e il mercato del lavoro (conoscere il mondo circostante e il suo funzionamento e saper agire in esso).

Ma per impossessarsi/possedere competenze orientative specifiche occorre, per Pombeni, prima acquisire *competenze orientative generali o di base* che sono quelle «finalizzate principalmente ad acquisire 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 etc.), pur con modalità diverse:

- «attraverso *esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», non formalmente o informalmente;
- attraverso «*azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la *didattica orientativa*)».

In tutti i casi le competenze orientative *non sono innate*, ma *si apprendono* attraverso apposite *esperienze mirate*; in particolare a *scuola* si acquisiscono:

- quelle *specifiche* attraverso *apposite azioni* di accompagnamento e di consulenza condotte, in parte, da *operatori* di altri sistemi (Formazione Professionale, Centri per l'Impiego, Università);
- quelle *generali* attraverso *l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante* che, spezzando le competenze in abilità e saperi per renderle insegnabili e utilizzando strategie e modelli di progettazione adeguati, dà i *prerequisiti* per costruire poi le altre.

Sicché si può dire, riprendendo una distinzione più volte fatta da Maria Luisa Pombeni³ che ci sono *due vie dell'orientamento a scuola*:

- una via per tutti che si identifica con l'orientamento formativo,
- una via, anzi, più vie, per alcuni (molti) a seconda dei particolari bisogni e compiti orientativi, che si identifica con le azioni di orientamento.

Per i «*giovani dedicati*» (quelli senza particolari problemi che però sono pochissimi), infatti, può essere sufficiente l'orientamento formativo; per i

«*giovani deboli*» (quelli con alcuni problemi) c'è sicuramente bisogno *anche di azioni specifiche*; per i «*giovani difficili*» (quelli con molti problemi) sono *indispensabili molte azioni specifiche*⁴.

L'elaborazione di Maria Luisa Pombeni risulta, oltre che «ordinativa» e ricca di spunti di immediata traducibilità pratica, anche la più consona agli orientamenti di riordino dei sistemi scolastici in Europa e nei paesi ad alto livello di sviluppo che da tempo hanno ravvisato l'esigenza di porre come traguardi dei percorsi la costruzione di competenze.

Queste sono un *costrutto complesso* del soggetto che per eseguire un compito o affrontare un problema in un contesto dato utilizza, integrandole, conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali; la terza componente è determinante, anzi *strategica*, per l'*attivazione* automatica e/o consapevole delle risorse possedute, anche se rimane in gran parte nascosta (la competenza come un *iceberg*) perché è quella che *mobilita* effettivamente le conoscenze possedute; esse, inoltre, si apprendono e si arricchiscono continuamente con l'esperienza.

Per sostenere l'apprendimento è necessario, quindi, prima *scomporre* in singole *abilità*, 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 (*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. «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 <metodo adatto per>»⁵; in altre parole, un'*abilità* è una *competenza più circoscritta e specifica*. È compito dell'insegnamento aiutare i giovani ad apprendere le singole conoscenze e abilità e poi a *ricomporre* in modo creativo quanto appreso nell'esecuzione/risoluzione di precisi compiti/problemi.

4. L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante

La letteratura dedicata in specifico a questo aspetto dell'orientamento (le tre espressioni si equivalgono)⁶ lo identifica nelle *azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una «mentalità o un metodo orientativo»*⁷, a costruire/potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e pro-

prie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di *auto-orientamento* e guidandoli a *imparare con le discipline e non le discipline*⁸.

Deve essere, dunque, presente in *tutte* le attività di insegnamento/apprendimento e in tutti i cicli scolastici, e deve comportare la *reinterpretazione dei curricoli in un'ottica orientativa*, funzionale e organica alle azioni di orientamento vero e proprio, in modo da mettere i giovani in grado di cominciare ad *auto-orientarsi*, maturando la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro (o, più realisticamente, di segmenti prossimali) 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, a breve e a medio termine, ottimale alle condizioni date.

Il curriculum può essere descritto come la *macroprogettazione/organizzazione* di un percorso/processo di *apprendimento* che ha le caratteristiche della *verticalità* e della *continuità*, che fa riferimento al *territorio*, ai suoi bisogni e alle sue opportunità, e che utilizza le *risorse delle discipline* per dotare i giovani di *risorse personali* di tipo *disciplinare*, ma utili anche per l'esercizio dell'*autonomia*, della *cittadinanza*, dell'*orientamento*. Inserito nel Piano dell'Offerta formativa, descrive e *rende pubbliche* le *linee generali* della progettazione condivise dagli organi collegiali (macro progettualità). Esso deve poi essere *articolato e tradotto praticamente nella progettazione dettagliata del lavoro d'aula*. Questa distinzione - largamente diffusa tra i formatori che sono molto abituati a differenziare il disegno formativo generale, che è quello che concordano con i committenti, dalla predisposizione del lavoro d'aula sulla quale hanno piena autonomia pur in coerenza con il piano complessivo - è *fondamentale* anche a scuola.

A partire, dunque, dalla *scomposizione delle competenze orientative specifiche* occorre:

- ripensare i *traguardi* individuando conoscenze abilità competenze in grado di essere *prerequisiti per l'orientamento (competenze orientative generali/propedeutiche)*;
- ripensare le *modalità ottimali per raggiungerli*, individuando le strategie di insegnamento e i modelli di progettazione del lavoro d'aula più idonei per renderle insegnabili/*costruibili* a scuola;
- assumere uno *schema interpretativo* dedotto dalla letteratura in tema di *apprendimento* e quindi subito *traducibile in operatività didattica*.

Non si tratta semplicemente di fare una buona didattica che è la condizione necessaria, ma non sufficiente: *si tratta di fare una didattica specifi-*

camente 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), contribuendo così anche alla 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»⁹.

5. I quattro pilastri che sostengono l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante

Questo aspetto dell'orientamento, preliminare e indispensabile (se manca o è debole c'è il rischio che le azioni specifiche di orientamento, anche di ottima qualità, servano a poco e non riescano a esercitare tutte le loro potenzialità), si regge su quattro pilastri, ciascuno *indispensabile e complementare* agli altri tre, per mirare «*intenzionalmente*» e «*effettivamente*», con buone e solide *probabilità di successo*, all'acquisizione da parte dei giovani di *competenze orientative generali*:

- due riguardano *il cosa* (cosa insegnare/apprendere per, cosa utilizzare delle risorse disciplinari per),
- due riguardano *il come* (con quali strategie di insegnamento e con quali modelli di progettazione del lavoro d'aula)¹⁰.

Il cosa 1. Traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: abilità essenziali/chave/trasversali/trasferibili

Per *analizzare opportunità e risorse*, vincoli e condizionamenti, regole che strutturano e caratterizzano il mondo contemporaneo e la società della conoscenza e della globalizzazione, è indispensabile prima acquisire *giorno dopo giorno* nell'apprendimento delle discipline *abilità comunicative* (i diversi linguaggi, verbali e non, quotidiani, disciplinari, logici) per dominare le informazioni, ma anche *abilità cognitive*, sia *logiche* per capire/elaborare pensiero astratto (ragionare) sia *metodologiche* per acquisire un metodo di costruzione di conoscenze e di apprendimento.

Per *analizzare le risorse personali* (interessi e attitudini, saperi e competenze etc.), monitorare e valutare le esperienze, iniziare a costruire il loro sviluppo, è indispensabile prima acquisire *giorno dopo giorno* abilità e strategie *metacognitive* (consapevolezza, monitoraggio, autovalutazione, predizione, progettazione).

Per *mediare* tra sogni e realtà, prevedere il proprio sviluppo, individuare traguardi, assumere decisioni, *progettare e realizzare* un percorso, è indispensabile prima acquisire *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 trasversali*, non strettamente disciplinari, ma *acquisibili in tutte le discipline*, anche se si caratterizzano in modo peculiare all'interno di ciascuna, a patto di mirare *intenzionalmente* al loro apprendimento, usando tutte le risorse dei saperi formali. Ma, affinché esse non servano solo ad eseguire bene determinati compiti (i problemi richiedono creatività) e siano anche spendibili in campi molto diversi, garanti di *flessibilità* e di adattabilità all'*imprevisto* e 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 fare in modo che siano anche *trasferibili*. Poiché non è affatto spontanea e naturale la capacità di usare abilità in contesti diversi da quelli di apprendimento, se non in presenza di una specifica *intenzionalità* in questo senso¹¹, ha un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento/apprendimento l'attenzione non solo a *sviluppare queste abilità in tutte le discipline*, ma anche ad *accompagnare* i giovani, attraverso attività esperienze esercizi mirati, a passare dall'acquisizione alla consapevolezza di aver acquistato e di possedere fino allo sforzo di applicazione in altri campi, contesti, situazioni sempre più distanti da quelli di apprendimento (*transfer, bridging*)¹².

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

Le discipline formali, ciascuna con le sue peculiarità, mettono a disposizione *con la loro struttura sia concettuale che sintattica (logica/metodologica)*, una grande ricchezza di risorse; occorre, però, nell'insegnamento *selezionare* opportunamente in esse *non solo le conoscenze dichiarative ma anche quelle procedurali, i concetti portanti e le modalità peculiari di costruzione e di comunicazione delle conoscenze (metodo e il linguaggio)* in grado di dare i prerequisiti per fronteggiare i *compiti orientativi*, ovvero:

- i *saperi minimi per tutti*, trasferibili e utilizzabili in diversi contesti, da usare come occasione per costruire abilità competenze e da trasformare in capacità di azione, per conoscere il *mondo circostante da più prospettive* e per *sapersi muovere* in esso; i saperi considerati oggi *indispensabili* sono le lingue (comprensione/produzione del parlato/scrit-

to) 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;

- i saperi, troppo spesso ignorati e/o trascurati, che si riferiscono al *lavoro* e al *mercato del lavoro* e sono funzionali all'esercizio dei *diritti di cittadinanza*.

Occorre, dunque, accompagnare i giovani a:

- *attraversare le discipline* per scoprire in ciascuna quale è la sua *peculiarità visuale del mondo reale* e in che modo sviluppa le *potenzialità personali 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 perché è 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.

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»¹³. Ma. «Una mente può essere modellata alla disciplina, ma, ahimè, una mente educata in senso disciplinare, oggi da sola non basta più»¹⁴.

Il come 1. Le strategie di insegnamento funzionali alle strategie di apprendimento: *didattiche laboratoriali di gruppo*

«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»¹⁵.

Per la costruzione di conoscenze abilità e soprattutto *competenze* che, essendo fatte anche di procedure, *si apprendono solo con la pratica*, occorre individuare le *esperienze che innescano* tale processo e consentono

ai giovani di essere attivi *protagonisti del proprio processo di conoscenza* (operatività) sulla base di 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), e *utilizzare 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.

Il *laboratorio/bottega/officina/cantiere/atelier* (e tutte le didattiche di tipo laboratoriale/sociale), non tanto come luogo fisico per mostrare quanto piuttosto come metodo di lavoro, offrono uno specifico *contesto* di apprendimento (insieme che dà significato ad ogni singola cosa), un *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 e soprattutto *seguendo/imitando l'esempio degli adulti che mostrano come si fa e provando a fare da soli*. Queste modalità di insegnamento/apprendimento sono caratterizzate da una *relazione educativa costruttiva*, dalla *valorizzazione/socializzazione* dei saperi posseduti, da una *dimensione sociale e partecipativa* indispensabile per costruire *significati condivisi*: 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, li incoraggia, li aiuta, li sostiene nella costruzione del necessario senso di autoefficacia*.

Si tratta di una modalità di lavoro che ha origini lontane e una lunga tradizione di esperienze e di teorizzazioni¹⁶, in cui non solo i soggetti sono impegnati attivamente in azioni «motivanti» («compiti di realtà» o «autentici» o «situati»), ma è anche molto curato l'aspetto comunicativo e cooperativo del lavorare insieme (clima).

Il come 2. I modelli di progettazione del lavoro d'aula per sostenere (e certificare) l'apprendimento: moduli/unità di apprendimento

Anche se le strategie e le tecniche di insegnamento si utilizzano effettivamente solo nella pratica in classe, occorre operare una *scelta preventiva* perché da essa dipende il tipo di progettazione delle attività didattiche: le pratiche attive di gruppo (le *didattiche laboratoriali*), infatti, per esplicitare tutta la loro efficacia, *richiedono una progettazione molto attenta e dettagliata* in cui viene predisposta l'esperienza di apprendimento e *tutti i suoi fattori costitutivi*.

Senza una strutturazione del percorso (che è l'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 formare 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.

Per rendere operativo il curriculum occorre, dunque, tradurlo in *segmenti* di pratica didattica concreta, strutturare il percorso perché abbia un significato, predisporre tutti gli ingredienti materiali e ideali, allestire il *setting*, organizzare l'*ambiente* e gestire le *esperienze di apprendimento/orientamento* in diverse sequenze (organizzazione delle conoscenze e del processo di apprendimento) con l'*utilizzo di modelli di progettazione del lavoro d'aula* (quello che si fa tutti i giorni in classe) funzionali a un forte sostegno dell'apprendimento e alla certificazione dei crediti, in grado di rendere *produttivi* i singoli e il gruppo. Tralasciando di ricordare tutti i *fattori* costitutivi di una sequenza/modulo/unità¹⁷, tra essi hanno importanza particolare (anche se nell'insegnamento tradizionale vengono quasi completamente trascurati o non adeguatamente progettati):

- le *attività specifiche* che vengono proposte ai giovani per imparare e per imparare a fare e i *materiali precisi* sui quali esse si realizzano, per apprendere le cose una ad una, pezzo per pezzo;
- i *compiti* per eseguire i quali i giovani mobilitano saperi e abilità appresi e dimostrano di possedere competenze in modo da poter essere valutati (e da autovalutarsi) e da poter ottenere la certificazione.

Dalla Costituzione della Repubblica Italiana:

Art.1 L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul *lavoro* ...

Art.4 La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il *diritto al lavoro* e promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che *concorra al progresso materiale o spirituale della società*.

Art.5 La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'*autonomia* e del *decentramento*.

L'orientamento nella scuola			
ATTIVITÀ	AZIONI	ATTORI	OBIETTIVI
formazione	orientamento formativo o didattica orientativa/orientante in itinere	docenti delle discipline nelle discipline	abilità e conoscenze cultura del lavoro competenze orientative generali
informazione	erogazione reperimento utilizzo in itinere	operatori esterni	conoscenze dei percorsi formativi e lavorativi
tutorato o accompagnamento	azioni di autovalutazione educazione alla scelta consulenza breve consulenza di gruppo sostegno alle transizioni in itinere	tutor della scuola tutor esterni	competenze orientative specifiche di monitoraggio
orientamento specialistico	consulenza counselling orientativo counselling psicologico bilancio competenze	operatori specializzati di altri sistemi	competenze orientative specifiche di sviluppo

BIBLIOGRAFIA

L'Orientamento nelle scuole e nelle università. Documento del Gruppo consultivo informale dei Ministeri Università Ricerca e Pubblica Istruzione sull'orientamento, 29 aprile 1997, e *Parere* della Commissione MURST-MPI (Art. 4 legge 168/1989) del 23 maggio 1997.

Boda Giovanna, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001.

Di Nubila Renato, *La valenza formativo/orientativa del sapere disciplinare* in Flavia Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Edizioni Synergon, Bologna 1995 (Atti Convegno 1992).

Di Nubila Renato, *Orientamento formale e non formale come processo formativo* in «Professionalità» n.76/2003.

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

Faudella Patrizia (a cura di), *La funziona orientativa delle discipline*, Dossier IRRE Piemonte, Torino, novembre 2001.

Giugni Guido, *L'orientamento come dimensione dell'insegnamento e come obiettivo della programmazione educativa* in «Orientamento scolastico e professionale» n.25/1985.

Marostica Flavia, *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 lo stesso titolo nel 1999 a Bologna da Cappelli editore (pag.142-180).

Marostica Flavia, *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in «Innovazione educativa» n.6/2002 (pag.12-14).

Marostica Flavia, *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.

Marostica Flavia, *Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa* in «Innovazione educativa» n.2/2003 (pag.3-6).

Marostica Flavia, *Competenze@competenze per il successo formativo e non* in «Innovazione educativa» n.4/2003 (pag.18-28).

Marostica Flavia, *Glossario* 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 (pag.146-181).

Marostica Flavia, *Donne, lavoro, famiglia all'inizio dell'età moderna nel mondo occidentale cattolico* (1492-1763), modulo di apprendimento di storia e di didattica orientativa, Progetto Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Emilia Romagna, Casa editrice Re Enzo, Bologna 2006 (pagg.240).

Marostica Flavia, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'auto-orientamento* in Maria Luisa Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008 (pag.75-101).

Marostica Flavia, *Le competenze trasversali* in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, *Voci della scuola*, VII volume, Tecnodid, Napoli 2008 (pag.180-197).

Marostica Flavia, *Orientamento formativo* in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, *Voci della scuola*, VIII volume, Tecnodid, Napoli 2009 (pag.340-352).

Marostica Flavia (a cura di), *Dossier orientamento* della «Rivista dell'Istruzione. Scuola e autonomie locali», aprile 2010 (pagg.54).

Montedoro Claudia e Zagardo Giacomo (a cura di), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano, 2003.

Pellerey Michele, *L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale* in «Orientamento scolastico e professionale» n.1/2 del 1998.

Pombeni Maria Luisa, *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).

Pombeni Maria Luisa, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di) *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2002.

Pombeni Maria Luisa, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche* in «Professionalità» n. 65 del 2001.

Pombeni Maria Luisa, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno *Tavolo per l'orientamento*, Tione (Trento), 2007.

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

¹ Si veda in proposito la Bibliografia alla fine del volume.

² Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche* in «Professionalità» n.65/2001; *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2002.

³ Maria Luisa Pombeni, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno *Tavolo per l'orientamento*, Tione (Trento) 2007, ma anche in scritti precedenti.

⁴ Maria Luisa Pombeni 2007, *op.cit.*

⁵ Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume, Le Monnier, Firenze 2002.

⁶ Da non confondere con la «formazione orientativa» che in letteratura indica le azioni condotte fuori dai curricula disciplinari per l'accoglienza, l'educazione alla scelta, il sostegno all'autovalutazione (accompagnamento o tutorato).

⁷ Maria Luisa Pombeni 2001 e 2002, *op.cit.*

⁸ Flavia Marostica, *Glossario, Didattica orientativa* 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.

⁹ Augusto Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 e poi 1997.

¹⁰ Le espressioni «il cosa» «il come» sono tratte da Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editore Laterza, Roma-Bari 1998.

¹¹ Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.

¹² Reuven Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, in particolare capitolo 4, Sansoni, Milano 1995; Paola 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 Flavia Marostica, Vannini Editore, Brescia 2004.

¹³ Howard Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico* (ed. originale 1991), Feltrinelli, Milano 1993.

¹⁴ Howard Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2006.

¹⁵ Clotilde Pontecorvo, *Primo intervento* in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione n.78/1997.

¹⁶ Si fa riferimento alla *Pedagogia popolare*, avviata nel 1920 e soprattutto dopo il 1935 da Célestin Freinet (1896-1966), al Movimento Cooperazione Educativa (1961 coordinamento internazionale) e a tante esperienze significative (tra cui la scuola di Barbiana).

¹⁷ Si veda Gaetano Domenici, *op.cit.*