

La valenza formativo - orientativa del sapere disciplinare (l'esperienza di Forlì e Cesena)

Renato Di Nubila

Coordinatore Comitato paritetico MPI/Confindustria

1. Le nuove esigenze del "sapere"

Alla luce delle trasformazione in atto, tutti i processi di conoscenza stanno interrogandosi delle nuove modalità in atto di "far conoscenza" e di "usare conoscenza".

È in atto, infatti, un processo di profonda revisione delle qualità del sapere ed in particolare del sapere tecnico che si è trasformata da sapere analitico, caratteristico delle scienze naturali, in un sapere di tipo sintetico, tipico dell'ingegneria.

Questo fenomeno è di estremo interesse.

Siamo così in presenza di un sapere di tipo sintetico che procede per aggregazione, per composizione, non più per scomposizione, per composizione, dunque, e cioè per coordinamento delle conoscenze, delle informazioni dei dati e colmando con la fantasia - che appunto si configura sempre più come la nostra "tecnologia" - le soluzioni di continuità conoscitiva. E di tutto questo è importante che le strutture formative prendano atto: il sapere che oggi va modificando il mondo con un sapere di tipo sistemico. L'apparato di tipo sistemico è, appunto, l'approccio che oggi serve a questa società per trascendere, in continuazione, il dato storico.

Una distinzione questa che marca nettamente la transizione dalle tecnologie materiali a quelle informatiche, alle tecnologie immateriali, alla elettronica e alla informatica.

Passiamo, così, da un sapere che era concentrato sulle cose, ad un sapere che è orientato verso i metodi per conoscere le cose e organizzato per governare le complessità (tab. 1)

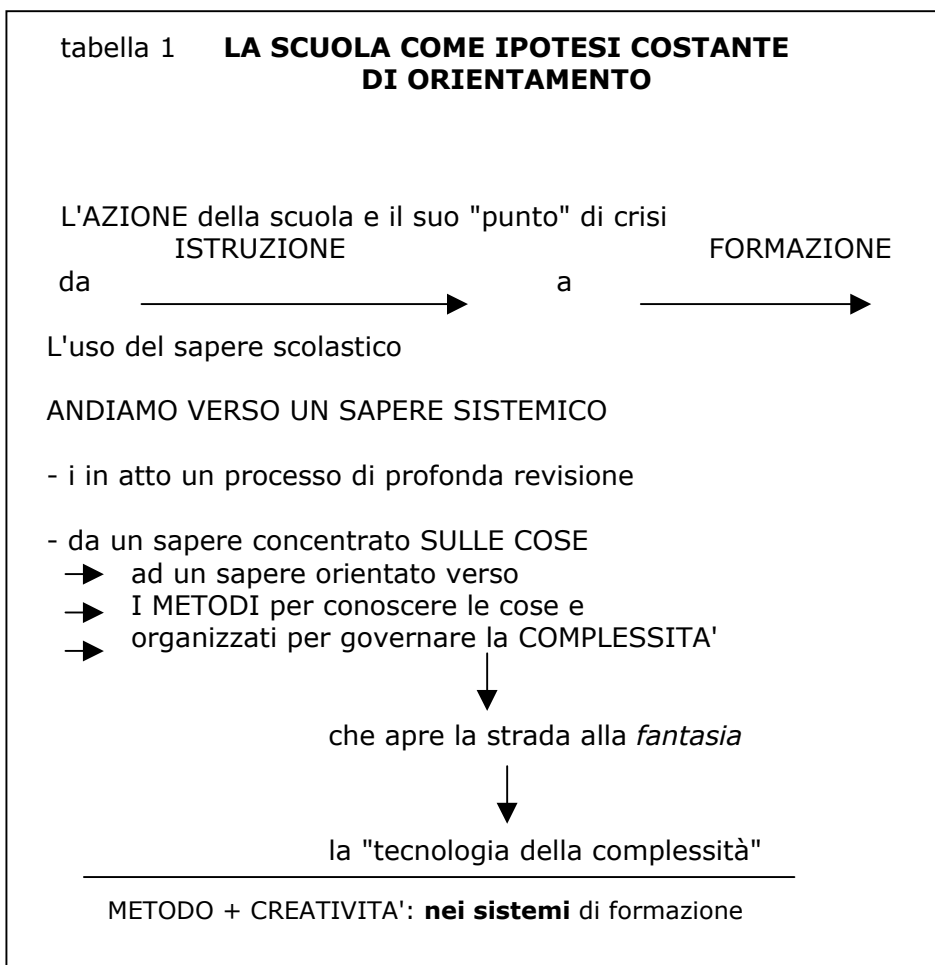
E' appunto la complessità il dato più caratteristico dei sistemi tecnologici, di quelli organizzativi e di duelli sociali. E' la complessità, infatti, che apre naturalmente la strada alla fantasia. In questo contesto, potremmo addirittura tentare di definire la fantasia come la "tecnologia della complessità". Di conseguenza, i sistemi formativi sono fortemente impegnati in questo difficile esercizio di coniugare metodo e creatività.

Siamo ad uno straordinario fenomeno di cambiamento della qualità del sapere che è la radice dei nuovi scambi sociali ed economici. "Una trasformazione questa -sottolinea il prof. Ugo Calzolari dell'Università di Bologna -che assume dimensioni di particolare importanza nell'ambito tecnico e produttivo, come la stessa trasformazione dell'occupazione o la dislocazione delle condizioni

produttive".

Allora cambia il contenuto del sapere, ma cambiano le condizioni ambientali nelle quali tale sapere viene utilizzato. Non è difficile pensare

immediatamente alla scuola e alle sedi formative, dove sempre con grande difficoltà si sa o si vuole farei conti con le caratteristiche di questo nuovo modo di approcciare il sapere. Si pensi alla polivalenza, alla capacità di concettualizzazione, alla disponibilità dell'apprendimento continuo, come



qualità ed eccellenza della nuova formazione.

Insomma, la capacità razionale, la comprensione di mutamenti, sono gli elementi richiesti dalla trasformazione in corso, elementi che non si limitano ad incidere a livello strutturale, ma coinvolgono quelli che chiamano il substrato Culturale dell'attuale momento di transizione.

Quando allora si parla della cultura dell'innovazione, il più delle volte oggi s'intende sposare, in chiave: fortemente problematica, il nuovo sapere tecnico che, come si diceva prima, è sempre di tipo sistemico.

Con questo diverso stile, con questo diverso rapporto con il mondo del lavoro, -che pone in evidenza la polivalenza, l'apprendimento continuo, le capacità relazionali- allora dobbiamo evidenziare che le strutture formative sono il luogo dove questo incontro viene preparato e sperimentato.

Come dire che, mai come in questo momento, i nuovi processi innovativi hanno marcato in modo insistente il ruolo della scuola, della formazione.

Diventa così particolarmente interessante e aperta alle innovazioni la progettazione di percorsi formativi personalizzati, percorsi capaci di coniugare

un mix di scuola e di lavoro, come già avviene in alcune scuole secondarie superiori e nei centri di formazione professionale.

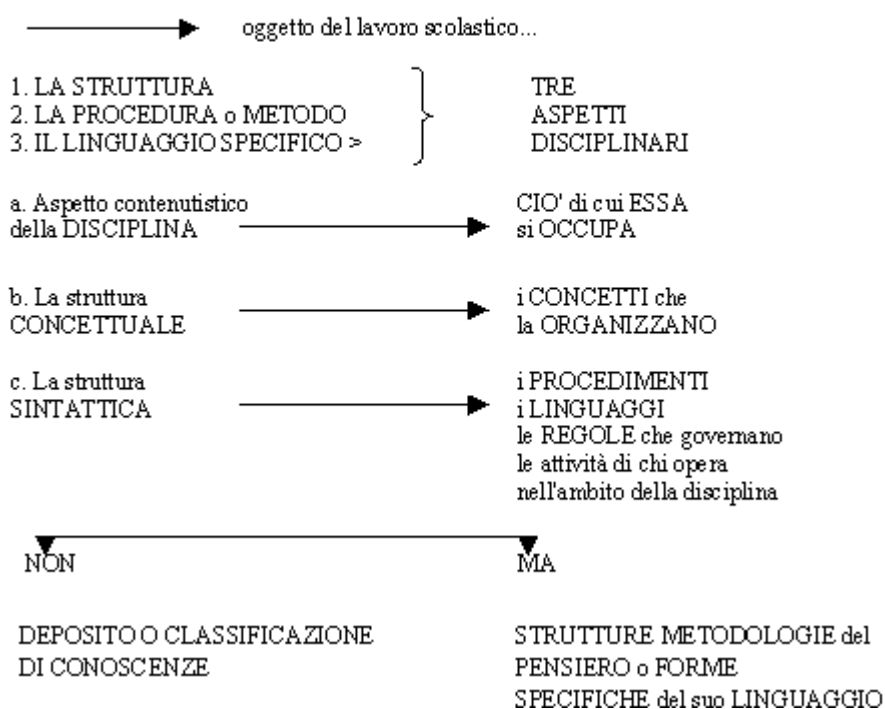
Questo si ottiene favorendo la progettazione di percorsi formativi personalizzati, come dicevamo, che vengono incontro alla esigenza di soggettività e di domanda giovanile; alla domanda di professionalità, di adattabilità continua e di autonomia delle stesse strutture formative.

Per concludere allora: la formazione va

lentamente prendendo atto che il nuovo sapere richiesto da più parti, dalla stessa voglia di realizzazione e di gratificazione inseguita dai soggetti che sono in formazione, non è un sapere affidato esclusivamente ai contenuti, non si tratta di un "sapere dei contenuti", quanto piuttosto dell'impegno di costruire le condizioni generali per rendere possibile l'acquisizione dei contenuti, che sono sempre mutevoli e sempre vari.

Tabella 2

LE DISCIPLINE



2. Il sapere e i saperi disciplinari in un'ottica formativa

La scuola secondaria superiore italiana, per molti aspetti va configurandosi come un sistema "muto" o almeno poco corale. Lo stesso impianto didattico è

modellato sulla forma monodisciplinare, seconda la vecchia concezione di "scuola/istruzione" impegnata a trasmettere conoscenze (sempre necessarie) e sapere prestrutturato. Si pone, invece, con necessaria urgenza, un passaggio dallo stadio di una scuola-trasmissione di istruzione, allo stadio di scuola-formazione, rispondente ai nuovi bisogni di un Paese che è cresciuto. Bisogni che, sul piano formativo, invocano appunto opportunità di conoscenze, di capacità-abilità, di competenze, di comportamenti aggiornati e coerenti.

Di qui alcune "clamorose" carenze della nostra scuola secondaria superiore: la riottosità al lavoro di squadra collegiale, la mancanza di metodologie aggiornate e di visione d'insieme del fattore "formazione". Il tutto appesantito da un coordinamento garantista che si mostra poi nella pratica, per il personale, poco stimolatore di novità e di intelligenti adeguamenti.

Anche se, poi, nei fatti, tanta parte di scuola superiore è cambiata (per tanta sperimentazione),

rimane comune di essa un'immagine "confusa e contraddittoria che non riesce a garantire, a pieno, al singolo studente, il massimo beneficio del diritto allo studio (mortalità scolastica elevata, abbandoni, ripetenze...)"

Per poter parlare di formazione pluridisciplinare, in questo contesto, è necessario dunque una premessa che prenda le mosse da alcuni fenomeni in corso:

1) i momenti di

transizione culturale in atto (da sviluppo tecnologico ed economico, a sviluppo globale alla mondializzazione dell'economia; dal modello industriale al post-industria, alla società dell'immateriale...);

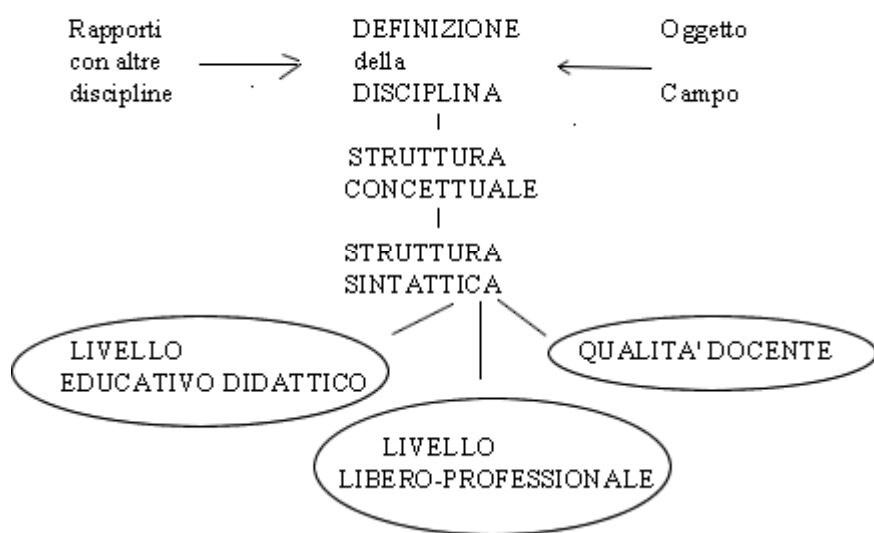
2) il cambiamento in atto nel mondo scientifico e culturale provoca crisi nel modello scientifico lineare (trasmissione del sapere; nuovi modelli di conoscenze; nuove regole e tempi "alti"...);

3) il modello razionalistico è in discussione e, per fare un esempio, nelle discipline umanistiche, come nell'area della cultura generale le categorie come "progresso", "evoluzione", "modernità" si sentono inadeguate nel loro antropocentrismo.

Siamo, così, ad una società che sente il bisogno di assicurarsi delle risorse congrue ai bisogni sempre più evidenti, in una fase che potremmo etichettare come connotata dalla "stabilità delle incertezze".

Tabella 3

LE DISCIPLINE



3. Le discipline: la loro struttura e la loro valenza formativa

Anche se sinteticamente, si pane la necessità di tua riflessione su questo aspetto tecnico. Cos'è la disciplina? Una definizione elementare farebbe rispondere: "l'oggetto del lavoro scolastico". Ma non basta. Nel passato, la struttura della disciplina era considerata un dato di fatto oggettivo e istituzionalizzato nei suoi contenuti, nella sua modalità (si pensi al programma, al libro di testo come strumenti che offrivano tutto da trasmettere... eravamo alla cosiddetta "scuola del programma").

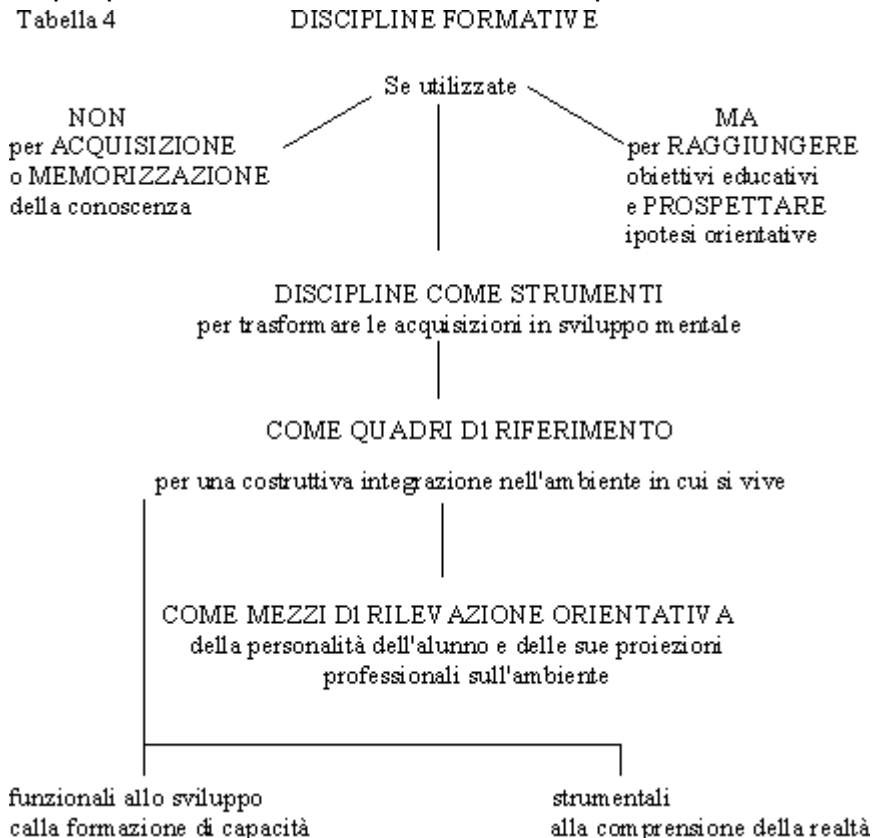
Oggi è in crisi la stabilità concettuale delle discipline "accademiche" e delle discipline "scolastiche".

Diviene, quindi, attuale studiare l'organizzazione, le relazioni, le funzioni delle discipline. (Schwab, *La struttura della conoscenza ed il curriculum*, La Nuova Italia, 1971).

Quindi parleremo di disciplina come campo di conoscenze di cui ci si occupa, ma anche di struttura concettuale di ogni disciplina, come sintesi di concetti propri e portanti (rii matematica: grandezza, misura, numero...; rii lettere: verbo, arte, espressività...) e di concetti irrinunciabili e trasversali comuni ad altre discipline (ricerca, metodo, nozione, sapere, conoscenza...). Dalla struttura concettuale deriva poi la *struttura sintattica* che consiste nel definirei paradigmi di base della disciplina, da cui partire, per organizzare l'insieme delle procedure, delle regole, dei mezzi, degli strumenti. delle fasi operative (tab. 2).

E proprio la struttura sintattica quella che determina il livello di qualità

Tabella 4



professionale di ogni specialista.

Nell'insegnante, in particolare, costituisce l'essenza della sua professionalità e cioè gli insiemi degli apporti metodologici e didattici che organizzano le conoscenze ai fini dell'apprendimento.

Il più delle volte è proprio questa terza dimensione che manca all'operatore della scuola. Ma non è tutta colpa sua. La maggior parte di noi è uscita dall'università come "laureato in...", non come "insegnante di...".

Di qui, tutto il problema della formazione del docente dentro e fuori l'università.

Come conseguenza, da tutto questo discorso deriva che per l'insegnante gli ambiti specifici sono duplici: *la sintassi operativa-disciplinare* (l'ordine, la successione interna dei concetti e la loro esplicitazione) e la *sintassi operativa-didattica* (la sequenza di regole, di strumenti e la loro modalità di insegnamento). Tutto questo per realizzare il processo di apprendimento con autentica valenza formativa (tab. 3).

Per questo è importante sottolineare che il valore formativo non è dato tanto dai contenuti di ogni singola disciplina, quanto dalle modalità di percezione/espressione della realtà che essa favorisce, dal tipo di codificazione dell'esperienza in cui la disciplina consiste, dall'interpretazione dei fenomeni, dalla programmazione della propria attività.

Il valore formativo di una disciplina -scrive giustamente il prof. Bertolini dell'Università di Bologna- non è dato tanto dai contenuti tradizionalmente

Tabella 5
Le relazioni disciplinari come attivazione/modificazione dei punti di vista

MATEMATICA	misurazione del territorio	linguaggi matem. nei rapporti economici	Misurazione dei fenomeni storici: statistica, demografia	Matematica per le scienze sociali (sociometria)	Analisi logica e lingua
Rappresentazioni topografiche	GEOGRAFIA	Territorio e condizionamenti	Il territorio e le trasformazioni storiche	Il territorio condiziona gli insediamenti	Le aree geografiche e i fenomeni linguistici
leggi matematiche dell'economia	Clima territorio prodotti	ECONOMIA	I fatti economici nella trasformazione e	Rapporti economici tra gruppi	I rapporti linguistici nell'economia
Storia dei sistemi della matematica	Storia come trasformazioni del territorio	Storia della economia	STORIA	Storia della sociologia e dei servizi sociali	Evoluzione del linguaggio
Uso della matematica nei sistemi sociali	L'uomo adatta il territorio	I livelli di vita i consumi	Modelli storici dei sistemi sociali	SOCIOLOGIA	I modi della comunicazione verbale
Linguaggi matematici	Linguaggi strutturati nell'analisi del territorio	Linguaggi strutturati della economia	La lingua nella trasformazione storica	Codici diversi (linguaggio urbano)	LINGUA

Modello di organizzazione e matrice multiprospettica delle discipline
(SCUOLE DI TAWISTOCK)

è una forma di "COOPERAZIONE TRA DISCIPLINE"

→ sparisce ogni egemonia (modello gerarchico)

→ c'è una qualità diversa del modo di osservare e analizzare i problemi

→ non basta più un solo punto di vista

riconosciuti come di sua pertinenza, quanto piuttosto dalle modalità di percezione/ espressione della realtà che essa favorisce: dal tipo di codificazione dell'esperienza in cui la disciplina si colloca (tab.4).

In questa ottica, è più facile allora parlare di formazione multidisciplinare, quando cioè l'apporto tecnico delle varie discipline non può essere inteso in termini sommativi, quanto piuttosto in modo combinatorio. Significa, allora, attivare all'interno delle varie aree del sapere scolastico ed in collegamento con le varie forme disciplinari o dei vari sapori, modalità atte a promuovere momenti formativi che siano) in grado di affrontare il ragionare per problemi, il puntare a obiettivi formativi oltre che cognitivi; adottare tematiche "trasversali"; lavorare su "concetti-base", su terminologie, su "metodo scientifico", ma non in alternativa alla specificità dei contenuti disciplinari. Le relazioni disciplinari allora si configurano come attivazione e modificazioni

Tabella 6 - **DISCIPLINE CON "INTUIZIONE ORIENTATIVA"**

RISULTATI (obiettivi)

1. FORMAZIONE MENTALE

in senso specifico →

sviluppo capacità rispondenti
allo specifico linguaggio
di ciascuna disciplina
sviluppo capacità di analisi

in senso generale →

di ragionamento,...

2. INTERAZIONE CON L'AMBIENTE

→

lettura critica e CIOE':

L'ALUNNO
evidenzia:

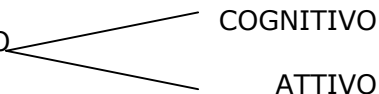
INTERESSI, INCLINAZIONI

sviluppa:

CAPACITA' di PADRONEGGIARE
I PROCESSI del pensiero astratto

riesce a:

RICERCARE la VERA IDENTITA'
VERIFICARE la propria possibilità

di PENSIERO  COGNITIVO
ATTIVO

è stimolato a:

RISVEGLIARE INTERESSI
RAGGIUNGERE OBIETTIVI FISSATI
IMPARARE AD IMPARARE
EVIDENZIARE anche
gli aspetti occupazionali

Rendere l'alunno capace di creatività e di professione, riducendo lo spazio fra le due attività e rendendole complementari

dei diversi punti di vista. II rapporto fra discipline -nelle attività di formazione multidisciplinare si configura come una "cooperazione fra discipline", sparisce ogni egemonia (tipica di un modello gerarchico); c'è una dualità diversa nel modo di osservare e analizzare i problemi; non basta più un solo punto di vista. Si osservi questo "processo" nel modello di organizzazione a matrice multidisciplinare delle discipline che riportiamo da un'esperienza della Scuola inglese di Tawistock (tab. 5).

E più facile allora osservare che un impianto formativo come questo può dimostrarsi valido anche sul piano orientativo (tab. 6).

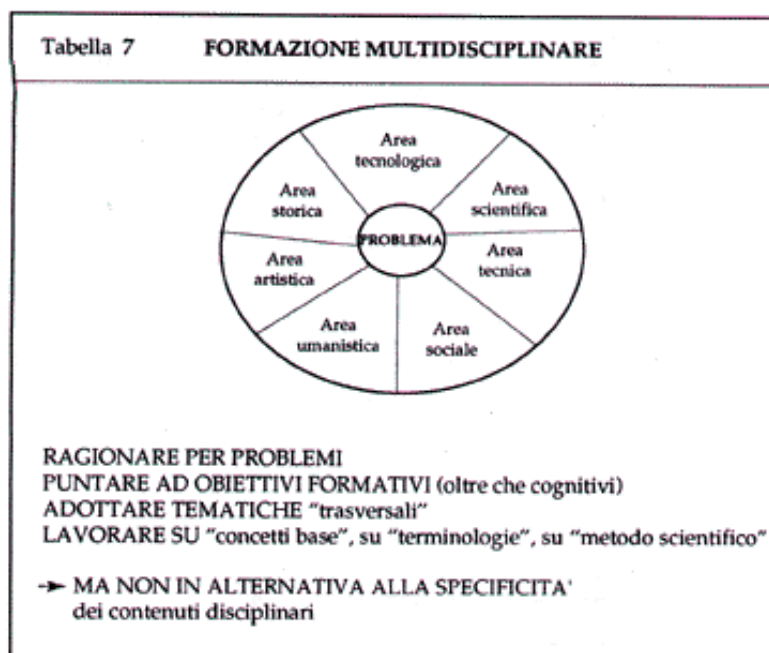
4. La formazione multidisciplinare con valenza orientativa

Affrontare la scelta professionale comporta anche una buona capacità di far uso del sapere. Ecco perché intendere le discipline con valore formativo significa puntare a risultati (obiettivi) che possono essere così sintetizzati:

1. formazione mentale, in senso specifico ed in senso generale;
2. interazione con l'ambiente, per assicurarsene una buona lettura critica;
3. possibilità per l'allievo di evidenziare interessi, inclinazioni; di sviluppare capacità di padroneggiare i processi del pensiero astratto, di riuscire a ricercare la vera identità e di verificare la propria capacità di pensiero cognitivo e attivo di risvegliare interessi; di stimolare la capacità di "imparare ad imparare";
4. capacità di contatto e di relazione con le forme occupazionali vecchie e nuove. In una parola, di rendere l'alunno capace di creatività e di professione, riducendo lo spazio fra le due attività e rendendole complementari

Tutto ciò è possibile all'interno di tutto un approccio multidisciplinare come attività implicita all'azione didattica, ma a maggior ragione lo può essere, all'interno di un'attività esplicita, affrontando temi specifici (tab. 7).

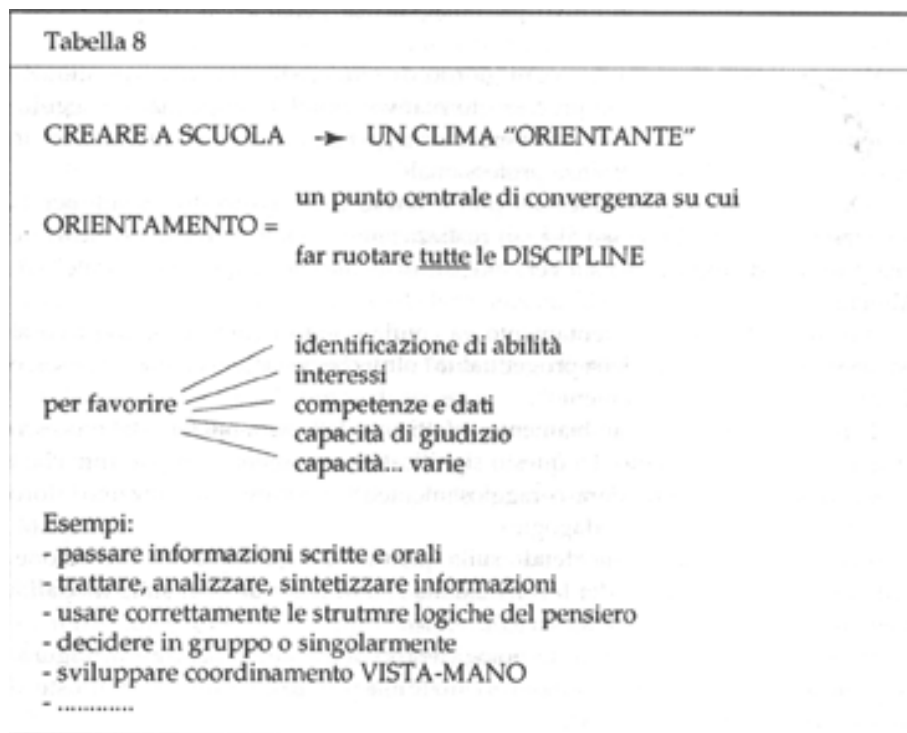
L'Ambiente si presta opportunamente a questo scopo. E' ormai scontato l'uso dell'Ambiente come campo didattico: si impara facendo, si costruisce con



esperienze, si assume la ricerca come modello di riferimento metodologico. Il rapporto multidisciplinare acquista così un dichiarato obiettivo orientativo. Per fare questo, è importante però rinnovare alcune procedure didattiche o almeno alternarle con altre più operative ed attive. Si pensi alla forma della "lezione laboratorio" in alternativa alla solita e statica forma di "lezione frontale". Può la "lezione laboratorio" essere la sede

della multidisciplinarietà (o di transdisciplinarietà): sia come tentativo per instaurare un sistema di "assiomi comuni" ad un insieme di discipline; sia come attività di tipo formativo o di tipo scientifico su tre grandi paradigmi: analisi sistemica; complessità; entropia.

Si tratterà, allora, di privilegiare il processo di apprendimento più chela quantità e la misura, rispetto al raccogliere e all'immagazzinare; di privilegiare il "perché", rispetto al "come".



Di qui, l'accezione di apprendimento allora, non tanto come mezzo per "sezionare" la realtà, quanto piuttosto un "metodo" per comprenderla meglio: da apprendimento come progressione, nell'itinerario della conoscenza, ad apprendimento come processo formativo (tab. 8). Per ottenere questo risultato serve interazionee interdipendenza

formativa.

Vorrei dire quasi una "Comunione di beni culturali". Allora l'Ambiente, per la sua trasversalità e come: aspetto formativo diffuso può configurarsi come: "banca della conoscenza", "bottega della fantasia", "grande aula di socializzazione", "moltiplicatore di esperienze" (F. Frabboni).

5. L'orientamento come strategia formativa di risposta alle esigenze delle innovazioni

La "questione-Orientamento"

La sensibilità maturata a più livelli ed in ambiti operativi più o meno avanzati, ha sicuramente concorso a conferire una certa specificità al discorso pedagogico in materia di formazione orientativa. Discorso pedagogico che però registra ancora un certo ritardo sul piano della elaborazione teorica e motivazionale, anche se oggi è possibile delineare gli stadi di sviluppo che hanno caratterizzato, nel tempo, l'orientamento in riferimento alla funzione del sistema formativo (da impostazione socio-culturale, empirico-intuitivo, psicodiagnostica, personalistico a duello socioeducativo).

Va acquisendo, comunque, ogni giorno di più, credibilità una "questione Orientamento", inteso come processo formativo completo impegnato a seguire l'intero percorso della persona per la sua crescita, per il suo inserimento nella società e nella vita attiva dell'esperienza professionale.

Orientamento, inoltre, che, dai più, è inteso come costrutto sociale per la transizione e "come processo alla cui realizzazione operativa devono concorrere una pluralità di apporti, sia sul versante istituzionale che su quello culturale" (A. Augenti).

Più in particolare, l'Orientamento va configurandosi come processo teso al possesso di una "cultura della progettualità" oltre che come percezione e possesso di una "cultura del cambiamento".

È proprio il senso del cambiamento, infatti, una delle variabili forti del processo formativo di orientamento. Di questo significativo fenomeno è importante che i sistemi di formazione, prendano coraggiosamente atto e con esso sintonizzino la loro capacità di "forte utopia" pedagogica.

I cambiamenti stanno incidendo sulla quantità e la qualità della formazione, sulla quantità e la qualità dei logori e della sua organizzazione sulle modalità d'essere dei comparti vivi della società. Questo mentre l'innovazione tecnologica procede e avanza mentre si configurano professionalità non più e non solo orientate alla produzione, quanto piuttosto al controllo di processi produttivi.

Per questo, lo stesso ambito del lavoro, la stessa azienda, vengono sempre più configurandosi -e a ragion veduta- luoghi di formazione.

Siamo davanti al fenomeno diffuso e asistemico di una forte discontinuità formativa di cui occorre comprendere le esigenze, nel momento in cui i soggetti in formazione sono sollecitati ad imparare a "governare la complessità" dei nostri giorni.

In questa ottica, la strategia di Orientamento, in tutte le sue combinazioni, postula un'azione concertata, uno sforzo sinergico fra sedi istituzionali ed enti territoriali perché "l'impresa educativa" possa oggi collocarsi in una prospettiva di armonizzazione e di integrazione fra momenti tipicamente "scolastici" e momenti tipicamente "extrascolastici".

Sono cioè le stesse motivazioni pedagogiche che sollecitano una Sottolineatura della strategia di Orientamento come vera e propria strategia educativa.

Questo significa sintonizzare i processi educativi con il bisogno sempre più avvertito di una "esplosione dell'apprendimento" (Censis), in una società in cui stiamo registrando una profonda revisione del sapere, perché stiamo passando da un sapere di tipo analitico ad un sapere di tipo "sistemico" che procede per aggregazione, per composizione e non più per scomposizione. E cioè: stiamo passando da un sapere che era concentrato sulle cose, ad un sapere che è orientato verso i metodi per conoscere le cose.

I sistemi formativi sono per questo fortemente impegnati nel difficile esercizio di coniugare metodo e creatività e agire sui comportamenti. Siamo in una fase di veloci cambiamenti, in cui all'enfasi del sapere e del saper fare, fa da contrappunto l'enfasi sulla capacità del "capire" e del "comprendere".

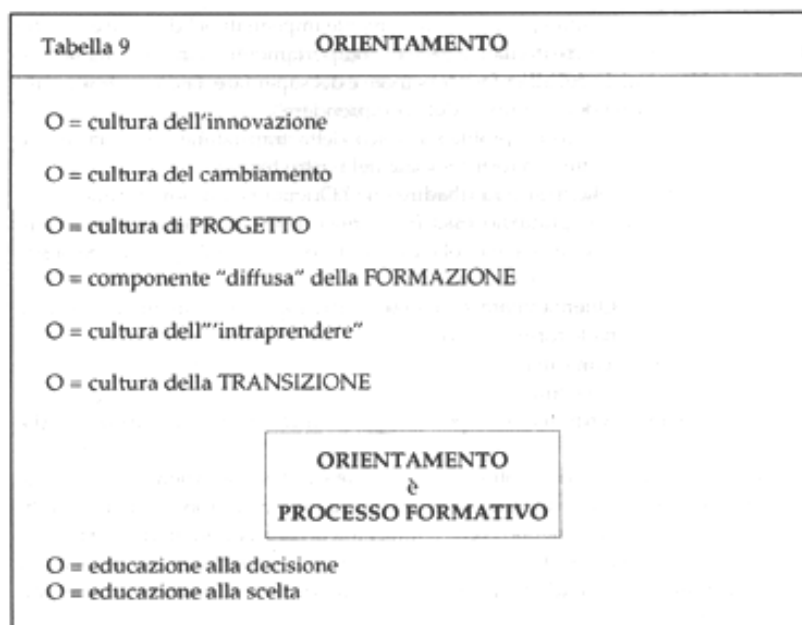
In questo senso, e come problema tipico della transizione alla vita attiva, l'Orientamento è dunque una forma sociale del nostro tempo.

Per essere più espliciti, si può ribadire che l'Orientamento non è dunque "in funzione di...", quanto piuttosto esso è un vero modo di essere, di produrre decisioni, di agire singolarmente e collettivamente, da parte della persona nella sua singolarità.

In conclusione: l'Orientamento, è un insieme di rapporti che in una particolare condizione, determina le forme di accesso:

1. all'educazione continua
2. all'occupazione continua
3. alla selezione continua del capitale copioso di informazione e di mezzi (U. Margiotta).

Le esperienze più serie hanno potute constatare che una visione rigidamente "laboristica", può essere superata, se innanzitutto gli stessi processi di apprendimento di lunga durata vengono considerati come processi orientativi e se si riesce ad affidare all'Orientamento il compito singolare di "promuovere la



capacità di gestire la transizione continua attraverso l'abilità di porsi domande giuste" (N. Delai) (tab.9).

Ne conseguono alcune riflessioni che sintetizziamo in alcuni punti:

1. E' importante la riabilitazione del significato formativo del lavoro (da salario ad occupazione a formazione...) e, di conseguenza, è opportuno creare collegamenti con l'extrascuola e con il mondo del lavoro più come momenti di formazione e di

motivazione, che come rigidi percorsi di professionalizzazione anticipata (stages, visite, contatti vari...);

2. Occorre ripensare tutto il rapporto con il mondo del lavoro che cambia, attraverso più accurate conoscenze della vita economica e della organizzazione aziendale; attraverso attività "in presa diretta" sul lavoro, sottolineando la valenza formativa dell'esperienza; attraverso l'acquisizione di capacità inerenti una gamma di professioni; fino a puntare al riconoscimento di "unità di lavoro capitalizzabili" con la ipotesi di un "credito ore-lavoro".

3. E' importante guardare al lavoro non come: ad un referente teorico o soltanto ipotetico, ma come elemento naturalmente significativo da includere direttamente nella programmazione curriculare.

4. Va considerato, allora, con spirito innovativo, sia sul piano dei contenuti che su quello del metodo in particolare, in che modo la strategia di Orientamento possa avere una benefica "ricaduta" sul piano didattico (progettazione, uso di tecniche operative come la simulazione, l'analisi dei "casi"; l'individuazione di "itinerari" orientativi su percorsi di studio o di attività produttive...), fino al

convincimento della "valenza orientativa" del sapere nel suo insieme e nelle singole discipline.

5. Tra l'altro, va riconosciuto tutto il potenziale formativo o della conoscenza della vita aziendale (il contatto con nuovi processi, con il know-how tecnologico, con l'organizzazione, con la trasformazione del concetto di mestiere e l'affermarsi di professionalità sempre più flessibili...).

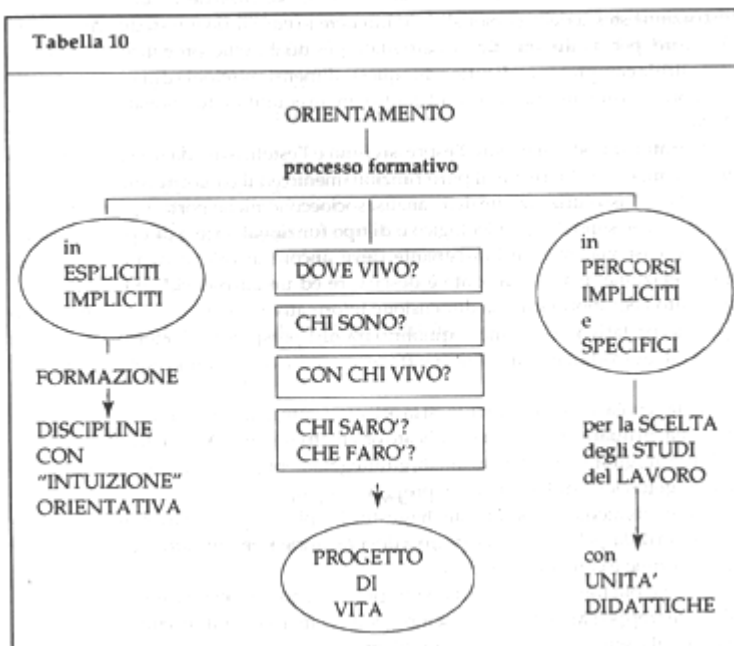
Questo sempre, però, nella chiara distinzione che scuola e azienda danno due logiche diverse che, all'occorrenza, possono "interagire", sul piano della formazione, ma senza sovrapporsi. Basterebbe che il contatto con il mondo produttivo riuscisse a far toccare con mano agli studenti quanto sia importante oggi studiare e quale risorsa rappresenti la conoscenza.

6. Orientamento in percorsi "impliciti" ed "espliciti"

Fare orientamento significa intervenire pedagogicamente sulla relazione dialettica 10-MONDO, che rappresenta poi una delle dinamiche fondamentali della costruzione stessa della personalità. Mantenere in equilibrio questi due riferimenti vuol dire, per qualunque tipo di attività e per qualunque progetto, che bisogna garantire la compresenza di tutte e due queste dimensioni (cioè la dimensione aperta sul fuori e la dimensione aperta sul dentro) in un equilibrio funzionale, praticabile, efficace.

Si tratta, quindi, di evitare l'espressivismo e l'esteticismo da una parte e, nello stesso tempo, l'utilitarismo, il puro funzionamento ed il conformismo.

Ad es., l'assolutizzazione delle analisi socioeconomiche porta a prendere delle soluzioni che sono di tipo ideologico o di tipo funzionalistico o di tipo conformizzante e così via, mentre l'insegnante deve ancora avvalersi di uno spazio di interpretazione, perché un conto è descrivere ed un altro decidere cosa fare. Va rispettato l'equilibrio fra una dimensione informativo-conoscitiva e una invece di tipo interpretativo, così come l'equilibrio fra una prospettiva di eteroadattamento ed una di autoadattamento. Ancora: fra un piano implicito ed uno esplicito (tab. 10).



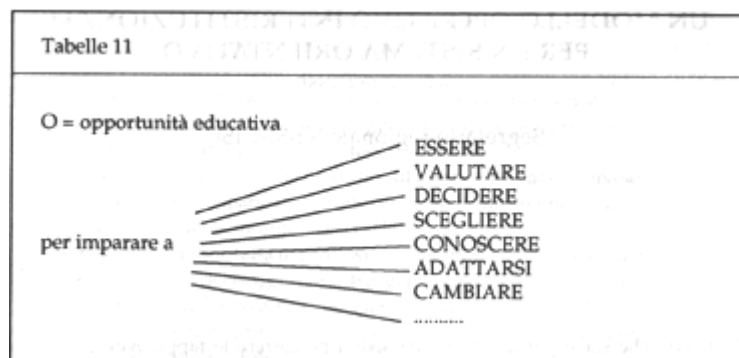
Nella scuola -ne sono convinto- si fa orientamento in misura rilevante in maniera implicita, in quanto hanno un significato orientativo, soprattutto ai livelli profondi, le abitudini, gli stili, i modi relazionali, gli atteggiamenti, anche se non appartengono alla progettazione: didattica vera e propria.

Ma, evidentemente, occorre anche gestire l'esplicito (progettare percorsi, realizzare unità didattiche), poiché si può

e si deve fare orientamento attraverso esperienze opportune e contenuti specifici.

Il principio fondamentale è dato sempre dall'equilibrio fra l'esterno e l'interno; calcando troppo l'attenzione, ad esempio, sulle dimensioni informative e concettuali si corre il rischio di credere che il problema dell'orientamento si risolve in termini semplicemente cognitivi mentre non è così anche se, sul

piano cognitivo, si può offrire una importante serie di contributi.



Le due scienze base di riferimento sono la psicologia d a una parte e la sociologia dall'altra; è evidente che possono essere utilizzate o in termini monovalenti o in termini integrativi: il problema è di riuscire a capire come si

possono realizzare delle integrazioni in vista di un prodotto curricolarmente rilevante, per il quale appare fondamentale il riferimento a tre elementi:

- a) il campo di analisi cognitiva;
- b) il destinatario: l'adolescente giovane scolarizzato;
- c) lo strumento: la struttura di progettazione curricolare.

Bibliografia

Di Nubila R., *Impariamo ad orientare*, Maggioli Editore, Collana Scuola/Lavoro, Rimini, agosto 1990.

Di Nubila R., *La Bussola - Dalla scuola al lavoro* in tre volumi, Assind, Rimini, ottobre 1985.

Viglietti M., *Orientamento, una modalità educativa permanente*, Ed. SEI, Torino, gennaio 1989.

Zanniello G., *Adolescenti oggi professionisti domani*, Ed. Maggioli, Collana Scuola/Lavoro. Rimini, dicembre 1990.

AA.VV., *Sportello orientamento manuale per docenti e formatori*, Confindustria Ed. SITI, Roma, novembre 1990.

Antiseri D., *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Edizioni Armando, Roma, 1971.

Agazzi E., *Lo statuto epistemologico delle scienze sperimentali*, in "Nuova Secondaria", n. 8/89. Ed. La Scuola, Brescia.