

DIDATTICA ORIENTATIVA- ORIENTANTE O ORIENTAMENTO FORMATIVO

RELAZIONE DI SINTESI DEI LAVORI DEL GRUPPO DEDICATO AL SEMINARIO DI ABANO, MARZO 2009

Tutor:
Flavia
Marostica
Docente,
ricercatore ANSAS
Emilia Romagna

1. PREMESSA

I lavori del gruppo, composto da oltre quaranta persone, sono stati volutamente organizzati come occasione principalmente di *ascolto* e di *socializzazione* di diverse convinzioni e vissuti; per questo motivo le introduzioni, svolte da chi scrive come coordinatrice/moderatrice, sono state molto succinte e finalizzate alla focalizzazione un tema alla volta, importante e fondante, in modo da provocare e concentrare la discussione e i contributi:

- *Le competenze orientative di base nella letteratura «dedicata» degli ultimi 20 anni* (in particolare Viglietti, Di Nubila, Giugni, Pellerey, Domenici e soprattutto Pombeni)¹;

1. M.L. Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in «Professionalità», n. 65, 2001; *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); *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano, 2002; *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno *Tavolo per l'orientamento*, Tione (Trento), 2007; F. Marostica, in C. Magagnoli e E. 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; *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,

- *Le indicazioni della UE sulle competenze trasversali/orientative* (Memorandum del 2000, Ricerca DESECO del 2003, Risoluzione dedicata del 2004, Raccomandazione sulle competenze chiave di cittadinanza del 2006);
- *I punti di riferimento normativi in Italia per la didattica orientativa* (*L'Orientamento nelle scuole e nelle università*, Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento del 29 aprile 1997 e *Parere* della Commissione MURST-MPI del 23 maggio 1997, DM 245 del 21 luglio 1997 *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*, Direttiva 487 del 6 agosto 1997 *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, Regolamento dell'Autonomia del 1999, Indicazioni per la scuola di base e Indicazioni per il biennio dell'obbligo, entrambe del 2007)².

Per arricchire il dibattito, nei primi tre incontri è intervenuto più volte durante i lavori il dott. Andrea Rocchi, sottolineando l'importanza della didattica orientativa e dei riferimenti ai Quadri europei.

Alla fine di ciascun incontro non sono state tratte conclusioni.

L'ultimo dei quattro incontri è stato interamente utilizzato per condividere con l'intero gruppo lo schema per la restituzione in plenaria e per questa relazione finale ed è stato facilitato dalla verbalizzazione fatta durante i lavori da Giovanna Caporaso, ricercatrice dell'IRRE Campania, e poi da lei cortesemente sintetizzata in una serie di parole chiave particolarmente significative.

Le questioni più dettagliatamente trattate negli interventi sono state riassunte per temi nell'intento di non disperdere la ricchezza delle argomentazioni addotte sulla base delle esperienze e competenze maturate sul campo e, quando erano presenti opinioni divergenti, sono state entrambe riportate. Chi scrive ha, quindi, semplicemente riordinato l'insieme degli interventi, tenendo conto e in parte riadattando la griglia concordata con gli altri conduttori/moderatori per la restituzione in plenaria e per la relazione finale in questo modo:

Le questioni più dettagliatamente trattate negli interventi sono state riassunte per temi nell'intento di non disperdere la ricchezza delle argomentazioni addotte sulla base delle esperienze e competenze maturate sul campo

Roma, 2008; *Le competenze trasversali*, in G. Cerini e M. Spinosi, *Voci della scuola*, VII volume, Tecnodid, Napoli, 2008; *Orientamento formativo*, in G. Cerini e M. Spinosi, *Voci della scuola*, VIII volume, Tecnodid, Napoli, 2009 (pp. 340-352); *La formazione e l'assistenza tecnica ai referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di Bologna*, in R. Chiesa (a cura di), *Diploma e poi...?*, Bologna, 2009; *Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, in «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali», n. 2/2010 (marzo-aprile); si veda anche il paragrafo *Il tema proposto: Ripensare l'orientamento nella scuola e potenziare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo* nella Relazione finale della Sezione *Orientamento: natura, scopi e dimensioni* – Sottosezione dedicata del Forum sulla *Didattica orientativa, competenze di base e competenze trasversali*.

2. Sul secondo e terzo punto, F. Marostica, *Orientamento: risorse normative (e non solo)* in «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali», n. 4/2009 (luglio-agosto).

- gli *elementi distintivi* sono diventati le *rilevanze emerse negli interventi*;
- le *aree di sviluppo* si sono biforcate in *attenzione da rafforzare* (punti deboli del dibattito) e in *nodi problematici* (questioni oggettivamente complesse);
- le *azioni di sistema*, i *fabbisogni formativi* e le *prospettive* sono state accorpate in una sola sezione relativa a *ipotesi di percorsi di accompagnamento* ai docenti perché non sono emerse altre idee.

Tutti gli intervenuti hanno sostenuto che la scuola (istituzione la cui funzione primaria è istruire/educare/formare, usando le discipline formali) e anche gli insegnanti che in essa operano non possono occuparsi di tutto né farsi carico di ogni possibile problema, ma sicuramente possono svolgere un ruolo determinante nella costruzione e nel rafforzamento del processo di orientamento. Alcuni hanno segnalato un distacco enorme tra scuola, centri per l'impiego, uffici scolastici regionali, università che non collaborano quasi per nulla, altri invece hanno evidenziato accordi molto interessanti e produttivi tra gli istituti scolastici e gli altri attori, in alcuni casi anche a sostegno dell'insegnamento/apprendimento curricolare: evidentemente ci sono nel paese situazioni anche molto differenziate che determinano una significativa disomogeneità di opportunità e di risorse a disposizione.

Tutti gli interventi hanno anche sottolineato l'importanza prioritaria dell'*auto-orientamento*, che è anche orientamento per la vita, indispensabile per far emergere le propensioni del soggetto/persona/individuo.

Alcuni, infine, si sono chiesti se le azioni di orientamento finora fatte siano in effetti in buona parte fallite, dal momento che metà degli studenti della scuola media esce con «sufficiente» e poi si iscrive in larga maggioranza ai licei (soprattutto scientifici) con il risultato che si verificano poi abbandoni e dispersione in numero ancora significativo. In realtà, anche se probabilmente non è stato fatto abbastanza, sarebbe fuorviante addossare all'orientamento tutte le responsabilità di questi fenomeni che sicuramente sono molto complessi.

2. LE RILEVANZE EMERSE NEGLI INTERVENTI

2.1. La didattica orientativa

Molti hanno affermato che essa è «potente» nel senso che incide profondamente sulla «crescita» di persone/individui/soggetti, anche se i docenti, almeno in alcuni segmenti del sistema scolastico, lavorano ancora prevalentemente solo con i contenuti (conoscenze dichiarative). In altre parole *essa non è una pratica quotidiana diffusa* e spesso c'è differenza tra quanto dichiarato nei documenti e quanto viene effettivamente realizzato, anche se tutti ritengono ormai che l'orientamento sia un'*attività ordinaria* della scuola.

Evidentemente
ci sono
nel paese
situazioni
anche molto
differenziate
che determinano
una significativa
disomogeneità
di opportunità
e di risorse
a disposizione

La discussione ha messo in evidenza che l'obiettivo da porsi oggi dovrebbe essere il potenziamento della didattica orientativa (auto-orientamento e orientamento per la vita) come *processo che accompagni in modo significativo e pervasivo lungo tutto il percorso scolastico* (dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola superiore, pur con modalità diverse, e in tutti i momenti dell'attività scolastica «normale» quotidiana).

2.2. Il ruolo primario di tutti i docenti

Gli interventi incentrati sull'importanza dell'«*intenzionalità*» dell'insegnamento per gli effetti positivi che determina sull'apprendimento sono stati numerosi e anche appassionati e hanno rimarcato la necessità che i docenti (tutti i docenti, senza eccezione alcuna) *scelgano gli oggetti di apprendimento* e su questi costruiscano *curricoli verticali* (percorsi *graduali* di acquisizione di conoscenze e abilità irrinunciabili legate alle discipline) mirati alla *costruzione di competenze* (che sono della persona/soggetto/individuo): solo, infatti, facendo precise *opzioni* è possibile concentrare l'attenzione e lavorare in modo finalizzato, soprattutto se gli oggetti di apprendimento sono riferiti alla realtà e sono complessi (in questo caso è inevitabile ricorrere a più discipline). Il riferimento teorico emerso esplicitamente è al *costruttivismo*.

Tutte le discipline, è stato affermato, hanno una funzione orientativa, ma serve un forte coordinamento interno (tra i docenti della stessa scuola) e anche un raccordo tra i diversi ordini scolastici per poter realizzare la *trasversalità*.

Tutti hanno, così, ribadito l'opportunità di avere docenti che agiscono come *professionisti* (perché si sentono tali e non semplici impiegati) ovvero come:

- produttori di sapere didattico (*ricercatori*);
- attori di *relazioni positive*;
- *organizzatori* di apprendimento (non trasmettitori).

Parimenti molti hanno evidenziato che, anziché colpevolizzarli, occorrerebbe piuttosto ascoltarli, coinvolgerli e valorizzarli per aiutarli a recuperare autorevolezza e un'identità forte e riconosciuta.

Sicuramente il *docente*, essendo un *adulto esperto*, è un *modello di vita* che può favorire il miglioramento del sistema scolastico e aiutare i giovani a non essere subalterni ai «miti mediatici», ma è anche un *professionista* che ha bisogno di saper agire al meglio nella pratica didattica, affinché i giovani diventino effettivamente capaci di pensare e di agire in modo autonomo e di esercitare diritti e doveri di cittadinanza. Quindi, al di là della scelta vocazionale, occorre mettere a disposizione *risorse affinché possa imparare/potenziare/affinare la sua prassi* e apprenda a lavorare per competenze che talora abbracciano più discipline.

Solo facendo precise opzioni è possibile concentrare l'attenzione e lavorare in modo finalizzato, soprattutto se gli oggetti di apprendimento sono riferiti alla realtà e sono complessi

Purtroppo non si investe abbastanza in formazione, mentre essa dovrebbe essere obbligatoria o, per lo meno, presentarsi come *opportunità costante*, non proposta solo all'inizio della carriera ma anche durante, come occasione di continua «manutenzione» (sul piano disciplinare ma anche relazionale). Nonostante ciò, rimane completamente aperto il problema delle modalità attraverso le quali si realizza la formazione e della socializzazione di quello che si impara.

Molti hanno osservato che sicuramente faciliterebbe i compiti dei docenti la costruzione reale e diffusa di *comunità di pratiche* in cui possano essere coinvolti in un'azione collettiva, se non tutti, almeno molti docenti, e hanno detto che, dal momento che nell'insegnamento/apprendimento sono importanti le opportunità a disposizione, occorre coglierle dove ci sono e altrove allargarle, facendo in modo che le istituzioni mettano a disposizione risorse.

2.3. Le discipline

Molto ricche, numerose e convergenti sono state le osservazioni fatte sulle discipline formali e sulla loro funzione orientante, che consiste – se si ha con esse un rapporto di tipo scientifico, si tengono presenti i loro *statuti disciplinari* in tutta la loro ricchezza, si smette di distinguere tra cultura umanistica e scientifica e si parla solo di cultura in generale – nel mettere a disposizione una pluralità di *risorse* (*conoscenze e procedure logiche e metodologiche*) che, se apprese, possono diventare *risorse dei soggetti/persone/individui* in apprendimento e loro conoscenze, abilità, competenze. Le discipline, inoltre, vanno viste non solo in modo settoriale, ma anche come occasione/opportunità per i giovani di:

- superare stereotipi e pregiudizi;
- fare percorsi di senso (significato);
- essere liberi di dare senso/significato alla loro vita;
- acquisire autonomia e autonomia di scelta;
- sapersi auto-orientare.

In questo modo tutte le discipline hanno un valore orientante e arricchiscono sia la parte cognitiva sia quella emozionale dei giovani, soprattutto se vengono proposte *in modo graduale* in tutti i loro aspetti e se ciascuna o, in alcuni casi, più discipline vengono organizzate in riferimento a *compiti* di realtà (*task*).

Nella discussione, infine, si è affacciato l'interrogativo (che non c'è stato il tempo di approfondire) se è la disciplina che orienta o è il docente che orienta, usando la disciplina.

Dal momento che nell'insegnamento/apprendimento sono importanti le opportunità a disposizione, occorre coglierle dove ci sono e altrove allargarle, facendo in modo che le istituzioni mettano a disposizione risorse

2.4. Le competenze

Più interventi hanno toccato questo tema, dimostrando una buona conoscenza delle diverse possibili interpretazioni del concetto (alcuni, infatti, hanno parlato di *competenze*, altri piuttosto di *azioni competenti*, altri ancora di *persone competenti*) e rilevando che esse consentono di:

- valorizzare ciò che si apprende fuori dalla scuola;
- sviluppare capacità *creative* che aiutano a costruire qualcosa di nuovo e di inedito con autonomia e responsabilità;
- fronteggiare situazioni sempre diverse che caratterizzano la contemporaneità;
- non essere travolti dai saperi informali e non formali, sapendo «smontare i giocattoli» (modelli e miti di oggi).

Ovviamente i docenti dovrebbero per primi conoscere a fondo il *mondo contemporaneo* per essere in grado di guidare i giovani a scoprirlo.

Più in particolare, alcuni hanno cercato di individuare in cosa consistono concretamente le *competenze orientative generali o di base o propedeutiche* (Pombeni) o *trasversali* e quasi sempre le hanno identificate nel *life skill* (OMS 1993); solo in alcuni interventi (pochi) c'è stato uno sforzo per approfondire ulteriormente ed è stato fatto esplicito riferimento alle abilità *cognitive* (logiche e metodologiche per capire e per fare) e *meta-cognitive* (riflessione sulle caratteristiche della disciplina) e alle abilità *personali e sociali* (con particolare attenzione alla motivazione e al fatto che sia l'apprendimento sia l'orientamento passano attraverso le emozioni).

Alcuni riferimenti sono stati fatti anche ai problemi relativi alla *certificazione delle competenze* e all'interessante intreccio tra *assi culturali e competenze chiave di cittadinanza* nel primo biennio obbligatorio di scuola superiore, ma non c'è stato un adeguato approfondimento, nel primo caso perché avrebbe portato troppo lontano dal tema specifico al quale era dedicato il lavoro di gruppo e nel secondo per mancanza di tempo a disposizione.

Concludendo, non si può non osservare che, pur con buone premesse di fondo, molti aspetti delle competenze orientative generali sono da approfondire ulteriormente sul piano teorico per poterle poi tradurre in effettiva pratica didattica; in particolare occorrerebbe *rafforzare l'attenzione* sia all'*educazione cognitiva* sia a quella *emotiva* (intelligenza emotiva) e cioè a:

- le *abilità comunicative* (capacità di decodificare e di produrre informazioni a livello verbale e non, padronanza dei linguaggi, soprattutto di quelli logici per poter comunicare effettivamente con un mondo in cui l'informazione è pervasiva e ha una forte valenza orientativa);
- le *abilità metodologiche* (capacità di individuare il metodo della disciplina per poterne disporre come risorsa consapevole, ma anche capacità di usare i me-

Alcuni riferimenti sono stati fatti anche ai problemi relativi alla certificazione delle competenze e all'interessante intreccio tra assi culturali e competenze chiave di cittadinanza nel primo biennio obbligatorio di scuola superiore

todi propri della ricerca disciplinare e di costruire conoscenze disciplinari come occasione per imparare a imparare e per individuare un metodo personale di studio);

- le *abilità meta-cognitive* (capacità di essere *consapevoli* delle operazioni logiche che si fanno, ma anche di saperle *controllare* – scegliendo quale è la più adatta alla situazione da fronteggiare –, di saper *analizzare/monitorare* in modo critico le proprie esperienze e sapersi *auto-valutare*, di saper fare «*predizioni*» e *costruire/realizzare concretamente un progetto*, in breve la capacità di essere *riflessivi*); altrimenti è difficile arrivare alla didattica orientativa e quanto più a costruire i presupposti per acquisire le *competenze orientative specifiche di monitoraggio e di sviluppo* che sono squisitamente metacognitive;
- le *abilità meta-emozionali personali e sociali* (sicuramente capacità di motivarsi, ma anche capacità di riconoscere le proprie emozioni e di saperle controllare, di provare empatia, di sapere collaborare, negoziare, comporre i conflitti, coesistere con le diversità). Altrimenti c'è il rischio di non usare le potenzialità effettive insite nei saperi formali e di non aiutare i giovani a capire l'importanza di apprenderle prima di tutto per se stessi.

2.5. Le strategie di insegnamento

L'ultimo tema giustamente molto presente nella discussione è stato quello relativo alle strategie di insegnamento e alla relazione tra esse e la costruzione di *strategie di apprendimento (imparare a imparare)*, in grado cioè di sostenere *la costruzione di conoscenze, abilità, competenze*.

Per coinvolgere i giovani, infatti, soprattutto quelli che vengono dalle situazioni più difficili, sono importanti sia una forte *mediazione didattica* tra loro e le discipline (basata sui criteri di *intenzionalità, trascendenza, significato*) sia una *relazione educativa costruttiva* che preveda l'attivazione di strategie di *coping* e che sia *orientativa* perché cambia qualcosa in loro, nella mente e nel cuore, e aiuta ad attribuire senso alle cose e quindi a fare delle scelte. L'insegnante è, in altre parole, un adulto esperto che accompagna il percorso di formazione dei giovani e può essere anche un importante modello positivo.

I riferimenti presenti negli interventi sono stati un po' vaghi, ma era evidente il richiamo alla *didattica laboratoriale*, al *cooperative learning*, al *collaborative learning* e a tutte le strategie di apprendimento in gruppo con la guida di un adulto esperto.

Nonostante questa consapevolezza diffusa nei presenti, è mancato qualsiasi riferimento alla logica conseguenza dell'opzione per questo tipo di strategie. Se infatti la lezione frontale e la pura trasmissione di nozioni praticamente non richiedono alcuna predisposizione particolare dell'attività didattica (al massimo il docente prepara un appunto con lo schema delle cose da dire), l'attività labo-

L'insegnante è un adulto esperto che accompagna il percorso di formazione dei giovani e può essere anche un importante modello positivo

ratoriale richiede un'attenta preparazione e la scelta preventiva dei traguardi da raggiungere, degli strumenti con cui si invitano a lavorare i giovani e soprattutto delle attività/esperienze che si propongono di fare sugli strumenti per raggiungere i risultati scelti: occorre, dunque, in modo puntuale e dettagliato *rafforzare l'attenzione alla progettazione del lavoro d'aula*.

3. NODI PROBLEMATICI E PUNTI DA APPROFONDIRE

Nella discussione sono emerse in molti interventi anche altre questioni, soprattutto *due*.

3.1. L'orientamento negativo, reale anche se (forse) non intenzionale

Esso è molto presente e pervasivo; può essere di diversa origine:

- quello che deriva dal *contesto di nascita* pesantemente condizionante; anche se c'è chi ha sostenuto che la vita è nelle nostre mani e non c'è alcun condizionamento che infici il futuro, e che più sono le occasioni e gli strumenti a disposizione – da sottoporre al vaglio critico – più è possibile migliorare, molti interventi hanno rilevato che è l'ambiente di provenienza a determinare precocemente quello che si fa da adulti (orientamento fatto dalla famiglia e dal contesto culturale); per questi giovani è molto importante che la scuola intervenga, anche se spesso si tratta di qualcosa che è poco rispetto alla resistenza originaria spesso insuperabile;
- quello che si matura attraverso le *relazioni con i gruppi di pari* spesso disorientanti e anche più incisivi delle stesse famiglie;
- quello che si subisce dalle convinzioni, dal pregiudizio e dalla pigrizia mentale dei *docenti che comunicano una gerarchia tra le scuole e indirizzano i bravi ai licei, quelli meno bravi ai tecnici, quelli con difficoltà ai professionali* (e considerano un *tradimento* la scelta di iscriversi altrove), quelli meno bravi ai tecnici, quelli con difficoltà ai professionali; ciò comporta una pesante ricaduta sulle scuole che vengono scelte per ripiego o come rifugio e rischiano di essere il ricettacolo dei casi difficili; inoltre in genere i licei descrivono i problemi in ingresso ma non cercano di risolverli, mentre i tecnici e i professionali realizzano esperienze per fronteggiarli (recupero delle competenze di base e allineamento).

Alcuni hanno osservato che i giovani, se *incontrano* docenti che suscitano empatia e sviluppano emozioni, sono indotti all'apprendimento, ma si tratta purtroppo di casi rari; quasi sempre non vengono aiutati, sostenuti, guidati: se si orientano da soli, bene; altrimenti il risultato è lasciato al caso.

Quello che si subisce dalle convinzioni, dal pregiudizio e dalla pigrizia mentale dei docenti che comunicano una gerarchia tra le scuole e indirizzano i bravi ai licei, quelli meno bravi ai tecnici, quelli con difficoltà ai professionali

Sicuramente i problemi enunciati esistono, ma si tratta in ogni caso di aspetti molto complessi per affrontare i quali occorre sicuramente *rafforzare l'attenzione* verso:

- il condizionamento negativo dei *docenti che non si pongono come mediatori e non facilitano/sostengono l'apprendimento*;
- il condizionamento negativo del *contesto sociale e istituzionale che non mette a disposizione opportunità positive*.

3.2. I miti di oggi: pervasivi, potenti, orientanti

I giovani hanno l'aspirazione a diventare come i personaggi della TV e in genere del web (con annessi e connessi) da cui traggono indicazioni orientative pervasive; per di più spesso parlano poco tra loro e usano le tecnologie al peggio, in modo quasi istintuale. Ma le comunicazioni via web non possono sostituire il rapporto personale e la risposta immediata sicché essi sono a rischio di «autismo sociale» (Goleman). La scuola dovrebbe, nonostante le relative difficoltà dei docenti nell'uso degli strumenti informatici, entrare nella quotidianità dei giovani e nei suoi meccanismi e capire quali sono i loro canali formativi fondamentali con relativi stereotipi e modelli, per promuovere, a partire da questi, creatività e innovazione e modificare/potenziare le abilità cognitive dei giovani. Per fare questo dovrebbe puntare su una buona *mediazione tra saperi informali e non formali e saperi formali* (discipline).

Sono state presenti nel dibattito anche *altre questioni* che, se pure trattate solo in breve, sono importanti e quindi vengono qui di seguito accennate come memoria per ulteriori approfondimenti:

- la *certificazione delle competenze* pone problemi non indifferenti, come la relazione, ma anche la divergenza, tra essa e la valutazione didattica;
- la *valutazione didattica* da più interventi è stata ritenuta *fondamentale* per l'orientamento in quanto inevitabilmente *condiziona* ed è da collegare in modo articolato *al possesso di competenze, non alla persona*; sono stati individuati 3 livelli di valutazione: uno *didattico* in cui si valuta l'apprendimento e il processo di auto orientamento, uno *orientativo* in senso stretto e indicabile come «bilancio di competenza» alla fine del percorso, uno *di transizione* in cui la scuola che accoglie valuta le attività di orientamento svolte dalla precedente attraverso la narrazione; sicuramente molto altro ci sarebbe da dire e occorre rafforzare l'attenzione sia all'*autovalutazione* sia alla *valutazione autentica*;
- la *valutazione delle azioni di orientamento* ha posto numerosi interrogativi e molti si sono chiesti se è possibile individuare *indicatori* per valutare una didattica e dire che è orientativa, se è possibile affermare che un soggetto sa orien-

La scuola dovrebbe entrare nella quotidianità dei giovani e nei suoi meccanismi e capire quali sono i loro canali formativi fondamentali con relativi stereotipi e modelli, per promuovere, a partire da questi, creatività e innovazione

tarsi se sceglie un mestiere per cui non trova lavoro, se occorre costruire persone/soggetti/individui «a lungo termine» oppure connetterli al mondo del lavoro; ovviamente nella discussione sono state formulate solo *affermazioni provvisorie*: alcuni hanno sostenuto che, se un soggetto ha acquisito *solide competenze*, le può poi utilizzare al momento giusto, mettendosi in gioco; altri che l'orientamento *non si può* valutare perché vorrebbe dire valutare un processo di vita;

- un altro ruolo per i docenti, purtroppo, è stato solo accennato (e quindi è quasi tutto da approfondire): l'*accompagnamento/tutorato* per sostenere professionalmente la costruzione e il potenziamento delle capacità orientative dei giovani (monitoraggio dei percorsi scolastici); è stata, invece, presente nel dibattito la necessità di prevedere un momento che aiuti a *portare a sintesi* tutti gli input orientativi ricevuti (con la didattica orientativa, le azioni di tutorato dei docenti, le azioni realizzate da operatori di altri sistemi) attraverso l'*accompagnamento/facilitazione* anche da parte di un *tutor esterno* alla scuola, tanto più che, analogamente a quanto sostenuto a proposito della didattica orientativa (l'apprendimento in chiave costruttivista), l'impostazione delle azioni di orientamento è stata modificata in questa chiave.

4. IPOTESI DI PERCORSI DI ACCOMPAGNAMENTO DEI DOCENTI

All'interno dei vari contributi più volte è stata affermata la necessità di sostenere, attraverso *strade diverse* e in grado di rispondere a *bisogni anche molto differenziati*, l'implementazione delle competenze professionali dei docenti; le ipotesi avanzate si possono così riassumere:

- una *formazione dei docenti* in presenza e *in itinere* per una continua manutenzione dei saperi che consenta loro di mettersi in relazione positiva con i giovani, soprattutto su alcune tematiche (lavorare per competenze, didattica orientativa, relazione orientativa, organizzazione orientativa);
- una *ricerca/azione/sperimentazione* che permetta di intrecciare in modo significativo teoria e pratica e avvii in modo pervasivo la prassi della didattica orientativa/orientante o orientamento formativo;
- un *monitoraggio tramite focus delle esperienze* che consenta ai docenti di essere ascoltati e coinvolti e di socializzare le loro storie per potersi arricchire e autovalutare nel confronto;
- il *funzionamento di forum tematici* che consentano di costruire una comunità di pratiche virtuale, attraverso una comunicazione continua, regolare, sistematica anche tra realtà per vari motivi molto diverse tra loro;
- una *formazione on line* per un aggiornamento rapido, costante, leggero e in grado anche di dare contributi nel breve periodo e/o in riferimento a eventuali emergenze/urgenze.

È stata presente nel dibattito la necessità di prevedere un momento che aiuti a portare a sintesi tutti gli input orientativi ricevuti attraverso lo accompagnamento/facilitazione anche da parte di un tutor esterno alla scuola