

**NUOVO MODELLO
DI DOCENTE
NELLA SOCIETÀ
DELLA CONOSCENZA
E NELLA DIMENSIONE
DELL'ORIENTAMENTO:
STRUMENTI E METODI
PER LA PROGETTAZIONE
DI AZIONI
DI ORIENTAMENTO
FORMATIVO
ATTRAVERSO
UNA DIDATTICA ATTIVA
E PARTECIPATA**

**RAPPORTO FINALE DEL GRUPPO 2
AI SEMINARI PORTOROSE, ISCHIA,
PALERMO (MAGGIO 2010)**

Questo rapporto è stato redatto da chi scrive in qualità di tutor/conduttrice del gruppo in tutti e tre i seminari, ma tiene anche conto degli apporti degli esperti di appoggio presenti che, oltre al loro contributo collaborativo, costruttivo e prezioso al dibattito, cortesemente hanno consegnato durante i lavori e/o hanno fatto pervenire subito dopo le loro note.

di
Flavia
Marostica
ex IRRE-
E. Romagna

Nuovo modello
di docente
nella società
della conoscenza
e nella
dimensione
dell'orientamento

1. I SEMINARI ENTRO IL PIANO NAZIONALE ORIENTAMENTO

Annunciati e confermati da due Note del MIUR¹, i Seminari avevano, come anche i Forum in preparazione e i lavori del Convegno di Abano del marzo 2009, l'intento «di rispondere a bisogni concreti della scuola e di offrire strumenti in grado di favorire il governo della complessità, da un lato, e il cammino verso il cambiamento e l'innovazione nell'interesse dello studente e della sua formazione, che costituisce l'impegno principale della scuola tutta e dell'azione di ogni docente». Erano rivolti ai Referenti USR e USP per l'orientamento e ai Rappresentanti dei Dirigenti scolastici di I e II grado, degli IRRE (ANSAS Nuclei regionali), degli enti locali territoriali (Regioni e Province) e delle università.

Per favorire al massimo la socializzazione e il confronto delle diverse esperienze i Seminari si sono svolti uno al Nord, uno al Centro e uno al Sud e in ciascuno erano presenti persone provenienti da regioni di tutte e tre le aree per un totale di circa 400:

Portorose	Abruzzo, Basilicata, Friuli Venezia Giulia, Piemonte, Puglia, Umbria, Veneto
Ischia	Campania, Lombardia, Molise, Sardegna, Toscana, Trentino Alto Adige, Val d'Aosta
Palermo	Calabria, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Marche, Sicilia

Questa scelta si è dimostrata nei fatti particolarmente felice perché ha consentito non solo un confronto aperto tra realtà che per molti e a volte complessi motivi vivono esperienze diverse (solo in alcuni luoghi l'orientamento – sia a livello di servizi erogati dalle Regioni, dagli EE.LL. attraverso i Centri per l'Impiego e la Formazione Professionale, ma anche da altri soggetti, sia a livello di attività delle scuole è ormai prassi consolidata da tempo e pervasiva), ma anche un ulteriore passo verso la costruzione di un comune pensare e agire che, pur valorizzando le specificità territoriali, consenta un miglioramento della qualità complessiva grazie anche alle riflessioni e alle proposte emerse nelle diverse fasi dei lavori. Ogni Seminario era, infatti, articolato in diversi momenti: saluti iniziali, relazioni magistrali per affrontare/approfondire alcune questioni fondamentali, proiezione del filmato RAI Fuoriclasse *Orientarsi nella scuola che cambia*, tavola rotonda per riprendere alcuni argomenti – particolarmente importanti per i compiti dei lavori dei Gruppi – trattati nelle comunicazioni, quattro Gruppi di lavoro tematici in parallelo, conclusioni dei lavori. La struttura complessiva era, dunque,

Per favorire al massimo la socializzazione e il confronto delle diverse esperienze i Seminari si sono svolti uno al Nord, uno al Centro e uno al Sud

1. La Nota prot. n. 0002173 del 22 marzo 2010 ha annunciato i seminari interregionali e ha invitato i *Team regionali sull'orientamento* «a sviluppare azioni ulteriori di ascolto e di confronto con gli operatori delle scuole di ogni ordine e grado e delle istituzioni territoriali, al fine di organizzare azioni formative coerenti con i bisogni espressi» e la Nota Prot. n. 0003153 R.U. del 3 maggio 2010 *Piano nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita (C.M. n. 43/2009). Seminari nazionali interregionali.*

molto organica e funzionale alla costruzione di una maggiore sintonia tra le varie azioni che saranno condotte entro i Piani regionali.

2. DALLE RELAZIONI AI LAVORI DI GRUPPO ATTRAVERSO LE TAVOLE ROTONDE

Le tre *relazioni iniziali* di ciascun seminario sono state tutte estremamente interessanti da ascoltare e utili per le indicazioni offerte per la traduzione operativa della teoria, in particolare, ad avviso di chi scrive, quella di Pellerey (sulle competenze in generale e anche sull'orientamento formativo), quella di Bresciani (sull'intreccio tra predisposizione dei percorsi di costruzione delle competenze e predisposizione degli strumenti per l'accertamento e la certificazione delle competenze), quella di Gentile (sull'attenzione alla relazione educativa nella scuola di tutti i giorni e alla metacognizione):

	Orientamento formativo e progettazione per competenze	Orientamento formativo ed educazione affettivo/emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione nello studente	Orientamento formativo e didattica laboratoriale
Portorose	Michele Pellerey Università Pontificia Salesiana di Roma	Maria Mancinelli Università Cattolica di Milano	Marisa Michelini Università di Udine
Ischia	Pier Giovanni Bresciani Università di Bologna	Daniela Lucangeli Università di Padova	Marisa Michelini Università di Udine
Palermo	Pier Giovanni Bresciani Università di Bologna	Cosimo Maurizio Gentile USR di Sicilia	Gabriele Anzellotti Università di Trento

Non è compito di questo Rapporto dare conto nel dettaglio dell'insieme dei contributi preziosissimi offerti dalle relazioni, ma, poiché subito dopo le relazioni iniziali si sono svolte in ciascun seminario le *tavole rotonde* «sui temi del seminario» con il compito di «riprendere, in parte, le relazioni, e lanciare con opportuni stimoli i lavori dei workshop» e in tutte e tre era prevista un'attenzione specifica all'orientamento formativo e/o didattica orientativa/orientante affidata all'intervento di chi scrive, qui di seguito vengono *sintetizzati insieme i 3 interventi svolti* che hanno cercato di incentrarsi solo sulle questioni, poste dalle relazioni, più legate all'orientamento formativo e di contribuire a rispondere alla seguente macro-domanda: «perché la *didattica orientativa* può agevolare l'impegno formativo del docente e la sua responsabilità nei confronti del soggetto in formazione, quali scelte comporta, quali competenze?»

Le tavole rotonde sono state coordinate a Portorose da Gianna Miola, dirigente USR Veneto, a Ischia da Angiolina Ponziano, dirigente tecnico del MIUR, a Palermo da Stefano Quaglia, Dirigente tecnico USR Veneto; ma, essendo molto compresso (10 minuti per il primo intervento e 5 minuti per la replica, quando è stata possibile) il tempo a disposizione di ciascuno degli esperti (in genere 6 in

Le tre relazioni iniziali di ciascun seminario sono state tutte estremamente interessanti da ascoltare e utili per le indicazioni offerte per la traduzione operativa della teoria

ogni tavola), esse sono state in grado di realizzare solo in parte le loro potenzialità di momento di raccordo tra le relazioni e il lavoro dei gruppi del giorno dopo attraverso lo scambio allargato di pareri e di idee per riprendere e sottolineare alcune affermazioni particolarmente «forti».

Poiché le tavole rotonde si svolgevano immediatamente dopo le relazioni, gli interventi fatti da chi scrive sono stati incentrati su alcune parole chiave particolarmente significative annotate durante l'ascolto; rileggendo e portando a sintesi l'insieme dei contributi offerti alla riflessione e quindi i tre interventi fatti, si possono evidenziare alcuni temi, particolarmente importanti in riferimento ai lavori del Gruppo 2, qui di seguito delineati.

2.1. Linguaggio/glossario condiviso delle concettualizzazioni

In almeno due seminari è stato rilevato dai relatori che la «Babele» del linguaggio non aiuta e anzi complica la comunicazione, soprattutto in un'ottica di rete e di collaborazione interistituzionale, e che è necessario, viceversa, uno *sforzo concreto per convergere su un glossario condiviso* per intendersi e anche per usare una *concettualizzazione corretta*, magari facendo riferimento alle *definizioni UE* di conoscenze, abilità, competenze (Quadro europeo delle qualifiche) e cominciando a parlare di *traguardi e livelli* (e non più di obiettivi). È stato, inoltre, rilevato che alcuni concetti, per altro interessanti, mutuati dalla psicologia debbono avere nella scuola – tenuto conto del suo principale compito istituzionale di educare/formare/istruire – una traduzione didattica in termini di abilità, conoscenze, competenze da insegnare/apprendere, soprattutto nell'ambito dell'orientamento formativo.

2.2. Competenza/competenze

Più relatori hanno sottolineato l'esigenza di distinguere tra 3 diversi significati della parola:

- competenza/competenze come *potenzialità* (capacità potenziale, teorica, non manifestata);
- competenza/competenze come singola *prestazione*, performance, attività;
- competenza come capacità della persona/soggetto/individuo di *usare a pieno le sue risorse per fronteggiare* situazioni e compiti, avvalendosi anche degli apporti esterni (persona che accompagna e aiuta), come capacità (parte cognitiva e parte emozionale) di svolgere un compito e risolvere un problema, come *mobilizzazione* (processo) *di risorse per qualcosa in una situazione data*, come autonomia, responsabilità, capacità di decidere e di portare a termine qualcosa connesso con la vita reale di oggi e le sfide che essa pone (compiti di sviluppo e compiti di realtà) in interazione.

In almeno due seminari è stato rilevato dai relatori che la «Babele» del linguaggio non aiuta e anzi complica la comunicazione, soprattutto in un'ottica di rete e di collaborazione interistituzionale

In altre parole le competenze possono essere considerate come un *capitale individuale*, una risorsa distintiva, non una cosa ma un *costrutto* del soggetto/persona/individuo che si arricchisce di continuo con l'*esperienza* e in cui ha molta importanza la *dimensione personale* (quasi tratti della personalità anche se poco permeabili all'intervento educativo); sicché alcuni studiosi preferiscono parlare, anziché di persona competente, piuttosto di azioni competenti (inferenza). Più relatori hanno sottolineato il *rapporto strettissimo con le conoscenze* (occorre conoscere il mondo oltre che conoscere se stessi perché i saperi di base sono indispensabili) e l'opportunità di individuare le competenze che le discipline sono in grado di costruire: competenze e conoscenze non solo non sono in contrapposizione, ma si integrano vicendevolmente.

La vera sfida è la *modalità di costruzione delle competenze*: è compito del docente scomporre le competenze nelle loro diverse componenti (tappe intermedie di apprendimento) e impegnare i giovani ad acquisire competenza attraverso l'*esercizio* (i contenuti devono essere «contenuti») sotto la sua guida di *adulto competente* che *mostra* come si fa e *pone domande* alle quali l'alunno, correttamente indirizzato, sa rispondere con le sue forze (la «sfida ottimale» è quella possibile/proximale), che sostiene la progressiva *ricomposizione dei vari pezzi* e incentiva, infine, il *trasferimento* di quanto appreso, di quanto si sa e si sa fare, in altro contesto via via più lontano da quello di apprendimento (il *bridging* è fondamentale). C'è, infatti, uno stretto legame tra competenze e *strategie di insegnamento/apprendimento*: per acquisire competenze (che sono costituite anche di procedure) è indispensabile la pratica/esperienza/attività/esercizio nel gruppo classe (laboratorio, bottega, officina per l'apprendistato cognitivo ed emotivo) in cui le relazioni costruttive ma anche le competenze professionali per guidare i giovani in aula servono a creare empatia e a condividere i significati (neuroni specchio). Il processo verticale di apprendimento si deve confrontare con molte diversità (età, bisogni, traguardi): quindi le *didattiche laboratoriali* dovrebbero essere del tutto predominanti nella scuola di base (dai 3 ai 16 anni), mentre negli ultimi 3 anni delle superiori le strategie di insegnamento dovrebbero guidare i giovani a imparare/fare sempre più da soli e ad apprendere anche ascoltando una lezione (capacità di ascolto e di rielaborazione).

Ma l'insegnamento/apprendimento di tipo laboratoriale va accuratamente preparato. Risulta quindi di estrema importanza la *progettazione/strutturazione dettagliata* (comprensiva delle attività/esercizi ma anche degli strumenti) del percorso di costruzione delle competenze (sono possibili molte vie) attraverso l'uso di tutte le risorse delle discipline e dei saperi di base.

C'è, inoltre, un legame forte tra la progettazione del percorso di costruzione delle competenze e la *progettazione delle modalità di valutazione* (che andrebbero fatte insieme); queste ultime andrebbero individuate tra quelle adatte a evidenziare il possesso di competenze come, per esempio, assegnare, per abituare ad affrontarli (*coping*), *compiti/problemi di realtà* presi dalla vita (situazioni di compito o

Le competenze possono essere considerate come un capitale individuale, una risorsa distintiva, non una cosa ma un costrutto del soggetto/persona/individuo che si arricchisce di continuo con l'esperienza

problem solving) per dare modo di mobilitare le risorse e mostrare le competenze, oppure utilizzare *altri strumenti di osservazione e rilevazione* (valutazione autentica). In questo ambito è interessante analizzare il *setting* di valutazione dell'indagine OCSE PISA anche per i suggerimenti didattici impliciti (per esempio la distinzione tra testi continui e testi non continui) e attribuire, in riferimento all'orientamento, un ruolo molto importante all'*autovalutazione* che va costruita/potenziata progressivamente in continuità verticale. La valutazione, infine, è da curare in modo particolare anche in vista della *certificazione* sulla quale ancora molto c'è da fare nella scuola, anche se è moneta di scambio nel mercato del lavoro (sono competente se sono riconosciuto).

2.3. Orientamento

Molte le *definizioni di orientamento* – processo che riguarda tutta la scuola e poi tutta la vita (in un «continuum») – espone nelle relazioni: alcuni si sono limitati a descriverlo come un percorso che sostiene la crescita della persona/individuo/ soggetto, altri come una navigazione che affronta e supera problemi attraverso attracchi provvisori e insicuri, altri ancora come la costruzione di un «missile intelligente» che si sposta non per come è programmato all'inizio, ma a seconda di come si spostano gli obiettivi da colpire. Più interventi hanno evidenziato la necessità, pur ragionando di orientamento dentro la scuola, di considerarlo in una visione più ampia dal momento che l'integrazione dei sistemi consente maggiore flessibilità e qualità. Esso comprende così tutte le *azioni tese a costruire capacità di auto-orientamento* ovvero di fronteggiamento (*coping*) dei diversi «compiti di sviluppo», anche se – ha sottolineato qualche relazione – va ripensato in funzione dell'attuale flessibilità del lavoro e dei cambiamenti continui del mondo e del mercato del lavoro (oggi serve avere risorse non solo per i passaggi verticali, ma anche per quelli orizzontali) e va differenziato a seconda che sia rivolto all'accesso al lavoro o all'ingresso all'università (la scuola deve farsi carico di entrambi). I *bisogni orientativi* delle persone/individui/soggetti sono, infatti, in parte identici/comuni/simili (legati al superamento dei compiti di sviluppo), ma in parte molto differenziati; quindi conviene pensare all'*orientamento formativo* per tutti nella continuità del processo di crescita e alle altre *azioni orientative* specifiche (condotte in parte da docenti, in parte da professionisti di altri sistemi) per coloro che ne hanno bisogno e quando ne hanno bisogno, dal momento che non solo non c'è contrapposizione tra orientamento formativo e azioni specialistiche, ma complementarità.

Se i bisogni sono almeno in parte differenziati risulta particolarmente utile il concetto di *competenze orientative* (da costruire) e la sua declinazione in vari livelli, ciascuno dei quali risponde a particolari bisogni e richiede percorsi diversi (gradualità nella verticalità): *competenze propedeutiche o di base o generali* da acquisire con l'orientamento formativo e *competenze specifiche, di moni-*

Se i bisogni sono almeno in parte differenziati risulta particolarmente utile il concetto di competenze orientative (da costruire) e la sua declinazione in vari livelli

toraggio e di sviluppo, da acquisire con le azioni specifiche di orientamento. In riferimento a questi 3 livelli dovrebbero essere organizzate le attività di orientamento nel Piano dell'Offerta formativa di ciascuna scuola, come si evince dalla seguente tabella.

ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA

ATTIVITÀ	AZIONI	ATTORI	TRAGUARDI
Formazione	orientamento formativo o didattica orientativa/ orientante <i>in itinere</i>	docenti delle discipline nelle discipline	abilità e conoscenze cultura del lavoro competenze orientative di base o generali
Informazione	Erogazione reperimento utilizzo prima delle scelte	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 <i>in itinere</i>	tutor della scuola tutor esterni	competenze orientative specifiche monitoraggio
Orientamento specialistico	Consulenza counselling orientativo counselling psicologico bilancio competenze <i>in itinere</i>	operatori specializzati di altri sistemi	competenze orientative specifiche sviluppo

Particolare importanza per il suo carattere di propedeuticità ha l'*orientamento formativo o didattica orientativa/orientante* ovvero quelle azioni realizzabili *dentro i curricoli disciplinari* ma *intenzionalmente mirate all'acquisizione di competenze orientative di base* (da non confondere con quella che in letteratura viene chiamata formazione orientativa, azioni fuori dai curricoli disciplinari come, a esempio, i moduli di educazione alla scelta).

L'orientamento formativo usa le discipline come occasione per imparare a introiettare/utilizzare le loro risorse (tutte, anche quelle «dimenticate» nella didattica tradizionale trasmissiva) e tratta i saperi formali, in continua e sempre più veloce evoluzione, come modalità peculiare di risoluzione dei problemi: è un educazione *graduale/verticale* dell'intelligenza attraverso la riflessione sugli statuti disciplinari per riconoscere e apprendere i metodi di costruzione delle conoscenze dei «saperi esperti»; ma non deve essere troppo o esclusivamente legato alle discipline per consentire anche, nell'agire didattico quotidiano e nell'insegnamento/apprendimento, la costruzione di *abilità per la vita (life skill)* o *competenze strategiche trasversali/trasferibili* (conoscenze per il lavoro e sul lavoro, abilità cognitive, abilità emotivo-relazionali, personali e sociali, ma anche *abilità e strategie meta-cognitive* e comunicative) per:

Particolare importanza per il suo carattere di propedeuticità ha l'orientamento formativo o didattica orientativa/ orientante ovvero quelle azioni realizzabili dentro i curricoli disciplinari

- saper pensare (lavoro intellettuale) e saper agire sulla base delle conoscenze (cognitive),
- saper riflettere su quello che si è imparato e sapersi autovalutare (metacognitive),
- sapersi motivare e autoregolare (metaemozionali).

Grande importanza ha in particolare la *motivazione* (che è cosa diversa dall'interesse o solo in parte coincidente), la capacità di avere una spinta verso una meta significativa per sé e di concentrarsi in quella direzione, senza distrarsi o arrendersi. Per svilupparla/potenziarla il docente – che intende essere significativo e accompagnare e guidare i giovani – ha l'onere di operare una scelta molto oculata delle conoscenze su cui farli lavorare e dei metodi più adatti per garantire apprendimento e per aiutarli a indirizzare gli sforzi nella direzione giusta (autoefficacia e autostima).

Le peculiarità dell'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante possono essere sintetizzate nella tabella seguente.

SCHEMA ORIENTAMENTO FORMATIVO O DIDATTICA ORIENTATIVA/ORIENTANTE

Dall'orientamento e dalle competenze orientative specifiche ai traguardi IL COSA	
<p>COMPETENZE ORIENTATIVE GENERALI</p> <p>Abilità osservabili e misurabili</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicative • cognitive (logiche e metodologiche) • metacognitive • metaemozionali (personali e sociali) <p>Conoscenze</p> <p>Saperi minimi per il lavoro e per la vita</p>	<p>CONOSCENZE, ABILITÀ, COMPETENZE</p> <p>Conoscenze disciplinari</p> <ul style="list-style-type: none"> • dichiarative • procedurali <p>Procedure disciplinari</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicative (linguaggi) • logiche e metodologiche <p>per conoscere il mondo contemporaneo e per sapere come agire in esso da diverse angolature</p>
PER	CON
mediazione	Didattica
DURANTE	PRIMA
<p>Strategie e tecniche di insegnamento funzionali all'acquisizione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • strategie e tecniche di apprendimento • strategie di <i>coping</i> <p>didattiche di tipo laboratoriale esperienze di apprendimento apprendimento sociale guidato/sostenuto</p> <p>Relazioni costruttive e collaborative funzionali all'acquisizione di</p> <ul style="list-style-type: none"> • senso di autoefficacia 	<p>Progettazione dettagliata del lavoro d'aula in segmenti/moduli/unità di apprendimento comprensivi anche di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attività/esercizi di apprendimento • strumenti dettagliati per l'apprendimento <ul style="list-style-type: none"> • costruzione di prodotti (compiti di realtà o soluzione di problemi) <ul style="list-style-type: none"> – per la valutazione – per l'autovalutazione
Dalla mediazione alle strategie e ai progetti operativi (curricoli e moduli) IL COME	

Grande importanza ha in particolare la motivazione la capacità di avere una spinta verso una meta significativa per sé e di concentrarsi in quella direzione

3. COMPOSIZIONE DEL GRUPPO 2 NEI TRE SEMINARI

Tutti e tre i Gruppi 2 sono stati *coordinati* per incarico del MIUR da chi scrive in qualità di tutor *esperta di orientamento e in particolare di orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*², in continuità con le fasi precedenti del Piano Nazionale in cui ha seguito per circa tre mesi (dal dicembre 2008 al febbraio 2009) la sezione dedicata al tema del Forum in preparazione del convegno di Abano e ha coordinato il gruppo di lavoro dedicato durante l'evento all'inizio del marzo 2009. Questa continuità ha consentito il privilegio di ascoltare/osservare l'intero cammino avviato a metà del 2008 e passo dopo passo i progressi e gli sviluppi su un tema della massima importanza quale è l'orientamento (nella Carta di Nizza del 2000 l'UE ha stabilito, infatti, che esso è un diritto per tutti i cittadini).

I 3 gruppi hanno, inoltre, visto la presenza e il costruttivo contributo di altri *esperti*: a Portorose Cristina Casaschi, ricercatrice dell'IRRE Lombardia coordinatrice del Progetto Nazionale 2009-2010 dell'INDIRE (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), *Orientamento. Il futuro è oggi: orientare per non disperdere*, a Ischia Giulio Iannis di Pluriversum (Siena) e Alberto Stefanel già tutor prima e durante il Convegno di Abano e ora in servizio all'Università di Udine, a Palermo Giovanna Caporaso coordinatrice del Progetto Regionale entro il Progetto Nazionale INDIRE in qualità di ricercatrice dell'IRRE Campania. La *composizione* dei Gruppi 2 era *numericamente* molto consistente, nonostante il tentativo operato in fase organizzativa di equilibrare la distribuzione, anche a causa dell'impossibilità fisica di contenere l'afflusso di persone (i dati di seguito riportati sono relativi solo alle persone regolarmente iscritte ai gruppi, nell'impossibilità, per ragioni di tempo, di annotare le altre presenze): a Portorose gli iscritti erano 21, ma erano presenti almeno 25 persone, a Ischia erano 32, ma erano presenti circa 45 persone (contando le sedie aggiunte), a Palermo erano 39 ma erano presenti almeno 60 persone (guardano le file occupate della sala), per un totale complessivo di circa 130 persone. *Geograficamente* era rappresentativa di tutte le regioni previste (mancava solo il Trentino Alto Adige dove, peraltro, esiste una solida e vasta esperienza di orientamento di eccellenza a tutti i livelli): a Portorose erano presenti 2 persone dall'Abruzzo, 1 dalla Basilicata, 5 dal Friuli Venezia Giulia, 2 dal Piemonte, 7 dalla Puglia, 4 dal Veneto; a Ischia, 8 dalla Campania, 5 dalla Lombardia, 5 dal Molise, 6 dalla Sardegna, 6 dalla Toscana, 1 dalla Val d'Aosta e 1 dalla Basilicata; a Palermo, 2 dalla Calabria, 6

La
composizione
dei Gruppi
2 era
numericamente
molto
consistente,
nonostante
il tentativo
operato in fase
organizzativa
di equilibrare
la distribuzione

2. Chi scrive, in qualità di ricercatrice dell'IRRE Emilia Romagna, attualmente coordina il Progetto Regionale entro il Progetto Nazionale INDIRE sull'Orientamento e cura il sito www.orientamentoirreer.it.

dall'Emilia Romagna, 7 dal Lazio, 5 dalla Liguria, 4 dalle Marche, 13 dalla Sicilia, 1 dall'Umbria e la Responsabile dell'orientamento dell'Università di Camerino. Dal punto di vista della *rappresentatività* la grande maggioranza dei partecipanti ai 3 gruppi era costituita da Dirigenti Scolastici (ma tale presenza può essere letta sia in positivo come garanzia che il tema è sentito e come impegno a realizzare azioni adeguate di orientamento formativo sia in negativo come segno dei numerosi impegni che nel mese di maggio usualmente travolgono i docenti e non consentono loro alcuna pausa per rispettare le scadenze di fine anno): a Portorose erano presenti 17 dirigenti scolastici, 1 rappresentante IRRE, 1 dell'USR, 2 docenti; a Ischia erano presenti 18 dirigenti scolastici, 1 rappresentante IRRE, 2 dell'USR, 9 docenti (e 2 persone non meglio qualificate); a Palermo 14 dirigenti scolastici, 1 rappresentante dell'università, 3 dell'IRRE, 6 dell'USR, 2 degli USP, 11 docenti (e 2 persone non meglio qualificate).

4. TEMI E SOTTOTEMI AFFRONTATI DAL GRUPPO 2

Il filo conduttore dei lavori del Gruppo 2 intitolato *Nuovo modello di docente nella società della conoscenza e nella dimensione dell'orientamento* era il tema *Strumenti e metodi per la progettazione di azioni di orientamento formativo attraverso una didattica attiva e partecipata*, articolato nei seguenti sottotemi: Laboratorio di orientamento, Didattica orientativa, Didattica laboratoriale, Competenze di progettazione e di ricerca/azione, Utilizzo intelligente delle tecnologie, Gestione delle relazioni interne ed esterne, Organizzazione delle attività per team.

Poiché era di fatto impossibile in così poco tempo (due ore in tutto) toccare tutti i sottotemi l'attenzione è stata rivolta principalmente alla *didattica orientativa* anche perché in questa era possibile comprendere anche tutti gli altri sottotemi come aspetti particolari.

5. SVILUPPO DEL PERCORSO DEL GRUPPO 2 NEI TRE SEMINARI

L'incarico di coordinare tutti e tre i Gruppi 2 ha indotto a impostarli nello stesso modo per offrire a tutte le diverse realtà gli stessi stimoli e le stesse opportunità; ciascun incontro si è così articolato in:

- una *brevissima introduzione* per chiarire i «compiti» del Gruppo e mettere a disposizione alcuni strumenti distribuiti ai partecipanti in fotocopia;
- un (relativamente) lungo e *attento ascolto* degli interventi dei convenuti;
- alla fine una *sintetica comunicazione/contributo* di chi scrive sulla base delle esperienze accumulate negli anni.

L'attenzione è stata rivolta principalmente alla didattica orientativa anche perché in questa era possibile comprendere anche tutti gli altri sottotemi come aspetti particolari

5.1. L'introduzione ai lavori

Le questioni affrontate sono raggruppabili in quattro punti.

Compito del gruppo

La nota del MIUR prevedeva che «il fine dei *workshop*, che sono in stretta relazione con gli interventi in plenaria, è la *produzione di proposte di immediata applicazione* da offrire ai partecipanti, ognuno dei quali ha una funzione, ruolo e responsabilità nell'istituzione di appartenenza, in modo da suggerire specifiche azioni a supporto delle scuole e delle altre istituzioni del territorio»; il compito del gruppo era, quindi, di tipo operativo e doveva rispondere alla domanda: cosa si può *fare* nel territorio sull'orientamento formativo? L'invito è stato, perciò, a presentare *esempi di buone pratiche trasferibili* in modo da formulare, valorizzando le esperienze, una *sintesi o repertorio* a disposizione di tutti e da avviare la costruzione di una *comunità di pratiche*.

A supporto della ricerca delle scuole sono stati segnalati e brevemente presentati tre testi che possono essere utili ed è stato segnalato un sito dedicato all'orientamento formativo³.

Premesse fondamentali

È stato chiarito in apertura che in letteratura le espressioni *orientamento formativo* o *didattica orientativa* o *didattica orientante* si equivalgono (mentre altra cosa è la formazione orientativa) e che esse indicano un insieme di azioni di *orientamento* che si realizzano in un insegnamento *intenzionalmente finalizzato* a sostenere la costruzione della capacità di auto orientarsi (competenze orientative propedeutiche o di base), usando le *risorse delle discipline* come occasione di potenziamento delle capacità personali trasversali/trasferibili.

Temi possibili e pertinenti

3. M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere, apprezzare, certificare*, MIUR e USR Abruzzo, Tecnodid, Napoli, 2010; F. Marostica, *Glossario* (1 Pubblica Amministrazione, decentramento, Stato/Regioni, 2 Sistema, servizi e funzioni, accreditamento, standard, 3 Orientamento, didattica orientativa, azioni di orientamento, competenze, competenze orientative, 4 Orientamento nei diversi sistemi, funzioni di orientamento, 5 Professione, orientatore, docente dedicato, operatori dedicati di altri sistemi, 6 Integrazione, rete, accordi) 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 (pp. 146-181) e *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'auto-orientamento* in M.L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma, 2008 (pp. 75-101); il sito è www.orientamentoirreer.it.

A supporto della ricerca delle scuole sono stati segnalati e brevemente presentati tre testi che possono essere utili ed è stato segnalato un sito dedicato all'orientamento formativo

È stata anche presentata e distribuita, dal momento che il tempo a disposizione non consentiva di approfondire i temi, una breve nota, intitolata *Appunti/spunti* e redatta da chi scrive, con un repertorio di sottotemi articolati in cinque punti.

1. Il concetto di *competenze orientative* e la loro distinzione in *competenze orientative specifiche* che servono a fronteggiare *compiti definiti* e circoscritti e si acquisiscono «*esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da *professionalità competenti*» nelle cosiddette *azioni orientative (competenze di sviluppo* o capacità di costruirsi concretamente una prospettiva/evoluzione, operando scelte autonome e responsabili e *competenze di monitoraggio* o capacità di analizzare le proprie esperienze, formative, lavorative, esistenziali e di tenerle sotto controllo) e *competenze orientative generali* o di base o propedeutiche⁴;
2. Le diverse *azioni di orientamento nella scuola* (formazione, informazione, accompagnamento, azioni specialistiche)⁵;
3. Una definizione di *orientamento formativo o didattico orientativo/orientante*: «*azioni intenzionali finalizzate* a sviluppare una 'mentalità o un metodo orientativo', a costruire/potenziare le *competenze orientative generali ovvero i prerequisiti* per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, *usando le discipline in senso orientativo*, individuando in esse le *risorse* più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli a *imparare con le discipline e non le discipline*»⁶;
4. I *quattro pilastri della didattica orientativa*⁷:
 - la cosa 1. Traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: *abilità trasversali/trasferibili* comunicative, cognitive (logiche e metodologiche), metacognitive, metaemozionali personali e sociali;

4. Si veda in proposito l'elaborazione di Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche* in «Professionalità» n. 65 del 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 Anna 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.

5. Si veda in proposito la tabella inserita nel paragrafo *Dalle relazioni ai lavori di gruppo attraverso le tavole rotonde*, sottoparagrafo *Orientamento*; per gli approfondimenti si rimanda a Flavia Marostica, *Introduzione e cura del Dossier Azioni di orientamento a scuola* in «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali» n. 5/2009 (settembre-ottobre) e *Dossier orientamento* (a cura di) della «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali», aprile 2010.

6. Flavia Marostica 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.

7. Si vedano in proposito la tabella inserita nel paragrafo *Dalle relazioni ai lavori di gruppo attraverso le tavole rotonde*, sottoparagrafo *Orientamento*; per gli approfondimenti si rimanda a Flavia Marostica, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento* in

- il cosa 2. Traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: *saperi minimi formali* per la vita e per il lavoro, *conoscenze disciplinari dichiarative* (concetti e dati) e *procedure disciplinari logiche e metodologiche* (sintassi e linguaggio) per conoscere il mondo circostante e per sapersi muovere in esso;
 - il come 1. Le strategie di insegnamento funzionali alle strategie di apprendimento: *didattiche laboratoriali di gruppo e relazione educativa costruttiva* (tra pari e con l'adulto) per consentire di imparare a fare e quindi ad acquisire competenze;
 - il come 2. I modelli di progettazione del *lavoro d'aula* per sostenere (e certificare) l'apprendimento: *segmenti/moduli/unità di apprendimento* con la definizione, oltre che dei traguardi, delle attività che i giovani debbono svolgere, dei materiali/strumenti/testi che i giovani debbono usare, dei compiti (di realtà) per eseguire i quali i giovani mobilitano saperi e abilità appresi e dimostrano di possedere competenze in modo da poter essere valutati (e da auto-valutarsi).
5. Un elenco sintetico di *Documenti e norme essenziali sull'orientamento nella scuola in Italia*⁸.

Modelli operativi

È stato, infine, rivolto un pressante invito a privilegiare negli interventi modelli ad *alta possibilità* di diffusione, a tenere conto della *motivazione dei docenti* all'impegno per i risultati, a ipotizzare una pianificazione *modulare* degli interventi per consentire di impegnarsi, per quanto possibile, ad analizzare con cura le *esperienze pregresse* per individuare gli aspetti qualitativi da valorizzare, a cimentarsi con i *bisogni che si possono effettivamente soddisfare*.

5.2. Caratteristiche dei contributi dei Gruppi 2

I lavori dei tre gruppi hanno mostrato in parte tratti comuni: molta voglia di parlare e di esporre le esperienze e di evidenziare punti critici e problematici, una buona capacità di sintesi e di rispetto dei tempi e un impegno costante al miglioramento continuo dell'offerta formativa della scuola; in parte assai di-

Maria Luisa Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carrocci, Roma 2008; *Le competenze trasversali*, in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, *Voci della scuola*, VII volume, Tecnodid, Napoli, 2008; *Orientamento formativo*, in Giancarlo Cerini e Mariella 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 Rita 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).

8. Per gli approfondimenti si rimanda a Flavia Marostica, *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, in «Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali», n. 4/2009 (luglio-agosto).

È stato rivolto un pressante invito a privilegiare negli interventi modelli ad alta possibilità di diffusione, a tenere conto della motivazione dei docenti all'impegno per i risultati

Si può affermare che i contributi dei tre gruppi siano stati per così dire complementari tra loro e possano quindi essere agevolmente portati a sintesi e riaccorpati

versi: ogni Gruppo ha focalizzato l'attenzione su alcune questioni, non è dato sapere se perché queste hanno nelle loro esperienze un ruolo effettivamente prioritario oppure perché trascinato dalla forza e dall'interesse per quanto andava emergendo nella discussione. Sicché si può affermare che i contributi dei tre gruppi siano stati per così dire complementari tra loro e possano quindi essere agevolmente portati a sintesi e riaccorpati intorno alle parole-chiave sulle quali i presenti si sono espressi.

Il ritmo dei lavori è stato molto serrato (molti interventi ma tutti brevissimi) e quindi risulta assai rischioso azzardare valutazioni o anche semplici percezioni, sebbene dai focus degli interventi verrebbe da ipotizzare che solo in alcuni casi/realità c'è un impegno forte e specifico sulle *competenze*, in pochissimi sulle *competenze orientative* e solo eccezionalmente sull'*orientamento formativo* e che in tema di orientamento c'è una tendenza diffusa a includere tutto e il contrario di tutto. In particolare non è indifferente il fatto che, nonostante i partecipanti fossero in prevalenza dirigenti scolastici e rappresentanti degliUSR e USP, i riferimenti alla normativa che da più di 10 anni ha reso obbligatorio l'orientamento di tutti gli ordini e gradi scolastici⁹ sono stati praticamente del tutto assenti. Sicché è sorto spontaneamente (ma solo «in interiore») il sospetto che anche la norma più recente, le *Linee guida* allegate alla CM 43/2009, sia stata letta forse troppo in fretta oppure che la dimensione dell'*orientamento formativo* (certamente complessa) sia stata solo sfiorata, se in tanti interventi era presente sicuramente lo sforzo di vedere la valenza orientativa di molti aspetti della prassi didattica (alternanza scuola/lavoro, tirocini, ecc.) e di valorizzare pratiche diffuse territorialmente o per ordine/indirizzo scolastico piuttosto che il tentativo di cimentarsi con il nodo della costruzione di competenze orientative di base. La stessa insistenza in uno dei tre gruppi sulla necessaria formazione dedicata dei docenti probabilmente potrebbe costituire la conferma di questo sospetto, oltre che testimoniare con forza la consapevolezza che per fronteggiare questo modello di insegnamento/apprendimento così lontano dal modello tradizionale, è indispensabile una ri-formazione radicale che non può altro che essere fatta in presenza (la competenza professionale è un fare intenzionale che si impara solo facendo con la guida di un esperto).

Tuttavia i lavori sono stati interessanti e vivaci, in alcuni momenti anche appassionati; a Portorose sono intervenute 15 persone di cui 7 dal Veneto, 6 dalla Puglia, 1 dal Piemonte, 1 dal Friuli Venezia Giulia; a Ischia 15 di cui 4 dalla Sardegna, 4 dalla Campania, 2 dalla Toscana, 1 dalla Basilicata, 1 dal Molise, 1 dalla Lombardia oltre i due esperti di appoggio (Stefanel e Iannis); a Palermo 16 di cui 6 dal Lazio, 3 dalla Sicilia, 1 dalla Liguria, 1 dall'Emilia Romagna, 1 dall'Umbria, 1 dalle Marche, 1 dalla Calabria oltre l'esperta di appoggio (Caporaso). Si-

9. Il riferimento è alla Direttiva 487/1997 e soprattutto al DPR 275/1999.

curamente alcune regioni si sono distinte per numero di interventi, ma è quasi impossibile dare delle spiegazioni di questo fatto perché in alcuni casi hanno parlato di più regioni in cui sicuramente c'è da molto un grande impegno generalizzato sull'orientamento, oppure c'è ora uno sforzo notevole per impegnarsi, ma nello stesso tempo hanno parlato poco anche regioni che hanno una lunga e importante tradizione in questo ambito e anzi per molti versi costituiscono un punto di riferimento per tutto il Paese¹⁰.

5.3. Il contributo conclusivo

Nell'intento di mettere a disposizione esperienze che si sono rivelate interessanti e positive sono state presentate da chi scrive alcune possibili azioni a sostegno dell'orientamento formativo, parte delle quali del resto già presenti in alcuni interventi nei tre Gruppi.

5.3.1. Azioni per conoscere

Attività tese a rilevare:

- sia i *bisogni* dei docenti per svolgere compiti orientativi,
- sia lo *stato dell'arte* (che cosa si sta effettivamente già facendo sul tema), attraverso:
 - *focus* con i docenti su alcuni temi (pochi) per ascoltarli, registrarli, osservarli;
 - *interviste* con testimoni/persona privilegiati/significativi su alcune, poche, questioni nodali;
 - *lettura dei POF e ricerca* per individuare come e dove sono descritte le attività di orientamento ed i curricula disciplinari.

5.3.2. Azioni per formare

Attività tese a sostenere l'impegno dei docenti con:

- *lezioni* di esperti significativi (imparare),
 - *laboratori* di autoformazione guidata (imparare come si fa);
- il prerequisito per seguire proficuamente questa attività è la conoscenza, almeno minimale della letteratura dedicata all'*orientamento*; tre problemi rimangono aperti:
- l'analisi delle discipline è stata elaborata solo per alcune discipline;
 - i modelli di lezione e di laboratorio sono tanti come i bisogni formativi;
 - i modelli di prodotto finale da costruire nelle attività laboratoriali sono molteplici.

¹⁰ La ricchezza degli interventi è riportata nel sottoparagrafo *La restituzione dei contenuti in plenaria*.

Il prerequisito per seguire proficuamente questa attività è la conoscenza, almeno minimale della letteratura dedicata all'orientamento

5.3.3. Azioni per costruire sapere didattico

Attività di *ricerca* educativa finalizzata alla produzione di materiale didattico (moduli/unità di apprendimento) per la progettazione del *lavoro laboratoriale d'aula* (ambiente) con la predisposizione di tutti i fattori costitutivi (soprattutto *materiali* su cui lavorare, *esperienze/attività/esercizi* di apprendimento, prove di *verifica*).

5.3.4. Azioni per sperimentare in classe i materiali didattici prodotti

Attività di *utilizzo* di materiali prodotti in proprio o avuti da altri (con eventuali adattamenti) con lo scopo «intenzionale» di verificare i punti forti della proposta (da riconfermare) e i punti deboli (da modificare/integrare/eliminare) e quindi di *valutare* e testare il prodotto e *autovalutarsi* (i punti di osservazione vanno definiti contestualmente alla costruzione dei materiali) sia da parte di chi ha prodotto i moduli/unità sia con l'apporto eventuale di esperti (supervisione).

5.3.5. Azioni per osservare/ascoltare l'attività didattica

Attività di osservazione/ascolto prima, in corso d'opera, dopo i nuovi interventi dedicati da parte di un *esperto esterno* in grado non solo di rilevare la *coerenza* tra progetto e pratica reale ma anche di cogliere *aspetti nascosti e/o trascurati* della relazione educativa in vista di un innalzamento della qualità.

5.3.6. Azioni per documentare i percorsi fatti e i relativi materiali

Attività di rivisitazione dei materiali prodotti in vista della *socializzazione* (debbono essere chiari e completi per essere utilizzabili anche da altri) e della *valutazione*.

5.4. La restituzione dei contributi in plenaria

Nel programma dei seminari era previsto che ogni gruppo facesse «proposte in merito ai temi in discussione e ai soggetti coinvolti, in modo da suggerire specifiche azioni in materia di orientamento a supporto delle scuole e delle altre istituzioni del territorio» e che la restituzione e «presentazione degli esiti» fosse fatta in plenaria immediatamente dopo la fine dei lavori.

Le relazioni/restituzioni dei lavori dei tre Gruppi 2 sono state fatte da chi scrive in brevi comunicazioni orali basate su alcune parole-chiave emerse dai diversi contributi/interventi. Ripercorrendo ora l'insieme delle riflessioni e delle proposte emerse e con la preziosa collaborazione degli esperti presenti ai tre gruppi (Casaschi, Stefanel, Iannis, Caporaso) è ora possibile fare una sintesi delle questioni più rilevanti emerse.

Ma in questa, più che un riassunto delle idee emerse in ciascuno dei tre gruppi, sembra interessante proporre una *tabella sinottica* che consente di leggere insieme la *specificità* e la ricchezza di ciascuno, ma anche la *differenza*, in alcuni casi non di poco conto.

Nel programma era previsto che ogni gruppo facesse «proposte in merito ai temi in discussione e ai soggetti coinvolti, in modo da suggerire specifiche azioni in materia di orientamento a supporto delle scuole e delle altre istituzioni del territorio»

Portorose	Ischia	Palermo
<p>1. Analisi dell'esistente (risorse del territorio e dei bisogni): in un solo intervento è stata presentata un'esperienza di questo tipo anche se in altri c'è stato il riferimento all'esigenza di avvalersi di banche dati e portali/archivi, di comprendere il contesto e di rilevare i bisogni.</p>	<p>1. Analisi dell'esistente (risorse del territorio e bisogni): più interventi hanno affermato l'importanza di partire dalla rilevazione delle pratiche di orientamento per conoscere e vagliare l'esistente e per raccogliere i bisogni formativi urgenti.</p>	<p>1. Analisi dell'esistente (risorse del territorio e bisogni): un solo intervento ha posto la questione della necessità di sapere che cosa fanno esattamente le scuole.</p>
<p>2. Collegamento/collaborazione con l'esterno: numerosi interventi hanno presentato esempi di raccordo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sia con il territorio (soprattutto provincia), il mondo del lavoro, l'università (importante per le superiori) e in particolare con i CFP (convenzioni) per fare esperienze di altre modalità di insegnamento/apprendimento in appositi percorsi con consulenti di orientamento; • sia con le scuole degli altri ordini (reti) per predisporre congiuntamente i curricoli (continuità e propedeuticità) anche se solo in riferimento alle competenze chiave, per unificare il linguaggio e comunicare meglio, per favorire il passaggio tra i vari ordini di scuola. In questo modo si possono realizzare sia percorsi di didattica orientativa, sia azioni di accompagnamento dei giovani durante il loro percorso, sia azioni specialistiche se e quando servono. 	<p>2. Collegamento/collaborazione con l'esterno: alcuni interventi hanno messo in evidenza la ricchezza che viene alle scuole da relazioni positive e costruttive con altri soggetti/attori che operano nel territorio in materia di orientamento (università, Centri per l'impiego, CFP, aziende) con i quali esistono talora specifici accordi interistituzionali e progetti comuni e anche con le altre scuole (singole e/o in rete) per l'integrazione delle risorse, dei modelli, degli strumenti presenti sul territorio, anche se a volte non è facile incontrarsi con gli altri (diversi linguaggi, diversi stili, diverse prassi). Altri interventi, invece, hanno parlato di «istituzioni latitanti»; sicché viene fuori una realtà diversificata o, meglio, a macchia di leopardo.</p>	<p>2. Collegamento/collaborazione con l'esterno: un intervento ha parlato dei percorsi svolti con la FP anche in modo intergrato, un altro ha descritto il lavoro con le aziende del territorio che consente di costruire competenze per il lavoro e due interventi hanno dichiarato l'importanza del lavoro in rete.</p>
<p>3. Vincoli posti dalla riforma delle superiori: due interventi hanno posto il problema della diminuzione del monte ore curricolare e del tempo scuola e delle difficoltà che ciò può comportare per l'orientamento e dello spreco di risorse che si può realizzare quando le buone esperienze non passano a ordinamento (per esempio le novità introdotte con il biennio obbligatorio del 2007).</p>		
<p>4. Ruolo dei docenti per l'orientamento: più interventi hanno lamentato la mancanza nella scuola di una persona che segua l'insieme di azioni di orientamento attivate dalla scuola e le coordini in modo organico e possa anche guidare il gruppo dei docenti dedicati. Le cosiddette funzioni strumentali potrebbero essere utili ma in genere debbono occuparsi di troppi compiti di diversa natura; in alcuni casi sono stati chiamati degli esperti esterni per fare da tutor ai docenti.</p>	<p>3. Ruolo dei docenti per l'orientamento: un solo intervento ha accennato all'aspetto organizzativo delle attività di orientamento nella scuola e ha fatto riferimento all'apposita commissione dedicata esistente nella scuola.</p>	

Portorose	Ischia	Palermo
<p>5. Formazione dei docenti: la gran parte degli interventi ha toccato il tema della formazione dei docenti (se non sono preparati rendono nulla ogni buona idea); alcuni hanno detto che dovrebbe essere obbligatoria per tutti (magari organizzata a livello nazionale) in modo che i docenti possano condividere il modo di intendere l'orientamento e lavorare in modo collaborativo e complementare entro i consigli di classe e che dovrebbe essere privilegiato un modello che preveda un ripensamento critico delle pratiche didattiche usate, per potersi leggere attraverso le loro azioni professionali e l'acquisizione di prassi laboratoriali attraverso l'esperienza laboratoriale con lo scopo di dare vita a comunità di pratiche che arricchiscono e alzano il livello della qualità, anche se la formazione migliore è quella che risponde ai bisogni reali avvertiti dai docenti. La formazione universitaria è quasi sempre a carattere solo disciplinare e non consente di affrontare le diverse situazioni reali che richiedono interventi mirati; assume quindi grande importanza la formazione iniziale dei docenti che dovrebbe comprendere tirocini formativi iniziali che curino gli aspetti professionali e insegnino a progettare, a costruire curricoli di apprendimento e moduli/unità di apprendimento per il lavoro d'aula entro gli spazi dell'autonomia spesso non utilizzati a pieno.</p>	<p>4. Formazione dei docenti: moltissimi interventi hanno fatto riferimento alla necessità di una formazione approfondita dei docenti come diritto, prima che come dovere, soprattutto dopo la chiusura delle SSIS, e come condizione di partenza per aumentare il livello di qualità. Alcuni hanno portato la loro esperienza di una formazione comune di tutti i docenti coinvolti per l'intero anno per costruire una cultura comune dell'orientamento e unificare i linguaggi, altri hanno concentrato l'attenzione sulla certificazione delle competenze, altri ancora hanno parlato di formazione come occasione di socializzazione delle diverse esperienze, altri infine di formazione autogestita. Alcuni hanno auspicato che la formazione non sia più solo trasmissiva e hanno affermato con forza che è da privilegiare la formazione laboratoriale affinché i docenti, dopo averla sperimentata direttamente, siano in grado di realizzarla in classe e di condurre una ricerca-azione per produrre sapere didattico (progettazione del lavoro d'aula). C'è da aggiungere che occorrerebbe anche, vista la velocità con cui i saperi si rinnovano e si moltiplicano, un aggiornamento disciplinare per evitare di insegnare dei «fossili concettuali» o dei «surrogati». Alcuni hanno lamentato che si investe troppo poco per formare i docenti e per costruire/potenziare le loro competenze professionali e hanno auspicato che la scuola sia strutturata come un laboratorio dei docenti.</p>	<p>3. Formazione dei docenti: un intervento ha fatto presente la necessità che la formazione dei docenti sia finalizzata a dare loro gli strumenti per condurre una ricerca-azione nella scuola e un altro ha affermato l'urgenza di investire di più sulla formazione dei docenti (sul piano sia didattico che disciplinare).</p>
	<p>5. Le strategie di insegnamento/apprendimento: un primo tema legato alla formazione per la sua importanza professionale è la modalità del lavoro in classe, presente in moltissimi interventi. Molti hanno dichiarato superato l'insegnamento frontale (che però resiste inossidabile in alcuni indirizzi delle superiori e purtroppo anche in molte scuole medie) e hanno parlato di attività/didattica di tipo laboratoriale per competenze, aggiungendo però che non si tratta di cosa facile da realizzare. Anche se molti interventi</p>	<p>4. Le strategie di insegnamento/apprendimento: un solo intervento ha sostenuto l'importanza della didattica del fare.</p>

Portorose	Ischia	Palermo
	<p>hanno sottolineato il fatto che svolgere attività didattiche molto pratiche (compiti di realtà o risoluzione di un problema) consente di lavorare in contesti reali (fare prodotti), di creare/rinforzare la motivazione, di ripensare globalmente a se stessi dal momento che dall'operatività si può arrivare, se ben guidati, anche alla teorizzazione e alla comprensione delle proprie propensioni. C'è però da aggiungere che per essere in grado di affrontare un compito occorre prima aver acquisito alcune conoscenze e alcune abilità in appositi esercizi/esercitazioni/attività e che è compito del docente scomporre la complessità in elementi semplici e acquisibili e poi accompagnare a comporre i pezzi in modo competente, per esempio lavorando prima sulle abilità cognitive per poi innescare riflessioni di tipo metacognitivo. In questo modo l'attività di tipo laboratoriale, oltre che sostenere l'apprendimento, assume anche una precisa valenza orientativa. C'è stato anche un confronto tra chi proponeva per descrivere l'attività laboratoriale la metafora della redazione di un giornale (regole o format di lavoro ma anche creatività della persona, selezione delle informazioni e definizione di una chiave di lettura) e chi affermava che esistono diversi modelli di attività laboratoriale in riferimento all'età dei giovani in apprendimento (dai 3 ai 19 anni) e all'autonomia personale che acquisiscono nel tempo e anche in base alle diverse scuole di pensiero ed esperienze che sono state proposte in circa 90 anni di letteratura in proposito (laboratori moderni, <i>cooperative learning</i>, <i>collaborative learning</i>, apprendistato cognitivo ecc). Si tratta, inoltre, di focalizzare l'attenzione sugli strumenti sui quali lavorare, sulle attività da svolgere, sulle modalità che consentano di mostrare le competenze acquisite.</p>	

Portorose	Ischia	Palermo
	<p>6. La progettazione dell'insegnamento/apprendimento: un secondo tema legato alla formazione per la sua importanza professionale è la progettazione. Alcuni interventi hanno rilevato che di questa si è tanto parlato ma essa viene sentita ancora come estranea all'attività didattica, mentre si tratta della capacità professionale di predisporre il percorso, di preparare l'ambiente, di allestire l'intero <i>setting</i> di apprendimento in tutti i suoi dettagli e soprattutto in riferimento al lavoro di tutti i giorni. Questo tema è particolarmente sentito in riferimento alla progettazione per competenze che è assai più complessa e nuova rispetto agli usi correnti.</p>	
	<p>7. La valutazione dell'apprendimento e la certificazione delle competenze: un terzo tema legato alla formazione per la sua importanza professionale è quello della valutazione perché i docenti sono abituati a valutare il possesso di conoscenze (semplici e talora complesse) e a usare voti numerici, mentre accertare il possesso di abilità e di competenze richiede modalità diverse e più complesse, in cui si tenga conto anche dei processi oltre che dei prodotti, mentre rimane ancora del tutto aperta la questione della certificazione.</p>	<p>5. La valutazione dell'apprendimento e la certificazione delle competenze: alcuni interventi hanno toccato questo tema, in alcuni casi in riferimento all'esigenza/urgenza di affrontare la questione della certificazione delle competenze o al lavoro fatto in proposito, in altri casi in riferimento ad un Progetto di diffusione della cultura della valutazione e ad un Progetto sull'autovalutazione, dal momento che c'è l'esigenza di ripensare attentamente alle modalità di valutazione (specie in riferimento alle competenze).</p>

Portorose	Ischia	Palermo
<p>6. Curricolo verticale: molti interventi hanno parlato della necessità di avere curricoli verticali (basati su significatività, trascendenza, intenzionalità) nella continuità (dai 3 ai 19 anni) con aspetti di flessibilità, in collegamento con il territorio e mirati alla costruzione di competenze (da considerare come traguardi che sono osà ben diversa dagli obiettivi), anche se il riferimento era sempre solamente alle competenze chiave (UE 2006, recepite nel prolungamento dell'obbligo del 2007) e all'integrazione delle discipline. In questo ambito molti hanno rilevato l'importanza delle modalità di lavoro con i ragazzi e in particolare delle pratiche laboratoriali che consentono di lavorare su compiti di realtà, danno il piacere di arrivare a un prodotto finale. Tuttavia sia i curricoli ai quali veniva fatto riferimento, e anche gli esempi concreti adottati, riguardavano solo raramente in specifico l'orientamento (in un caso è stato detto che fanno didattica laboratoriale con finalità orientative per capire meglio il sé e in un altro che stanno predisponendo un laboratorio di orientamento) e nessuno ha parlato di specifiche competenze orientative o di curricolo con finalità orientative.</p>	<p>8. Curricolo verticale: alcuni interventi hanno ricordato l'importanza di costruire un curricolo che preveda un processo graduale di acquisizione di competenze nella continuità e più volte è stato affermato che è importante e necessario che in tutti i tipi di scuola (anche nei licei) si lavori anche alla costruzione di competenze sul lavoro e per lavoro, oltre che per la vita. In quasi nessun intervento era però presente una distinzione chiara tra la progettazione di massima per uso pubblico (curricolo) e la progettazione dettagliata del lavoro d'aula in cui prima di lavorare sulle competenze occorre lavorare sulle conoscenze e sulle abilità che contribuiscono a formare i costrutti complessi che sono le competenze, come non era presente un riferimento esplicito alle competenze orientative propedeutiche (distinzione e gradazione).</p>	<p>6. Curricolo verticale: su questo tema si sono focalizzati molti interventi, chi per dire che occorre pensare a un curricolo verticale per competenze, chi per affermare l'importanza della progettazione per competenze, chi per sostenere che c'è un nesso tra la didattica orientativa e la progettazione per competenze, chi per lamentare che su questo la scuola deve fare ancora molta strada per lavorare bene. Ci sono alcuni progetti che hanno approfondito le competenze previste dalle Indicazioni nazionali, altri che hanno lavorato avvalendosi delle risorse di tutte le discipline e focalizzando l'attenzione sui rispettivi diversi linguaggi (abilità comunicative).</p>
		<p>7. Orientamento: c'è stato lo sforzo in alcuni interventi di fare un ragionamento più ampio sull'<i>orientamento</i> e di mirare a un modello sistemico in cui dalla scuola primaria fino all'esame di stato finale ci sia un «continuum» di azioni <i>in itinere</i> in cui accanto ad una «<i>modalità educativa permanente</i>» ci siano anche <i>altre azioni dedicate</i> (alcuni interventi hanno ricordato le attività di ingresso/ accoglienza e i moduli legati ai passaggi da un ciclo all'altro).</p>

Portorose	Ischia	Palermo
<p>7. Orientamento formativo o didattico orientativa/orientante: un terzo degli interventi ha citato esplicitamente l'argomento, ma adducendo come esempi o la simulazione d'impresa in cui le discipline vengono utilizzate per essere progettuali e per eseguire dei compiti, oppure l'alternanza scuola-lavoro in cui si sviluppano motivazione e responsabilità, ma in entrambi i casi, pur trattandosi di didattica laboratoriale sicuramente di grande interesse, non è stata esplicitata in modo evidente la valenza orientante. In tre interventi, tuttavia, è sembrato di poter cogliere un impegno specifico sul tema, in un caso con un impegno continuo fin dagli anni Novanta, fin dai 3 anni (Pinocchio), che ha prodotto percorsi e materiali per tutta la scuola di base (dai 3 ai 13 anni). In un altro caso con una ricerca didattica in verticale (tra i diversi ordini di scuola), avviata da una prima formazione comune per intendere l'orientamento in modo condiviso, che ha prodotto un libretto con tutte le unità didattiche e percorsi con le discipline per auto-orientamento. In un altro caso ancora dicevano di fare didattica orientativa per rafforzare le capacità di auto-orientarsi, partendo dalla conoscenza di sé e usando gli strumenti delle discipline, per comprendere la strada più adatta da seguire.</p>	<p>9. Orientamento formativo o didattico orientativa/orientante: alcuni interventi hanno toccato in specifico il tema, avendo ben chiaro che si tratta di un'azione di insegnamento/apprendimento quotidiana <i>in itinere</i> (dai 3 ai 19 anni) mirata anche all'orientamento e all'acquisizione progressiva di competenze e di autonomia personale, anche se non sempre era chiara la distinzione tra traguardi formativi e traguardi di orientamento. Alcuni hanno citato l'esperienza del lavoro di simulazione di impresa che consente di collegare competenze disciplinari e anche altro, altri le esperienze di stage e di alternanza scuola-lavoro; altri ancora hanno focalizzato l'attenzione sulle modalità di funzionamento delle discipline e hanno sostenuto che far fare qualcosa ai giovani e lasciare che la soluzione la trovino loro, individuando la procedura disciplinare più adatta, consente loro di verificare come le discipline entrano in gioco e contribuiscono a risolvere il problema, di individuare propensioni e di acquisire competenze soprattutto se dopo c'è una riflessione sul processo compiuto, anche se non è semplice capire l'aspetto orientante delle discipline (disciplina come modalità di lettura del mondo, come struttura concettuale, come modello di costruzione delle conoscenze e occasione di acquisizione di capacità logiche e metodologiche). Più di un intervento ha posto il problema, al di là dell'indubbia importanza delle strategie e dei modelli di progettazione, di che cosa sia concretamente importante che i ragazzi apprendano. Alcuni (pochi) interventi hanno proposto di approfondire l'utilità delle discipline (a che cosa servono) e di rivisitarle per cogliere il loro aspetto orientante, altri (pochi) hanno sostenuto l'importanza di lavorare nei curricula disciplinari, oltre che sulle risorse delle discipline, anche sulle <i>life skill</i> o competenze trasversali, anche se si tratta di abilità che il mondo del lavoro oggi considera fondamentali (competenze per il lavoro. Molti hanno detto che occorre approfondire anche l'articolazione della didattica orientativa.</p>	<p>8. Orientamento formativo o didattico orientativa/orientante: numerossissimi gli interventi che hanno fatto riferimento al tema; altri interventi, non pochi, hanno focalizzato l'attenzione sulla didattica orientativa e hanno descritto le loro attività sulle discipline (statuti epistemologici, saperi minimi, utilità) intese come «strumenti/modelli per pensare», sulla didattica operativa/laboratoriale che consente di lavorare su un piano scientifico in tutte le discipline, partendo dai vissuti dei giovani per agganciare ad essi i saperi (rinforzo della motivazione come anche la consapevolezza delle competenze possedute) e usando i diversi linguaggi, e di attribuire la responsabilità del compito, sulla metacognizione. In tal modo il docente è un ricercatore/mediatore. Particolarmente interessante l'esperienza legata al biennio dell'obbligo (DM 139/2007) in cui in un ipotetico Consiglio di Classe formato da rappresentanti di tutte le scuole della rete hanno scomposto le macrocompetenze (traguardi) in tante micro sequenze di apprendimento e hanno così imparato a cimentarsi con le competenze, anche con quelle trasversali di cittadinanza che hanno una forte valenza orientativa. Un intervento, infine, ha sostenuto che l'alternanza scuola-lavoro facilita l'orientamento formativo perché dà senso alle conoscenze attraverso la sperimentazione in situazione.</p>

Portorose	Ischia	Palermo
	<p>10. Importanza del POF: più di un intervento ha rilevato l'importanza del Piano che deve riservare una parte specifica all'orientamento e all'orientamento formativo. Un intervento ha descritto il progetto che stanno realizzando in cui hanno rivisitato tutto il POF per finalizzarlo anche all'orientamento e hanno lavorato anche sulla didattica; un altro intervento ha parlato di costruzione di curricula in continuità nella scuola di base. Un altro ancora ha sostenuto l'urgenza di passare dai progetti di orientamento alla costruzione di un sistema in cui le attività curriculari di orientamento formativo siano integrate con specifiche azioni specialistiche. Un altro infine ha sostenuto l'esigenza (salutare) di distinguere diversi livelli di competenze orientative (propedeutiche o di base, di monitoraggio, di sviluppo) da conseguire in momenti e con modalità diverse per fare in modo che i giovani acquisiscano le competenze necessarie a fronteggiare una realtà sempre più complessa.</p>	<p>9. Importanza del POF: un intervento ha raccontato che le scuole elementari e medie dell'istituto da sempre si occupano di orientamento e hanno costruito un POF finalizzato anche all'orientamento.</p>

6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E DI PROSPETTIVA

Le conclusioni dei lavori di ciascun seminario sono state autorevolmente trattate a Portorose da Daniela Lucangeli (Università di Padova) e da Marisa Michellini (Università di Udine e Gruppo nazionale), a Ischia da Daniela Lucangeli, a Palermo da Marisa Michellini che ha anche portato a sintesi i diversi contributi presentati dalle relazioni, dalle tavole e dai gruppi.

A integrazione si svolgono qui altre riflessioni (ovviamente) personali sui lavori dei seminari e sull'intero percorso in atto con un'attenzione particolare al tema dell'orientamento formativo.

6.1. Riflessioni generali sui seminari e l'orientamento

I seminari sono stati molto ricchi di spunti di riflessione e approfondimento sulle competenze e sulle modalità di insegnamento/apprendimento di tipo laboratoriale e di suggestioni per la loro traduzione operativa, soprattutto tenendo conto che i lavori sono in concreto durati una sola giornata. Non era, infatti, possibile riempire di più o meglio il tempo a disposizione. Sicché, inevitabilmente, alcuni aspetti (anche di grande rilievo) sono rimasti quasi in ombra, presenti solo

Più di un intervento ha rilevato l'importanza del Piano che deve riservare una parte specifica all'orientamento e all'orientamento formativo

raramente nelle relazioni e negli altri interventi, e su questi occorrerà ritornare. Innanzi tutto sull'*orientamento in generale*. Quasi tutti gli interventi hanno parlato genericamente di *azioni di orientamento*, al massimo distinguendo l'orientamento formativo dalle azioni specialistiche, come se non esistessero più livelli, a complessità crescente, e non fosse necessario differenziare le professionalità necessarie per ciascuno. Pochissimi interventi hanno fatto riferimento, inoltre, alle *competenze orientative* (ma le conclusioni finali sì) e alla *distinzione* tra quelle di base o generali o propedeutiche che si possono acquisire/potenziare con l'orientamento formativo, e quelle specifiche, di monitoraggio e di sviluppo, acquisibili solo con l'«aiuto» di professionalità dedicate, cioè portatrici di apposite competenze professionali. In alcuni interventi, inoltre, c'era una certa confusione tra «orientamento formativo» e «formazione orientativa» che nella letteratura dedicata sono invece due cose assai diverse.

In secondo luogo sul *crescendo di strategie*. Appare fuorviante la tendenza di alcuni (pochi per fortuna) in questo senso. Tutta la letteratura sull'orientamento ha, infatti, sempre parlato di capacità di fronteggiamento (*coping*); alcuni anni fa qualcuno ha provato ad alzare il tiro e ha parlato di strategie di *empowerment*, adesso qualcuno addirittura punta sulla *resilienza*, concetto interessantissimo e affascinante, che però riguarda interventi mirati a costruire capacità di reagire a situazioni molto traumatiche e del tutto speciali (guerre, genocidi, stupri, ecc.) che richiedono una rivisitazione profonda del sé per trovare le energie per superare positivamente l'evento negativo. Quando si parla di orientamento, almeno nella scuola, si fa riferimento, invece, a situazioni normali, a fatiche che toccano a tutti, a *compiti di sviluppo* che tutti debbono inevitabilmente affrontare. Salvo casi eccezionali, ma solo eccezionali.

In terzo luogo su alcune ambiguità su *orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*. Purtroppo, per alcuni qualsiasi cosa connessa con l'apprendimento è orientativa «a prescindere» e in senso lato è vero, ma in questo modo l'orientamento perde ogni specificità. Anzi in alcuni casi presentano esempi che magari sono anche interessanti e hanno un loro senso, ma non sono di didattica orientativa, sono esempi di azioni di monitoraggio e/o di sviluppo che sono altra cosa, magari importante, ma altra. Si dovrebbe, invece, avere molta cura ad attribuire il giusto significato alle parole e a chiamare le cose con il loro nome per facilitare la comunicazione ed evitare fraintendimenti e anche per organizzare in modo sensato le diverse azioni. Le stesse conclusioni finali hanno per fortuna puntualizzato che «non si può assumere che insegnando si orienta, si fa al massimo una buona didattica».

In quarto luogo sulle *abilità metaemozionali* e le *altre abilità trasversali/trasferibili* da costruire e potenziare con l'orientamento formativo. Nei seminari in molti interventi erano giustamente evocate le emozioni, vista l'importanza che esse hanno sia per l'apprendimento che per l'orientamento. Purtroppo era poco presente il concetto di *educazione emotiva*, la necessità cioè soprattutto nella scuola,

Quando
si parla
di orientamento
si fa
riferimento
a situazioni
normali,
a fatiche
che toccano
a tutti,
a compiti
di sviluppo
che tutti
debbono
inevitabilmente
affrontare

che ha il compito istituzionale di educare/formare/istruire, di insegnare/apprendere a controllare le emozioni per averne tutti i vantaggi positivi e per superare gli svantaggi negativi. Delle tante abilità metaemozionali l'unica presente nei ragionamenti è stata la *motivazione*, sicuramente importantissima sia per l'apprendimento in generale che per l'orientamento, ma non c'è stato alcun cenno né alle altre abilità personali fondamentali (*autoconsapevolezza e autocontrollo*) né all'*empatia* e alle *abilità relazionali* (condivisione, mediazione, collaborazione), *abilità sociali non solo importanti nel mondo attuale multietnico, ma anche richiestissime nel mondo del lavoro*. Delle altre abilità fondamentali, anzi «strategiche», sono stati fatti solo alcuni riferimenti, anche se solo per accenno, alle *abilità cognitive* di tipo logico (educare l'intelligenza, imparare a pensare) e di tipo metodologico (lavorare con le modalità di costruzione di conoscenze dei saperi formali) come anche alle *abilità comunicative* (acquisire i linguaggi e le modalità di lettura del mondo, proprie delle discipline) e alle *abilità metacognitive* che sono, invece, fondamentali per l'orientamento e in particolare per le competenze orientative di monitoraggio e di sviluppo. Su tutte queste abilità sarebbero quanto mai auspicabili gli opportuni approfondimenti entro i Piani regionali.

6.2. Prospettive future

Un problema molto serio (ma non è una novità) è il *glossario*, soprattutto quando si parla di orientamento che comprende una quantità di azioni diverse, ciascuna delle quali ha una sua ragione di esistere, se risponde a specifici bisogni orientativi, ma richiede professionalità diverse. Un esempio: nei seminari alcuni hanno parlato di situazioni di compito, altri di *problem solving*, altri ancora (ma purtroppo pochi) di valutazione autentica quasi si trattasse di cose diverse tra loro; sarebbe molto più utile approfondire la questione di come si valutano le competenze, di che cosa significa assegnare un compito che è sempre la richiesta di risoluzione di un problema, di come si accerta il possesso di competenze osservando/analizzando come è stato svolto il compito e/o risolto un problema; sarebbe, inoltre, molto utile porsi il problema di come sono costruite le conoscenze e le abilità che poi sono utilizzate per mostrare competenza nella risoluzione di un compito/problema (non si può affrontare una rampa di scale senza aver imparato a salire gradino per gradino).

Il pubblico dei seminari era costituito da *funzionari degli USR e USP e da presidi*, cioè da persone che debbono organizzare e realizzare il Piano per il quale ogni USR ha avuto un finanziamento non indifferente in tempi difficili come questi. Sarebbe quanto mai utile un ulteriore momento di *riflessione di tipo solo organizzativo* come anche *tenere sotto controllo le diverse attività che si svolgono (monitoraggio)*; una volta, infatti, avviato un processo (Abano) centrato sull'orientamento nella scuola, sarebbe importante *accompagnare* la realizzazione delle attività nei territori per fare in modo che i finanziamenti siano spesi al meglio. Il moni-

Un problema molto serio è il glossario, soprattutto quando si parla di orientamento che comprende una quantità di azioni diverse, ciascuna delle quali ha una sua ragione di esistere

toraggio, però, è un'attività molto impegnativa e faticosa, che richiede apposite competenze professionali in grado di registrare, ma contemporaneamente anche di sostenere, le diverse azioni.