



L'orientamento formativo o didattico orientativa/orientante

Rivista
dell'istruzione
2 - 2010

La cultura
delle scuole

di Flavia Marostica

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

L'orientamento nei documenti e nelle norme internazionali ed europei

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

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

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

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

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

- 1) *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento al Congresso UNESCO di Bratislava del 1970.*
- 2) *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro della Commissione delle Comunità europee del 30 ottobre 2000, 3. La creazione di un'Europa dei cittadini tramite l'istruzione e la formazione permanente, 4. Messaggio chiave n. 1 Nuove competenze di base per tutti, Messaggio chiave n. 5 Ripensare l'Orientamento.*

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



La cultura delle scuole

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

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

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

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

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

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

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

L'orientamento nella letteratura dedicata: le competenze orientative

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

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



La cultura delle scuole

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

Competenze orientative specifiche

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

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

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

Competenze orientative generali

Le competenze orientative generali sono quelle “finalizzate principalmente

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

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

Declinare competenze complesse

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

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

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



La cultura
delle scuole

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Una ricognizione della normativa in Italia

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

La dir. 487/1997, prima norma interamente dedicata all'orientamento, lo definisce come "un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile".

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

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

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

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

La cultura delle scuole

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



La cultura
delle scuole

*Le discipline come risorse
per l'orientamento*

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

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

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

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

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

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

Ciò significa innanzitutto ripensare ai traguardi.

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

10) I saperi considerati oggi indispensabili

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Abilità e competenze strategiche nei documenti internazionali

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

Contesti e metodi per un'apprendimento efficace

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

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

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

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

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

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



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

La progettazione del lavoro d'aula

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

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

apprendere (sono gli *strumenti del laboratorio*);

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

Quattro pilastri per l'orientamento formativo

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

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



La cultura
delle **scuole**

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Publicazioni recenti di Flavia Marostica

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

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

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

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

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

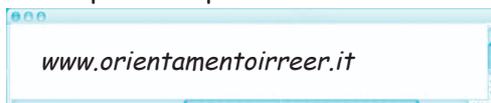
Comprendere il passato per vivere il presente e costruire il futuro, Progetto Ipazia *ImProving lifelong learning devices and didactical modules Zooming Into gender guidance Approaches to students choices in Lifelong learning programme* (2007-2013), Transfer of innovation, Multilateral projects, Leonardo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

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

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

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

Per saperne di più *on line*



Flavia Marostica

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