

# LA DIDATTICA DELLE COMPETENZE ORIENTATIVE IN USCITA DALL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE

## GLI STRUMENTI E LE SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO

Maria Grazia Accorsi

**L**o sviluppo, la verifica e la valutazione delle competenze orientative, nell'obbligo di istruzione, rappresentano una sfida benefica e sostenibile per la didattica

### INTRODUZIONE

Il presente articolo costituisce la seconda parte di un contributo rivolto alle competenze orientative, che sono state inserite tra gli standard di apprendimento del nuovo obbligo di istruzione. È la prima volta che queste competenze vengono formalizzate come risultati di apprendimento specifici nei percorsi dell'istruzione.

Nella prima parte, di carattere analitico,<sup>1</sup> è stato presentato un esame dei risultati di apprendimento (o dei "learning outcomes", per dirla nella koiné europea dell'"apprendimento permanente per tutto l'arco della vita"), per approfondire la specifica declinazione che assumono le competenze orientative nel contesto dell'obbligo, confrontandole con gli approcci concettuali elaborati nelle scienze dell'orientamento.

Nel presente articolo, di carattere propositivo, troverà invece spazio un approfondimento sulla didattica delle competenze orientative: quali strumenti sono disponibili nel biennio dell'istruzione secondaria per

perseguirle? Quali situazioni di apprendimento predisporre?<sup>2</sup>

Il percorso di formazione in servizio realizzato con metodologie attive e partecipate e in modalità *blended* ha permesso di strutturare una comunità professionale di *docenti esperti* che, al termine del percorso di formazione, è ora disponibile come risorsa per l'intera comunità (diffusione di pratiche, consulenza e animazione dei Consigli di Classe e dei Dipartimenti, ecc.).

### QUALE DIDATTICA, QUALI OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO, QUALI RISORSE PER LE COMPETENZE ORIENTATIVE NEL BIENNIO DELL'OBBLIGO?

Ponendoci la questione di come sostenere lo sviluppo delle competenze orientative, dobbiamo richiamare la rappresentazione dei "risultati di apprendimento orientativo" già presentati e argomentati nel primo articolo, riproponendola qui per schemi.



Il primo schema (fig. 1) riporta la descrizione della competenza “*si orienta nel tessuto produttivo del territorio*” (una delle competenze dell’Asse culturale storico sociale) attraverso le conoscenze e capacità indicate

nel testo del Regolamento dell’obbligo (DM 139/2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”).

<b>COMPETENZA “SI ORIENTA NEL TESSUTO PRODUTTIVO DEL TERRITORIO”</b>	
<b>CAPACITÀ/ABILITÀ</b>	<b>CONOSCENZE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio</li> <li>- Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regole che governano l’economia e concetti fondamentali del mercato del lavoro</li> <li>- Regole per la costruzione di un curriculum vitae</li> <li>- Strumenti essenziali per leggere il tessuto produttivo del proprio territorio</li> <li>- Principali soggetti del sistema economico del proprio territorio</li> </ul>

Figura 1: La competenza “orientarsi nel tessuto produttivo del territorio”

Il secondo schema (fig. 2) rappresenta un articolato, tratto dalla descrizione della competenza chiave di cittadinanza “*Progettare*” (anch’essa posta come risultato di

apprendimento dell’obbligo), che ha una specifica accezione rivolta alla capacità di progettare le scelte inerenti gli studi e la vita professionale.

<b>PROGETTARE</b>	
A. Esplicitare i propri interessi, propensioni e aspettative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere le proprie caratteristiche personali (es. i propri processi di pensiero e il proprio stile cognitivo; i propri stili di risposta a problemi e situazioni; le proprie strategie di azione, identificando punti di forza e di debolezza)</li> <li>- identificare i propri interessi, propensioni e motivazioni</li> <li>- esplicitare le proprie aspettative e proiezioni del sé nel futuro</li> </ul>
B. Utilizzare gli strumenti per analizzare i contesti lavorativi e le opportunità formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificare e consultare fonti informative in relazione ad un specifico indirizzo formativo e/o lavorativo</li> <li>- costruire rappresentazioni realistiche ed efficaci relative a contesti di formazione e/o lavoro</li> </ul>
C. Collegare i propri interessi e propensioni ad opportunità/contesti di formazione o contesti/ruoli lavorativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificare priorità con una valutazione di costi/benefici</li> <li>- identificare gli elementi delle proprie competenze e risorse personali utili a valutarne la coerenza rispetto ad opportunità formativa e/o contesti/ruoli professionali</li> </ul>

Figura 2: La competenza “Progettare”

Come sostenere lo sviluppo delle competenze orientative proposte? Quali situazioni di apprendimento predisporre? Quali risorse ha a disposizione un Consiglio di classe per garantire il perseguimento di tali risultati?

La didattica rivolta alle competenze qui prese in considerazione deve poter offrire *opportunità diverse* in riferimento alla pluralità di componenti cognitive e abilitative previste; una pluralità di occasioni/situazioni di apprendimento adeguate per consentire agli studenti:

- di sviluppare un quadro di conoscenze concettuali minime, anche lessicali, sul mercato del lavoro,

ro, i settori economici, le organizzazioni produttive; per comprendere dati e interpretare fenomeni inerenti il lavoro, la sua organizzazione, l'economia territoriale, le regole, i soggetti, gli andamenti dei fenomeni economici e lavorativi nel tempo e nello spazio, ecc.;

- di confrontare ("riconoscere" nel linguaggio utilizzato negli ordinamenti per individuare le capacità) la gamma di lavori, distinguere tipologie di organizzazioni produttive, individuarne le principali caratteristiche, mettere a fuoco lavori e ruoli, ...;
- di poter articolare l'immaginario del lavoro, probabilmente stereotipato, povero, poco realistico in merito al lavoro e a specifiche professioni. Sappiamo quanto esso sia tributario di rappresentazioni veicolate da media, da pari, da genitori e altri adulti, i quali rischiano essi stessi di avere perso il contatto diretto con un mondo che cambia con ritmi così elevati e traversa fenomeni inediti. Sappiamo quanto sia condizionato da mondi valoriali poco collegati alla realtà;



Oltre  
1999



- di poter compilare un curriculum sapendo come rappresentare le proprie risorse e divenendo consapevoli che il proprio patrimonio di competenze può essere maturato non solo a scuola ma nelle diverse esperienze di vita che essi hanno condotto (autoapprendimento, sport, viaggi, volontariato, hobbies, ecc.).

Dunque, il cuore di una proposta operativa non può che indicare una didattica che consenta di “toccare con mano”, di esperire direttamente occasioni grazie alle quali sia possibile agli allievi articolare la propria rappresentazione del lavoro, rendere più realistiche le aspettative e proiettarsi in un orizzonte di scelte.

Proponiamo qui tre suggerimenti elaborati nell’ambito delle esperienze laboratoriali di formazione in servizio dei Docenti che lavorano nel biennio dell’obbligo.

### 1. Esperienze di contatto con il mondo del lavoro

Viene identificata una metodologia basata su esperienze strutturate di “contatto con il mondo del lavoro” come via per perseguire la globalità della competenza in oggetto e che nel contempo sia in grado di sollecitare e integrare il contributo che le diverse discipline possono fornire allo sviluppo di aspetti cognitivi e abilitativi della competenza (abilità e conoscenze). Viene proposto un “decalogo” minimo per connotare la metodologia:

- a)** una pluralità di tipi di “incontro” con il mondo del lavoro: visite, interviste, ricerche sul campo, testimonianze, laboratori tenuti da imprenditori, brevi stage osservativi, simulazioni, lavoro di progetto, simulazione di impresa, ecc.
- b)** Non un’esperienza spot collocata in una fase “terminale” del curriculum,

con valenza prevalentemente applicativa, come nella tradizione degli Istituti professionali e tecnici, ma un’esperienza pluriennale e precoce (tendenzialmente da proporre fin dal primo anno): un programma pluriennale di esperienze - oltre il biennio- poste in sequenza secondo gradualità (da esperienze a prevalente carattere osservativo a esperienze a carattere applicativo).

- c)** Scegliere uno o più settori economici / comparti per potere conservare l’unitarietà del percorso, ricostruire filiere, specificità tecniche, storiche, ecc., indagando in un ambito circoscritto fenomeni caratteristici anche di ambiti differenti o più ampi.
- d)** Utilizzare per la scelta criteri condivisi che sostengono la motivazione: settori coerenti con l’indirizzo dell’Istituto, presenti nel territorio, che interpellano la maggior parte delle discipline del curriculum, che interessano gli allievi.
- e)** Un programma per tutti i tipi di scuola (anche per i Licei, tradizionalmente lontani dai contatti con il mondo del lavoro).
- f)** Identificare un docente-guida che coordina gli apporti delle altre discipline coinvolte.
- g)** Utilizzare flessibilità oraria e gli spazi di autonomia se e dove necessari.
- h)** Una serie di attività di preparazione delle esperienze, di supporto e di valorizzazione degli apprendimenti in situazione.
- i)** Realizzare e/o patrimonializzare “infrastrutture” a medio termine: Banca dati imprese interessate/ disponibili; Elenco Centri di ricerca; Repertorio di strumenti; Linee guida.
- l)** Il territorio (governi locali, associazioni imprenditoriali, istituzioni culturali, ecc.) è chiamato a fare la sua parte e ad esprimere

un partenariato non estemporaneo, non occasionale, non basato su motivazioni familistico-amicali, ma una sorta di patto per la scuola, una responsabilità sociale: è tempo per questo.

Nella figura di seguito presentata (figura 3) viene proposto come esempio un possibile percorso con l'indicazione dei contributi da parte delle diverse discipline. L'ipotesi

prevede la realizzazione di una serie di visite e interviste in cui individualmente o in piccolissimi gruppi gli studenti incontrano diverse realtà aziendali locali del comparto individuato. La preparazione delle esperienze e lo sviluppo dei prerequisiti di conoscenza, la predisposizione degli strumenti di raccolta dati, ecc. sono affidati a Docenti titolari delle diverse discipline del curriculum.

## PREPARAZIONE DEGLI ALLIEVI ALLE ESPERIENZE DI CONTATTO CON IL TESSUTO PRODUTTIVO DEL PROPRIO TERRITORIO

DISCIPLINA: TUTOR DELL'ORIENTAMENTO O TITOLARE DEL MODULO MULTIDISCIPLINARE O ECONOMIA O .....		
ATTIVITÀ: PREDISPOSIZIONE DELL'ESPERIENZA IN AZIENDA		ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scelta del settore/comparto (es. turismo, energie rinnovabili, teatro, sedie, editoria, moda, ecc.)</li> <li>- Selezione delle fonti per le attività di ricerca degli studenti</li> <li>- Individuazione del tipo di esperienze (visita, ecc.) e delle modalità di realizzazione (es. piccoli gruppi inseriti in realtà diverse, visite di classe, ecc.);</li> <li>- Programmazione delle attività per conoscere il comparto scelto: quali realtà visitare direttamente (attraverso visite, ecc.) e quali conoscenze acquisire indirettamente (attraverso richieste tramite email o posta, testimonianze, questionari, interviste telefoniche, ecc.);</li> <li>- Condivisione quali aspetti osservare e quali dati raccogliere (anagrafica dell'azienda, storia dell'azienda, prodotti, attività lavorativa, ruoli lavorativi, il sé al lavoro, ecc.) in funzione delle caratteristiche dell'esperienza, dell'impresa di destinazione, delle caratteristiche degli allievi, dell'indirizzo della scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Analizzano le fonti</b> fornite dai docenti (internet, documenti Camera di commercio, .....</li> <li>- <b>Costruiscono una mappa</b> del comparto selezionato, <b>individuando le principali attività</b> economiche nel territorio</li> <li>- Con l'aiuto del docente <b>individuano in modo motivato le realtà/organizzazioni</b> dove svolgere le esperienze;</li> <li>- <b>Identificano le informazioni</b> che interessa raccogliere (raccogliendo anche le indicazioni delle diverse discipline)</li> <li>- <b>Individuano i principali ruoli professionali</b> presenti all'interno della struttura da visitare che possono fornire le informazioni richieste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>individuare</b> quali sono le principali fonti utili per analizzare il tessuto produttivo</li> <li>- <b>comprendere e utilizzare</b> i principali termini specifici (almeno 10 termini)</li> <li>- <b>analizzare</b> testi di tipo informativo riguardanti la struttura economica del territorio</li> <li>- <b>distinguere</b> le informazioni pertinenti allo scopo (costruire la mappa del comparto prescelto anche in considerazione dell'indirizzo della scuola)</li> <li>- <b>distinguere</b> le principali tipologie di aziende che operano nel comparto</li> <li>- <b>collegare</b> in relazioni di input-trasformazione-output le tipologie aziendali</li> <li>- <b>confrontarsi, motivare</b> le scelte individuali delle realtà dove ciascuno svolgerà l'esperienza e <b>condividere</b> un programma in funzione dei risultati che si vogliono ottenere</li> <li>- <b>scegliere</b> le informazioni rilevanti da raccogliere sia sull'azienda (organizzazione, ruoli, clima, ecc.) sia sui singoli aspetti di riferimento per le diverse discipline</li> <li>- <b>riconoscere i principali ruoli</b> professionali all'interno della realtà economica visitata</li> </ul>



DISCIPLINA: ITALIANO		
ATTIVITÀ: PREDISPOSIZIONE DEGLI STRUMENTI DI RACCOLTA DATI		ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	
Il docente individua con gli allievi gli strumenti per la raccolta dati da utilizzare (scegliendoli tra questionario, intervista, griglia, diario di bordo, ecc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Costruiscono uno strumento per le interviste</b>, articolandolo opportunamente (a seconda se intervista strutturata, semistrutturata, guida aperta)</li> <li>- Individuano e preparano gli <b>strumenti per "memorizzare"</b> (uso tecnologia, prendere appunti)</li> <li>- <b>Costruiscono una griglia di osservazione</b> degli elementi osservativi individuati</li> </ul>	<p><b>Valutare e prendere decisioni</b> per la costruzione dello strumento per l'intervista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- che cosa (in accordo con i colleghi delle discipline)</li> <li>- chi intervistare (quali ruoli aziendali possono essere depositari dell'informazione)</li> <li>- come chiedere in modo da ottenere le informazioni richieste</li> </ul>
DISCIPLINA: STORIA		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente affronta i mutamenti storici della realtà territoriale individuando collegamenti tra "microstoria" e "macrostoria" (es. flussi migratori, aumento della scolarizzazione, evoluzione tecnologica, ecc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effettua delle ricerche attraverso libri e internet/Intervista ad anziani su episodi specifici del contesto locale rispetto ai mutamenti storici</li> <li>- Elabora una sintesi dei risultati ottenuti tramite la ricerca/intervista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effettua una contestualizzazione storica della realtà economica visitata e delle sue caratteristiche</li> </ul>
DISCIPLINA: MATEMATICA		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente affronta alcuni concetti della "statistica descrittiva" e/o di "calcolo delle probabilità" che gli allievi potranno utilmente utilizzare per la elaborazione dei dati raccolti durante l'esperienza.	Richiede all'azienda di poter avere una presentazione dei dati relativi all'andamento dei risultati economici aziendali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- legge e comprende dati aziendali riferiti a fatturato, assunzione del personale, ecc. rappresentati attraverso grafici, istogrammi, ecc.</li> </ul>
DISCIPLINA: SCIENZE		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente può affrontare fondamenti scientifici e tecnologici per comprendere i processi produttivi considerati (es. energia, trasformazioni chimiche, meccanica, ecc.), la tematica della "sicurezza negli ambienti di lavoro", la tematica del rapporto fra produzione e ambiente (trattamento rifiuti della produzione, impatto di fumi, rumori, ecc.)	<p>Richiede all'azienda di poter avere una presentazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- degli impatti ambientali e delle politiche messe in atto per gestire tali impatti</li> <li>- dei punti critici legati alla sicurezza sul posto di lavoro e azioni messe in atto per farvi fronte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abbina gli impatti ambientali dell'attività economica visitata con azioni/programmi/politiche di gestione di questi impatti</li> <li>- abbina i rischi legati alla sicurezza sul posto di lavoro della realtà visitata con azioni utili a farvi fronte</li> </ul>
DISCIPLINA: ECONOMIA		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente presenta i soggetti economici (famiglia, imprese, stato, ecc.) tramite uno schema (soggetti e legami di scambio).	Ricercano casi concreti e quotidiani per esemplificare i concetti presentati	<ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere i principali soggetti economici del mercato del lavoro del territorio</li> </ul>

**VALORIZZAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI ACQUISITI NELLE ESPERIENZE DI CONTATTO CON IL TESSUTO PRODUTTIVO DEL PROPRIO TERRITORIO (ATTIVITÀ AL RIENTRO DALL'ESPERIENZA)**

CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizza i dati raccolti ed elabora un rapporto</li> <li>- Confronta i dati raccolti e con il gruppo classe ricostruisce la filiera elaborando un report unitario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare una scaletta per relazionare, esprimersi chiaramente, in modo sintetico e con l'utilizzo di termini specifici</li> <li>- Utilizzare strumenti informatici</li> <li>- Collaborare per realizzare un report unitario</li> <li>- .....</li> </ul>

Figura 3: Un programma di incontri con il mondo del lavoro

Evidentemente si tratta di un'e-semplificazione. Le opportunità di salire sul convoglio delle work experiences è aperta alle scienze (es. tecnologie di produzione, utilizzo energetico, sicurezza ambientale delle lavorazioni, ecc.), alla geografia (paesi di provenienza dei lavoratori, fenomeni migratori, mercati di acquisizione delle materie prime e di sbocco dei prodotti, ecc.), all'educazione civica. La filosofia di fondo è che tendenzialmente tutte le discipline possono dare un contributo e nello stesso tempo possono trarre vantaggio affidando alle work experiences apprendimenti curriculari.

Se mai il problema è culturale: queste attività non debbono essere considerate come pratiche ancillari che non debbono distrarre dallo svolgimento dei programmi, ma essere viste nelle straordinarie potenzialità orientative ed educative (ci sono cose che è difficile o impossibile insegnare a scuola) e trasversali (servono all'apprendimento di tante discipline), che aiutano la personalizzazione dell'apprendimento (è possibile diversificare le esperienze anche individualmente o per piccoli gruppi).

2. Riflessione sulle esperienze

La seconda metodologia che viene proposta nella nostra scelta di situazioni di apprendimento delle competenze orientative riguarda la "riflessione sulle esperienze", che proponiamo qui come componente necessaria delle "work experiences" (*non basta la sola esperienza, non basta il semplice contatto con il mondo del lavoro*), ma è una strategia trasversale di efficacia non facilmente paragonabile con altre di pari condizioni di praticabilità e versatilità.

Scopo di fondo (mutuando indicazioni dalle linee guida della "didattica metacognitiva") è quello di aiutare l'allievo a concettualizzare le esperienze vissute, anche quelle connotate emotivamente, a conseguire la consapevolezza circa la necessità di riflettere su quello che fa e di adottare un "atteggiamento strategico" nei confronti delle attività cognitive, ad acquisire la capacità di assumere un livello "meta", cioè "al di sopra", "oltre" l'esperienza empirica.

Ciò, per guardare con il "terzo occhio" l'esperienza stessa ed aprire la



“scatola nera” entro cui si producono in modo silente le prestazioni cognitive visibili, a riflettere sul funzionamento della propria mente, sulle potenzialità e sui limiti del proprio pensiero, prenderne consapevolezza e quindi essere preparato ad individuare gli ostacoli e le modalità per superarli e rafforzare strategie cognitive risultate efficaci, anche in considerazione dei fattori idiosincratichi (timori, grado di perfezionismo, pregiudizi, propensioni, ecc.), che influenzano i meccanismi cognitivi.

Vengono utilizzate una serie di “tecniche” specifiche che non necessariamente richiedono attività dedicate, ma possono essere introdotte nelle normali attività didattiche, come “accorgimenti” largamente praticabili in ogni situazione.

Nel nostro specifico scenario, la didattica metacognitiva viene utilizzata per guidare una riflessione strutturata sulle esperienze di incontro con il mondo del lavoro al fine di esaltare la loro valenza e significatività. Per fare ciò, il docente/l'orientatore può utilizzare una sorta di percorso per guidare l'allievo a processi cognitivi di crescente complessità: può stimolare l'allievo a *descrivere* la situazione vissuta, innanzitutto utilizzando uno stile che lo metta in comunicazione con i suoi interlocutori, ad utilizzare un linguaggio ricco di immagini, simboli e termini lessicali appropriati, riformulare con parole più appropriate ciò che ha appena espresso o a precisare alcuni dettagli del suo racconto; può creare una interazione sociale che faciliti la riflessione in quanto stimola l'allievo ad arricchire con *spiegazioni più approfondite e chiarificatorie*, sollecitando eventualmente con domande del tipo: che cosa, come, perché, con che cosa, chi, quali ostacoli, come sono stati affrontati, con quali esiti, che cosa se ..., che cosa se non ..., ecc.

Il momento del *confronto* e della *discussione* di gruppo, da un punto



Registrazioni  
1975 / 1977

di vista metacognitivo, è fondamentale in quanto favorisce l'apprendimento incoraggiando *valutazioni*, critiche, integrazione di punti di vista da parte degli interlocutori, contribuendo così ad un ancoraggio delle rappresentazioni alla concreta realtà.

È quindi essenziale che, contestualmente alla descrizione prodotta da ciascun allievo, vengano prodotte anche quelle degli altri allievi, in modo che si proceda ad un confronto non solo tra le diverse espe-

rienze vissute ma anche sul come sono state vissute e sul come vengono raccontate; il docente può adoperare la cosiddetta *tecnica della riformulazione*: ripetendo quanto appena detto dall'allievo, utilizzando anche parole diverse, e chiedendo conferma del concetto espresso, promuovendo, in questo modo, un'ulteriore auto-riflessione, ripensamento, ragionamento dell'allievo e dandogli la possibilità di divenire più consapevole, di avere una migliore comprensione e di arricchire di significato i suoi vissuti; può crea-

re, così, un collegamento diretto tra gli eventuali "preconcetti" dell'allievo e le conoscenze realistiche e concrete che egli ha potuto trarre dall'esperienza fatta, favorendo la *costruzione di una rappresentazione* più realistica.

La seguente traccia (figura 4) propone indicazioni metodologiche, collegandole alle abilità cognitive che vengono sollecitate e alla sequenza delle fasi di preparazione e valorizzazione delle attività di contatto diretto con le organizzazioni produttive.

ATTIVITÀ DEGLI ALLIEVI	ABILITÀ COGNITIVE SOLLECITATE	METODOLOGIE DIDATTICHE
<b>Raccolta dati durante l'esperienza in azienda</b>	Esplorare Identificare e selezionare le fonti detentrici dei dati Prestare attenzione Concentrarsi/Essere vigili Osservare	stimolare l'esplicitazione dei criteri attraverso i quali sono state selezionate le fonti richiedere una riflessione sugli strumenti di rilevazione dei dati rispetto alle tipologie di dati evidenziare le eventuali difficoltà incontrate nell'uso e nell'applicazione degli strumenti i dati erano disponibili? eventuali alternative utilizzate, soluzioni adottate, ecc.
<b>Descrizione dei dati raccolti</b> <b>Elaborazione di documenti di sintesi</b>	Organizzare le informazioni Rappresentare con diversi codici simbolici Collegare dati secondo relazioni causali, temporali, topologiche, ecc. Sintetizzare	stimolare l'allievo a descrivere la situazione vissuta nel modo più completo (il docente/tutor può intervenire per sollecitare la completezza con domande del tipo: che cosa, come, perché, con che cosa, chi, che cosa sarebbe accaduto se.; ostacoli, come affrontati, esiti, ecc.) guidare l'allievo ad utilizzare un linguaggio ricco di immagini, simboli e termini lessicali appropriati esortarlo a riformulare con parole più appropriate ciò che ha appena espresso o a precisare alcuni dettagli del suo racconto, ecc. adoperare la cosiddetta "tecnica della riformulazione" di ciò che l'allievo stesso ha appena detto: ripetizione da parte del tutor/docente di quanto appena detto dall'allievo, utilizzando anche parole diverse, e chiedendo conferma del concetto espresso
<b>Confronto</b>	Analizzare Schematizzare Dedurre/Inferire Pervenire a sintesi più complesse Generalizzare	creare una interazione sociale che faciliti la riflessione e stimoli l'allievo ad arricchire con spiegazioni più approfondite e chiarificatorie e ad utilizzare uno stile argomentativo, che lo metta in comunicazione con i suoi interlocutori incoraggiare valutazioni, critiche, chiarimenti da parte del gruppo classe contribuendo così ad un ancoraggio delle rappresentazioni alla concreta realtà analisi nel gruppo classe delle diverse esperienze: come sono state vissute e come vengono raccontate; quali aspetti comuni, quali differenti; a che cosa sono riconducibili; sono aspetti costanti o varianti; e simili
<b>Valutazione</b>	Analizzare/interpretare Formulare punti di vista Motivare Argomentare	stimolare una riflessione sugli eventuali "preconcetti" dell'allievo rispetto alle conoscenze realistiche e concrete che ha potuto trarre dall'esperienza fatta, favorendo la costruzione di una rappresentazione più realistica

Figura 4: Traccia per guidare la riflessione metacognitiva



Le esperienze vissute dall'allievo, le informazioni raccolte e le occasioni di riflessione stimulate dalle esperienze stesse, costituiscono le basi fondamentali per l'orientamento alla scelta in due principali accezioni: sia sviluppando una migliore e più consapevole conoscenza di sé, dei contesti organizzati e dei significati del lavoro, sia incrementando le *skills orientative specifiche*, riconducibili, in generale, ad un insieme di abilità cognitive, emotive e sociali, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessarie per lo sviluppo del proces-

so di auto-orientamento del soggetto.

### 3. La compilazione del CV

Una delle conoscenze previste nella descrizione della competenza *"Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio"* riguarda le "regole per la costruzione di un curriculum vitae". Proponiamo di utilizzare il format dell'Europass Curriculum Vitae, di cui qui di seguito viene proposto una sezione.

## LA COMPILAZIONE DEL CV

### Capacità e competenze personali

Madrelingua **Precisare madrelingua/e**

Altra(e) lingua(e)

Autovalutazione

*Livello europeo (\*)*

**Lingua**

**Lingua**

*(\*) Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*

#### Comprensione

Ascolto

Lettura

#### Parlato

Interazione orale

Produzione orale

#### Scritto

Capacità e competenze sociali	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)
Capacità e competenze organizzative	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)
Capacità e competenze tecniche	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)
Capacità e competenze informatiche	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)
Capacità e competenze artistiche	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)
Altre capacità e competenze	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Figura 5: Estratto Europass Curriculum Vitae



De America  
s d

Europass Curriculum Vitae (ECV) è, come noto, uno degli strumenti previsti dal Portfolio Europass che si compone di un insieme di documenti, aggregati in un Dossier, pensati con l'obiettivo di rendere più trasparenti e leggibili i titoli, le qualifiche e le competenze acquisite nell'ambito di contesti di apprendimento formali, non formali e informali (cfr. <http://www.europass-italia.it/>).

Perché proponiamo questo formato? Oltre al valore documentale che è tipico di ogni curriculum, ECV, proprio per la sua struttura, possiede una importante valenza formativa ed educativa<sup>3</sup>. Non chiede infatti, come nei formati tradizionali, di

elencare la sequenza di esperienze – scolastiche, formative e lavorative – della persona, ma chiede di dire che cosa *ora* il cittadino può e vuole spendere del patrimonio cumulato attraverso la sua storia di vita. Non tanto ciò che si è fatto ma ciò che si sa fare.

Il valore orientativo e formativo nasce da diversi fattori:

- in primo luogo l'autoconoscenza che deriva dal confrontarsi con le proprie risorse. Farle emergere non sempre è agevole, non sempre è facile "trasformare" le esperienze in competenze, leggerle sotto il profilo dei risultati di apprendimento conseguiti, ma è la via per prefigurare nuclei di saperi/interessi che consentono una proiezione verso direzioni professionali e di vita.
- un secondo effetto formativo riguarda lo stimolo ad assumere responsabilità verso il proprio de-

stino. È molto importante, in particolare per un adolescente, comprendere che ciò che può avere un valore per lui dipende da lui, la sua vita dipende non dal giudizio che la scuola può dare, né dall'esito di un esame o di un'interrogazione, ma da quello che effettivamente entra a far parte del patrimonio personale. Un patrimonio il cui incremento è quindi anche programmabile consapevolmente ed amministrabile.

- Inoltre, fonte delle competenze non appaiono solo i contesti intenzionalmente educativi e non vengono apprezzati solo i saperi "scolastici", ma è spendibile nel mercato del lavoro quanto si apprende in attività diverse: vengono così ad assumere significato in una nuova luce il volontariato, i viaggi, i corsi di lingue, la conoscenza di strumenti e la pratica musicale, l'autoformazione, gli hobbies, la pratica sportiva, ecc.

La consapevolezza dell'impatto educativo connesso ad ECV ha portato a realizzare campagne di diffusione presso gli studenti per iniziative di Scuole o di Centri Informagiovani o altre istituzioni. È opportuno tuttavia anche solo accennare qui ad una criticità mossa, nel dibattito internazionale, proprio all'uso di ECV nelle scuole, per l'enfasi posta sulle competenze, che opererebbe una riduzione delle esperienze cognitive al valore mercantile, privilegiando un'ottica economica (il nuovo sistema di scambio, il cosiddetto "nuovo welfare", applica ampiamente ai saperi metafore del campo economico: spendibilità, crediti, competenza come "unità di valore", capitalizzazione, ecc.), sacrificando il valore d'uso, promuovendo un approccio distorto alla conoscenza, penalizzando la gratuità del sapere.

I nuovi ordinamenti del secondo ciclo, che non sconfessano ma riconfermano l'impianto previsto per l'obbligo già riformato, indirizzano espli-



citamente e ripetutamente alla realizzazione di situazioni di apprendimento quali quelle segnalate sopra: non solo vengono ampliati gli spazi di autonomia, ma anche si confermano i richiami alle metodologie di "stage, alternanza", a "specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, abilità e competenze", al "collegamento organico con il mondo del lavoro", all' "orientamen-

to progressivo", agli "apprendimenti centrati sulle esperienze".

Resta il problema rilevante di *come si valuta* l'acquisizione delle competenze orientative. Ricordiamo solo qui che il *format del certificato* di compimento dell'obbligo comporta l'esplicitazione di un giudizio sul conseguimento delle competenze culturali.

- Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali
- Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente
- Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio

*Figura 6: Estratto da Modello di certificazione dei saperi e delle competenze relative all'assolvimento dell'obbligo di istruzione*

Il giudizio conclusivo viene espresso non su singole competenze, ma sugli assi. La valutazione della capacità di orientarsi nel tessuto produttivo del territorio è inclusa nel giudizio espresso in merito all'intero asse storico sociale (figura 6).

**Maria Grazia Accorsi**

Membro della *Faculty* dei Corsi di formazione in servizio per Docenti promossi dalla Provincia di Pordenone

**BIBLIOGRAFIA**

M. G. Accorsi (collaborazione di), *"Europass Curriculum Vitae. Manuale*

*d'uso"*, Centro Nazionale Europass Italia, Roma, 2006.

M. G. Accorsi (a cura di), *"Guida metodologica per l'Alternanza. Percorsi formativi aperti al mondo del lavoro"*, FSE / Regione Emilia Romagna / Provincia di Rimini, 2007.

M. G. Accorsi (a cura di), *"La collaborazione formativa in periodo di crisi. Alla scoperta di un retroterra di ponti fra scuola e lavoro"* in Professionalità n. 106/2009, Editrice La Scuola.

*"Schema di regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"* emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

*"Schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"* emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

*"Schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"* emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

CM 15 aprile 2009, n. 43, in materia di *"Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"*.

Decisione n. 2241/2004/CE, *"Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze"*.

DM 22 Agosto 2007, n. 139, in materia di *"Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"*.

### NOTE

**1** La prima parte è stata pubblicata nel N. 35 dei "Quaderni di Orientamento".

**2** Anche il presente articolo, come il primo, testimonia alcuni output del percorso di formazione docenti rivolto alla programmazione dei curricula dell'obbligo di istruzione che l'Amministrazione provinciale di Pordenone ha promosso nel 2009 attraverso il corso "avanzato" (che segue un'edizione "base" realizzata nel 2008 e rieditata nell'annualità successiva).

**3** Il testo che segue su ECV è tratto da ISFOL, *Guida alla compilazione Europass curriculum vitae*, testi di Maria Grazia Accorsi, Luglio 2006.

