

La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento

in Maria Luisa Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008

01. Società, orientamento e competenze chiave

La società contemporanea *della conoscenza e della globalizzazione* è caratterizzata dalla scala mondiale dei fenomeni e dall'enorme sviluppo tecnologico, dall'ampliamento della produzione e della comunicazione delle informazioni, dal ruolo crescente del terziario che induce l'aumento delle persone al lavoro con le informazioni e determina il progressivo superamento della distinzione tra compiti manuali e intellettuali, dalle veloci e spesso radicali trasformazioni che impongono sempre nuovi cambiamenti ai quali tutti sono costretti.

Il percorso lavorativo è, così, spesso orizzontale/trasversale (da una lavoro all'altro) più che verticale (sviluppo di carriera) e sale la necessità di costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale). Di conseguenza anche *il percorso di scelta* si configura in termini *complessi* sia perché esige un buon livello di conoscenza del mondo contemporaneo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza) sia perché, a causa della crescita del margine di *incertezza* dovuto ai continui e rapidi mutamenti, i giovani (come del resto gli adulti) e soprattutto le donne sono costretti, più che a scegliere il proprio futuro, a *scegliere solo un segmento di esso alla volta*, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare, nel corso della loro (lunga) vita, altre scelte in modo ricorrente, talora per loro volontà e talaltra contro. Per non sentirsi inadeguati o *disorientati*, è, dunque, molto importante possedere le competenze indispensabili per fronteggiare *l'imprevisto* e per fare una continua *manutenzione* dei saperi di cui si è portatori anche perché nei *processi di acculturazione* stanno acquistando peso crescente le agenzie extrascolastiche e si apprende spontaneamente di continuo, pur con modalità diverse da quelle della scuola in cui si lavora con i saperi formali.

In questo quadro occorre ripensare all'orientamento e alle azioni di aiuto (orientare) tese a costruire/potenziare/supportare la capacità del soggetto di autodeterminarsi (orientarsi): «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 della persona»¹. Occorre individuare cosa significa oggi *orientarsi* e saper governare con successo le proprie esperienze formative e lavorative, *cimentandosi con l'incertezza*, la crescente complessità della vita sociale, i continui cambiamenti dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro: un'attività processuale molto complessa a forte valenza metacognitiva e metaemozionale in cui svolgono un ruolo importante l'immagine che ciascuno si costruisce del proprio futuro, il quadro progettuale più ampio all'interno del quale colloca i progetti specifici di orientamento e il senso di autoefficacia, come anche i sentimenti profondi e le emozioni inconse.

Non a caso l'*Unione Europea* su questi temi si è mossa su due piani paralleli, ma convergenti.

Da un lato ha attribuito sempre più importanza all'*orientamento*, considerato una componente fondamentale di tutto il percorso formativo *lungo l'intero arco della vita*, ma ha introdotto modalità più ampie di intenderlo. In uno dei messaggi chiave *Ripensare l'orientamento* del Memorandum del 2000² viene *superata definitivamente la distinzione* tra orientamento scolastico, professionale e personale ed esso è indicato come una opportunità accessibile a tutti in permanenza, nella consapevolezza che oggi può succedere a chiunque di avere bisogno di informazioni e consigli sulla «strada da prendere» in diversi momenti della vita e in maniera pressoché imprevedibile in quanto 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. Nella *Risoluzione* dedicata

del 2004³, dopo aver fatto riferimento ad una serie variegata di attività a supporto dell'auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita, si afferma che esso deve svolgere un *ruolo fondamentale nel sistema d'istruzione e formazione*, in particolare nelle scuole, per garantire che le decisioni dei singoli individui siano saldamente ancorate e assistite; si invita, inoltre, a incoraggiare le scuole a *promuovere tecniche di apprendimento adeguate e autonome* che consentano ai giovani e agli adulti di *autogestire* efficacemente i loro percorsi di apprendimento e professionali.

Da un altro lato ha svolto numerose ricerche e varato appositi documenti per individuare le *abilità/competenze*⁴ che è indispensabile che tutti posseggano nella società della conoscenza e della globalizzazione e che quindi *tutti i percorsi di studio* debbono fornire: sono le *basic skill* (abilità di base), le *wider skill* (abilità più ampie), le *core skill* (abilità essenziali), le *key skill* (abilità chiave, strumento che apre e consente l'accesso), fatte di *sapere* e di *saper fare* ma anche di *altro* e articolate su *più livelli* che rappresentano gradi più elevati di complessità, responsabilità, consapevolezza. Già nel primo messaggio sulle *nuove competenze per tutti* del *Memorandum* del 2000⁵ si afferma che un'istruzione di base di qualità è *essenziale* dal momento che i cambiamenti economici e sociali comportano un'evoluzione e un'elevazione del livello di competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o collettiva, a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo, anche se è solo la prima fase di un *percorso continuo di formazione lungo l'intero arco della vita*, in un'ottica di *complementarietà dei sistemi di apprendimento formale, non formale e informale*. Ancora più nette le indicazioni dell'ultimo documento, la *Raccomandazione* del 2005⁶, che presenta vari motivi di interesse non solo perché rivolta a tutti i sistemi scolastici della UE («essa sollecita gli Stati membri ad assicurare l'acquisizione di competenze chiave da parte di tutti entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale») e quindi principale punto di riferimento per il riordino dei sistemi scolastici in Europa (Francia e Spagna l'hanno già mutuata nei loro ordinamenti nel 2006), ma anche perché indica 8 *competenze chiave* che *vanno integrate nei curricula* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita: «quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione» e che «comprendono le competenze di base, ma hanno una dimensione più ampia», un insieme di *saperi disciplinari* e di *competenze trasversali/trasferibili*. Ma «ciò richiede *approcci diversi* nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti».

Non è possibile qui analizzare tutti questi testi⁷, ma vale la pena almeno fare una sintesi per cogliere gli orientamenti generali e i punti sui quali c'è ormai una larga e consolidata condivisione, a partire dalla convinzione che nella società contemporanea il prerequisito per vivere, lavorare, affrontare il molto, il nuovo, il complesso, l'imprevisto, l'incerto ed evitare il rischio dell'esclusione, è il *possesso di risorse che consentono alla persona, al soggetto di essere flessibile e di sapersi adattare al cambiamento*. I documenti elencano moltissime abilità/competenze e saperi, ma non li classificano; risulta, invece, utile in questa sede ricondurli entro uno *schema interpretativo* dedotto dalla letteratura in tema di *apprendimento* non solo per individuare le *esperienze* necessarie per la loro costruzione, ma anche per valutare *quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline* e dai saperi esperti e quali sono, invece, le *nuove risorse* di cui la scuola ha bisogno di avvalersi per dare riposte significative ai *bisogni cognitivi ed emotivi emergenti nella società della conoscenza e della globalizzazione*.

Da una parte ci sono i *saperi minimi per tutti* (saperi formali o discipline), trasferibili e utilizzabili in diversi contesti, da usare come occasione per costruire abilità/competenze e da trasformare quindi in capacità di azione, per conoscere il *mondo circostante* da più prospettive e per *sapersi muovere* in esso, con una particolare attenzione al 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. La rilevanza scientifica, tecnologica ed epistemologica del Novecento andrà quindi riferita alle dimensioni di crisi e alle tradizioni conflittuali che stanno all'origine delle esperienze contemporanee». I *saperi* considerati 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 civica), la cultura classica, la storia delle idee (filosofia), le arti sonore e visive.

Da un'altra parte ci sono le *abilità/competenze essenziali/chiave/trasversali* non collegate ad una specifica disciplina, elencate in modo estremamente dettagliato; quelle considerate indispensabili (soprattutto e sempre di più le ultime due ormai considerate *strategiche*⁸) sono: le abilità comunicative (dominio dei diversi linguaggi, verbali e non, quotidiani, disciplinari, logici), le abilità cognitive (capacità di capire/elaborare il pensiero astratto e di acquisire un buon metodo di apprendimento), le abilità e le strategie metacognitive (consapevolezza, monitoraggio, autovalutazione, predizione, progettazione), le abilità e le strategie metaemozionali o psico-sociali, personali e sociali (autoconsapevolezza, autocontrollo, motivazione, empatia, abilità/competenze sociali).

02. Ripensare l'orientamento nella scuola

I documenti sopra accennati hanno comportato un diverso modo di intendere il processo di orientamento nella scuola.

Presente da molti decenni nelle medie (la legge istitutiva del 1962 lo poneva tra le finalità), a partire dalla fine degli anni Settanta (passaggio di competenze alle regioni nel 1977) si è gradatamente diffuso anche nelle superiori e più tardi nelle elementari, ma si è realizzato per lo più in *azioni mutate e adattate* da altri sistemi (Formazione Professionale, Centri per l'Impiego, Università) che, come la scuola, hanno un'altra funzione primaria: *azioni* di informazione, di consulenza individuale e/o a gruppi, di bilancio di competenza e, negli ultimi anni, anche azioni condotte a vario titolo da psicologi (non sempre dedicati all'orientamento).

Le attività realizzate sono state moltissime e spesso di ottima qualità sia nell'ideazione che nell'attuazione, ma, andando a valutare i risultati, spesso si è visto un *divario* non indifferente tra le competenze professionali e le risorse finanziarie spese e i risultati effettivamente raggiunti a causa della carenza nei giovani di quelle *competenze di base* indispensabili per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Si è avviato, allora, un processo per individuare una *strada specifica all'orientamento che la scuola possa percorrere nella sua specificità* (formare e istruire) per dare i *pre-requisiti 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 necessarie⁹.

In questo percorso ci sono stati alcuni *contributi teorici* di grande rilievo tra cui occorre citare almeno:

- l'elaborazione di Viglietti¹⁰ che, già quasi 20 anni fa, anche se in riferimento solo alla scuola media, ha elencato una serie di *capacità* indispensabili per orientarsi che la scuola deve assumere come propri obiettivi formativi: possedere saperi e procedure disciplinari (soprattutto lingua e matematica) e una cultura del lavoro nei suoi vari aspetti, avere abilità di tipo trasversale come padroneggiare una metodologia di studio efficace per svolgere lavoro intellettuale (leggere in modo selettivo, prendere appunti, accedere alle fonti di informazioni etc...), essere capaci di autoinformarsi e di compiere operazioni cognitive, dominare i processi decisionali e sapersi assumere responsabilità, essere in grado di lavorare in gruppo; in questo modo l'attenzione si spostava dalla quantità di informazioni alla *qualità delle procedure* e le discipline diventavano un'occasione per costruire *metodo di studio e autonomia di pensiero*;
- l'elaborazione di Domenici¹¹ che, in alternativa alle azioni svolte per lo più nei momenti delle scelte «quando tutti i giochi sono ormai fatti» e i giovani sono ormai orientati, ha sostenuto che in una società caratterizzate dall'enorme «crescita dei saperi», «da un'elevata complessità», «da un ritmo crescente di trasformazioni», «da uno stato di incertezza», dal «disorientamento generale» «*la formazione scolastica può giocare un ruolo di grande rilievo*», fornendo la «*strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale ... ormai necessaria per garantire l'instaurarsi in ognuno di processi di auto-apprendimento e di auto-orientamento continui, nonché un'efficace partecipazione a corsi di aggiornamento delle competenze già possedute*», *saperi significativi* (che si innestano sui saperi pregressi per coinvolgere, che si acquisiscono veramente quando si capisce quale è la loro spendibilità effettiva), *sistematici* («insieme organico e coerente»), *stabili* (in modo da «poter perdurare nel tempo» come ad esempio le procedure tra le quali soprattutto quelle linguistiche e logico-matematiche che consentono più di altre di elaborare le informazioni e di avere le chiavi interpretative); ma ha aggiunto che, oltre ad individuare «il cosa»

(insegnare) è fondamentale individuare «il come» (insegnare) e che una formazione così è da considerare oggi «il *principale fattore orientativo*»;

- l'elaborazione di M.L.Pombeni¹² che ha distinto, all'interno delle *competenze orientative* che è necessario possedere per auto-orientarsi, da una parte le *competenze orientative specifiche* che «si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», attraverso cioè le cosiddette *azioni orientative* (di monitoraggio o di sviluppo), da un'altra parte le *competenze orientative generali* «finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo» (orientamento personale) e «*propedeutiche* allo sviluppo di competenze specifiche» che si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se con modalità diverse, attraverso «*esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», informalmente e/o non formalmente, o attraverso «*azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la *didattica orientativa*)».

A queste teorie hanno fatto da contrappunto *importanti documenti e norme* prodotti nella *stagione d'oro* dell'auto-orientamento in Italia (1995-2001):

- un generale ripensamento dei *saperi* e in particolare dei *saperi di base* per tutti¹³ ha sottolineato l'opportunità di intrecciare la formazione formale e non formale, l'esigenza di costruire «capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale», l'importanza fondamentale del metodo di insegnamento e di apprendimento, della costruzione di ambienti di apprendimento e di esperienze significative e motivanti che curino contemporaneamente gli «aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali» e in cui le discipline siano «pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo, ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività» e ha identificato il «compito fondamentale della scuola» nel «garantire a chi la frequenta lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la *capacità di orientarsi nel mondo in cui vive*»;
- la didattica orientativa è stata ampiamente descritta e proposta come *la via principale dell'orientamento* nel Documento della Commissione MURST-MPI *L'orientamento nelle scuole e nelle università* del 25 maggio 1997 che ha fatto da matrice a tutta la legislazione successiva;
- l'orientamento è stato regolato dalla *direttiva 487/1997*, rivolta alle scuole *di ogni ordine e grado*, come un *processo* che accompagna tutto il percorso e poi tutto *l'arco della vita* (che non riguarda quindi solo gli anni ponte), «*costituisce parte integrante dei curricoli di studio e ... del processo educativo e formativo* fin dalla scuola dell'infanzia» ed è funzionale all'acquisizione degli strumenti necessari per vivere in una società complessa; esso si realizza sia nella *didattica orientativa* in base a cui tutte le *discipline*, mettendo a disposizione conoscenze formali, forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini, potenziare le proprie abilità, acquisire un apprendimento significativo e competenze orientative generali, sia nelle *attività aggiuntive* (di gruppo e non), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi), anche in *integrazione* con altri soggetti istituzionali, per l'acquisizione di competenze orientative specifiche;
- specifici interventi di orientamento da parte delle università per gli studenti delle scuole superiori sono stati previsti dal decreto 245/1997 *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*;
- il riferimento più forte è stato introdotto dal *Regolamento dell'Autonomia* (DPR 275/1999), norma primaria di livello costituzionale, che prevede tra i compiti della scuola la definizione del Piano dell'Offerta Formativa per cui «i *docenti* hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento»: in esso «*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*» (orientamento nelle discipline).

Dopo si è verificato un certo ripiegamento istituzionale sul tema e, inspiegabilmente, i lavori condotti dal MPI non sono approdati a nessuna posizione nuova, mentre l'unico segnale di un certo rilievo è stato il Documento del Ministero del Lavoro (2004)¹⁴ in cui l'orientamento è riferito alle diverse fasi della vita e in quella centrata sulla formazione è presente come didattica orientativa nella progettazione e nella realizzazione dell'attività disciplinare ed interdisciplinare: serve alla costruzione di alcune *competenze orientative propedeutiche* al

fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative (prerequisiti minimi) e alla maturazione di un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.

Ci sono, dunque, in Italia buoni riferimenti teorici e normativi che, sulla base anche delle Raccomandazioni europee, consentono di affermare che a scuola, dal primo all'ultimo anno, è *centrale la didattica orientativa per tutti*, mentre le *azioni specifiche vanno riservate solo ed esclusivamente in risposta a bisogni e compiti particolari*: l'orientamento è, così, un elemento fondamentale del percorso scolastico, un'esperienza determinante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi, tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del *disagio* inteso come «sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di crescita»¹⁵.

03 Praticare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico

Non si può non orientare

Nella vita dei giovani l'esperienza più pervasiva è quella scolastica perché in un luogo solo, spazioso e complesso (fatto di tanti luoghi), per un tempo non indifferente (fino a 40 ore settimanali), sono inseriti in un contesto organizzato (regolato) e in un gruppo stabile di pari, incontrano sistematicamente almeno una decina di adulti/insegnanti e anche altri.

Un'esperienza così intensa li condiziona molto, anche se è *soprattutto* la relazione con gli insegnanti delle discipline che li *orienta* (*si pensi solo al peso della misurazione/valutazione degli apprendimenti*), anche nel caso in cui nessuno si ponga consapevolmente l'obiettivo di farlo. *A scuola, infatti, non si può non orientare*: in modo indiretto, involontario, casuale e spesso eccezionale attraverso l'*attrazione* (docente significativo che trasfonde la sua passione per la disciplina e la rende intelligibile e interessante, anche se astrusa), oppure attraverso la *repulsione* (docente che non facilita l'approccio alla disciplina, non stimola curiosità e non induce la motivazione all'apprendimento), oppure in modo diretto e consapevole, attraverso una *attività mirata di attribuzione di senso* a ciò che si fa nell'attività didattica.

Occorre, perciò, riflettere su questo, chiedendosi in che modo sia possibile per i docenti giocare in positivo il loro ruolo significativo in termini *professionali*, usando le loro *competenze intenzionalmente* per individuare come operare nel lavoro in classe per dotare i giovani della capacità di auto-orientarsi e come realizzare attività che, se costruite consapevolmente, possono essere di *grande potenza* ed evitare il rischio di produrre, magari in buona fede, risultati anche devastanti o di lasciare spazio all'*orientamento quotidiano* silenzioso, pervasivo e suadente, che può essere anche molto deviante.

Occorre, contemporaneamente, focalizzare l'attenzione sulle *risorse delle discipline* e chiedersi come si può usare sensatamente il tempo lungo della scuola per dare strumenti di *orientamento*, pur con le dovute differenziazioni in relazione alle diverse tappe dell'età evolutiva e ai bisogni del tutto peculiari degli adulti.

Quando si parla di didattica orientativa/orientante o orientamento formativo si fa riferimento, dunque, ad *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 autoorientamento e guidandoli a *imparare con le discipline e non le discipline*.

Per quanto minimalista o banale possa sembrare (ma non lo è), i *traguardi prioritari* che i giovani dovrebbero raggiungere sono:

- *attraversare* le discipline per scoprire in ciascuna quale è la sua *peculiare visuale del mondo reale* e in che modo sviluppa *le potenzialità e mette in grado di operare scelte consapevoli*, in un'ottica che non trascuri le interrelazioni tra i saperi, ma non si lasci vincere dall'ossessione della interdisciplinarietà ad ogni costo, sempre ed ovunque: è, infatti, un *diritto* di ciascun giovane fare *percorsi disciplinari significativi*,

- *imparare* comunque qualcosa (saperi, procedure, metodi) da ciascuna disciplina in modo stabile e consapevole e in stretta ed evidente connessione con la immediata *spendibilità* nel mondo reale, per capire e per agire.

Ma, al di là della ovvia *diversità delle discipline*, occorre trovare *alcuni presupposti comuni* che fungano da sfondo omogeneo sul quale inserire le specificità disciplinari e su cui lavorare; in altre parole occorre vedere cosa si può ricavare che serva ad orientare dalle discipline (nessuna esclusa), come si sono riorganizzate nel corso del *Novecento*, secolo di enormi trasformazioni come negli assetti sociali e lavorativi anche nell'architettura dei saperi e che ha visto da un lato una progressiva specializzazione per risolvere problemi particolari, dall'altro la costruzione di forti nuclei necessari ad aggredire la complessità del mondo contemporaneo.

Costruire curricoli che abbiano come traguardi competenze

Ma per fare ciò occorre abbandonare risolutamente la sudditanza (purtroppo largamente diffusa) ai libri di testo e produrre *curricoli mirati all'auto-orientamento*, inteso come capacità di analizzare i propri *interessi e attitudini* nei confronti degli ambiti disciplinari, di fare *alcune prime grandi opzioni* di fondo, di elaborare un progetto, a breve e a medio termine, ottimale alle condizioni date (*curricolo centrato sulla persona o sul soggetto*).

Il *curricolo* è, infatti, un artefatto prodotto dai docenti di una scuola, tenendo conto della età evolutiva e di alcuni vincoli (le indicazioni nazionali, gli statuti disciplinari, il contesto); esso è il risultato di una *scelta responsabile* che:

- individua *alcuni traguardi essenziali*, una serie succinta di temi portanti («pochi e approfonditi») e di competenze via via più complesse, passando dai campi di esperienza agli ambiti e alle aree disciplinari e infine alle discipline vere e proprie, puntando a «ciò per cui serve un maestro/a e dei compagni» e agli «strumenti di conoscenza del mondo attuale»¹⁶, una sorta di *investimento produttivo* su poche cose ma che servano in prospettiva a lungo termine e diano gli strumenti per fare continua manutenzione, magari rinunciando a qualcosa in favore di qualcos'altro;
- si traduce nella *progettazione/organizzazione*, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle *esperienze* di apprendimento dei giovani mirate alla costruzione di conoscenze e competenze e dell'*ambiente* nel suo complesso in quanto influenza gli apprendimenti.

Questa sembra oggi la definizione più consona della parola (già negli anni Sessanta del Novecento esistevano in letteratura un centinaio di definizioni) in quanto è così aperta da permettere di sottolineare quanto sia importante prestare attenzione a *tutti gli elementi* che costituiscono il processo di formazione (i traguardi, i contenuti, gli strumenti, i metodi, le verifiche ma anche i tempi previsti per gli apprendimenti, le modalità di organizzazione degli alunni, il clima della classe e la gestione della routine scolastica quotidiana in un insieme *coerente*).

Ma. Se l'*esito* dell'insegnamento, in un giusto equilibrio tra formazione educazione istruzione, è il possesso di *competenze*, occorre chiarire meglio cosa questo vuol dire. Documenti e letteratura condividono l'idea che le competenze sono un *costrutto complesso* (del soggetto) in cui per eseguire un compito o affrontare un problema in riferimento ad un contesto si integrano *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) e che la terza è determinante, anzi *strategica* per la *attivazione* automatica e/o consapevole, anche se rimane in gran parte nascosta (la competenza come un *iceberg*), perché è quella che *mobilita* effettivamente le conoscenze possedute; esse, inoltre, si apprendono e si arricchiscono continuamente con l'esperienza.

Ciò significa che, anche se si costruiscono lavorando con le risorse delle discipline, *non esistono competenze puramente disciplinari* o, meglio, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze del soggetto, è indispensabile in qualche modo lavorare anche sulla terza componente, integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze trasversali: comunicative, cognitive, metacognitive* (intese anche come padronanza disciplinare nei suoi processi logici e metodologici per arrivare al livello di eccellenza) e *metaemozionali personali e sociali*, e che è determinante il metodo di insegnamento e apprendimento: solo *partendo, infatti, dall'apprendimento di conoscenze semplici* (dichiarative e procedurali,

ciascuna insegnabile misurabile valutabile) ed essendo poi guidati in modo intenzionale ad aggregarle in conoscenze complesse si possono effettivamente acquisire competenze.

Questo comporta inevitabilmente, se è identico o cala il tempo scolastico a disposizione, un taglio drastico delle conoscenze dichiarative a favore delle conoscenze procedurali e delle abilità/competenze trasversali. Occorre convincersi, infatti, che nella società della conoscenza e della globalizzazione «la prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Cosa significa una testa ben piena è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una testa ben fatta significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso»¹⁷.

Infine. Affinché il curriculum non resti una bella lista di nobili intenti e si traduca effettivamente in pratica didattica efficace per la acquisizione di competenze, è indispensabile costruire le condizioni materiali per la realizzazione di esperienze di apprendimento: *qui inizia il lavoro didattico che fa la differenza e rende orientativa la didattica.*

Praticare una mediazione didattica efficace

A scuola si lavora principalmente, anche se non solo, con i saperi disciplinari, ma tra la ricerca scientifica o sapere esperto (le discipline) e la ricerca didattica (le discipline insegnate o sapere didattico) c'è un legame e anche un salto: la prima ha un ordinamento fondato su uno statuto disciplinare, la seconda ha, invece, bisogno di individuare la valenza formativa e di tarare, senza snaturali, i modelli disciplinari in riferimento alle strutture cognitive dei giovani nelle diverse età. I saperi formali, inoltre, sono difficili e complessi perché sono costruiti, utilizzando in successione operatori di ricerca, di comunicazione, di risistemizzazione che costringono i giovani a ripercorre a ritroso questo itinerario per capire cosa stanno studiando e per acquisire nuove capacità.

Da una parte c'è, dunque, la struttura logica e sintattica delle discipline e dall'altra la mente e il cuore dei giovani. Si verifica apprendimento solo quando una nuova conoscenza (disciplinare) riesce a modificare i modelli di comportamento cognitivo e culturale e la nuova conoscenza viene utilizzata per pensare e per fare. Il processo conoscitivo serve, infatti, per ordinare l'esperienza e per potenziare e rendere durevoli le capacità (in questo consiste il valore formativo delle discipline).

Per agevolare, facilitare, sostenere, aiutare la trasformazione del sapere disciplinare in attività di apprendimento è fondamentale, dunque, la mediazione tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti, predisposta e realizzata dai docenti nella progettazione operativa e nella realizzazione delle esperienze, intervenendo sia sulle discipline che sui giovani per avvicinarli e rendere possibile la comunicazione. Naturalmente il livello di mediazione necessario è direttamente proporzionale alla età degli allievi e alle loro reali possibilità e motivazioni, da molto alta con i bambini all'inizio della loro esperienza scolastica a molto bassa con i ragazzi alla fine del percorso.

Si possono distinguere, infatti, tre modalità di mediazione didattica¹⁸:

- una *mediazione forte* in cui la strutturazione del percorso è molto sostenuta e i risultati in termini di apprendimento sono molto buoni (accompagnamento),
- una *mediazione debole* in cui la strutturazione è assai tenue e poco significativa e lascia spazio alla libertà ma anche alla solitudine e gli esiti sono assai scarsi o imprevedibili,
- una *mediazione inesistente* in cui c'è la rinuncia a intervenire nella convinzione che non ci sia nulla da fare e l'esito è un peggioramento della situazione (è la non-mediazione, molto più presente nella scuola di quanto non si creda).

Dal tipo di mediazione scelta e praticata dai docenti deriva, non unicamente ma in prevalenza, il fatto che l'allievo impara e memorizza le informazioni date nelle lezioni o contenute nei libri di testo e magari anche stabilisce relazioni (ma la mente, continuamente bersagliata da un numero enorme di informazioni, non solo non le utilizza intenzionalmente in altro contesto, ma nemmeno le conserva a lungo in quanto non sono stati innescati i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute e di padroneggiarle) oppure impara ad imparare, si rende conto delle nuove risorse dichiarative e procedurali introiettate, riconosce e sceglie strategie diverse a seconda dei casi e soppesa la

propria adeguatezza o meno rispetto il compito o il problema, in altre parole acquisisce competenze.

Un'azione didattica ha buone probabilità *di successo* e si rivela una mediazione efficace se è in grado di fornire agli allievi alcune conoscenze forti e di *creare le condizioni* cognitive e affettive affinché esse possano essere effettivamente apprese: occorre, in altre parole, che gli insegnanti *sostengano la costruzione* di conoscenze, abilità, competenze attraverso precise e dettagliate *indicazioni di lavoro*, necessarie ad interiorizzare e ad imparare a fare da soli; solo mano a mano che aumenta l'autonomia dei giovani, questo sostegno forte può diminuire fino a sparire.

Per Feuerstein, infatti, le *condizioni fondamentali* (anche se non uniche) per una buona mediazione sono tre:

- *intenzionalità*: il mediatore *vuole entrare in relazione* con i soggetti in apprendimento e lo dice apertamente, si interpone tra loro e i diversi stimoli, concentra l'attenzione su alcuni e attribuisce loro significato, facilita la loro organizzazione, osserva le reazioni e risponde, sostenendoli nel loro percorso;
- *trascendenza*: il mediatore coglie ogni occasione per incuriosire e per allargare gli orizzonti in modo da inserire le cose imparate in un contesto più vasto, per *generalizzare* e rendere gli apprendimenti *trasferibili in altro contesto*, costruendo così l'abitudine alla *flessibilità*;
- *significato*: il mediatore fa capire cosa si studia e perché è importante studiarlo (motivazione) in modo da far percepire ai giovani che la fatica è finalizzata e ha un senso e che i percorsi sono *significativi* sul piano psicologico, logico, culturale.

Occorre, dunque, produrre un *sapere didattico* sostenuto da *4 pilastri*, due dei quali riguardano *il cosa* (cosa insegnare/apprendere per, cosa utilizzare delle risorse disciplinari per) e due *il come* (con quali strategie di insegnamento e con quali modelli di progettazione)¹⁹, ciascuno indispensabile e complementare agli altri tre, per mirare *intenzionalmente e effettivamente*, con buone probabilità di successo, all'acquisizione da parte dei giovani di *competenze orientative generali*.

Il cosa 1. I traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: abilità/competenze trasversali

La prima sequenza operativa consiste nello *scomporre* le competenze in singole *abilità*²⁰, attribuendo a questa parola il corretto significato di capacità, di fronte a *compiti o problemi determinati*, di compiere qualcosa in modo soddisfacente in un certo contesto, e, quindi, anche il livello di *expertise* in un certo ambito; un *aggregato interconnesso di conoscenze dichiarative* (sapere cosa è una certa cosa), *procedurali* (sapere come fare sia a livello logico e metodologico che operativo) e *attitudini* che serve per fronteggiare un determinato ambito, la capacità di applicare conoscenze specifiche, settoriali, delimitate a un certo campo, per eseguire una *parte specifica* di un'attività; ogni abilità richiede una *precisa formazione* attraverso un'*esperienza* diretta. In altre parole è una *competenza più circoscritta e specifica*.

I grandi gruppi di *abilità*, nei quali sono inseribili tutte le abilità/competenze indicate dai documenti internazionali, fondamentali nell'apprendimento e nell'orientamento perché utilizzabili in diversi contesti e indispensabili per la stessa costruzione di competenze (*risorse di base*) sono:

- le *abilità comunicative* che consentono di decodificare/produrre informazioni, verbali e non verbali, e di avvalersi anche degli strumenti di comunicazione di massa; sono le capacità che consentono il *dominio dei diversi linguaggi* e contemporaneamente degli strumenti materiali della comunicazione; si tratta di procedure che consentono di trasporre le operazioni della mente in una forma che consenta la comunicazione, ma sono anche un modello di lettura di un contesto; particolarmente importanti sono:
 - i linguaggi *quotidiani* (informali e non formali regolati dagli usi sociali e dagli ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, per esprimere le proprie idee e per partecipare costruttivamente alla vita sociale (diritti riconosciuti),
 - i linguaggi specifici delle diverse *discipline* (formali) necessari per studiare e imparare, per decodificare e per codificare le esperienze,
 - i linguaggi *logici* (tabella, diagramma di flusso, istogramma, grafo, schema, isoterma, sistemi di segnaletica, mappa topografica e mentale), schemi visivi universali applicabili

a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* e produrre nuove informazioni, incrociando più variabili e istituendo relazioni;

- le *abilità cognitive, logiche e metodologiche*, sono le capacità pratiche che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi delle discipline e servono a costruire il sapere esperto professionale (insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative; in altre parole operazioni cognitive, metodo e linguaggio); la loro acquisizione consente di capire come sono costruiti i saperi formali organizzati e di apprenderli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e da produrre nuove conoscenze; ma consente anche di compiere operazioni cognitive, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà della mente (operatori cognitivi) per fare e per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito, per ragionare, per capire e elaborare pensiero astratto, e per acquisire un *metodo di lavoro intellettuale* per l'apprendimento; consente anche di apprendere ad apprendere in quanto ogni sapere rappresenta una lettura e un'interpretazione di alcuni aspetti della realtà e una modalità di risoluzione di alcuni specifici problemi; le discipline, proprio per il loro alto grado di formalizzazione, che le rende complesse e difficili, hanno il potere (esclusivo) di offrire la capacità di *dare significato* alle esperienze e di orientarsi, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, e di fornire un *modello di conoscenza e strumenti* di comprensione della realtà e della propria persona, modalità di percezione e di espressione della realtà e di codificazione peculiare dell'esperienza, che poi possono essere usati anche con i saperi non formali e informali, per loro natura spontanei e disordinati, per arricchirli e formalizzarli;
- le *abilità e le strategie metacognitive* che consentono di decentrare il pensiero verso il futuro (previsioni, progetti) e verso il passato (monitoraggio e autovalutazione), ma anche di controllare i percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, assumere decisioni, svolgere compiti, risolvere problemi, per apprendere ad apprendere; esse servono a costruire la *consapevolezza* che una persona ha del funzionamento della propria mente e di quella degli altri, e dei suoi meccanismi di *controllo* e anche la *consapevolezza* delle possibili *strategie* di fronteggiamento delle situazioni «come regola o insieme di regole, necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni»²¹; in altre parole sono la capacità di *essere riflessivi*²², di *usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione*; in alcuni autori²³ queste abilità sono considerate l'unico mezzo per *trasferire* le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento in quanto la *consapevolezza*, al posto della meccanicità, consente di inquadrare la situazione, di rendersi conto che è possibile e opportuno trasferire, di provocare l'*intenzione* e il potere di scelta per farlo effettivamente; in altre parole esse sono considerate la *condizione necessaria di ogni competenza*; in questo senso esse possono essere viste come il livello più alto della conoscenza (l'*eccellenza*), che consente il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più alto di *autonomia* (e anche di senso di autoefficacia); esse si sviluppano attraverso una «adeguata formazione all'autoriflessione e all'automodificazione»²⁴ e un'adeguata *educazione cognitiva* e sono utili sia per le persone in difficoltà che possono migliorare sia per quelle già *brave* che acquistano flessibilità e creatività;
- le *abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali*, che consentono di avere *consapevolezza*, autocontrollo, motivazione e di imparare a stare con gli altri in modo costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale; a fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie, etc..) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contesto²⁵; Bandura²⁶ ha evidenziato che nel processo di sviluppo della personalità la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le sue potenzialità e ha parlato del *senso di autoefficacia* (la *convincione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere le mete prefissate, quindi con efficacia*, che ha il potere di

motivare e di portare al *successo*) che consente al soggetto di essere protagonista, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della propria vita in modo mirato; Goleman ha parlato di *intelligenza emozionale*²⁷ come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e vivere con gli altri in modo autonomo ma collaborativo: il problema è l'«appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*»; «ciò che di solito la mente razionale può controllare è il corso di quelle reazioni» attraverso un'educazione mirata a insegnare/imparare a controllarlo razionalmente²⁸; se inizialmente è prevalso l'interesse per le abilità personali (conoscenza e controllo di se stessi), è poi aumentata l'attenzione per le *abilità sociali* (gestione delle relazioni con gli altri) considerate oggi indispensabili nei paesi democratici e in una società sempre più pluralista e multietnica; in ogni caso il loro possesso comporta la *capacità della mente razionale di riconoscere e governare* le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (collera, tristezza, paura, gioia) e sono «un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire *carattere*»²⁹.

Si tratta in tutti i casi di abilità *trasversali*, non strettamente disciplinari, che sono garanzia di *flessibilità* e di adattabilità all'*imprevisto* e di capacità di fronteggiamento dei cambiamenti e delle riconversioni, di una effettiva *conoscenza di sé* come realistica consapevolezza della propria cognitività, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e anche sogni. Sono acquisibili in ambiti molto diversi e spendibili in campi molto diversi, anche se non è possibile parlare di trasversalità come spontanea e naturale capacità di usare abilità in contesti diversi da quelli di apprendimento, se non in presenza di una specifica *intenzionalità* in questo senso³⁰; in questa prospettiva assume, quindi, un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento e di apprendimento da un lato l'attenzione ad attivare queste abilità in tutte le discipline, dall'altro l'intenzione (trasversale), non solo dichiarata ma attivamente praticata, di *accompagnare* i giovani, attraverso attività esperienze esercizi mirati, a passare dall'acquisizione alla consapevolezza di aver acquistato fino allo sforzo di applicazione in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da quelli di apprendimento (*transfer, bridging*)³¹.

Il cosa 2. I traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: le conoscenze disciplinari dichiarative e procedurali

Occorre vedere poi l'insieme di risorse che le discipline (il *sapere esperto*) mettono a disposizione e scegliere «i pezzi» che sono effettivamente utilizzabili.

Ogni *disciplina* è il prodotto della ricerca fatta e accumulata nel tempo dagli studiosi che hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno *statuto epistemologico* che la regola e la formalizza affinché abbia *fondamenti rigorosi e riconosciuti* e sia comunicabile; è, quindi, un sistema di *ordinamento* delle conoscenze e comprende un patrimonio che si reputa indispensabile consegnare ai giovani.

Ogni disciplina³² è:

- un *campo di conoscenze*: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà, la particolare interpretazione da un certo punto di vista, le soluzioni peculiari che consente da una certa angolatura;
- una *struttura concettuale*: un insieme di concetti che la organizzano, di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), di *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi o macroconcettualizzazioni*, che la distinguono dalle altre e che fungono da *organizzatori cognitivi*, risultati dell'aggregazione di molteplici *conoscenze semplici*, che avviano e danno forma alla costruzione delle conoscenze e offrono una particolare chiave di lettura della realtà *contemporanea*, uno schema interpretativo che fornisce alcuni *punti fermi* da archiviare nella memoria che garantiscono la capacità di *dare significato* alle proprie esperienze e di sviluppare gli apprendimenti; un ruolo particolare hanno le conoscenze che

riguardano il mondo del *lavoro* (tecnologie, professionalità, occupazione e disoccupazione, mobilità del lavoro etc.);

- una *struttura sintattica*: i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative; le specifiche *operazioni cognitive* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza, il *metodo* e il *linguaggio*, ovvero le «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina» e contraddistinguono le attività degli studiosi; un insieme di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare una certa cosa), nozioni che insieme rendono possibili e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e con un potere *generativo* perché, oltre a far capire la disciplina e il modo in cui è costruita, sono in grado di costruire gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce - come ci si atteggia) e di offrire un *modello di conoscenza*; è questa *la parte più importante per l'apprendimento*, anche se tradizionalmente la più trascurata, quella nella quale risiede principalmente la *valenza formativa e orientativa*.

Ciascuna disciplina fornisce, dunque, modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà e anche di se stessi e di espansione dei poteri della mente di cui i giovani possono appropriarsi e che mettono in atto *processi di pensiero ed emozioni* che servono a *scoprire propensioni interessi e attitudini personali*, a capire quale modalità di lettura e di intervento sul mondo incuriosisce e affascina maggiormente perché è più vicina alle proprie caratteristiche e quindi consente di *immergersi* in essa e di ottenere risultati soddisfacenti e quale, invece, non attrae né motiva alla dedizione. Questo è possibile soprattutto se la motivazione è tenuta alta dalla proposta di *problemi reali da risolvere con l'aiuto delle discipline*, in modo che esse non siano sentite come qualcosa da subire ma come un'occasione per *potenziare le proprie risorse*, e se sono selezionati *concetti* e *procedure* largamente *trasferibili* per abituare i giovani ad essere attivi e a cercare soluzioni ai problemi da una certa angolatura disciplinare.

In questo modo è possibile anche parlare con maggiore concretezza di formazione multidisciplinare come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si *costruisce la trasversalità a partire dalla specificità*: le discipline sono così punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi, senza che abbia più senso una gerarchia tra di esse.

Il come 1. Le strategie di insegnamento funzionali alle strategie di apprendimento

Per garantire il *successo* nell'apprendimento e per trasformare le conoscenze in competenze sono indispensabili particolari *modalità di lavoro in classe* (metodo di insegnamento, o, meglio, strategie e tecniche) che consentano «*di studiare e di imparare come si fa a studiare a scuola*» per apprendere gradatamente come si fa da soli, con un sostegno e una guida alla costruzione di un *metodo di apprendimento*, e individuino le *esperienze (situazioni formative)* che innescano tale *processo*: «elemento cruciale per l'apprendimento (e per le motivazioni all'apprendimento) è dato dalle *pratiche didattiche* che insegnanti (e studenti) realizzano in relazione alle discipline di studio: i contenuti offrono i materiali dell'imparare, ma *sono le metodologie che garantiscono un qualche tipo di apprendimento*. Da qui la centralità del metodo didattico che dovrebbe essere strettamente legato all'epistemologia propria di ciascun campo del sapere»³³. «Il modo in cui un insegnante gestisce la classe è, infatti, in se stesso un *modello* ... ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti»; sicché è fondamentale scegliere bene affinché la scuola possa effettivamente essere un luogo essenziale di educazione, un «luogo in cui gli studenti si sentano *rispettati, seguiti, curati* e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa»³⁴. «Utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di *autoefficacia*, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi»: «*per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obiettivo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale*»³⁵. Il percorso può essere tanto più efficace quanto più è attuato attraverso una *relazione educativa costruttiva*, attenta alle esigenze poste da diversi *stili* cognitivi, emozionali, relazionali, e alla

opportunità di *valorizzare e socializzare* i saperi già posseduti. Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di uso nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la convinzione di efficacia e l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento: fra le doti principali per avere buoni risultati a scuola, vi è la *motivazione*, la capacità di «rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabili nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica», tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva³⁶.

Se è, dunque, importante *il cosa* si apprende, è ancora più importante *il come* si apprende.

Per la costruzione di conoscenze e di competenze, infatti, che, essendo fatte anche di procedure, si apprendono *solo attraverso l'esperienza pratica, non basta l'apprendimento intellettuale*. Occorre che i giovani siano attivi protagonisti del proprio processo di conoscenza, usino strategie per organizzare e ricordare le conoscenze, formulino ipotesi e ricorrono a teorie (più o meno consapevoli) per rendere coerente la propria esperienza del mondo. Quando sono attivi esercitano una pluralità di azioni cognitive che si integrano e si rafforzano con l'uso di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile) e di intelligenze diverse, sia quelle tradizionalmente privilegiate nell'apprendimento scolastico (linguistica e logico-matematica) che altre. Ma c'è anche una *dimensione sociale e partecipativa* dell'apprendimento che rende importante il contesto: il soggetto attribuisce significati a ciò che via via incontra, ma lo fa sempre a partire dal contesto culturale di vita, perciò il processo di conoscenza e di significazione è anche, insieme, un processo di integrazione sociale nella comunità in cui entra proprio grazie all'istruzione.

Occorre, quindi, differenziare nettamente le *didattiche attive* dall'*apprendimento sociale*: nelle prime c'è il percepire, lo sperimentare, il fare ma a livello individuale, nelle seconde c'è anche, in presenza, la relazione con l'adulto e il confronto con i pari, e quindi la costruzione cooperativa del sapere e la negoziazione dei significati dei concetti del linguaggio delle soluzioni. Si tratta sempre di schemi propri del *costruttivismo*, di strategie che utilizzano l'*operatività* come risorsa fondamentale per l'apprendimento in situazioni formative concrete e finalizzate in cui si imparano conoscenze dichiarative e procedurali e il loro uso, in cui si lavora per *compiti di realtà (problem setting e problem solving)*, non limitandosi a soluzioni già conosciute ma individuando gli strumenti di intervento più adatti alla risoluzione del problema; ma nell'apprendimento sociale c'è anche il gruppo di pari e il docente, l'esperto con competenze professionali e disciplinari, che *insieme possono lavorare sugli stessi strumenti*: il riferimento è a tutte le *strategie attive, ma di gruppo*³⁷, dal laboratorio all'apprendistato cognitivo fino al *cooperative learning*³⁸.

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 (contesto come 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 si *apprende facendo e collaborando* con altre persone, seguendo l'esempio degli adulti e provando a fare da soli, in cui il problema non è ciò che si insegna, ma ciò che si impara e in cui il *docente è un adulto esperto che sostiene e sollecita l'apprendimento*; si tratta di una modalità di lavoro che ha origini lontane e una lunga tradizione di esperienze e di teorizzazioni³⁹, in cui non solo i soggetti sono impegnati attivamente in azioni che abbiano sempre sufficienti motivazioni, ma è molto curato l'aspetto comunicativo e cooperativo del lavorare insieme (clima).

Si parla anche di *apprendimento laboratoriale* (che dovrebbe essere prioritario e prevalente nella scuola dell'obbligo e in cui possono sussistere diverse possibili interazioni a piccoli gruppi, a grandi gruppi, etc...) in cui si parte da *situazioni stimolo* che mettono a contatto con oggetti e fatti reali, si fanno *attività operative-creative* che danno *risultati concreti*, si assegnano *compiti di realtà* basati su situazioni reali (lavoro di ricerca, lavoro su problema, lavoro su prodotto etc..) e significative sia sul piano cognitivo che emotivo, si attuano pratiche di riflessione (metacognizione e metaemozione): in tal modo si aiutano i giovani a costruire conoscenze e competenze e ad aprirsi all'esterno (esperienze di lavoro).

Per collegare di più la scuola, la vita e il mondo del lavoro, ma anche per mettere a disposizione modalità diverse, è utile, infatti, introdurre nella scuola *forme di apprendimento proprie del mondo esterno* alla scuola. In questo caso si parla di *apprendistato cognitivo*:

l'allievo «è in un contesto in cui può imparare, apprendere in modo funzionale per la presenza di un esperto che sa come fare e che è in grado di guidarlo a praticare le nuove competenze»; infatti «le abilità e le conoscenze si devono praticare in un contesto e ... il ruolo dell'esperto è quello di offrire un *modello di funzionamento*, da imitare ... è anche quello di esercitare un *monitoraggio* dell'attività del non esperto che renda esplicito ciò che nel comportamento dell'esperto è implicito»; la scuola diventa così una «comunità di pratiche» di apprendisti e di esperti⁴⁰.

Si tratta sempre di didattica laboratoriale, ma con qualcosa in più: l'esperienza in questo caso abitua all'uso degli *strumenti tipici* di un certo ambito e costruisce *competenze specifiche*, consente una pratica graduale attraverso diverse attività finalizzate alla formazione di competenze esperte e serve a elaborare saperi *sia pratici che simbolici*, ma anche metodo e creatività.

L'esperto offre un modello che si articola in 4 fasi:

- *modellamento (modelling)*: l'esperto mostra come si fa una certa cosa e l'apprendista osserva,
- *allenamento (coaching)*: l'apprendista esegue il compito assegnatogli dall'esperto che lo affianca, lo osserva, interviene se occorre correggendo o spostando l'attenzione, ma facendo in modo, con domande opportune, che l'apprendista superi l'ostacolo da solo,
- *sostegno (scaffolding)*: l'apprendista lavora autonomamente, ma su un lavoro che è stato predisposto dall'esperto (appoggi di vario tipo, materiali, stimoli, chiarimenti etc...) e opera nella zona di *sviluppo prossimale*,
- *riduzione graduale (fading)*: l'esperto si allontana sempre più dall'apprendista che acquista sempre maggiore autonomia.

Poiché il metodo è fondamentale -anche se le strategie e le tecniche si utilizzano effettivamente solo alla fine, nella pratica in classe- occorre operare una *scelta preventiva* perché da essa dipende il tipo di progettazione delle azioni didattiche più adatto. Il *laboratorio*, infatti, *richiede una progettazione molto dettagliata* in cui viene organizzata preventivamente l'esperienza di apprendimento e *tutti i suoi fattori costitutivi*.

Il come 2. I modelli di progettazione per sostenere (e certificare) l'apprendimento

La *didattica laboratoriale*, per esplicitare tutta la sua efficacia, *richiede una progettazione attenta e dettagliata*, in grado di rendere *produttivi* i singoli e il gruppo, di organizzare e allestire preventivamente un *ambiente* generativo di apprendimento e le concrete *esperienze*. Senza una strutturazione del percorso (che è una organizzazione delle conoscenze e del processo di apprendimento), infatti, lo studente percepisce la realtà come frammentaria e di conseguenza come qualcosa di incontrollabile che non lo stimola a trovare i percorsi e le modalità per affrontarla. Se queste sensazioni si ripetono il giovane è portato a sentirsi incapace e quindi a rifiutare di cimentarsi con un nuovo compito nel timore di non saperlo affrontare e di subire un nuovo insuccesso.

Al posto dei tanti stimoli casuali e confusi, *assaggiati* in superficie, occorre costruire e proporre un percorso *altamente organizzato, spezzando le difficoltà in tanti gradini superabili autonomamente*, e aiutare a vincere la percezione episodica della realtà, a controllare la propria impulsività, a istituire connessioni per elaborare competenze, dando *indicazioni di lavoro e mostrando* come si fa in modo che il giovane riesca a fare da solo. Organizzare le conoscenze vuol dire anche aiutare gli alunni ad attribuire loro un *significato*, sia cercando di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute, sia guidandoli a cogliere che il senso di ciò che apprendono li riguarda da vicino ed essi possono trarne vantaggio.

Occorre, dunque, per rendere operativo il curricolo, tradurlo in *segmenti* di pratica didattica concreta e organizzare e gestire le situazioni formative a un *livello di progettazione/progetti che dia corpo effettivo ai processi di apprendimento/orientamento*.

La *progettazione* è un'attività professionale di tipo metacognitivo che richiede competenze *disciplinari* aggiornate e competenze *metodologiche* e consiste nell'ideazione, nella rappresentazione anticipata (previsione) e nell'organizzazione *concreta* di un *processo* o, meglio, di un *segmento* significativo omogeneo e unitario di un *percorso di apprendimento* circoscritto teso alla costruzione/potenziamento/padronanza di alcune capacità, conoscenze, abilità, competenze (*moduli/unità di apprendimento* che solo strada facendo e in riferimento ai

processi reali di apprendimento vengono aggregati fino a formare percorsi/itinerari/processi più lunghi)⁴¹. Si tratta, quindi, di un'attività intellettuale di tipo *strategico* -anche se troppo spesso trascurata o guardata come si trattasse solo di una moda pedagogica anziché di un'opportunità didattica- necessaria per *correlare in modo organico i diversi fattori* che sostengono l'apprendimento ed elaborare *proposte concrete relative alla realizzazione*, a partire dai bisogni cognitivi e affettivi dei giovani da ascoltare/osservare e dalle risorse reali a disposizione da ottimizzare, per innescare un cambiamento effettivamente praticabile e collocabile nella zona di *sviluppo prossimale*⁴².

Poiché si tratta di un'operazione fondamentale per l'apprendimento, la costruzione dei percorsi non può essere lasciata al caso, ma deve essere il risultato di un'opzione lucida e attenta, finalizzata essenzialmente a *supportare* in modo mirato l'apprendimento (progettazione del processo graduale) e a identificare i suoi sbocchi (*certificazione*).

La progettazione ha come prodotto un *progetto* (operativo) che serve ad accompagnare sostenere guidare il processo di apprendimento, pur lasciando spazio all'imprevisto (*flessibilità*), e anche a descrivere l'esperienza per poi monitorarla valutarla e socializzarla. Ogni progetto/modulo assolve ad una specifica *funzione formativa* e consente di raggiungere in modo stabile *specifici traguardi* cognitivi e affettivi (documentabili) e *specifiche competenze*, in grado di *modificare la mappa/rete di conoscenze* già posseduta e acquisite, in modo formale o non formale e informale, e di *allargare i reticoli* di conoscenze. Per assolvere a questa funzione il modulo deve essere costruito seguendo alcune regole fondamentali quali l'autosufficienza tematica, l'assenza di intermittenze, il rapporto con il presente/vicino e deve *descrivere il processo* in tutte le sue componenti.

Tralasciando, per limiti di spazio, di ricordarli tutti, occorre almeno focalizzare l'attenzione su tre *fattori* costitutivi di un modulo *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 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) prove strutturate e semistrutturate e altre prove non strutturate, in modo da avere una pluralità di misurazioni che consentano una valutazione più fondata (diari, relazioni, osservazioni etc...)⁴³.

Un ultimo aspetto. Ogni modulo cura anche l'aspetto *metacognitivo* e *metaemozionale* dell'apprendimento, dato che si tratta del *nodo centrale di ogni competenza* che nasce dalla consapevolezza di possedere una capacità e dalla decisione di utilizzarla nel modo più appropriato rispetto alla situazione, e la *costruzione di strategie* di apprendimento (mostra come si fa ad imparare e a usare le conoscenze in modo finalizzato anche per risolvere problemi).

Un'ultima riflessione

Non si tratta semplicemente di fare una *buona didattica* che è la condizione *necessaria, ma non sufficiente*. Si tratta di fare una didattica *specificamente mirata* all'acquisizione di *competenze di base* e di *competenze orientative generali*, propedeutiche all'acquisizione di competenze orientative specifiche e alla costruzione -graduale ma continua, tutti i giorni e non solo in alcuni momenti cruciali, nell'arco dei 13 anni di scuola e nelle forme più idonee in rapporto alle diverse età- di buone *strategie di fronteggiamento (coping)*. Queste risorse mettono in grado di analizzare potenzialità e interessi prima di tutto nei confronti delle discipline, danno la convinzione *di essere capaci* di affrontare i problemi reali e aumentano l'autostima e la motivazione ad apprendere, aiutano ad avere atteggiamenti e comportamenti positivi e ad assumere decisioni autonome e responsabili sulle scelte da compiere.

La scuola, infatti, mette a disposizione con le discipline un'*esperienza culturale* sempre più sistematica che offre diverse possibili letture del mondo e strumenti per conoscerlo e abitarlo nella sua realtà e complessità, e fa studiare *cose che servono nella vita* e aiutano a *cominciare ad orientarsi*: orientamento e formazione, così, almeno *per certi aspetti*, coincidono tanto che la stessa Direttiva 487/1997 parla dell'orientamento come di «una fondamentale componente

strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita a partire dalla scuola dell'infanzia» e di un'«attività istituzionale della scuola di ogni ordine e grado».

La scuola è così il luogo dell'allargamento della visione del mondo nel tempo e nello spazio, dello sviluppo cognitivo, della consapevolezza, dell'attribuzione/costruzione di significato (se non si dà significato alle cose non le si impara, ricorda, riutilizza), a patto che «ciò che si fa abbia un senso, abbia una finalizzazione, abbia anche un prodotto comunicabile e in cui colui che impara possa in questo esercitare una sua autonomia»; ma soprattutto è un «contesto di lavoro intellettuale» in cui *si impara a pensare* (è questa la sua *specificità*), uno spazio per riflettere e anche per sbagliare: «la scuola non esaurisce tutti i modi dell'apprendere. Ha però la possibilità di fermarsi, di ragionare, di riflettere»⁴⁴; in essa l'apprendimento spontaneo e il senso comune si incontrano e si integrano, arricchendosi e organizzandosi, con l'apprendimento dei *vincoli* delle discipline che possono fornire gli strumenti e le *competenze culturali durature in grado di sorreggere e rendere attive e autonome le persone* (vincoli come punti di vista diversi e come potenti strumenti conoscitivi della realtà): le discipline, così intese, sono uno strumento che serve non solo a chi ha *la testa e la voglia* di studiare, ma a tutti perchè *indispensabile per non risultare emarginati*.

¹ *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Congresso UNESCO, Bratislava 1970.

² *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Commissione delle Comunità Europee 2000.

³ Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* in Europa 2004.

⁴ Le parole *abilità* e *competenze* hanno significati almeno in parte ancora da condividere; in questo scritto si attribuiscono alle due parole quelli sui quali ormai converge la maggior parte degli studiosi e non si distingue tra competenza in senso *didattico* e in senso *burocratico-certificativo*.

⁵ *Memorandum*, op.cit.

⁶ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* 2005 e 2006 in cui «per *competenza* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» e «appropriate al contesto» e per *competenze chiave* quelle che «contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione».

⁷ Si veda F.Marostica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non* in «Innovazione educativa» n.4/2003 e ora in www.orientamentoirreer.it, *Abilità, competenze e saperi nei documenti internazionali* (dal 1990 ad oggi) in www.orientamentoirreer.it in cui sono analizzati 16 documenti cardine: dalla *Dichiarazione UNESCO 1990*, che segna l'avvio di una riflessione allargata sull'educazione nella società della conoscenza e della globalizzazione, al *Progetto per l'eccellenza USA 1992*, all'elaborazione OMS 1993 sulle *abilità per la vita*, all'*analisi* dell'OCSE 1998, alla proposta di *Competenze chiave* dell'OCSE (Ricerca DESECO) del 2003; dai libri di J.Delors 1994 e di E.Cresson 1995 alle *Conclusioni* del Consiglio europeo a Lisbona (2000), al *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* 2000 e al relativo *Rapporto di consultazione* 2001, alla *Relazione* per il Consiglio dell'Unione Europea a Stoccolma 2001, all'elaborazione sulle *Competenze chiave di Eurydice* 2002, alla Raccomandazione sulle *Competenze chiave* 2005 e 2006; dall'elaborazione ISFOL 1993 e 1998 sulle *Competenze di base e competenze trasversali per l'occupabilità* al *Documento* della Commissione dei Saggi 1997, al *Documento* del Minigruppo dei saggi 1998. Relativamente pochi sono i documenti e le ricerche riferiti in tutto o almeno in parte ai saperi formali: le due ricerche ISFOL 1993 e 1998, i due documenti dei Saggi 1997 e 1998, la proposta OCSE 1998, il Memorandum 2000 e l'ultimo documento della UE 2005.

⁸ AAVV (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁹ Si veda Flavia Marostica, *L'orientamento nella scuola oggi* in www.orientamentoirreer.it

¹⁰ M.Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino, 1989.

¹¹ G.Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1998.

¹² M.L.Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in «Professionalità» n.65/2001, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, a cura di Anna Grimaldi, FrancoAngeli, Milano 2002.

¹³ Si veda i due documenti *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni 1997* e *I contenuti essenziali per la formazione di base 1998*.

¹⁴ Documento tecnico-scientifico Direzione Generale Politiche Orientamento e Formazione Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento* 2004.

¹⁵ A.Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 e poi 1997.

¹⁶ C.Pontecorvo in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. in Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione n.78/1997 - *Primo intervento* (1).

¹⁷ E.Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

¹⁸ R.Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, in particolare capitolo 4, Sansoni, Milano 1995.

¹⁹ Si utilizza per la sua semplice efficacia il linguaggio di G.Domenici, op.cit.

²⁰ Si veda F.Marostica, *Le abilità fondamentali nella società contemporanea* in www.orientamentoirreer.it.

²¹ M.T.Chi, *Changing conception of sources of memory development* in «Human development» n.28/1985, citato in O.Albanese, op.cit.

²² D.Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

²³ B.Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.

-
- ²⁴ O.Albanese, P.A.Doudin, D.Martin, *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 1995, 2003, 2005.
- ²⁵ G.P. Quaglino, *Coping, emozioni e autostima: una proposta di strumento per l'orientamento* in A.Grimaldi, op.cit.
- ²⁶ A.Bandura, (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996.
- ²⁷ P.Salovey, J.D.Mayer, *Emotional Intelligence* in «Imagination, cognitions and personality» n.9/1990, D.Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 (1), e *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998.
- ²⁸ D.Goleman, op.cit.(1).
- ²⁹ D.Goleman, op.cit.(1).
- ³⁰ B.Rey, op.cit.
- ³¹ R.Feuerstein, op.cit.; P.Vanini, *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE Emilia Romagna, Editcomp, Bologna 2001 e *Potenziare la mente? una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Presentazione di F.Marostica, Vannini Editore, Brescia 2004.
- ³² R.Di Nubila, *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare* (da cui sono tratte tutte le citazioni) in F.Marostica (a cura di) *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1995 e *Orientamento formale e non formale come processo formativo* in «Professionalità» n.76/2003; J.J.Schawb, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- ³³ C.Pontecorvo, op.cit.(1).
- ³⁴ D.Goleman, op.cit.(1).
- ³⁵ G.Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- ³⁶ D.Goleman, op.cit.(1).
- ³⁷ C.Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2001.
- ³⁸ 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 ER, Editcomp, Bologna 2004.
- ³⁹ Si fa riferimento alla *Pedagogia popolare*, avviata nel 1920 e soprattutto dopo 1935 da C.Freinet (1896-1966), al Movimento Cooperazione Educativa (1961 coordinamento internazionale) e a tante esperienze significative (tra cui la scuola di Barbiana).
- ⁴⁰ C.Pontecorvo, op.cit. *Terzo intervento* (2).
- ⁴¹ G.Domenici, op.cit.
- ⁴² L.Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990, *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento 2006
- ⁴³ G.Domenici, op.cit.
- ⁴⁴ C.Pontecorvo, op.cit.(2).