MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO II - Numero 1 - 06/2012

ORIENTAMENTI: EPISTEMOLOGIE E PRATICHE FORMATIVE PER GOVERNARE IL CAMBIAMENTO NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica
Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico
Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia);
Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze);
Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari);
Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia);
Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze);
Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione
Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Le ricerche, le riflessioni, le pratiche formative degli ultimi decenni hanno contribuito a ridefinire radicalmente la teoria-prassi dell'orientamento per l'intero corso della vita, nella molteplicità dei suoi luoghi e delle sue esperienze. In tal senso, parlare oggi di orientamento, nella società del *cambiamento permanente*, comporta la necessità di sottolinearne la natura complessa e sistemica, sia sul piano della legittimazione teorica, sia su quello della prassi concreta. Ciò al fine di meglio caratterizzarne l'identità, i compiti, le funzioni e i metodi. All'orientamento è affidato il compito di "sostenere" le persone nelle continue transizioni che si trovano a fronteggiare, trasformandole da situazioni di rischio a occasioni di crescita ed emancipazione personale, professionale, sociale.

Table of contents - Year II - Number 1

Editoriale - Editorial

– Being able to orientation in the society of "wandering" and permanent transformability
by Isabella Loiodice, p. 4

Arguments

– School is not enough
by Franco Frabboni, p. 5

Essays

– Socio-pedagogical dimensions of output guidance with particular reference to the issue of dialogue between University and Enterprise
by Giuditta Alessandrini, p. 11
– Formation and people's welfare. Towards a new social contract
by Umberto Margiotta, p. 19
– Guidance as education to transition. Avoiding to be "crushed" by the change
by Isabella Loiodice, p. 30
– The development of creativity: an essential educational goal in today's society
by Ainhoa Gomez Pintado, p. 36
– Knowing Tomorrow. Orientation through the arts
by Maria D'Ambrosio, p. 40
– Education aimed to guide the subject in the complex world
by Marina De Nicolò, p. 47
– Promotion of strategic skills for self-orientation in high school: a proposal of online tools for self-assessment
by Massimo Margottini & Paola Pavoni, p. 55
– Guidance to the test of contemporaneity
by Federico Batini, p. 68
– Guidance and Training
by Raffaella Biagioli, p. 74
– Change of university studies: reorientation as a second chance
by Giuseppe Carci, p. 84
– Training to wisdom and new skills: the orienting function of the teacher
by Daniela Dato, p. 98
– For an adult and sustainable Self: project-biographical methodologies
by Maria Ermelinda De Carlo, p. 104
– Getting lost in the stories. Between orientation and disorientation
by Ilaria Filograsso, p. 110
– Orienting female children to Science. The role of Educational institutions
by Anna Grazia Lopez, p. 117
– Don Quixote and "that kickback for the kneecap". A case of art as a "meta-orientation" to research and action
by Antonia Chiara Scardicchio, p. 122
– The over 45 top professionals' crisis. Profiles of Guidance: the contribution of expertises balance
by Paolo Serreri, p. 135
– "Reasoned" autobiography, recognitions, orientation
by Alessio Surian, p. 142

Ex ordium

– The School: evaluation process as a tool to re-orient the practices and training routes
by Laura Bellomo, p. 148
– Educational disorientation and pedagogical advice. Some coordinates for intervention
by Rossana Brambilla, p. 154
– Orienting and self-orienting by 'fairy-taling' in hospital
by Rossella Caso, p. 161
– Guidance for romá
by Gianluca Di Giovine, p. 170
– The need for valuing and orienting educational practices of teachers
by Rossella D'Ugo, p. 175
– Orientation in view of permanent education
by Stefania Fiorentino, p. 180
– 'Reasoned' autobiography: a tool for guidance and facilitation of adults in lifelong learning by Davide Lago, p. 185
– Guidance and Family Consultories
by Erica Mancini, p. 191
– Guidance: a pedagogical challenge of contemporary world
by Laura Selmo, p. 196
– Intercultural guidance and training for general practitioner
by Pasquale Renna, p. 203
– The 'flowing' guidance. Epistemological and methodological reflections about the installation of devices in aesthetic guidance
by Alessia Vitale, p. 218

Formalex

– From Law n° 509 to New Statutes. Ten years of orientation within the Reform of University
by Luigi Traetta, p. 230

Sources

- Origin Of The Treatment And Training Of Idiots
by É. Séguin, p. 236

Good practices

– We are looking for talents. A guidance experience to higher education in secondary high school in Naples and its province
by Maura Striano & Stefano Oliverio, p. 242
– Questions as a unit of the dialogue in the process of the didactic communication
by Ewa Kochanowska, p. 261
– Good practices for school-university guidance. The project called "orienting by cultural hubs" organized by the secondary school "Liceo Classico O. Flacco" in Bari
by Loredana Perla & Antonio D'Itollo, p. 275
– University guidance and e-learning: E-start project by Faculty of Agrarian Studies and Faculty of Educational Sciences of University of Studies of Foggia (Italy)
by Annamaria De Santis, p. 285
– The Peer Tutoring college guidance. Strengths and weaknesses
by Concetta La Rocca, p. 293
– The right fit
by Maurizio Salvarani & Luca Malagoli, p. 304
– University orientation: Practices promoted by Faculty of Education – University of Genoa
by Antonella Lotti, Alessandra Modugno, Fabrizio Bracco, Andreina Bruno, p. 312

-Mottana P. (2011). Piccolo manuale di controeducazione. Mimesis: Milano-Udine
by Isabella Loiodice, p. 321
- Lopez, A. G. (2009). Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica. Milano: Unicopli

by Rossella Caso, p. 323
- Scardicchio, A. C. (a cura di) (2011). Adulti in gioco. Progettazioni formative tra Caos, Narrazione e Movimento. Modugno (Ba): Stilo
by Anna Di Pace, p. 325
- Minoia, V. (a cura di), (2009). Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in educazione. Urbino: Nuove catarsi
by Giuseppe Annacontini, p. 327
- Refrigeri, L. (2011). Utilità e virtù. Una dicotomia dell'educazione. Lecce: Pensa Multimedia.
by Claudio Costanzucci Paolino, p. 329
-Zannini, L. (2008). Medical humanities e medicina narrativa, Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura. Milano: Raffaello Cortina
by Maria Gambatesa, p. 335

Orientamento e formazione
di Raffaella Biagioli

Il contributo mostra come la questione orientamento sia sempre più chiaramente espressione di un'interpretazione pedagogica della scuola, del suo ruolo e dei suoi significati, toccando aspetti che vanno dalla qualità della didattica alla formazione dei suoi operatori. L'articolo mette in evidenza quanto la scuola sia un'importante occasione per l'incontro e lo spazio dove formarsi e scegliere il proprio futuro. Le azioni di orientamento vanno integrate con gli interventi finalizzati a prevenire la dispersione scolastica e a favorire il successo formativo.

The contribution shows the issue orientation is increasingly clear expression of pedagogical interpretation of the school, its role and its meanings, touching aspects ranging from the quality of educational training of its operators.
The article highlights how the school i san important occasion for the meeting and the space where form and choose their own future. The orientation activities to be supplemented with interventions aimed at preventing early school leaving and to promote educational success.

1. Scuola e orientamento

Nell'attuale società del cambiamento sapersi orientare coincide con il possesso e la padronanza di una strumentazione cognitiva ed emotivo-relazionale che consenta di affrontare, in forma esperta, tutti quei contesti la cui trasformazione dipende, non solo dai soggetti interessati al processo orientativo, ma da fattori socioculturali afferenti a tradizioni, culture e immaginari di gruppi e/o comunità che agiscono sul piano della lunga distanza temporale. L'orientamento si connota come un processo di problem solving particolarmente complesso, nel quale sono presenti destinatari diretti ed indiretti, attori interessati in maniera propria o marginale, azioni di varia tipologia e complicazione. In termini operativi l'orientamento implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili. Per giungere a questa consapevolezza occorre una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: in primo luogo in quella del proprio mondo interiore, del sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza, quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si vive, poi nella competenza del decidere e dell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni, infine nella capacità di guidare se stessi nella realizzazione dei propri progetti. Il processo di orientamento diviene processo di formazione proprio in quanto contribuisce alla formazione di sé e del sé, alla costruzione dell'identità personale, allo sviluppo di abilità indispensabili per instaurare un rapporto dinamico con la realtà e alla costruzione della rappresentazione del mondo esterno e dei vincoli, più o meno flessibili, posti all'espressione della personalità individuale. Lo sviluppo di capacità nell'operare scelte personali, di studio e di futura professione, la crescita come persona, in relazione al gruppo, all'ambiente esterno, sono operazioni fondamentali nella nostra società della conoscenza dove uno dei fattori principali di sviluppo è la capacità di sfruttare costantemente informazioni e conoscenze aggiornate (Biagioli, 2003).
Si presuppone così una visione ampia dell'orientamento, un bagaglio generale di competenze ma, soprattutto, una capacità di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte adeguate. L'orientamento ha come obiettivo la preparazione alla scelta di formazione o di lavoro, finalizzata alla maturazione professionale e all'integrazione delle esigenze e dei bisogni presenti nella persona e nell'organizzazione sociale. Sotto questo aspetto il processo di orientamento si innesta in quello formativo, dato che "preparare alla scelta" significa predisporre le condizioni che facilitano la persona nell'acquisizione della coscienza di sé, di una sempre più compiuta conoscenza dell'ambiente in cui vive e delle prospettive di lavoro che questo offre. La ridefinizione della formazione secondo le logiche della complessità implica la consapevolezza che educare è soprattutto formare, il farsi persona dello studente incardinata sull'intenzionalità del futuro affinché sia reso at-

tivo nell'agire e nell'essere futuro di un soggetto esposto alle trasformazioni (Cambi, 2003). La centralità orientativa della scuola diventa allora quella di educare gli studenti a fare scelte consapevoli ed autonome attraverso la ricerca di strumenti e di modalità sempre più mirati a rendere i giovani del tutto consapevoli, in grado di prendere decisioni sufficientemente meditate e realistiche in merito al loro futuro scolastico e professionale.
Come evidenzia Elisa Frauenfelder, nella scuola italiana si assiste ad una condizione di grande criticità per quanto riguarda i processi di formazione, primi fra tutti i prodotti dell'apprendimento, ma anche ad uno stato di demotivazione allo studio, quale effetto di un *diffuso senso di precarietà* e di incertezza (Cunti, 2008, p. 9) che sta maturando a livello di scelte e che sembra *«caratterizzare le generazioni contemporanee di adolescenti e giovani»* (Pombeni, 2000, p. 8), proprio nel momento in cui l'investimento in formazione viene assunto come condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo occupazionale considerato che, nella società della conoscenza, uno dei fattori principali di sviluppo è la capacità di sfruttare costantemente informazioni e conoscenze aggiornate. Si spiega così la sempre più crescente importanza che riveste il processo di formazione che, in gran parte, avviene all'interno delle istituzioni scolastiche, chiamate a svolgere in tale ambito un ruolo sempre più ampio e significativo.
L'orientamento si presenta sempre più come un processo che accompagna l'individuo durante il suo intero corso esistenziale, formativo e professionale, per consentirgli di fare fronte attivamente ai numerosi momenti critici, ai cambiamenti, che caratterizzano sempre più l'esperienza lavorativa e le diverse carriere della vita personale, sociale, formativa. La formazione orientativa suggerisce processi didattici combinati tra la qualità teorica delle conoscenze e le forme della didattica partecipata con attenzione specifica alle potenzialità di apprendimento, allo sviluppo di capacità nell'operare scelte personali, di studio e di futura professione, alla crescita come persona, in relazione al gruppo e all'ambiente esterno per cui il nuovo scenario teorico-pratico dell'orientamento può essere in ultima analisi definito usando la categoria paradigmatica di transizione, non più intesa psicologicamente come «crisi», ma come uno «spazio» esistenziale tra presente e possibili futuri (Olper & Pavoncello, 2009).
Gli studi più attenti alle caratteristiche specifiche degli adulti in situazione di transizione, e in particolare dei lavoratori, sottolineano come si tratti di persone che necessitano di forme di accompagnamento e di interventi orientativi che, per impostazione e metodologie, si caratterizzano in modo nuovo rispetto ai modelli: assumere la capacità degli individui di formulare strategie non significa ipotizzare che questi si muovano in un orizzonte di informazioni perfetto, né che compiano le proprie scelte in modo lineare orientati da un meccanicistico paradigma costi/benefici. Si tratta, però, di riconoscere che i vincoli strutturali non determinano automaticamente i gradi di libertà di scelta di un soggetto, né spiegano le scelte compiute all'interno di una gamma di possibilità comunque aperta (Alberici, 2005). Fare dell'orientamento una metodologia di intervento significa muoversi nella prospettiva della centralità del soggetto in apprendimento, rispetto al quale il nostro impegno prioritario, come adulti e come educatori, consiste nel sostegno al soddisfacimento dei bisogni, al raggiungimento del successo scolastico, all'inserimento nel mondo del lavoro, anche al fine di prevenire il disagio e l'abbandono scolastico.

2. Motivazione e costruzione di senso

Il processo di costruzione del sistema di conoscenza è determinato dall'intreccio fra componenti intuitive, quantitative e qualitative e sotto l'influenza di condizionamenti sociali, culturali, emotivi. La conoscenza è infatti un processo di costruzione attiva delle proprie mappe cognitive e lo studente in particolare è il protagonista del suo processo di formazione, in quanto gli dà senso, lo permea di affettività e di interesse, lo controlla, lo guida, lo condivide, lo rielabora, lo ricostruisce. In quest'ottica l'apprendimento diviene una struttura dinamica che si può studiare efficacemente con un approccio multidisciplinare (Salzberger-Wittenberg, Willias Polacco& Osborne, 1987). In questa prospettiva l'orientamento formativo acquista rilievo come processo educativo di supporto alle scel-

te e al sostegno delle stesse in una prospettiva di lifelong learning e, pertanto, non si rivolge solo a chi è in procinto di fare le scelte iniziali di lavoro ma anche a riorientare scelte già fatte (Isfol, 2002). Più in generale, nella sua declinazione biografico-progettuale, acquista sempre maggior rilievo il concetto di orientamento come processo finalizzato ad accompagnare e facilitare– mediante un agire formativo orientato all'empowerment e allo sviluppo delle competenze riflessive e proattive degli individui – l'attraversamento dei molteplici passaggi/transizioni che caratterizzano l'intero corso della vita nelle moderne società complesse (Alberici, 2005). La scuola può contribuire in tale processo non solo con offerte concrete ma, soprattutto, tramite l'attività ordinaria di insegnamento, individuando nelle discipline le risorse e le competenze utili a sviluppare l'auto-orientamento. Allo scopo diventa fondamentale investire nello sviluppo delle competenze di base e trasversali e nel loro potenziamento.

Una didattica improntata all'orientamento favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo ed è centrata su colui che apprende, inteso come autore delle proprie scelte e del proprio progetto e, di conseguenza, deve avvalersi di metodologie plurali e di curricoli flessibili secondo schemi reticolari in grado di incoraggiare in modo rilevante i modelli di autovalutazione, ovvero sapere di sé, sapere degli altri, confronto tra sé e gli altri, sensibilità allo scarto fra realtà e idealità, ed ancora gradi di apprezzamento della significatività dell'esperienza. Si tratta di arricchire l'io del discente di desideri, aspirazioni, di aperture possibili: di visioni e concezioni adeguate riguardo se stessi e il mondo e, pertanto, di abilità strategiche in grado di affrontare e risolvere i problemi posti dalla vita; individuare e soprattutto incoraggiare le prime manifestazioni attitudinali, scoprire le inclinazioni, destare gli interessi per specifiche esigenze disciplinari; favorire la capacità di valutare per decidere (ponderare alternative, analizzare processi di cambiamento) e perciò generare il consolidamento di capacità decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé, coniugando l'evidenza dei fatti con il richiamo ai valori, individuare le alternative, vedere il lato ulteriore dell'immediato; porre il soggetto in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale. Le competenze sociali ricoprono un ruolo centrale nella promozione della salute e del benessere degli adolescenti e dei bambini. La ricerca scientifica sugli effetti dell'autoefficacia, in particolare, ha messo in evidenza che le persone dotate di una certa fiducia nelle proprie capacità sanno misurarsi con compiti difficili, non si scoraggiano di fronte alle difficoltà, riescono anzi ad affrontarle in maniera costruttiva. La proposta internazionale di *Life Skills Education* (con il termine si fa riferimento alle capacità di comportamenti positivi che consentono di agire efficacemente rispetto alle richieste e alle sfide della vita quotidiana), promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), rende complementare alle nuove prospettive dell'ampliamento dell'offerta formativa, la dimensione di prevenzione e promozione della salute a sostegno dei processi di orientamento, di sviluppo personale e di crescita della cittadinanza sociale, intesi come assi di riferimento per la costruzione dell'autonomia dei soggetti della formazione. Oggi, più che mai, chi lavora nella scuola, avverte la necessità di trovare strategie relazionali e comunicative utili ad avvicinare mondi spesso separati: quello degli adolescenti e quello degli adulti che non sempre sono in grado di interagire, dialogare e comunicare. In quanto modello fondato sulla relazione e sulla possibilità che questa funzioni in modo efficace in differenti contesti, l'educazione tra pari si configura come uno strumento di sviluppo del capitale sociale in termini di risorse umane e di relazioni interpersonali. Si tratta di stimolare il dialogo e la riflessione, attraverso il continuo scambio comunicativo, favorendo lo sviluppo di modalità di lavoro in cui i ragazzi e le ragazze si sentano liberi di fare ricorso ai propri linguaggi e alle proprie forme espressive; di attivare e promuovere processi di collaborazione in situazioni nelle quali i ragazzi e le ragazze si trovino a rapportarsi con i problemi per risolverli in modo autonomo. Attraverso l'acquisizione della consapevolezza di sé e attraverso la valutazione delle proprie competenze il giovane, o la giovane, potrà accrescere la capacità di autoefficacia, raggiungere un giusto livello di autostima e orientarsi in modo più consapevole verso i processi dinamici di scelta richiesti dagli attuali sistemi formativi. L'apprendimento porta sempre con sé una forte componente di emotività che, in fasi particolari lo sviluppo, può diventare vera e propria ansia. L'errore, l'insuccesso in genere sono connaturati all'attività conoscitiva, e, se da un lato la loro elaborazione cosciente può in-

nescare dinamiche positive per la comprensione stessa, dall'altro possono costituire, soprattutto per soggetti con personalità fragili e scarsa autostima, traumi capaci di diminuire ulteriormente la fiducia in se stessi e rendere l'ambito di studio, la classe, la scuola, luoghi di disagio e disaffezione. L'insegnante non può sottrarsi a queste problematiche: la sua professione richiede l'attenzione per instaurare un setting di apprendimento ed un contesto comunicativo capace di coniugare gli obiettivi didattico-formativi con un clima relazionale di aiuto ed incoraggiamento (Fratini, 1998). Se la motivazione è alla base del processo di apprendimento, il miglioramento del livello di autostima ne è considerato l'esito più importante, l'elemento di effettiva garanzia della qualità educativa. Nel proprio modo di relazionarsi agli altri, le persone sono spinte e sostenute da unità motivazionali e costantemente sperimentano vissuti che influenzano il loro agire e il loro modo di rapportarsi alle diverse situazioni (Biagioli, 2004). Per il buon esito dell'interazione è importante che le persone prendano contatto con tali vissuti e se ne responsabilizzino. L'interazione nella classe si sviluppa più favorevolmente quando insegnanti e allievi sono consapevoli degli avvenimenti relazionali e reciproci e sono in grado d introdursi nella comunicazione facendo presenti le loro esperienze al riguardo, in modo tale da soddisfare i bisogni socio-affettivi propri e altrui e costituire nel contempo, rapporti di collaborazione. Se l'esperienza scolastica, non è accompagnata da quella motivazione ad apprendere che spingerebbe gli adolescenti ad investire le loro energie intellettuali in un percorso formativo intenzionale è necessario focalizzare la nostra attenzione sull'aspetto motivazionale come elemento di fondamentale importanza per il successo scolastico. L'interesse per la *motivazione a riuscire* coinvolge da molto tempo le scienze psicologiche. Kurt Lewin (1926) svolse per primo una ricerca empirica sulla motivazione a riuscire e costruì un modello secondo il quale una valenza di successo e una di fallimento sono influenzate dalla loro corrispondente aspettativa di probabilità: di fronte alla situazione di prestazione in un compito, la probabilità di ottenere buoni risultati e la probabilità di insuccesso predicono l'esito della prova. Questa interazione risente, a sua volta, di incentivi ambientali e di fattori personali, spiegando la motivazione alla ricerca del successo oppure la disposizione ad evitare fallimenti. Quando l'obiettivo primario è l'ottenimento del successo, il soggetto tende a scegliere compiti di difficoltà intermedia, moderatamente impegnativi, in cui il successo può determinare gratificazione e un eventuale fallimento può essere interpretato come necessità di un impegno maggiore. Se, invece, l'obiettivo primario è evitare l'insuccesso, il soggetto tende a scegliere compiti la cui caratteristica fondamentale è la particolare semplicità o il basso grado di difficoltà: nel primo caso per conseguire sicuramente il successo, nel secondo caso per non sentirsi particolarmente abbattuti in relazione all'eventuale insuccesso. Se i compiti sono presentati in una serie consecutiva con possibilità di opzioni, i soggetti orientati al successo tenderanno a scegliere i compiti secondo una logica di progressiva complessità in cui la difficoltà di risoluzione aumenta gradualmente (Di Fabio, 1998). Sinteticamente la motivazione può essere definita come «fattore dinamico del comportamento che attiva e dirige un organismo verso una meta» (Vianello, 1995, p. 420) o, più specificamente, una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo.
Sostenere la motivazione rappresenta uno dei compiti fondamentali dell'attività di un docente, nonché una strategia di intervento per la prevenzione del disagio scolastico. Soltanto stimolando la motivazione all'apprendimento, infatti, il docente può trasmettere nell'allievo conoscenze, insegnare competenze e potenziarne le capacità personali. Nel momento in cui l'investimento sulla formazione viene ormai considerato come condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo occupazionale la motivazione nei confronti dello studio (e forse la mancanza di prospettiva lavorativa collegata alla formazione) tende a calare e il disinvestimento nei confronti dell'esperienza scolastica sembra caratterizzare le generazioni contemporanee di adolescenti e giovani.
Una prospettiva educativa che voglia rapportarsi con la complessità dei fenomeni connessi al disagio e che ambisca ad intervenire consapevolmente ed a mettersi in contatto con le giovani generazioni, non può non agire sulla implementazione della motivazione, condizione indispensabile a creare i presupposti per affrontare il futuro ma alla quale, non sempre, viene attribuita la giusta importanza.

Il progetto educativo, in altre parole, deve creare le condizioni affinché ogni soggetto possa esprimere la propria singolarità ed autonomia e possa attribuire significatività al proprio apprendimento (Catarsi, 2002). Occorre che l'insegnante promuova l'apprendimento sia sul piano cognitivo (riferimento a sistemi di conoscenza posseduti dagli allievi), sia sul piano della strutturazione del contesto comunicativo, organizzando l'ambiente fisico affinché gli studenti possano pianificare i materiali di studio e muoversi senza disturbare (Dozza, 2006). Il docente deve quindi deve predisporre le esperienze in classe in modo tale che gli alunni possano raggiungere un certo livello di autostima, necessario per far sviluppare loro delle aspirazioni conoscitive e formative. Questo tipo di approccio si basa sulla convinzione rogersiana che ogni soggetto abbia in sé delle qualità da valorizzare e stimolare e che ogni studente sia motivato ad apprendere, anche se la prassi scolastica tradizionale, così passiva, mnemonica e preordinata, lo porta a perdere interamente la motivazione interiore.
È proprio quest'ultima che deve essere attentamente stimolata e coltivata; è proprio sul consolidamento della motivazione intrinseca che il docente deve investire risorse culturali ed energie personali. È importante sapere che solo l'incontro tra motivazioni intrinseche ed estrinseche sostiene e rafforza i bisogni di crescita e di autorealizzazione degli studenti, per cui occorre che il controllo degli insegnanti verta anche sull'effettivo coinvolgimento nelle attività proposte e organizzate e che non avvenga, in via esclusiva, sugli esiti del programma disciplinare poiché ogni soggetto è bisognoso di un certo tipo di sguardo, esposto com'è ad una pluralità contrastante, a volte contraddittoria, di riconoscimenti, che possono confermarlo o negarlo, promuovendo gratificazione, incentivando possibilità costruttive, decretando mortificazioni (Contini, 2002).

3. Didattica orientativa

Alcune metodologie didattiche che possono promuovere l'apprendimento basandosi su una incentivazione della motivazione intrinseca sono, ad esempio, la presentazione ai ragazzi di argomenti che rispondano ai loro reali interessi, come pure l'invito ad applicarsi in percorsi di ricerca che, benché indipendenti dal programma, rispecchino le loro attitudini e soddisfino le loro curiosità. Non può essere infatti un obiettivo di secondo piano nella programmazione di un insegnante la promozione dell'interesse, del desiderio di conoscere e della voglia di scoprire. Tra le strategie motivazionali finalizzate alla prevenzione e alla risoluzione del disagio scolastico, un ruolo di primaria importanza ricoprono tutte quelle proposte operative di cui gli insegnanti si possono avvalere per migliorare negli studenti il senso di autoefficacia. Secondo gli studi di Bandura (1996), uno degli obiettivi principali dell'educazione formale dovrebbe essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca. In particolare, la nozione di *self-efficacy*, che si fonda sulla valutazione che l'individuo fa delle sue abilità di riuscire in un determinato compito, ha assunto grande interesse nella riflessione psicopedagogica contemporanea. Le convinzioni di efficacia personale rivestono un ruolo chiave perché quanto maggiore è il senso di efficacia degli studenti nell'adeguarsi alle richieste scolastiche, tanto più ampie sono le possibilità di impiego che considerano alla loro portata e tanto maggiore è l'interesse per esse (Bandura, 1996).
Nel contesto scolastico, infatti, i livelli di autostima e di autoefficacia giocano un ruolo fondamentale nel permettere agli studenti di fare delle previsioni e quindi di scegliere di impegnarsi o meno nel compito formativo che viene loro affidato. L'immagine di sé che ognuno di noi si costruisce è estremamente importante per nutrire la motivazione ad apprendere; la valutazione dei nostri comportamenti e delle nostre capacità influenza prepotentemente lo svolgersi delle nostre azioni e delle nostre scelte future. Non è pertanto affatto secondario quale sia il livello di *self-efficacy* che accompagna le azioni degli studenti e non può essere sottovalutata l'influenza che questa capacità gioca nella progettazione esistenziale di ogni adolescente (Biagioli, 2004). Più è basso il livello di autoefficacia, meno lo studente sarà stimolato ad affrontare compiti impegnativi e difficili, convinto di un sicuro fallimento anche se il concetto di autoefficacia non è sufficiente a spiegare il fenomeno del disagio scolastico, perché, afferma Trisciuzzi, accanto alla carenza di *self-efficacy* è infatti possibile richiamare un basso livello di *locus of control interno* (ossia la rappresentazione che il soggetto ha

di sé come persona capace di influenzare gli eventi con le sue azioni) e l'affermarsi di una sorta di *learned helplessness*. (Trisciuzzi & Billi, 2004, p. 420). Ciò significa aiutare gli studenti a comprendere il ruolo di alcune discipline di studio, come lingue, matematica, scienze e altro e perché è necessario studiarle, e a scoprire il piacere derivante dal loro apprendimento, ad acquisire il bagaglio necessario di competenze cognitive e metacognitive, metaemozionali, personali e sociali. La didattica diventa orientante o orientativa, se il docente accompagna, stimola e supporta lo studente nel processo di apprendimento, osservando alcune condizioni: che si strutturari il processo di apprendimento come percorso sperimentale e di ricerca; che lo studente ne sia protagonista attivo che si esercita nell'assumere decisioni rispetto a un problema; che venga abituato e a sviluppare, applicare e valutare quanto deciso e realizzato (auto – orientamento).
Il compito del docente è proprio quello di mettere in comunicazione le strutture disciplinari con quelle psicologiche del soggetto che apprende attraverso una didattica per concetti. Le ricerche sulle modalità dell'apprendimento sottolineano dunque l'importanza, accanto ad una modalità di tipo sequenziale che coinvolge strutture cognitive semplici, di una di tipo sistemico che faccia uso di reti concettuali, di mappe cognitive e favorisca un apprendimento globale e completo in grado di coinvolgere le forme più alte di organizzazione del pensiero nel rispetto delle caratteristiche cognitive di chi apprende (Bachtin, 1988). Il docente professionista, secondo Leinhardt (1995), è colui che sa ripristinare il circolo virtuoso tra teoria e pratica, riflettendo sulla seconda per addivenire attraverso la reinterpretazione a nuove interpretazioni di pratiche più efficaci. Tutte le discipline hanno una funzione orientativa ma serve un forte coordinamento interno (tra i docenti della stessa scuola) e anche un raccordo tra i diversi ordini scolastici per poter realizzare la trasversalità tra le discipline formali e la loro funzione orientante, a patto che si abbia con esse un approccio di tipo scientifico, si tengano presenti i loro statuti disciplinari in tutta la loro ricchezza, si smetta di distinguere tra cultura umanistica e scientifica e si metta a disposizione una pluralità di risorse che si possa efficacemente tradurre, per i soggetti, in un patrimonio reale di conoscenze, abilità, competenze. Per coinvolgere i giovani, infatti, soprattutto quelli che vengono dalle situazioni più difficili, sono importanti sia una forte mediazione didattica tra loro e le discipline (basata sui criteri di intenzionalità, trascendenza, significato) sia una relazione educativa costruttiva che preveda l'attivazione di strategie di coping che abbia una reale efficacia nell'orientarli verso la complessità delle scelte. L'insegnante è, in altre parole, un adulto esperto che accompagna il percorso di formazione dei giovani e può essere anche un importante modello positivo. Il modo con cui sapremo essere adulti in ascolto, in comunicazione, attraverso la conversazione, esprimerà anche la modalità attraverso la quale riusciremo a riconoscere l'altro e, riconoscendolo, sapremo donargli gli strumenti per camminare sui sentieri, impervi, ardui e bui, di una esistenza dove gli altri saranno il nostro continuo rispecchiamento e, talvolta, la nostra base sicura (Boffo, 2011). Lo spazio di vita educativo della scuola deve divenire lo spazio di vita aperto del futuro sociale, lavorativo e adulto del ragazzo.

4. Aspetti istituzionali dell'attività di orientamento

Il processo di riforma del sistema scolastico delineato dai decreti legislativi n. 76 e 77 del 2005, dai successivi decreti n. 21 e 28 del 2008, e dall'emanazione delle Linee Guida sull'orientamento divulgate con la C.M. n.43 del 2009, ha posto in evidenza l'opportunità di un orientamento strutturale secondo un'offerta progressiva di opzioni e una graduale differenziazione in indirizzi e sistemi, sottolineando, attraverso la normativa, l'idea che l'orientamento debba essere un processo unitario che prosegue lungo l'intero arco della vita. Gli interventi normativi, in contiguità con le indicazioni europee, attribuiscono nuovi compiti alla scuola lungo la direzione della formazione integrale della persona ed enfatizzano la collaborazione con gli Enti Locali e gli altri soggetti pubblici e privati del territorio allo scopo di realizzare una strategia di sostegno dello studente attraverso la concreta sinergia tra tutti i sistemi coinvolti. Come affermano Frabboni e Pinto Minerva (2001) gli attori del sistema educativo- formativo possono essere classificati in tre gruppi distinti: il sistema formale (la

scuola), il sistema non formale (la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo e il mondo del lavoro) e il sistema informale (la cultura, l'informazione massmediologica e le esperienze di vita).
La Raccomandazione del Parlamento UE e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del "Quadro europeo delle qualifiche nella prospettiva di orientamento lungo tutto l'arco della vita" ha posto l'obiettivo di creare un quadro di riferimento comune per le competenze tra gli Stati membri attraverso lo sviluppo di: competenze di base per un efficace inserimento sociale e per facilitare il processo decisionale, unitamente a competenze trasversali per imparare ad imparare, progettare, comunicare,collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere l'informazione, decidere e scegliere.
«Nel contesto dell'apprendimento permanente, l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le loro capacità e i loro interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze» (Consiglio Unione Europea 2004).
Nella scuola occorre sostenere lo sviluppo di strategie per il potenziamento delle competenze di base e trasversali, in quanto la prima funzione orientativa è connessa alla finalità istituzionale del sistema educativo-formativo rivolta alla crescita globale della persona e deve incidere, quindi, efficacemente, sulla capacità di auto orientarsi. Di conseguenza, come già veniva affermato nella Direttiva del MPI n. 487/1997, il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione di competenze orientative sulle quali innescare successivamente, nelle diverse situazioni di transizione che si presentano lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze orientative specifiche per il fronteggiamento di situazioni diverse (scelta scolastica, passaggio da un canale formativo ad un altro, ricerca del lavoro, espulsione dal mercato, sviluppo di carriera), per promuovere in tutti gli studenti una preparazione ed educazione alle scelte scolastiche e professionali e un sostegno all'impatto con nuovi cicli di studio nella logica della continuità formativa; garantire agli studenti in difficoltà e a rischio di dispersione un'attività di sostegno e di aiuto personalizzato con finalità di prevenzione dell'insuccesso e di accompagnamento nel percorso (anche attraverso modalità di adeguamento delle scelte effettuate) fino all'assolvimento del diritto/dovere all'istruzione e, comunque, all'acquisizione di un titolo di studio.
Si comprende dunque che l'attività di orientamento ha molte sfaccettature che richiedono sistematicità e non suddivisioni rigide tra l'orientamento scolastico, professionale ed esistenziale e, all'interno di quello scolastico, il passaggio da una prassi di orientamento di tipo quasi esclusivamente informativo e limitato ai momenti di transizione e decisione, ad una di tipo olistico e formativo che coinvolga il processo globale di crescita della persona, e si estenda per tutto il processo educativo sin dalla scuola primaria, trasversalmente a tutte le discipline. Tale concezione viene ripresa nelle Linee Guida ove si afferma che il sistema dell'istruzione e della formazione è impegnato a dare risposte soddisfacenti a bisogni orientativi specifici della fase di vita in cui l'esperienza dominante per la persona è quella legata all'apprendimento. In particolare, occorre che gli interventi educativi tendano a favorire:

a) la maturazione di un *metodo* (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;
b) lo sviluppo di *competenze orientative*, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni;
c) la capacità di *monitorare in senso orientativo il percorso* formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento;

d) l'*educazione alla progettualità personale* che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari;
e) la valorizzazione orientativa di situazioni esperienziali diverse (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi;
f) la capacità dei sistemi di rispondere efficacemente ai bisogni di ri-orientamento della persona in ogni fase della vita.
Questo processo di per sé continuo ha, tuttavia, degli inevitabili momenti di accelerazione: i momenti di passaggio, ad es. quelli, per i quali è indispensabile un'adeguata azione informativa, che riguardano il passaggio tra scuola secondaria di primo e di secondo grado o da quest'ultima all'Università, includendo anche la transizione verso il lavoro o la formazione terziaria. Il progetto di vita, alle superiori, si correla consapevolmente con le prospettive lavorative. In ogni caso deve incentrarsi non su scelte definitive, ma su una loro costruzione graduale. La scelta, alla fine della scuola superiore, non deve essere, quindi, un incanalamento né si deve basare su cosa uno sa fare. È necessario partire dalla dimensione formativa dell'orientamento, dalla conoscenza di sé per la costruzione di scelte responsabili relative al progetto di vita. Il passaggio dal biennio al triennio di indirizzo segna un momento fondamentale nella vita scolastica degli studenti. L'orientamento in itinere è un servizio che la scuola può organizzare per fornire strumenti in grado di supportare una scelta consapevole che individui un percorso corrispondente alle potenzialità e all'interesse dello studente, riducendone la possibilità di insuccesso futuro. Tale servizio si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a rafforzare le capacità degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, le offerte formative, per farli divenire protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita sociale in modo attivo e responsabile. Diviene pertanto fondamentale la formazione "in azione" dei docenti, finalizzata sia a fornire informazioni necessarie a sostegno della scelta degli studenti che all'organizzazione di incontri con quelli degli anni successivi perché ne possano ricavare, in maniera più diretta, ulteriori elementi circa la tipologia degli indirizzi e confrontare gli interessi personali con le opzioni possibili. Saranno utili ripetuti incontri tra Presidenza, docenti e famiglie degli studenti, per accrescere il livello complessivo dell'informazione e degli strumenti idonei per la migliore definizione delle scelte. Sarà d'aiuto la somministrazione di questionari dalla cui analisi e verifica dovrà emergere una valutazione probante dei bisogni e delle aspettative di studenti, genitori, docenti, nonché l'eventuale necessità di rafforzare o modificare il livello della comunicazione. Tutto questo per rispondere ad un'esigenza generale di maggiore consapevolezza e specifiche competenze da parte di insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie, istituzioni, per orientare adeguatamente i soggetti verso indirizzi che siano, sotto ogni profilo, i più sostenibili e percorribili.
Si tratta di una concezione dell'orientamento come strumento forte di rafforzamento della consapevolezza delle persone rispetto ai cambiamenti e alla presa in carico di una progettualità attiva rispetto a sé come soggetto e rispetto alle richieste del contesto di riferimento che deve accompagnare, tenendo ben chiaro l'approccio di genere, processi di transizione e scelte personali e professionali delle persone, donne ed uomini, giovani e adulti, e creare condizioni atte a favorire, in individui in fase di cambiamento, strumenti attivi di iniziativa autonoma e di lettura critica dei processi culturali, sociali e produttivi in atto. Al fine di promuovere la centralità del soggetto in apprendimento è dunque necessario organizzare nella scuola un servizio di orientamento, integrato con il territorio, che risponda a parametri predeterminati di qualità.
Per quanto riguarda, in particolare, il sistema universitario, esso presenta più aspetti: le azioni di collegamento con il sistema dell'istruzione secondaria in termini di raccordo con le competenze in ingresso, di informazione e condivisione sui percorsi di studio, di esperienze in situazione finalizzate alle scelte; ma anche l'attività di tutorato orientativo in itinere, finalizzato a ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario e, soprattutto, durante il primo anno di corso, sia attraverso interventi di tutorato che attraverso esperienze di educazione fra pari. La specificazione dell'orientamento universitario è giustificata da forti elementi di discontinuità che si riscontrano

nel passaggio dall'istruzione secondaria a quella universitaria e che, in una logica di sistema, si integrano nell'orientamento allo studio propedeutico all'orientamento al lavoro e alla professione.
Le istituzioni scolastiche potranno promuovere azioni di sostegno nella transizione al lavoro finalizzate alla costruzione di progetti professionali e all'attivazione di esperienze di tirocinio con il contributo delle risorse del territorio e delle forze sociali e azioni di avvicinamento e conoscenza del mondo del lavoro attraverso la collaborazione con imprese del territorio per la messa a punto di esperienze di stage. È necessario quindi che i diversi contesti lavorino in sinergia per la costruzione e realizzazione di un integrato ed efficace servizio di orientamento, prefigurando un sistema di *governance* inteso come paradigma di un'organizzazione strutturale che superi la visione statica e riproducibile nel tempo dei ruoli e delle competenze delle istituzioni, tale da consentire il superamento di barriere ostative all'ideazione e all'attuazione di strategie di valorizzazione e sviluppo determinanti per le nuove generazioni.

Bibliografia

Alberici, A., & Orefice, P. (A cura di) (2006). Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Milano: Franco Angeli.
Bandura, A. (A cura di) (1996). Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione. Trento: Erickson.
Bachtin, M. (1988). L'autore e l'eroe. Torino: Einaudi.
Biagioli, R. (2004). L'orientamento formativo. Pisa: ETS.
Boffo, V. (2011). *Relazioni Educative: tra Comunicazione e Cura. Milano: A*pogeo.
Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2003). Le professionalità educative: tipologia, interpretazione e modello. Roma: Carocci.
Catarsi, E. (A cura di) (2002). Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa. Tirrenia: Del Cerro.
Contini, M. G. (2002). La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione. Milano: La Nuova Italia.
Cunti, A. (2008). Aiutami a scegliere. Milano: Franco Angeli.
De Beni, R., & Moé, A. (2000). Motivazione e apprendimento. Bologna: Il Mulino.
Di Fabio, A. (1998). Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti. Firenze: Giunti.
Dozza, L. (2006). Relazioni cooperative a scuola. Trento: Erickson.
Fodor, J. A. (1988). La mente modulare. Bologna: Il Mulino.
Corno, D., & Pozzo G. (A cura di) (1991). Mente, linguaggio, apprendimento. Firenze: La Nuova Italia.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). Manuale di pedagogia generale. Roma-Bari: Laterza.
Fratini, C. (1998). Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento, in F. Cambi (A cura di). Nel conflitto delle emozioni. Roma: Armando.
Frauenfelder, E. (2008). Introduzione in Cunti, A. Aiutami a scegliere. Milano: Franco Angeli.
Leinhardt, G., et alii. (1995). Integrating professional knowledge: The theory and practice and the practicy of theory, Learning and Instruction, 5.
Lewin, K. (1997). Teoria dinamica della personalità. Firenze: Giunti.
Pombeni, M. L. (a cura di) (2000). Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento. Cesena: Società Editrice il Ponte Vecchio.
Olper, B., & Pavoncello, D. (2011). Continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione nel lavoro, Annali Pubblica istruzione, nn. 134-135.
Pitoni, I. (2002). Compendio normativo sul Fondo sociale europeo 2000/2006. Roma: Isfol.
Rogers, C. R. (1973). Libertà nell'apprendimento. Firenze: Giunti.
Vianello, R. (1995). Psicologia dello sviluppo. Bergamo: Edizioni Junior
Salzberger-Wittenberg, I., Willias Polacco, G., & Osborne, E. (1987). L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento. Napoli: Liguori.

Ulivieri, S., Franceschini, G., & Macinai, E. (2008). La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali. Pisa: ETS.
Trisciuzzi, L., & Billi, C. (2004). La formazione del sé. Itinerari psicopedagogici. Pisa: ETS.