

Paulina Mula
a cura di

La Buona Scuola

Questioni e prospettive pedagogiche

Nel panorama scolastico contemporaneo il dirigente scolastico e il docente appaiono i protagonisti essenziali del cambiamento di un modello di scuola che deve fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni educative che devono riorganizzare l'offerta formativa per migliorare la qualità della formazione con l'intento di procedere verso il processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione (Strategia di Lisbona 2000) e, di conseguenza, dare senso e valore all'esistenza del soggetto-persona, che nella società globale contemporanea appare disorientato, nonché alla ricerca di chiari valori di riferimento. Ne consegue l'esigenza di fornire figure culturali e professionali che dovranno governare la scuola che cambia sul piano organizzativo, amministrativo, didattico e curricolare con *vision* e *mission* diverse rispetto al passato, confrontandosi con i temi e i problemi che le nuove generazioni prospettano nella società attuale. Alla scuola dell'autonomia democratica, spetta quindi il compito di giocare la partita del cambiamento culturale, formativo e sociale del prossimo futuro attraverso un dirigente scolastico e un docente, in grado di gestire la comunità scolastica, muovendosi tra *governare* e *didattica*. Partendo dall'analisi della Legge del 13 luglio 2015, n.107/2015, della "buona scuola" costituita da 212 commi, che era stata presentata al pubblico il 3 settembre del 2014, come "un patto educativo piuttosto che come riforma della scuola", il volume raccoglie alcune riflessioni e proposte su aspetti legati alla professionalità delle due figure: *dirigente scolastico* e *il docente*, sulle loro competenze e responsabilità etiche e professionali, sulla specifica formazione iniziale, in ingresso ed in servizio, tenendo conto della complessità e problematicità degli eventi nell'ambito della *governance* delle scuole dell'autonomia; delle problematiche quotidiane legate alla gestione del personale della scuola; della relazione complessa con le famiglie degli alunni; della diffusione delle istituzioni e degli attori del territorio che, alcune volte, appare insormontabile da superare per poter co-costruire reti significative, al fine di raggiungere obiettivi sociali ed educativi comuni. Questi temi si snodano nelle tre sezioni del volume: la *governance* della scuola e i rapporti con la famiglia; il rapporto intercorrente tra scuola, didattica e professionalità dei docenti; la gestione del rapporto scuola, lavoro e territorio.

euro 22,00

in assoluto



978-88-6760-400-5

pensasultermedia.it


Pensa
MULTIMEDIA

Il volume è pubblicato con il contributo del Fondo Corso INPS "Il dirigente per la scuola", Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università degli Studi di Catania.

ISBN volume 978-88-6760-400-5
ISSN collana 2420-7977



2016 © Pensa Multimedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità, attualmente nota od in futuro sviluppati). Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiarlo, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

- 127 Il rapporto scuola-famiglia: costruire alleanze per un progetto educativo condiviso
di *Maria Vinciguerra*
- 141 La scuola come comunità: il contributo pedagogico di Edith Stein
di *Giuseppina D'Addelfio*

SEZIONE II

La Buona Scuola: Quali "Prospettive Pedagogiche" nel rapporto scuola, didattica e professionalità dei docenti

- 159 Professionalità docente e "qualità" della Governance
di *Achille M. Notti, Iolanda Iannotta*
- 179 Il bene dell'intelletto. La pratica fenomenologica di educazione alla ricerca del vero
di *Antonio Bellingheri*
- 193 I cantieri della ricerca educativa e formativa, con la Buona Scuola. Una prospettiva europea
di *Umberto Margiotta*

Interventi Programmati

- 237 La delicatezza e la complessità del ruolo del Dirigente Scolastico nella scuola multiculturale del XXI secolo
di *Alessio Annino*
- 251 La cittadinanza attiva come competenza del docente: un dibattito degli anni Sessanta
di *Livia Romano*
- 265 La dimensione orientativa nella professionalità docente quale principio educativo e pedagogico
di *Enza Maria Raimondo*
- 281 Il Parere dell'AIMC Regione Sicilia
di *Cecilia Belfiore*
- 285 Le competenze professionali e l'alternanza scuola-lavoro
di *Zina Bianca*

*La dimensione orientativa
nella professionalità docente
quale principio educativo e pedagogico*

di Enza Manila Raimondo

1. “Buona scuola” e orientamento

1.1 La tematica dell'orientamento «sta diventando una componente strutturale nei processi di formazione culturale e di istruzione»¹ all'interno dei curricula disciplinari e dei processi educativi, tanto da essere ritenuta una funzione centrale della scuola e degli insegnanti.

Il documento sulla “Buona scuola” sollecita percorsi e iniziative di orientamento; il comma 29, per esempio, così esplicita: «il Dirigente scolastico di concerto con gli Organi può individuare percorsi formativi e iniziative all'orientamento [...]» e, tra gli obiettivi formativi individuati come prioritari dalla legge 107/15, l'ultimo punto (“s” dell'art. 7) cita l'obiettivo «definizione di un sistema di orientamento».

Affrontare la questione delle prospettive pedagogiche della “Buona scuola” di concerto con la tematica dell'orientamento, significa assumere una visione dell'orientamento più complessa e articolata. La tendenza diffusa è limitare l'azione orientativa a pratiche aggiuntive – riduttive ed episodiche – riferite ai soli momenti di transizione formativa e/o lavorativa ed esterne alla didattica,

¹ A. Messeri, “Alcune cattive pratiche dell'orientamento”, in *Magellano* n. 25, aprile 2005, editoriale.

quindi spesso estranee ad un'organizzazione curricolare. Ne consegue una pluralità di versioni, spesso strumentali e delegate a figure professionali, non sempre con adeguate competenze specifiche, che riducono l'orientamento alla contingenza dell'informazione.

"Orientare" implica anche "orientarsi", riflessivo che sollecita soprattutto un'azione non discontinua del soggetto principale che prende coscienza di sé e del contesto in cui vive e si predispone a scegliere, quindi a *saper essere*, oltre che a *sapere e saper fare*. Tale capacità non è innata, ma si può apprendere all'interno di una relazione con un educatore/docente.

Già nel lontano 1970, il Seminario Unesco di Bratislava dava una puntuale definizione dell'orientamento col significato di "porre l'individuo in grado di", definizione che comporta un'attitudine pedagogica ed un percorso di accompagnamento del soggetto - quale nucleo fondamentale - nei processi di formazione che faccia emergere con modalità e stile di comportamento *proattivo* tipici della "maieutica socratica" cioè che dall'interno dell'individuo stesso esige di essere individuato e portato a maturazione, valorizzando l'aspetto esistenziale dell'individuo e facilitandone la compresenza di ciò che ciascuno è, *aspira ad essere ed aspira a fare*.

L'orientamento si configura, così, come "competenza chiave di cittadinanza" attraverso una modalità concreta di promozione dello sviluppo individuale, culturale e sociale, nella pratica e nella possibilità di libertà del soggetto (anche di immaginare qualcosa che non c'è), di incoraggiamento alla capacità autoregolativa, di apprezzamento del valore delle regole, dell'auto-determinazione attiva, di atteggiamenti motivazionali adeguati, del senso di autoefficacia e nello sviluppo dell'autonomia e nella valorizzazione dei propri punti di forza rispetto al rapporto con la realtà, assumendo un suo protagonismo e passando dalla logica della rinuncia a quella della possibilità e responsabilità di altre scelte, attraverso situazioni di insegnamento/apprendimento. Proprio sull'educazione alla scelta, il senso diventa più complessivo ed esistenziale in quanto «interessa e coinvolge l'esistenza umana in tutte le sue stagioni, è un compito personale e comunitario e postula la conquista da parte di ogni persona di

un criterio ermeneutico per leggere, interpretare, comprendere e penetrare la realtà [...]»².

Di fronte al *caos vocazionale*, è importante e fondamentale recuperare quelle occasioni che permettono di restituire al soggetto la capacità di analizzare gli elementi di sé e del mondo circostante e, alla luce del confronto con le varie opportunità, la sua capacità di fronteggiare l'imprevisto e anche il fallimento, di guidare il cambiamento e di interpretare la trasformazione, attivando con responsabilità il processo decisionale.

1.2 Nello specifico, la "Buona scuola" dà una notevole attenzione al rapporto tra scuola e mondo del lavoro (riferito, in particolare, al secondo ciclo di istruzione) «superando l'idea di disgiunzione tra momento formativo ed operativo»; all'acquisizione di competenze specifiche "di livello superiore" in stretta ed evidente connessione con l'immediata spendibilità sociale, esaltando il duplice scopo dell'orientamento: «contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona»³. La guida operativa per la scuola riguardo le attività di alternanza scuola-lavoro così esplicita: «la missione generale dell'istruzione e della formazione richiede che [...] siano promosse le abilità trasversali (*soft-skills*) necessarie affinché i giovani possano costruire nuovi percorsi di vita e di lavoro, anche auto-imprenditivi, fondatai su uno spirito pro-attivo, flessibile ai cambiamenti del mercato del lavoro, cui sempre più inevitabilmente dovranno far fronte nell'arco della loro carriera»⁴.

2 Macchiotti, 2008 «Educare alla scelta attraverso la ragione interpretante è una scommessa della pedagogia che deve superare paure ed angosce esistenziali, ma che responsabilità il soggetto il quale non può delegare a nessuno il rischio della propria scelta» (Pagano, 2004).

3 L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professionalità difficile*, Armando, Roma, 2004.

4 *Attività di Alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema edu-

Alla luce di quanto dichiarato, l'esperienza di "alternanza" si rivela essa stessa «strumento indispensabile di orientamento» (seppur riferito già alle scelte lavorative e professionali) in quanto si propone di recuperare quelle occasioni che permettono di restituire al soggetto la capacità di guidare la propria condotta secondo un indispensabile confronto con l'esperienza lavorativa, cercando di sviluppare un circolo virtuoso tra tale esperienza e il processo di formazione che, pertanto, deve essere considerato nel suo aspetto trasversale, oltre che come processo aperto, sempre in *progress*. Per tale ragione, ci si augura che «l'alternanza scuola-lavoro non diventi l'unico grido di battaglia pedagogico, considerando storia superata quel momento teorico che va al guidarlo»⁵: la scuola, compresa la secondaria di secondo grado e compresi gli istituti professionalizzanti, è scuola di formazione dell'uomo e della sua emancipazione e di educazione intellettuale. In quest'ottica, si potrebbe parlare di *educazione in situazione*, rimarcando l'operatività della scienza pedagogica all'interno del *binomio possibilità-fattibilità*⁶ che incita a comprendere ed agire criticamente nella società nella quale viviamo.

1.3 Presentare uno scenario di *sistema* - affinché possa diventare una questione educativa condivisa - significa, quindi, ampliare e liberare la concezione dell'orientamento e assumerlo nel suo intreccio naturale con la funzione educativa, formativa e, quindi, specialmente pedagogica con uno *sguardo affinato* alla persona nella sua totalità e possibilità esistenziale, nella sua collo-

cazione nell'esperienza che riconosce come appartenente al suo progetto di formazione e di vita e, in funzione di ciò, è necessario interrogarsi sulla necessità di una continua e profonda riprogettazione dell'offerta formativa dei sistemi educativi cui la ricerca pedagogica può contribuire.

Un esempio pratico è stato offerto dal gruppo di ricerca strategica dell'*Institute for the Future* (IFFT) il quale ha lanciato - nel 2011 - un progetto di ricerca intitolato *Future Work Skills 2020* per identificare le competenze più critiche (e quindi necessarie) che permetteranno di avere successo in questo nuovo scenario economico-sociale: *Sense-Making* (capacità di determinare il significato più profondo di ciò che viene espresso), *Social Intelligence* (capacità di connettersi agli altri in modo profondo e diretto, di sentire e stimolare reazioni), *Novel and Adaptive Thinking* (pensare e trovare soluzioni e risposte utilizzando metodi non convenzionali), *Cross Cultural Competency* (capacità di operare in diversi contesti culturali), *Computational Thinking* (estrarre significato e concetti da grandi quantità di dati), *New Media Literacy* (capacità di valutare criticamente e sviluppare contenuti che utilizzano nuove forme di media, e di sfruttare questi mezzi per la comunicazione persuasiva), *Trans-disciplinarity* (alfabetizzazione nella capacità di comprendere i concetti osservandoli da più aspetti disciplinari), *Design Mindset* (capacità di rappresentare e sviluppare le attività dei processi al fine di ottenere i risultati desiderati), *Cognitive Load Management* (capacità di discriminare e filtrare le informazioni per importanza, e di capire come massimizzare lo loro comprensione) e *Virtual Collaboration* (capacità di lavorare in modo produttivo, l'impegno di unità, e dimostrare la presenza come membro di un team virtuale)⁷. Anche la semplice definizione è sufficiente per capire non solo la loro trasversalità, ma anche il loro collegamento strettissimo con i temi della formazione alla persona e delle scienze umane.

5 U. Galimberti, "Che scuola è se non addestra al pensiero", in *La Repubblica*, 13 febbraio 2016.

6 F. Frabboni, *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

7 A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills for 2020*, University of Phoenix Research Institute, 2011.

In questa prospettiva, l'orientamento costituisce una sfida per l'educazione e una dimensione essenziale di ogni processo educativo e formativo, un fattore strategico per l'azione di coordinamento delle politiche sociali e lavorative, assumendo, inoltre, una funzione centrale nell'individuazione delle capacità che consentano ai giovani di vivere, lavorare e migliorare questo mondo e una funzione strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti⁸.

2. Orientamento e progettualità

Già Aldo Agazzi, qualche anno fa, scriveva che «l'orientamento è un concetto, un principio-guida, un criterio regolativo, fondamentale della vita di una persona in una società democratica e in una civiltà in rapida trasformazione». Agazzi riconosce quindi all'orientamento una forte valenza pedagogica e formativa: esso «è uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti, un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato⁹.

Orientare significa ridefinire continuamente la direzionalità pedagogica, il suo processo e il suo accadere, attraverso un'aper-

tura radiale al significato e al senso originario del formare e del formarsi, del conoscere, del sapere – riconoscendone la valenza qualificativa – che attiene al rapporto *noto-ignoto* e non alla loro separazione oppositiva, attraverso una logica ermeneutica che fa dell'agire interpretativo il suo centro, con la necessaria declinazione al tempo presente. Significa, altresì, cogliere i principi di autonomia e autodeterminazione dell'essere umano e del senso di responsabilità all'insegna della flessibilità e disponibilità al cambiamento, qualità imprescindibili che si traducono nei termini di formazione culturale, costruzione della soggettività e contenuto della relazione; con l'esigenza di afferrare le “potenzialità inesprese”¹⁰ e non ancora rivelate e metterle in forma, attualizzarle, in un essere di sé non ancora conosciuto attraverso domande di senso che ciascuno rivolge a se stesso e al proprio esistere: il “chi sono e dove sono” intrecciato al “dove sto andando” e al “dove posso andare” insieme al “ciò che mi piacerebbe fare” (un aspetto, quest'ultimo, a cui si tende a dare meno importanza) così che nell'identità si iscrivano i luoghi, le appartenenze ma anche le tensioni al nuovo e al possibile. «Tale azione implica un lavoro di sé, riflessivo in senso eminente: tanto un inventario di quello che si è – il riconoscimento dell'io *concreto* – quanto l'esplorazione di ciò che si può essere, il riconoscimento del sé *autentico*: di ciò che si può essere, volendo diventare se stessi, dunque di ciò che si deve essere¹¹».

L'identità, pertanto, è ciò che noi siamo, ciò che ci immaginiamo di essere e che proiettiamo in avanti, ma è anche quello che facciamo, che sappiamo e che possiamo agire. In questo senso, la dimensione dell'io chiama in causa con forza il concetto di *io formativo*¹², ossia di quel processo evolutivo dei saperi, del-

8 Dal 1997 e soprattutto dal 1999 (D.M.245/1997, Direttiva 487/1997, DPR 275/1999, Legge 144/1999) l'orientamento è diventato «attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado [...] parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia». Successivamente, il Decreto Legge 12 settembre 2013, n.104, convertito con modificazioni, dalla Legge 8 novembre 2013, n. 128 artt. 8 e 8-bis, prevedeva il rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole per sostenere gli studenti nell'elaborazione di progetti formativi e/o professionali adeguati alle proprie capacità e aspettative. Inoltre, la circolare ministeriale n.43 del 2009 indicava la scuola come luogo nel quale si acquisiscono le competenze orientative.

9 A. Agazzi, “Educazione integrale e orientamento”, citato in L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p. 45.

10 J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

11 A. Bellingeri (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano, 2015, p. 51.

12 A. Cunfi, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, Franco Angeli, Milano, 2015.

l'apprendimento e della cultura in generale che chiama in causa il rapporto del soggetto con lo studio e con la propria interiorità e, quindi, con la formazione sensata che ne scandisce una geminazione del piacere di imparare.

Il riconoscimento del ruolo attivo del soggetto implica una verità antropologica per la quale «la persona, che pure è sempre definita da una situazione originaria alla quale appartiene, non è, piuttosto diviene se stessa»¹³, e, pertanto, un'antropologia positiva in quanto «tutte le persone hanno risorse per costruire delle competenze e per esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza e sui propri processi di sviluppo»¹⁴, ed è in questa trasformazione delle risorse in funzionamento attivo e strategie reali che il principio pedagogico e formativo dell'orientamento insiste.

Un agire formativo che voglia, quindi, esprimere vigore orientante ha bisogno di lasciarsi guidare dal senso del proprio stesso agire attraverso una direzione, ideale regolativo dell'educazione alla progettualità autentica e condizione intrinseca dell'esistenza stessa della pedagogia e caratteristica essenziale di cura che De Pieri definisce come «intuizione anticipatrice del futuro e energia propulsiva e plasmatrice della personalità. Aiuta, cioè, a costruire una identità personale, ad assumere un proprio ruolo nel mondo, a realizzare una originalità irripetibile»¹⁵.

3. Verso un orientamento intenzionale

Recepire e assumere l'istanza di orientamento come *categoria pedagogica*, oltre che come compito educativo permanente e trasversale, e la sua pertinenza quale elemento irrinunciabile di identità professionale degli insegnanti sia sotto il profilo *educati-*

vo sia sotto quello didattico – valorizzando le istanze orientative, e quindi formative, insite in tutte le discipline che diventano, pertanto, necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento anche mediante l'esperienza – significa, pertanto, presentarlo come una dimensione qualificante della funzione educativa e, di conseguenza, connaturale della formazione stessa oltre che come elemento costitutivo e strategico nel ruolo e nella funzione degli insegnanti, la cui professionalità risulterebbe rinnovata e attenta.

«La scuola deve educare, cioè aprire al mondo. Non soddisfare bisogni, ma rendere capaci di autonomia e di desiderio. Non infantilizzare – come avviene quando si lascia che i bambini continuino a scontrarsi con conoscenze estranee al loro mondo vitale – ma aiutare a crescere. Insegnare a contenere l'angoscia, a fare qualcosa che consenta di ritrovare parti buone dentro di sé, modificare le relazioni con gli altri, sentirsi utili e importanti, apprendere dall'esperienza»¹⁶. In questa prospettiva è importante individuare le specificità di un orientamento pedagogico che coltino la possibilità di aprire spazi ulteriori e spazi di interiorità e di costruzione formativa del *desiderio* di realizzare se stessi come persona e come professionista.

L'orientamento è parte integrata e integrante dell'insegnamento e «gli insegnanti orientano i loro studenti e lo fanno in modo *indiretto* - attraverso l'attrazione (o l'innamoramento) o la repulsione (orientamento in negativo) – e in modo *diretto* e, quindi, in modo attivo e consapevole attraverso un'attività mirata di «attribuzione di senso» che riguarda la didattica (che diviene punto d'unione tra l'esperienza e la riflessione), le scelte metodologiche, la ricerca, il sapere che utilizzano e le valutazioni che esprimono, tutte dimensioni che interagiscono con il sistema di scelte e di valori che i ragazzi maturano»¹⁷. Agire ed insistere su

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ F. Batini, L. Pastorelli, *L'Orientamento allo specchio*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.

¹⁵ S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elliedici, Torino, 2000, p. 37.

¹⁶ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari, 1997.

¹⁷ F. Marostica, «Costruire competenze orientative propedeutiche nella scuola. La didattica orientativa (il cosa e il come)», Atti di convegno, 2006.

quest'ultima modalità significa, pertanto, recuperare la dimensione *riflessiva*¹⁸ della propria professionalità, essere riconosciuta per essere efficace.

L'«insegnante» non è più soltanto un mestiere ma una professione (passaggio socialmente rilevante e concettualmente qualificante) e gli alunni non sono considerati più semplici studenti ma soggetti in formazione. Di conseguenza, insegnare non è più soltanto fare e trasferire conoscenza ma saperla utilizzare, ponendo l'obiettivo di accrescere la motivazione allo studio (primo aggancio dell'apprendimento), un'azione che mira alla mobilitazione delle risorse dell'allievo stesso, interpretando i veri bisogni in rapporto alle potenzialità delle discipline, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, affinché lo studio possa risulterà lavoro professionalizzante attraverso l'acquisizione di competenze *metacognitive* e *metamozionali* (ad esempio, quelle empatiche) complesse, legate alla capacità di organizzare le conoscenze e di approcciarsi eticamente ad esse, nonché di sviluppare strategie. Una consegna dell'arte della ricerca e della presa in cura dei diversi saperi e la loro integrazione, restituendo ad essi quel carattere di essenzialità e di strumentalità che consenta la retta capacità di lettura e interpretazione del reale e in chiave di reciproca implicazione tra teoria e pratica, verso «un'educazione al pensare»¹⁹ senza mai chiudere i concetti e un'attivazione del potere argomentativo, «ristabilendo le articolazioni di ciò che è disgiunto»²⁰ e recuperando le totalità intergrative.

Gli insegnanti con una competenza orientativa – nel suo va-

lore pedagogico ed educativo – si prendono cura dei processi di sviluppo dei loro studenti, incoraggiando al «diritto al sogno» e alla capacità di vedere oltre l'immediato presente, di sapersi rappresentare il futuro e guardarsi in prospettiva, di prendere coscienza della ricerca delle giuste direzioni, supportando l'autostima, la comprensione non solo delle attitudini, delle potenzialità e capacità ma anche dei limiti e delle aspettative, riducendo le paure convergenti nella possibilità di creare il cambiamento, proprio perché l'educazione si muove tra la continuità e il cambiamento stesso e il soggetto risulta profondamente incardinato nella categoria del possibile.

Divenendo consapevole, l'*intenzionalità orientativa* dell'insegnante contribuirà al processo di formazione dei suoi alunni, in quanto comporterà lo spostamento dalla «trasmissione» dei saperi – che sfocia verso un'enfatizzazione dell'apprendimento passivo – all'*apprendimento significativo*²¹ e *generativo* come partecipazione ad una relazione educativa attraverso la scelta pedagogica di perseguire la costruzione di un dispositivo didattico e di un ambiente di auto-direzione dell'apprendimento, atti a promuovere in primo luogo la centralità della persona, finalizzata all'*interiorizzazione*, al *self-empowerment* e all'*incoraggiamento* dell'*apprendimento autentico*, «destando, suscitando, favorendo l'autonomia dello spirito»²².

18 Il primo passo è, senza dubbio, accettare di divenire dei «professionisti riflessivi» (Schön, 1993), che apprendono a partire dall'analisi delle proprie prassi e dal confronto con l'esperienza e con la dimensione sociale dell'apprendimento.

19 A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano, 2015.

20 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

21 Secondo lo psicologo americano David Paul Ausubel, l'apprendimento è significativo, contrapposto a quello meccanico, quando la conoscenza di un nuovo concetto «produce un cambiamento profondo e duraturo nella struttura cognitiva del soggetto» (Bellingeri, 2015, op. cit.).

22 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit. Una «testa ben fatta» (Morin, 1999) è molto più utile di una testa piena, e l'acquisizione di competenze di controllo e consapevolezza del proprio apprendimento (competenze trasversali) mette in grado gli individui di arginare l'obsolescenza dei saperi e il cambiamento repentino del mercato del lavoro.

4. La necessità dell'insegnante-orientatore

In questa apertura di significati, «non è l'orientamento ad aggiungersi ed integrare la proposta formativa della scuola, ma è la didattica stessa che riconosce ed assume la funzione orientativa all'interno del suo compito e, ripensandosi dai fondamenti, diventa *didattica orientativa*»²³, un'impostazione dell'insegnamento che educa alla consapevolezza delle inclinazioni effettive, dei percorsi possibili e delle prospettive probabili, al valore delle scelte e delle responsabilità e, per questo, è in grado di garantire una formazione *trasformativa* e *generativa* di significati²⁴.

Nella cornice contemporanea di una *società liquida*²⁵, varia e complessa e sempre più *inclusiva*, di un paradigma globale della conoscenza che si definisce sempre più nella costruzione di processi di apprendimento continuo e permanente, nonché significativo, e di un'attenzione al *life-design* quale rinnovata veste del principio pedagogico della cura di sé²⁶ (le grandi azioni riconducibili a *educare, formare e istruire* rimandano, non solo alla competenza di strumenti culturali, ma anche all'importanza di altre aree e dimensioni in continua evoluzione, organizzate per governare le complessità).

Presupposto e vero principio pedagogico è, pertanto, la valorizzazione della diversità personale e la promozione delle competenze affinché le persone possano navigare in questa liquidità che

sta generando problemi molto solidi²⁷. Già nel 2003, la Legge di riforma n.53 richiamava l'attenzione dei dirigenti e degli insegnanti alle richieste del sistema produttivo legate alle trasformazioni nello scenario socio-economico-culturale che introducono una condizione diffusa di incertezza la quale vede, con frequenza crescente, le persone esposte a fattori di rischio e, di conseguenza, provoca delle traiettorie personali, formative e professionali caotiche e intermittenti, producendo delle biografie che sono in perenne transizione e che devono essere riscritte continuamente (Simeone, 2014), comportando il riassetto continuo degli equilibri culturali, sociali e occupazionali. In questo quadro, l'orientamento, come dimensione costitutiva, non può che diventare una strategia idonea ad affrontare le sfide di tale complessità.

Per queste ragioni, la scuola diventa il luogo della consapevolezza, il luogo in cui si impara a pensare e gli insegnanti hanno un compito impegnativo e decisivo ma, al tempo stesso, appassionante, di ascolto, sostegno e motivazione allo sviluppo, di un'assunzione di consapevolezza e di responsabilità che, in una prospettiva *fenomenologico-ermeneutica*, trova il punto di avvio nell'esperienza personale che interpreta la soggettività dell'insegnante nell'atto straordinario di una «relazione riconoscente»²⁸ con l'altro e costituisce l'evento educativo.

Come ho cercato di sottolineare, l'orientamento è un comportamento, per cui deve essere riferito necessariamente alle persone e alla loro *intenzionalità*. La professionalità degli insegnanti del futuro dovrà andare oltre il semplice insegnamento di una disciplina e oltre il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, dovrà essere centrata sul raggiungimento di risultati verificabili in termini di *capacità agite*²⁹.

23 A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano, 2010.

24 «L'apprendimento trasformativo ha luogo quando il soggetto assume consapevolezza delle proprie rappresentazioni e individua nuove prospettive per interpretare, strutturare e spiegare la realtà». J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

25 Z. Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

26 Cfr. J. Guichard, A. Di Fabio, "Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé", in *Counseling*, 3, 3, 2010.

27 S. Tramma, *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015.

28 A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e melioido della relazione educativa*, cit.

29 Federighi, in N. Lupoli (a cura di), *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della lifelong education*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

In tal senso, rinunciare alla figura del docente profetico e ai suoi molteplici ruoli di matrice gentiliana (trasmettitore di conoscenza, valutatore, selezionatore) pensando alla necessità insostituibile di un *insegnante-orientatore*³⁰, ovvero dell'insegnante capace di attivare processi di autoconsapevolezza dello studente, a partire dalla scuola dell'infanzia e per tutti i cicli scolastici e anche oltre, ha qui valenza di una *proposta epistemologica e metodologica* relativa al processo formativo che pensi il divenire e non lo cristallizzi nell'immagine di scrittura quanto nella *ri-scrittura* di un *quasi-testo* e quindi nella *dialogicità reciproca* e che consenta la comprensione della nostra condizione. Ciò significa, soprattutto arricchire i momenti di acquisizione del sapere come ambito creativo di lavoro, in cui gli allievi possano diventare più consapevoli del proprio funzionamento cognitivo ed emotivo.

Tuttavia, risulta ancora necessario approfondire, in una logica curricolare, il modo (i modi) in cui la dimensione/competenza orientativa si esprime e si afferma, con quale rilevanza e con quali modalità si esplica, quali componenti sono più sviluppati e quali appaiono più carenti o risultano inesistenti ed è per tale ragione che la ricerca educativa può effettivamente essere una risorsa per l'orientamento.

30 «Affinchè l'orientamento diventi parte integrante del curriculum scolastico e patrimonio culturale di ogni docente, è auspicabile prevedere per tutti coloro che intraprendano la carriera docente, moduli di formazione iniziale obbligatoria sul significato di orientamento permanente, sulla didattica orientativa, sulle azioni di accompagnamento lungo tutto il percorso scolastico, sull'importanza della scuola primaria nel successo formativo, sulla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, sulla cultura del lavoro e dell'imprenditorialità, orientamento e TIC, tecniche e metodologie per l'orientamento, sull'orientamento multiculturale». *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 21 febbraio 2014.

Bibliografia

- Agazzi A., "Educazione integrale e orientamento", in L. Giroli, *Progettarsi: L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano, 2013.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari.
- Batini F., Pastorelli L., *L'Orientamento allo specchio*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.
- Bellingheri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano, 2015.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011.
- Castoldi M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2013.
- Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professionalità difficile*, Armando, Roma, 2004.
- Costa V., *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia, 2015.
- Cunti A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Davis A., Fidler D., Gorbis M., *Future work skills for 2020*, Institute for the Future for Phoenix University Research Institute, 2011.
- De Pieri S. (2000), *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elledici, Torino, 2000.
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Frabboni F., *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino, 2004.
- Goisis C., *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Vita e Pensiero, Milano, 2013.

- Grange Sergi T., "Orientamento, progettualità e didattica: dall'impegno pedagogico alla prassi educativa", in A. Perucca (a cura di) (2002), *L'orientamento fra miti, mode e grandi silenzi*, Anaclea, Lecce, 2002, pp. 223-232.
- Lupoli N. (a cura di), *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Maccario D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino, 2012.
- Macchietti S.S., "Educare alla scelta e ricerca della verità", in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, University Press, Firenze, 2014.
- Marostica F., "Costruire competenze orientative propedeutiche nella scuola. La didattica orientativa (il cosa e il come)", *Atti di convegno*, 2006.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari, 1997.
- Messeri A., "Alcune cattive pratiche dell'orientamento", in *Magellano* 25, Aprile 2005, editoriale.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mollo G., Porcarelli A., Simeone D., *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia, 2014.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma, 2013.
- Moscato M.T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Quaglino G.P. (a cura di), *Autofornazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Rezzara A., *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano, 2010.
- Tramma S., *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015.