

# AZIONI PER lo sviluppo di COMPETENZE ORIENTATIVE di BASE

STRUMENTI PER LA SCUOLA MEDIA

## PRESENTAZIONE del prodotto

Il KIT di materiali, come tutti i prodotti realizzati nel quadro del Progetto OR.che.S.T.R.A., doveva contenere la rielaborazione degli strumenti costruiti e verificati con i docenti nel corso delle attività formative promosse dal progetto stesso.

La realizzazione del percorso di approfondimento sulla didattica orientativa ha subito uno slittamento temporale e al momento della stampa del KIT non si è ancora concluso. Risulta impossibile pertanto rielaborare i materiali costruiti negli incontri di laboratorio. Il fattore <tempo> non costituisce tuttavia l'unico fattore di criticità quando si affronta il tema della didattica orientativa in quanto questa funzione di supporto allo sviluppo del processo di auto-orientamento della persona da parte della scuola risulta ancora difficile da operationalizzare in modo efficace.

La scuola, infatti, ha prodotto nel corso degli anni una considerevole ricchezza di esperienze e di progetti per l'orientamento; di alcuni progetti sono disponibili interessanti documentazioni, ma si tratta in maniera quasi esclusiva di azioni dedicate finalizzate ad accompagnare in itinere una riflessione critica sull'andamento dell'esperienza scolastica oppure a preparare gli alunni ai momenti di scelta. Certamente la scuola costituisce la realtà che riesce con maggiore difficoltà, rispetto agli altri sistemi, a rendere visibili i propri sforzi in materia di

**PRESENTAZIONE**



orientamento e a sistematizzarne contenuti e metodi.

Le attività realizzate finora hanno tentato di rispondere alla mission specifica del sistema scolastico che è quella di favorire una formazione globale dell'alunno. Le azioni orientative più sperimentate sono riconducibili principalmente alle seguenti esperienze:

- a) moduli di accoglienza nei nuovi cicli di studio;
- b) progetti di prevenzione dell'insuccesso scolastico (con finalità di monitoraggio del percorso formativo);
- c) interventi formativi di educazione alla scelta.

La funzione più critica ha a che fare con l'azione di orientamento intrinseca agli obiettivi formativi, di carattere quindi aspecifico e connessa alla maturazione della persona attraverso la sua formazione culturale e sociale; quest'attività, che è considerata propedeutica al processo specifico di orientamento scolastico e professionale, costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti.

Il lavoro di confronto e di costruzione di proposte metodologiche avviato all'interno del Progetto OR.che.S.T.R.A deve proseguire per valorizzare il potenziale strategico delle attività finalizzate a sviluppare competenze orientative propedeutiche alla maturazione di un processo autonomo di auto-orientamento da parte dell'alunno.



Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE

# RIFERIMENTI TEORICI

MARIA LUISA POMBENI  
**Differenziare le Azioni e  
Specificare le Professionalità'**  
Pubblicato in A. Grimaldi (a cura di),  
Modelli e Strumenti per  
l'Orientamento, Angeli, Milano, 2002

FLAVIA MAROSTICA  
**COMPETENZE @ COMPETENZE PER  
il SUCCESSO FORMATIVO E NON**  
Pubblicato su  
INNOVAZIONE EDUCATIVA N. 4/2003



MARIA LUISA POMBENI  
**Differenziare Le Azioni e  
Specificare Le Professionalità**  
Pubblicato in A. GRIMALDI (A CURA DI),  
Modelli e Strumenti per  
L'orientamento, ANGELO, MILANO, 2002

---



**Introduzione**

L'obiettivo di questo capitolo è quello di ricostruire un panorama sintetico dello stato dell'arte dell'orientamento in Italia, tenendo conto delle esperienze realizzate in questi ultimi anni all'interno di diversi contesti. L'intenzione è quella di offrire alla discussione una lettura critica dell'esistente, tenendo conto di due variabili importanti: un tentativo di definizione delle principali funzioni orientative di supporto ai processi di transizione formativa e lavorativa, da un lato, ed uno sforzo, dall'altro, di specificazione di queste diverse funzioni in rapporto alle caratteristiche e alle missioni istituzionali dei diversi sistemi che le erogano: scuola, università, formazione professionale, servizi per l'impiego.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**1. I riferimenti teorico-culturali**

Quando si è impegnati nella ricostruzione di una situazione esperienziale si è propensi ad enfatizzare l'analisi di

indicatori empirici in grado di legittimare la riflessione che si viene svolgendo, lasciando invece come presupposto implicito, col rischio che venga percepito inopportuno o pericolosamente accademico, qualsiasi riferimento teorico. In questa sede non è tuttavia il caso di dimenticare che il notevole sviluppo delle pratiche di orientamento degli ultimi vent'anni può contare su solidi riferimenti di letteratura, anche se non sempre sufficientemente conosciuti e sperimentalmente rielaborati da parte delle risorse professionali che intervengono in questo settore.

Non sembra fuori luogo, quindi, prima di dedicarsi ad un'analisi fenomenologia dell'esistente, richiamare brevemente alcune suggestioni che la letteratura scientifica mette a disposizione della pratica professionale.

Come ricordano Guichard e Huteau (2001, tr.it. 2003), le azioni di orientamento sono finalizzate allo sviluppo personale e sociale dell'individuo, attraverso la maturazione di scelte connesse alle transizioni formative e lavorative dell'individuo, e quindi il problema dell'orientamento, da un punto di vista dei costrutti di riferimento, deve essere collocato nel quadro dei processi psico-sociali di fronteggiamento delle tappe naturali e critiche del ciclo di vita della persona, considerato come sostengono Gysbers, Heppner e Johnston (2000) - nella sua globalità e non solo in relazione alla sfera formativa e lavorativa.

Poiché nella società moderna il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità,

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



interruzioni e deviazioni (Kraus W. 1998), gestire la propria storia formativa e professionale significa, per la persona, imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa dare continuità - nel cambiamento - alla propria identità personale e sociale (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999; Gelpe 1997).

In questi ultimi anni l'ambito di intervento dell'orientamento, tradizionalmente connesso alle problematiche delle scelte scolastico-professionale in età giovanile, si è sempre più interessato delle situazioni di cambiamento che caratterizzano il lavoro in età adulta (Curie 1998); all'interno delle organizzazioni produttive le pratiche di orientamento cominciano ad essere percepite come una delle possibili strategie di gestione delle risorse umane (Parlier 1996).

Se il fronteggiamento di situazioni di incertezza e/o difficoltà connesse ai percorsi formativi e lavorativi sta diventando sempre più una caratteristica dello sviluppo delle storie delle persone (Baubion-Broye 2001), la complessità di gestione di questi momenti di snodo può richiedere, oltre a risorse personali, anche specifiche azioni professionali per lo sviluppo di capacità finalizzate a supportarne in itinere il processo di orientamento professionale (Lecompte 1999; Borgen 2000). Sulla modalità con cui ogni persona fa fronte alle diverse transizioni formative e lavorative in cui si trova coinvolta vanno ad interferire, infatti, variabili socio-economiche (Bachy 2000), appartenenze di genere (Betz 1989; Basow 1992) e specificità di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

percorsi e di esperienze individuali (Baubion-Broye, Le Blanc 2001); ma la gestione efficace del processo di auto-orientamento è determinata, oltre che da fattori sociali e situazionali, anche da risorse individuali che il singolo sa mettere in gioco nei diversi momenti significativi dei propri percorsi (Fielding, 2000). Queste risorse identificano l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (come ad esempio: la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento, ecc.); esse possono risultare disponibili al soggetto in maniera autonoma (attraverso i naturali processi evolutivi) e/o essere potenziate (integrate) attraverso azioni orientative specifiche (Pombeni, Canzutti, 2000).

Sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace richiede quindi, oltre al possesso di alcune condizioni oggettive di partenza (diritto di cittadinanza, accesso all'istruzione, pari opportunità), anche lo sviluppo di alcune competenze personali che facilitano l'attivazione di questo processo e ne aumentano l'efficacia (De Crisonoy, Preterre 2000). La maturazione di tali competenze orientative è legata al perseguimento di obiettivi diversi:

- il primo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona un atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale; si tratta in questo caso di promuovere alcune competenze orientative da considerarsi propedeutiche e aspecifiche (ma non per questo meno importanti) al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse (capacità di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

attivazione, canalizzazione degli obiettivi, diagnosi dei problemi, ecc.) hanno a che fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un reale auto-orientamento;

- il secondo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona la capacità di tener sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto (il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale); tali risorse, definibili anche come competenze di auto-monitoraggio di situazioni in cui la persona è concretamente coinvolta, sono connesse con la capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare in maniera preventiva eventuali fattori di rischio;
- il terzo obiettivo è finalizzato a far maturare nel soggetto capacità di affrontare gli eventi decisionali attraverso una progettazione di sé nel tempo; tali risorse, definibili anche come competenze orientative di sviluppo della propria storia formativa e lavorativa hanno a che fare con la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie per il raggiungimento di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione; sono collegate alle situazioni di scelta e alla elaborazione di progetti formativi e lavorativi coerenti con il processo di costruzione della propria identità personale e sociale.

Nello sviluppo complessivo delle diverse tipologie di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



competenze orientative si deve tener conto del ruolo giocato dall'identità di genere e dalle appartenenze etnico-culturali; alcuni studi hanno evidenziato, infatti, come l'essere donne o uomini e appartenere ad una diversa cultura (religione, ecc.) influenzino le storie formative/lavorative individuali e differenzino le modalità di fronteggiamento delle situazioni di transizione, originando bisogni di supporto che devono trovare adeguata attenzione e differenziazione di risposta nelle azioni orientative messe in campo (Guichard J., 1999; Gysbers N.C., Heppner M.J., Johnston J.A., 2000).

La carenza di competenze orientative, sia come risorsa individuale sia come espressione prototipica dell'appartenenza ad un determinato target sociale, comporta un rischio di insuccesso (o di disequilibrio) al tentativo di governo autonomo delle esperienze di transizione che il soggetto incontra nella propria storia formativa e lavorativa; esprime cioè un bisogno di supporto professionale al processo spontaneo di auto-orientamento, supporto professionale che può trovare risposta in azioni empiriche (interventi orientativi) dalle caratteristiche diverse fra loro in termini di contesti di riferimento, obiettivi, metodologie e strumenti di attivazione, risorse professionali coinvolte.

## **RIFERIMENTI TEORICI**



### **2. *I contesti dell'azione orientativa***

La letteratura dedicata e le esperienze europee con cui i professionisti dell'orientamento sono venuti in contatto attraverso i partenariati transnazionali del F.S.E. hanno

**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

progressivamente portato al riconoscimento di una co-partecipazione di risorse (attori sociali) nel processo di orientamento che accompagna tutto l'arco di vita. In altre parole, tenuto conto della complessità del processo e della differenziazione di esperienze di transizioni in cui la persona può trovarsi coinvolta (transizioni fra percorsi formativi, dalla formazione al lavoro, nel corso della carriera lavorativa) si ritiene troppo riduttivo sia circoscrivere l'azione orientativa a specifici episodi di vita o contesti relazionali di aiuto, sia far coincidere la funzione orientativa con la sola azione di supporto ai processi decisionali

Nel tentativo di fornire un quadro descrittivo in grado di articolare in maniera adeguata la realtà attuale e di fornire indicatori utili ad impostare una nuova fase di sviluppo delle pratiche di orientamento, dobbiamo sforzarci di intrecciare tre livelli di analisi.

- una prima analisi relativa alla peculiarità dei contesti che attivano azioni/servizi di orientamento, di cui si parlerà in questo paragrafo;
- una seconda analisi relativa alla differenziazione delle funzioni di supporto al processo di auto-orientamento, di cui si parlerà nel paragrafo successivo;
- una terza relativa alla specificità delle figure professionali che concorrono allo svolgimento delle diverse funzioni di orientamento, di cui si parla nel documento elaborato dal gruppo di lavoro istituito da ISFOL.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

Per quanto riguarda l'analisi dei luoghi che concorrono alla maturazione del processo orientativo, è opportuno assumere un approccio pervasivo tenendo conto che la pluralità di contesti dell'intervento orientativo tende a differenziarsi e a completarsi in ragione della peculiarità di un insieme di variabili personali (età, condizione, ecc.) e situazionali (esperienza di studio o di lavoro, ecc.). In altre parole viene riconosciuta l'efficacia di attivare azioni dedicate di orientamento all'interno di più sistemi socio-istituzionali (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro), intendendo con il termine azioni dedicate una specificità di funzioni di supporto al processo orientativo da non confondersi (o sovrapporre) con finalità di altra natura (apprendimento, collocamento, recupero sociale, ecc.) che possono costituire la mission prioritaria dei singoli sistemi.

Se tentiamo una rapida ricostruzione delle azioni di orientamento messe in campo da diversi contesti che costituiscono luoghi naturali di riferimento nelle transizioni formative e lavorative, vedremo che al loro interno sono identificabili alcune funzioni di orientamento che, da un lato, assumono specificità rispetto al contesto ma, dall'altro, possono essere lette anche in maniera trasversale (cfr. paragrafo 3) come supporto a tipologie di bisogni ricorrenti rispetto al processo individuale di auto-orientamento.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**





## **La scuola**

Il sistema scolastico contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni.

La prima è una funzione implicita alla propria finalità istituzionale, cioè connessa alla funzione formativa. Infatti, se gli obiettivi dell'attività formativa sono connessi alla crescita della persona e allo sviluppo di una cultura e di un metodo scientifico, non si può negare che il raggiungimento di questi obiettivi non abbia una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento.

Per usare la classificazione precedentemente proposta a proposito delle capacità di governo efficace del proprio processo orientativo, dovremmo dire che il primo compito e la più grande responsabilità della scuola è connessa alla maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione. Secondo l'attuale normativa di riferimento, questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti. La mission prioritaria del sistema scolastico fa riferimento alla formazione personale e culturale dello studente, ma il successo formativo concorre, indirettamente e in una prospettiva di lungo termine, a sviluppare competenze di auto-orientamento.

La seconda funzione è di tipo esplicito, ha a che fare cioè con azioni che intenzionalmente influenzano lo svolgersi

## **RIFERIMENTI TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

dell'esperienza orientativa dello studente; in questo senso assumono le caratteristiche di un'azione dedicata, cioè mirata a produrre effetti immediati sulla prosecuzione del percorso formativo individuale. Nella pratica empirica possiamo identificare almeno due tipologie di azioni dedicate attivate all'interno del sistema scolastico:

- le prime sono azioni specificamente rivolte a migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso;
- le seconde sono azioni di sostegno ad esperienze di transizione formativa, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola media, scuola superiore) o a situazioni di ri-orientamento di decisioni non andate a buon fine (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

Nella prima tipologia di azioni possono rientrare molti progetti ed esperienze svolte dagli insegnanti al di fuori della programmazione disciplinare e finalizzate ad accompagnare situazioni di criticità del percorso scolastico; fra queste citiamo alcuni esempi relativi a:

- Moduli di accoglienza nei nuovi cicli di studio. Sono percorsi di preparazione all'impatto con un nuovo contesto organizzativo nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, dalla scuola media alla scuola superiore. La finalità principale è quella di rendere trasparenti le richieste istituzionali (regole, ruoli, metodo di studio, ecc.) e di sviluppare nello

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



studente competenze per orientarsi nella nuova esperienza di studio. Solitamente, proprio per la finalità che rivestono, questi interventi vengono rivolti alla globalità dei destinatari e svolti a livello di classe.

- Moduli di verifica in itinere dei risultati scolastici. Anche in questo caso si tratta di interventi generalizzati che hanno l'obiettivo di promuovere un metodo critico di analisi della propria esperienza formativa; vengono realizzati a livello classe - in determinati momenti del percorso (fine quadrimestre, fine anno scolastico) e intendono sviluppare negli studenti maggiore consapevolezza rispetto ai risultati del proprio impegno scolastico, al metodo di studio, alle preferenze e agli interessi, alle strategie di risoluzione di eventuali difficoltà incontrate.

- Attività di prevenzione dell'insuccesso scolastico. In questo caso si tratta di intervenire su possibili fattori di rischio quali, ad esempio, la demotivazione allo studio e il disagio evolutivo, che possono compromettere un'evoluzione positiva del percorso scolastico. Solitamente queste iniziative riguardano gruppi mirati di studenti e possono essere realizzate sia a livello di piccolo gruppo che a livello individuale (per esempio, attraverso i cosiddetti sportelli di ascolto o di informazione/orientamento). In questo caso varia l'utilizzo delle risorse umane impiegate; a volte vengono impiegate professionalità interne (nella maggior parte delle realtà si tratta di docenti referenti

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



per l'orientamento o per il disagio adolescenziale), mentre altre volte si fa ricorso alla collaborazione di figure esterne (orientatori, psicologici).

- Interventi formativi di educazione alla scelta. Si tratta di attività di preparazione al processo decisionale attraverso lo sviluppo di una riflessione personale e di un confronto con i compagni su alcune tematiche in gioco nel processo di scelta (gli stereotipi sulla formazione e il lavoro, gli atteggiamenti ed i valori personali, le strategie di problem solving, ecc.). Anche in questo caso, possono essere utilizzate sia risorse interne (solitamente, dopo una preparazione specifica) che operatori esterni in convenzione.
- Attività di accompagnamento (preparazione e rielaborazione) di esperienze di alternanza scuola-lavoro. Queste iniziative sono maggiormente presenti nella scuola superiore (con particolare riferimento agli indirizzi tecnico-professionali) e possono essere gestite dagli insegnanti dell'istituto oppure in collaborazione con le risorse del sistema di formazione professionale.

Lo sviluppo di azioni dedicate di orientamento dentro il sistema scolastico pone il problema del riconoscimento di questa funzione orientativa per gli insegnanti che la svolgono. A differenza della didattica orientativa, che costituisce parte integrante della funzione docente, l'esercizio di una funzione extradisciplinare finalizzata allo sviluppo di competenze

orientative specifiche non può essere lasciato alla disponibilità e alla preparazione del singolo, né può essere totalmente delegato a risorse professionali esterne al sistema.

Nella seconda tipologia di azioni dedicate, messe in campo dalla scuola e finalizzate al sostegno orientativo per esperienze di transizioni formative (interne od esterne al sistema), vanno ricomprese specificamente gli interventi di consulenza a processi decisionali che interessano sia momenti naturali di snodo del sistema scolastico (terza media e quinta superiore) sia situazioni di ri-aggiustamento di percorsi individuali problematici, attraverso il dispositivo delle passerelle fra indirizzi di studio o nel passaggio a canali diversi di assolvimento dell'obbligo formativo.

E' quest'ultima l'area di intervento di maggiore criticità per la scuola in quanto l'offerta di un servizio interno di consulenza alle scelte scolastiche non è prevista dall'attuale assetto organizzativo, né è prevista dal sistema la dotazione di professionalità diverse da quelle dei docenti. Infatti, nel caso in cui uno studente non arrivi a maturare spontaneamente una scelta oppure nel caso in cui nel processo decisionale intervengano elementi di criticità particolarmente complessi, si rende necessaria la presenza di una figura neutrale che non risulti coinvolta nell'esperienza pregressa dello studente, che sappia leggere a 360 gradi tutte le variabili intervenienti e che, eventualmente, possa funzionare anche da interlocutore della famiglia e/o da mediatore fra posizioni divergenti espresse da genitori e insegnanti.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**





## ***L'università***

Anche il sistema universitario è stato recentemente investito di una funzione esplicita di orientamento. Il panorama di esperienze in questo sistema risulta tuttavia più recente, anche se le prime risposte istituzionali all'assolvimento di questo obbligo istituzionale mettono in luce una gamma di tipologie di interventi assai diversificati.

Per quanto concerne l'orientamento in ingresso, sono presenti esperienze di gestione di servizi universitari dedicati (cioè interni agli atenei), finalizzati prevalentemente all'informazione e alla consulenza in fase di scelta, progetti per la realizzazione di eventi informativi significativi (i cosiddetti Saloni dell'Orientamento), attività di predisposizione di siti dedicati all'informazione orientativa. Queste funzioni solitamente vengono svolte da professionalità dedicate, ma non si può descrivere una situazione omogenea sul territorio nazionale.

Per quanto concerne l'orientamento in itinere dovrebbe essere prevista dalle singole Facoltà un'attività di tutorato orientativo per ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario. Questa funzione (dove attivata) può essere affidata o a personale docente (sulla falsa riga del modello di tutorato anglosassone) o a personale dedicato (talvolta vengono utilizzate anche risorse tecnico-amministrative); sono presenti, infine, anche alcune esperienze che utilizzano il tutorato fra pari (studenti "anziani" verso studenti "giovani").

Per quanto riguarda l'orientamento in uscita vengono realizzate azioni di sostegno nella transizione al lavoro attraverso

## **RIFERIMENTI TEORICI**



**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

forme di consulenza alla costruzione di progetti professionali e l'attivazione di esperienze di tirocinio. Solo in pochi casi, questi interventi vengono gestiti direttamente da risorse professionali interne al sistema; più frequentemente vengono messi in campo finanziamenti delle aziende per il diritto allo studio per reperire risorse in convenzione con il sistema della formazione professionale attraverso i progetti del Fondo Sociale Europeo.

Per il momento, la priorità della mission orientativa del sistema universitario sembra funzionale soprattutto all'entrata nel sistema stesso; destinatari di questi interventi sono sia le scuole come potenziale bacino di reclutamento di iscritti (soprattutto attraverso le azioni di informazione) sia i singoli studenti che si rivolgono ai servizi di orientamento universitario.

Se prendiamo in considerazione le realtà più evolute e prefiguriamo uno scenario di prospettiva, potremmo evidenziare per il sistema universitario tre macro-tipologie di interventi orientativi:

a) attività propedeutiche alla scelta, sia di carattere informativo, realizzate con un ampio ventaglio di soluzioni operative (promozionali, tecnologiche, ecc.), sia di carattere didattico (qualche esperienza di collegamento fra le discipline) che svolgono una funzione indirettamente orientativa in quanto favoriscono una maggiore consapevolezza dei propri requisiti di ingresso; questa attività sono svolte tutte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà);

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

b) attività di accompagnamento in itinere del percorso universitario (attività di tutorato orientativo) che vengono svolte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà) e attività di accompagnamento in uscita (attività di tirocinio e sostegno all'inserimento lavorativo) che vengono realizzate prevalentemente in integrazione con il sistema della formazione professionale;

c) attività di consulenza alla scelta universitaria, all'interno di servizi dedicati di ateneo in cui operano soprattutto orientatori professionisti o in collegamento con centri specializzati presenti sul territorio.

Fra gli elementi di criticità che connotano le esperienze di orientamento del sistema universitario ricordiamo

a) le difficoltà di rapporto con il sistema scolastico; manca una tradizione in questa direzione e soprattutto ci sono difficoltà ad immaginare strategie di collaborazione non solo di tipo strumentale (finalizzate alle iscrizioni);

b) la mancanza di rapporti stabili e costruttivi con servizi territoriali dedicati che si rivolgono alla stessa fascia di utenza;

c) il numero ancora molto limitato di professionalità dedicate presenti nei servizi universitari di orientamento:

**RIFERIMENTI  
TEORICI**





## ***La formazione professionale***

Descrivere la gamma di attività/servizi realizzati dal sistema di formazione professionale risulta assai complesso in quanto questa è la realtà che ha maggiormente investito risorse per l'orientamento in questi ultimi anni, soprattutto attraverso la realizzazione dei progetti F.S.E..

Questo sistema, infatti, oltre a svolgere un'azione orientativa nei confronti dei propri clienti (cioè gli iscritti alle varie tipologie di corsi di formazione professionale), si è impegnato ad offrire servizi nei confronti degli altri sistemi territoriali (scuola, università, centri per l'impiego), per gestire attività di orientamento che questi soggetti non riescono a coprire in modo autonomo o per mancanza di risorse sufficienti (problema quantitativo) o per mancanza di professionalità dedicate (problema qualitativo).

Per avere un quadro corretto della situazione è opportuno separare momentaneamente questi due ambiti di intervento, cioè distinguere le attività di orientamento per i clienti interni al sistema e quelle destinati a clienti di altri sistemi. Se prendiamo in considerazione la prima tipologia, dobbiamo svolgere una parte di ragionamenti già presenti nella riflessione sul sistema-scuola. Infatti nei percorsi di formazione professionale (iniziale, superiore, continua) sono presenti sia attività orientative finalizzate allo sviluppo di competenze propedeutiche al fronteggiamento di transizioni formative e lavorative (basti pensare alla quantità di lavoro che viene fatto sul potenziamento delle competenze trasversali), sia interventi di monitoraggio

## **RIFERIMENTI TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

orientativo del percorso formativo in entrata, in itinere ed in uscita (progetti di accoglienza, di accompagnamento allo stage, di sostegno alla ricerca del lavoro, ecc.). Meno presente, invece, risulta essere l'attività consulenziale specialistica in quanto i destinatari dei corsi o hanno già maturato una scelta che attraverso la formazione cercano di concretizzare (ad esempio, neodiplomati o neolaureati) oppure non sono momentaneamente in condizione di operare una "scelta personale" per la criticità della propria storia scolastica (ad esempio, fasce deboli e/o dell'obbligo formativo).

Si tratta quindi soprattutto di attività di sostegno alle transizioni fra canali formativi, di accompagnamento in itinere ai percorsi di formazione professionale e di supporto all'inserimento nel mondo del lavoro. Queste azioni orientative fanno riferimento alla specificità della mission istituzionale del sistema di formazione professionale e dovrebbero essere disponibili in ogni agenzia che attiva percorsi di formazione.

Se prendiamo in considerazione, invece, le attività o i servizi che il sistema mette a disposizione di altri soggetti, troviamo innanzitutto una consistente presenza di interventi rivolti alla scuola. Gli esempi più ricorrenti fanno riferimento a:

- attività informative (sul proprio sistema, ma anche sui percorsi della scuola superiore, sulle facoltà universitarie, ecc.),
- moduli formativi sullo sviluppo delle competenze trasversali;

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**Azioni per lo  
sviluppo di  
competenze  
orientative  
di base**

- progetti di socializzazione al lavoro (per esempio, progetti integrati per il passaggio al canale della formazione professionale oppure di accompagnamento alle esperienze di stage),
- interventi di preparazione alle transizioni lavorative (per esempio, moduli di sostegno all'inserimento lavorativo per diplomandi).

Un ulteriore impegno del sistema di formazione professionale va nella direzione di sostenere lo sviluppo dei centri per l'impiego in conseguenza del decentramento delle competenze in materia di collocamento dal Ministero alle Regioni. Le esperienze più diffuse, fino a questo momento, riguardano:

- a) la gestione dei servizi di accoglienza e informazione e l'attivazione dei laboratori di ricerca attiva del lavoro, prevalentemente attraverso la messa a bando di attività da svolgersi all'interno della struttura pubblica;
- b) la gestione dei colloqui D.L. 181 (successivamente D.L. 297) e, più in generale, di colloqui orientativi di primo livello, la realizzazione di tirocini e di percorsi di accompagnamento al lavoro, attività in alcuni casi da realizzarsi come servizio interno al centro per l'impiego ed in altri come servizio esternalizzato;
- c) la gestione di percorsi specialistici (soprattutto il

**Riferimenti  
teorici**



**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

< bilancio di competenze >) da realizzarsi prevalentemente come risorsa esterna in convenzione con il centro per l'impiego.

L'ampio fronte di opportunità che si sono aperte con l'incremento dei servizi di orientamento nella scuola, nell'università e nei servizi per l'impiego ha comportato per il sistema di formazione professionale il rischio di una perdita di specificità (rispetto alla mission originaria), dovuta l'eterogeneità di risposte (informazione, accoglienza/filtro, consulenza, bilancio di competenze, ricerca del lavoro, ecc.) a cui le agenzie formative sono state sollecitate a far fronte.

Un altro elemento di criticità con cui deve confrontarsi questo sistema è legato alla disponibilità di professionalità dedicate da mettere in gioco per ricoprire questa gamma di funzioni così differenziate, con il rischio di non riuscire a garantire standard di qualità dei servizi erogati tenendo conto anche del fatto che la precarietà dei finanziamenti (legati alle dinamiche dei bandi FSE) non facilitano il consolidamento per tutte le agenzie formative dell'intera gamma di funzioni orientative (interne ed esterne al sistema) e il mantenimento di professionalità dedicate.

La prospettiva di sviluppo di questo sistema nel settore dell'orientamento sarà quella di differenziare al proprio interno fra strutture a prevalente mission formativa, le cui funzioni di orientamento saranno connesse alle transizioni fra percorsi formativi e all'accompagnamento dei percorsi di professionalizzazione, e alcune strutture dedicate all'erogazione di altre funzioni orientative dedicate (consulenza, bilancio di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



competenze, ecc.) in grado di offrire servizi agli altri sistemi fornendo garanzia di qualità e di professionalità.



### ***I servizi per il lavoro***

Si è già parlato della attivazione di servizi di orientamento all'interno o in collegamento con i centri per l'impiego provinciali. Le prime esperienze di decentramento delle competenze in materia di collocamento hanno evidenziato almeno tre tipologie di situazioni empiriche:

a) alcune realtà locali hanno continuato a considerare l'orientamento come una funzione implicita della normale attività di collocamento (quindi attività aspecifica e non dedicata) e non hanno introdotto iniziative o servizi ad hoc;

b) altre realtà hanno attivato all'interno del centro per l'impiego un servizio specifico di orientamento (eventualmente inglobando strutture esterne dedicate). Questo servizio viene gestito con professionalità molto diverse da situazione a situazione: in alcuni casi si tratta di professionisti esterni (a contratto o messi a disposizione da società vincitrici di bando), in altri casi si tratta di personale dipendente ex-ministeriale riqualificato con appositi percorsi di formazione (di durata e contenuto molto variegato);

### **RIFERIMENTI TEORICI**



c) altre realtà, infine, garantiscono il servizio di orientamento attraverso un rinvio dei clienti ad una risorsa della rete territoriale in grado di fornire una risposta dedicata e quindi non prevedono al loro interno nessuna attività orientativa specifica.

Volendo sintetizzare il ventaglio di attività messe in essere dai servizi per l'impiego (autonomamente o con il contributo di altre risorse), possiamo trovare delle analogie con le tre tipologie di funzioni precedentemente identificate negli altri sistemi. Anche in questo caso, infatti, sono presenti:

a) azioni propedeutiche al processo orientativo vero e proprio, connesse soprattutto ai servizi di informazione e all'attività di accoglienza e primo filtro;

b) azioni di accompagnamento del percorso lavorativo, finalizzate al monitoraggio della condizione di disoccupazione del lavoratore attraverso i colloqui D.L. 181 (ora D.L. 297), al sostegno all'inserimento lavorativo, ai laboratori di ricerca attiva del lavoro, alle esperienze di tirocini, ecc.;

c) azioni di consulenza, finalizzate allo sviluppo professionale, sia attraverso colloqui orientativi di primo livello sia, per un numero più esiguo di casi, attraverso percorsi di bilancio di competenze.

Per quanto concerne le professionalità che operano in questo contesto, il panorama si dimostra assai variegato. Le diverse

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

funzioni orientative, che tuttavia non sempre rispondono ad una effettiva differenziazione di obiettivi, vengono svolte:

- b) in parte utilizzando personale riqualificato degli ex-uffici di collocamento;
- c) in parte attraverso la messa a disposizione di risorse del sistema della formazione professionale (in qualche caso, degli informagiovani o servizi analoghi) con la logica dell'appalto di servizi che risulta essere l'esperienza di gran lunga più diffusa;
- d) in parte con l'integrazione di risorse dei servizi pubblici dedicati (collegamento fra servizi di orientamento pubblici e centri per l'impiego), anche se questa realtà è da considerarsi minoritaria.

Le esperienze realizzate in questo contesto (servizi per l'impiego) hanno evidenziato la necessità di affrontare alcuni criticità fra cui:

- una maggiore finalizzazione delle azioni orientative alla specificità della mission di questa struttura (inserimento lavorativo); molte esperienze infatti stanno ponendosi il problema di adeguare ai bisogni dei target maggioritari di questi contesti le metodologie e gli strumenti di orientamento costruiti in rapporto ad utenze prevalentemente giovanili e secolarizzate;
- l'esigenza di dare continuità ai servizi erogati,

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



obiettivo che risulta critico in rapporto ai tempi dei bandi FSE e all'alternarsi dei soggetti vincitori;

- l'integrazione della attività orientativa nel ciclo complessivo di fruizione dei servizi erogati al lavoratore;
- la creazione di un rapporto sinergico con la rete più ampia dei servizi per l'impiego.



### ***3. Le funzioni di orientamento***

Dalla ricostruzione delle esperienze presenti nei diversi contesti proviamo ad ipotizzare una riaggregazione delle attività in macro-funzioni dedicate di orientamento, diversificate in rapporto al tipo di contributo che sono in grado di fornire al processo di auto-orientamento della persona; cerchiamo cioè di evidenziare gli elementi che rendono comune l'appartenenza ad una stessa categoria di interventi (o tipologia di servizi) e la distinguono da un'altra. Da questo tentativo di classificazione rimangono escluse le funzioni implicite ai processi formativi di cui si è parlato all'inizio.

Una prima funzione dedicata ha a che fare con la promozione di capacità di attivazione della persona e di acquisizione di conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo orientativo specifico. Possono rientrare in questa tipologia:

- tutte le attività di informazione sui percorsi formativi, sulle opportunità lavorative, sui servizi



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

disponibili, ecc.,

- i seminari di sensibilizzazione, gli eventi culturali, le visite guidate, gli incontri con testimoni significativi, ecc.,

- le attività di primo filtro e di rinvio fra servizi,

- i laboratori per lo sviluppo di alcune abilità sociali come, ad esempio, le tecniche di ricerca del lavoro.

Queste attività si propongono di potenziare un insieme di risorse della persona che hanno a che fare con la capacità di attivarsi /ricercare, confrontarsi /decentrarsi, decodificare/interpretare, mettersi in gioco/simulare. L'essenza della loro specificità è connessa alla possibilità di garantire a tutti pari opportunità di partenza per l'accesso alle informazioni e ai servizi, rispondendo quindi ad alcuni prerequisiti di democratizzazione dei processi di orientamento. L'elemento che distingue questa funzione da altre è connesso alla capacità di integrazione di queste attività all'interno di funzioni diverse; l'informazione, i laboratori, ecc., infatti, sono interventi che possono concludersi in se stessi in presenza di un cliente in grado di maturare autonomamente una propria strategia orientativa, ma possono inserirsi come contributo specifico all'interno di percorsi più articolati e complessi che attengono ad altre funzioni (ad esempio, quelle consulenziali).

Questa tipologia di attività può costituire un servizio interno offerto dal singolo sistema (ad esempio, il servizio informazione dell'università, il servizio informazione dei centri

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

per l'impiego) o un servizio trasversale al meta-sistema territoriale di orientamento (ad esempio, il servizio informazione degli Informagiovani, il servizio informazione del centro di orientamento dedicato).

Una seconda funzione dedicata ha a che fare con le attività di auto-monitoraggio dei percorsi formativi e lavorativi e con le azioni di accompagnamento nelle esperienze di transizioni fra sistemi. Questi interventi orientativi si propongono di potenziare la capacità di analisi delle situazioni in essere (formative o lavorative) e di pianificazione delle strategie di comportamento (sia in ottica correttiva che preventiva).

La componente di monitoraggio dei percorsi personali raccoglie tipologie di attività molto specifiche in rapporto ai diversi contesti in cui il soggetto sta vivendo la propria esperienza; diversa è l'attività di tutorato di un percorso formativo da quella di monitoraggio della condizione di disoccupazione o di ricerca di un lavoro.

La componente di accompagnamento nelle transizioni fra sistemi richiede un'integrazione fra risorse di contesti diversi (ad esempio, insegnanti della scuola superiore ed operatori della formazione professionale) oppure una risorsa dedicata che abbia maturato una conoscenza approfondita di entrambi i sistemi.

Il monitoraggio e l'accompagnamento sono due dimensioni complementari di una stessa funzione, quella che aiuta la persona (sia attraverso interventi di gruppo che relazioni

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

individuali) ad orientarsi in maniera consapevole ed efficace nella sua storia presente. L'attività di monitoraggio orientativo deve essere intesa principalmente come un'azione per lo sviluppo di un metodo di auto-monitoraggio e come tale ha in sé un potenziale di valore formativo ed emancipatorio della persona la quale deve imparare ad esercitare un'attenzione vigile sull'andamento dei propri percorsi di vita, indipendentemente dalla presenza di fattori di criticità. L'attività di accompagnamento porta con sé l'idea di un tutorato orientativo, cioè di una presenza di mediazione nel processo di auto-orientamento a garanzia del buon esito del processo. La peculiarità di questa funzione riguarda la sua centratura sull'esperienza in atto e ne costituisce l'elemento di differenziazione dalla terza funzione che attiene principalmente alla progettazione di sviluppi futuri delle storie individuali.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Una terza funzione dedicata ha a che fare con le attività di sostegno ai processi decisionali in corrispondenza delle scelte scolastico-formative e della maturazione di nuovi progetti professionali. L'ambito di intervento delle funzioni consulenziali (sia individuali che di piccolo gruppo) trova un consolidato teorico e metodologico ampiamente verificato a livello sperimentale. Gli ambiti di riferimento più consolidati fanno riferimento:

- alle metodologie del counselling e alle tecniche di conduzione del colloquio centrato sul cliente, per quanto concerne gli stili di gestione della relazione di

aiuto;

- alla pratica del bilancio di competenze (Ferrieux, D., 2000; Lemoine C., 2002), all'approccio del 360° degree-feedback, (London, Beatty, 1993; Church, Bracken, 1997), al modello dell'assessment center (Manzi, 1987; Kapes, Mastie, 1998), per quanto riguarda la adattamento e/o la trasferibilità di strumenti di attivazione del cliente.

Della pratica del bilancio di competenze è stato enfatizzato soprattutto il coinvolgimento attivo del soggetto nel processo di autoanalisi e di riconoscimento delle proprie risorse; dall'approccio del 360° degree-feedback è stato ripreso principalmente il valore del confronto sé/altri e la progettualità che ne deriva per la messa a fuoco di possibili aree di potenziamento delle criticità e di investimento delle risorse personali; del modello dell'assessment center, infine, sono stati focalizzati gli effetti indotti dal confronto fra auto ed etero-valutazione rispetto ai vissuti individuali.

## **RIFERIMENTI TEORICI**



### **4. *Gli elementi di trasversalità***

Anche se la prospettiva futura va nella direzione di diversificare la specificità intrinseca alle diverse funzioni di orientamento e di declinare tali funzioni in rapporto ai principali contesti di riferimento delle transizioni formative e lavorative, è importante mantenere stabili alcuni presupposti culturali che hanno costituito la premessa per le nuove politiche di orientamento



sollecitate dagli indirizzi dell'Unione Europea. In un clima di cambiamenti continui, potrebbe essere necessario concludere questa riflessione ribadendo il valore di alcuni principi-base:

- E' la persona che attiva un proprio processo di orientamento rispetto all'esperienza formativa e lavorativa indipendentemente dall'esito (socialmente valutato);

- Nel processo di auto-orientamento della persona entrano in gioco diversi elementi di natura diversa: fattori individuali che corrispondono alla dotazione di partenza della persona; variabili socio-ambientali che esprimono le condizioni di contesto e di vita; esperienze (successi/insuccessi, vissuti positivi/negativi, ecc.) del percorso formativo e lavorativo individuale; vincoli istituzionali che sono influenzati dalle caratteristiche del sistema scolastico-formativo; vincoli economico-produttivi che esprimono le caratteristiche del mercato /dei mercati del lavoro; azioni spontanee (cioè non intenzionali) di influenzamento della persona attraverso fonti significative (amici, genitori, partner, modelli sociali di riferimento, massmedia, ecc.);

- La persona sviluppa le capacità di gestire il proprio processo (tenendo sotto controllo l'insieme di elementi di natura diversa che lo influenzano) sia autonomamente ( cioè attraverso la maturazione personale, la formazione, il confronto sociale, la

## **RIFERIMENTI TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

partecipazione ad esperienze significative, ecc.) sia con il contributo di azioni orientative intenzionali cioè di interventi realizzati da fonti esterne; tali interventi si propongono, come finalità generale, di aumentare la consapevolezza e la competenza della persona rispetto al proprio processo di orientamento e, come obiettivi specifici, di rendere più efficace la gestione spontanea di alcuni momenti di snodo di questo processo.

-Le azioni intenzionali di orientamento (che hanno come obiettivo il potenziamento del processo e/o la riduzione del rischio di insuccesso rispetto ad alcune scelte/comportamenti individuali) sono attivate da due tipologie di figure differenti:

a) figure non dedicate, cioè risorse professionali e non, la cui funzione prioritaria (la loro mission) è altra dall'orientamento, ma contribuisce implicitamente al rafforzamento della capacità di attivazione di questo processo; ad esempio, gli insegnanti attraverso la didattica orientativa o gli educatori attraverso alcune esperienze di vita (vedi scoutismo, ecc.). Tali figure volgono una funzione orientativa implicita al proprio ruolo che rappresenta un contributo al processo globale di orientamento della persona ma non interviene intenzionalmente a sostenere specifici compiti orientativi (ad esempio, le scelte scolastiche, la ricerca del lavoro, ecc.);

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

b) figure dedicate, cioè risorse la cui funzione esplicita (la loro missione) è specificamente quella di sostenere il processo di auto-orientamento della persona in alcune situazioni di snodo della propria storia formativa e lavorativa.

- I criteri su cui si fonda il tentativo di differenziazione delle diverse funzioni orientative fa riferimento all'analisi dei bisogni orientativi della persona o meglio dei bisogni di supporto alla maturazione autonoma del processo di auto-orientamento; tale analisi deve tener conto in realtà sia di alcune caratteristiche generali del processo sia di bisogni specifici espressi da target diversi di persone (in coerenza con l'approccio europeo long life guidance) e cioè: studenti del sistema scolastico e della formazione professionale, universitari, giovani in cerca di prima occupazione, disoccupati adulti, lavoratori interessati ad uno sviluppo professionale individuale, fasce deboli a rischio di espulsione dal mercato del lavoro.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



***Riferimenti bibliografici***

Basow, S.A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Brooks/Cole, PacificGrove.

Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions: nouvelles approches. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-8.



**RIFERIMENTI  
TEORICI**



- Betz, N.E. (1989). The null environment and women's career development. *Counseling Psychologist*, 17, 136-144.
- Borgen, A.W. (2000). L'engagement des personnes dans des opportunités de changement de carrière : un processus de conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Numero hors-série, 105-115.
- Church, A., & Bracken, D. (1997). Advancing the state of the art of 360°-degree feedback. *Group and Organization Management*, n° monografico, 163-191.
- Curie, J. (1998). Les Mobilités professionnelles comme constructions psychologiques. In A. Baubion-Broye (Eds), *Événements de vie, Transitions et Construction de la personne*. Eres, Saint-Agne, 73-86.
- De Crisenoy, M., & Preterre, N. (2000). S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation : quelles compétences nécessaires pour le praticien et pour l'individu ?. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Numéro hors-série, 272-279.
- Downing, N.E., & Roush, K.L. (1985). From passive acceptance to active commitment: a model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Ferrieux, D. (2000). Il bilancio di competenze come incrocio fra



conoscenza di sé e del mercato del lavoro. *Risorsa Uomo*, 1, 79-96.

Fielding, A.J. (2000). Pourquoi les praticiens disent-ils que < la théorie n'est pas utile à la pratique? > Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21<sup>e</sup> siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 79-90.

Gelpe, D. (1997). Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle: effets de trois types de déterminants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 137-156

Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris; tr.it. (2003) *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore

Guichard J. (1999), Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI<sup>e</sup> Siècle, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 1999;

Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (2000), Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 91-115.

ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Angeli, Milano.

Kapes, J.T., & Mastie, M.M. (1998). *A counselor's guide to career assessment instruments*. National Career Development Association, Alexandria.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : la développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 105-121.

Lecompte, C. (1999). Face à la complexité et à l'incertitude : l'impossibilité de se défaire de soi. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 37-63.

Lemoine, C. (1999). Qu'est-ce qu'un bilan de compétences ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 243-248.

Lemoine C. (ed.) (2002), *Risorse per il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano

Levy-Leboyer, C. (1996). *Le bilan de compétences*. Les Editions d'Organisation, Paris.

London, M., & Beatty, R.W. (1993). 360°-degree feedback as a competitive advantage. *Human Resource Management*, n° monografico, 234-257.

Manzi, P.A. (1987). Skills assessment in career counseling: A developmental approach. *Career Development Quarterly*, 36, 45-54.

Mow International research Team (1987). *The meaning of working: An International Perspective*. Academic Press, London.

Parlier, M. (1996). L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières.

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

*L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 343-355.

Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative, costrutti e misure. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 3, 67-80.

Pombeni, M.L., & Canzutti, S. (2000). Profili orientativi: verso una definizione tipologica. *Risorsa Uomo*, 1-2, 109-129.

Sartori M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Franco Angeli, Milano

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE

FLAVIA MAROSTICA  
**COMPETENZE @ COMPETENZE**  
**PER IL SUCCESSO FORMATIVO E NON**  
Pubblicato su **INNOVAZIONE EDUCATIVA**  
N. 4/2003

---

“Da una parte infatti abbiamo assistito al cambiamento del sistema di aspettative, di valori, di bisogni, di motivazioni degli individui, dall'altra alla creazione di nuovi modelli organizzativi dove centrale è divenuto lo sviluppo delle risorse umane sempre più caratterizzate dal possesso di capacità di tipo cognitivo, sociale e relazionale”

G.DiFrancesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1998

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



“Sapersi orientare significa essere in possesso di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali idonei per fronteggiare il disorientamento derivato dalla attuale società che si connota per il flusso mutevole di conoscenza. Di continuo l'individuo viene spinto a mutare le proprie caratteristiche, a diversificare e ampliare le proprie attività ed i campi di interesse in modo da aggiornare in tempo reale il proprio curriculum di conoscenze e competenze in maniera

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

dinamica e flessibile per rispondere alle trasformazioni costanti che caratterizzano la nostra società”

Anna Grimaldi (a cura di) *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003

“L'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate”

G.F. Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993

“Insegnare qualcosa su una competenza... produce un effetto minimo a livello di reale cambiamento della prestazione. La comprensione intellettuale è un processo-soglia, necessario per apprendere, ma non sufficiente a produrre un miglioramento duraturo. Un cambiamento profondo esige la riorganizzazione di abitudini di pensiero, sentimento e comportamento ben radicate...l'apprendimento intellettuale differisce in modo fondamentale dalla modificazione di comportamento” nella quale “è la vita stessa a rappresentare l'autentica arena dell'apprendimento

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



che richiede un prolungato esercizio”

D.Golerman, *Lavorare con intelligenza emotiva*,  
Rizzoli, Milano, 1998



### **1. La centralità della persona**

Nel corso degli anni Novanta il linguaggio della scuola (dei docenti e dei dirigenti, dei progetti e della normativa) è molto cambiato: esperienze e riflessioni di una letteratura sempre più ricca e sempre più globale, oltre che europea, hanno reso via via più familiari e quotidiane (anche se persistono ancora alcuni problemi di interpretazione comune) parole come conoscenze abilità capacità competenze curricoli moduli e hanno anche determinato (se pure non ovunque e non con la stessa intensità) modificazioni significative nelle modalità di pensare di organizzare e di realizzare la relazione di insegnamento/apprendimento.

Negli stessi anni è cresciuta anche la consapevolezza che stiamo vivendo in una società pervasa e dominata dall'informazione e dalle nuove tecnologie dell'informazione e della conoscenza (TIC) e che la scuola con questo fatto deve confrontarsi inevitabilmente in via preliminare, ribaltando anche, quando e dove serve, pratiche e usi tradizionali consolidati nei decenni e in alcuni casi nei secoli, pena l'impossibilità di comunicare con le giovani generazioni (e anche con quelle meno giovani) e quindi di sostenerle effettivamente nell'apprendimento. Non solo.

## **RIFERIMENTI TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Si è affermata anche la convinzione della necessità di assumere la prospettiva della formazione continua e della continuità dell'apprendimento e dell'orientamento lungo l'intero arco della vita e di distinguere, ma anche di valorizzare, tre aspetti dell'apprendimento per altro tra loro complementari: è cresciuta, così, la consapevolezza che la scuola, pur essendo il luogo in cui si apprende lavorando, pur nel rispetto delle diverse età evolutive, sulle conoscenze dei saperi formali (le discipline), non può non cimentarsi anche da un lato con i saperi non formali che si apprendono sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile e da un altro lato con i saperi informali che si apprendono nella vita quotidiana, non necessariamente in modo intenzionale e quindi riconosciuto. I giovani, infatti, e gli adulti che stanno a scuola sono portatori (e lo saranno sempre di più) di saperi non formali e informali che condizionano in modo significativo le modalità con cui essi si rapportano ai saperi formali disciplinari (Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 Ottobre 2000).

Inoltre. Le continue, e spesso radicali, trasformazioni dell'assetto sociale e del mondo del lavoro impongono sempre nuovi cambiamenti ai quali le persone sono costrette continuamente ad adattarsi. Il passaggio, inoltre, dalla società industriale alla società conoscitiva basata soprattutto sul terziario (i nuovi posti di lavoro sono tutti lì o quasi) ha determinato il fatto che sempre più gente lavora con le informazioni e la distinzione tra compiti manuali e compiti intellettuali va diminuendo mano a mano che evolvono le tecnologie. Il percorso lavorativo, infine, è sempre più

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

spesso orizzontale/trasversale (da una lavoro all'altro) piuttosto che verticale (sviluppo di carriera).

Sicchè occorre mirare a costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia dell'adattamento, del passaggio (transizione in orizzontale): per non sentirsi inadeguati o disorientati, è sempre più importante da un lato possedere risorse personali e sociali, possedere cioè le competenze indispensabili per fronteggiare l'imprevisto, da un altro lato fare una continua manutenzione dei saperi di cui si è portatori.

È in atto, infatti, il superamento graduale del concetto di profilo professionale che prevede professionalità ben distinte e statiche e si sta andando verso un modello di competenze multiple e integrate con elementi di flessibilità, personalizzato capitalizzabile fruibile nella prospettiva della formazione continua (per gestire il cambiamento). Quindi, più che analizzare come è fatto il lavoro, si tende oggi a concentrarsi sulle caratteristiche personali e le specificità di ogni singolo soggetto che influenzano in modo considerevole le competenze professionali e sono determinanti anche nella stessa costruzione di competenze generali.

Se, infatti, l'esperienza certo migliora le capacità di affrontare un compito e dà una maggiore padronanza della tecnica, la differenza vera nel fronteggiamento è data dalle caratteristiche personali e sociali: ha successo solo chi, oltre ad avere una buona preparazione per saper eseguire un compito in modo corretto ed adeguato, è dotato anche di "voglia di crescere, interesse a conoscere e imparare, stima di sé, buone capacità di auto-analisi,

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**RIFERIMENTI  
TEORICI**



creatività, flessibilità...si sa relazionare, usa un metodo di lavoro scientifico, si mette in discussione, ha delle idee per migliorare, è capace di mantenere nel tempo la qualità del lavoro, è creativo e innovativo, si mantiene aggiornato, sa negoziare e gestire conflitti, sa separare l'emozione dal contenuto” (Grimaldi 2002 Orientamento). Se le competenze professionali e, a maggior ragione quelle necessarie per inserirsi nella società, hanno questi fattori costitutivi, “diventa quanto mai strategico per il sistema dell'orientamento riuscire ad individuare quali caratteristiche cognitive e affettive intervengono a guidare e sorreggere il comportamento lavorativo” (Grimaldi 2002 Orientamento), mentre orientare e orientarsi diventa “una operazione complessa e continua, un processo di conoscenza di sé e del mondo del lavoro che punti l'accento su caratteristiche come la flessibilità, la creatività, il mantenimento di variabili quali l'identità e la stima di se stesso indipendentemente dai continui cambiamenti professionali” (Grimaldi 2002 Orientamento).

Dunque, mentre è diventata sempre minore la separatezza tra lavoro e vita, è diventata via via sempre maggiore la centralità della persona, da accompagnare nella sua interezza e per tutto l'arco della vita, e delle competenze di cui deve essere portatrice per essere in grado di vivere e lavorare nella società contemporanea.



**2. Le competenze**

Nella vita per affrontare una situazione, per eseguire un compito, per risolvere un problema sono necessarie contemporaneamente

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

conoscenze di tipo dichiarativo (sapere il cosa), procedurale (sapere il come), pragmatico (sapere perchè e quando): gli interventi di insegnamento/apprendimento sono tanto più efficaci quanto più si misurano con questi tre tipi di conoscenze e sono in grado di costruire competenze e di educare all'auto-riflessione e all'auto-modificazione.

Le competenze (per molti studiosi, ma non per tutti) sono, infatti, l'insieme di abilità e informazioni/conoscenze (risorse) che un soggetto non solo possiede ma effettivamente usa per uno scopo, combinandole in modo appropriato ma anche personale, per fronteggiare una situazione concreta; sono un sapere che viene utilizzato concretamente, che si traduce in azione/comportamento, sono un saper fare non a caso o per prove ed errori, ma basato sul padroneggiamento di conoscenze abilità capacità apprese ed esercitate; sono, in definitiva, la capacità di usare in modo mirato originale e responsabile le abilità e le conoscenze in situazione.

Le competenze si potenziano e si arricchiscono con l'uso e con continue integrazioni reticolari (quando e dove occorre), quindi sono in continua evoluzione. Non solo. Esse si costruiscono, si apprendono. Esistono magari in origine alcune propensioni (più o meno spiccate), alcune potenzialità (più o meno differenziate) della singola persona, ma esse, tenuto conto della straordinaria plasticità e capacità di modificarsi e di apprendere del cervello e della mente per tutta la vita, debbono però essere esercitate allevate educate.

Se le diverse abilità consistono nell'essere in grado di eseguire una

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

parte specifica di un compito, di applicare conoscenze settoriali, di eseguire semplici applicazioni di istruzioni delimitate a un determinato campo che comunque richiedono un preciso addestramento, le conoscenze riguardano un duplice campo semantico: per un verso sono l'insieme di dati e informazioni elaborate attraverso operazioni mentali, le conoscenze formalizzate disciplinari (e non), procedurali o dichiarative o pragmatiche, per un altro verso sono l'insieme dei processi che la singola persona deve fare per apprendere, conservare e utilizzare le conoscenze per eseguire nuove operazioni. Le competenze sono qualcosa di più complesso e richiedono percorsi di apprendimento a loro volta più complessi.

Le competenze si apprendono nella scuola lavorando principalmente (anche se non esclusivamente) sulle conoscenze formali/disciplinari, ma esse sono utilizzabili anche per organizzare i saperi non formali e informali; le discipline, anzi, in quanto sistema formalizzato di conoscenze, sono la materia prima su cui si costruiscono e si organizzano le esperienze e quindi sono fondamentali per la costruzione delle competenze. Ma la scuola, per dotare effettivamente i giovani di risorse personali e sociali deve imparare a far imparare con le discipline, non le discipline.

Il curriculum è, infatti, l'artefatto, prodotto della ricerca dei docenti, che consiste nella progettazione, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle esperienze di apprendimento mirate alla costruzione di conoscenze e competenze. L'espressione curriculum centrato sulla persona significa, dunque, artefatto costruito con il preciso intento di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**





supportare la costruzione delle risorse della persona. Come a proposito della vita e del lavoro si sta passando dalle professioni alle competenze, così nella scuola è necessario passare dalla centralità delle discipline alla centralità della persona.

Ovviamente l'esigenza di una scuola per competenze va curvata in riferimento ai diversi cicli scolastici e alla diversa età evolutiva: occorre, infatti, individuare per i diversi segmenti di percorso (dall'inizio della scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola superiore) competenze via via più complesse e raffinate mano a mano che si passa dai campi di esperienza agli ambiti e alle aree disciplinari e, infine, alle discipline vere e proprie.

Ma, dal momento che la scuola è il luogo in cui tutti passano e restano come minimo 8 anni (ma ormai è altissima la percentuale di chi rimane molto più a lungo) e ritornano (o dovrebbero ritornare) sempre più spesso in modo ricorsivo, non è affatto indifferente come il curriculum/programma verticale/generale/nazionale di riferimento è strutturato, come è graduato nei diversi cicli e quali competenze in uscita dai diversi cicli prevede. La domanda fondamentale è: quali competenze occorre apprendere nella scuola?



### ***3. Le competenze per la vita***

Per rispondere a questo interrogativo un primo punto di riferimento può essere l'elaborazione fatta in sede europea da Delors (1994) che individua 4 tipi di apprendimento fondamentali nella società contemporanea (imparare a

**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

conoscere, a fare, a vivere, ad essere) e da Cresson (1995) che indica come competenze necessarie per il lavoro sia le conoscenze tecniche sia le attitudini sociali e afferma che ogni singola persona è protagonista e artefice delle proprie competenze. Un secondo punto di riferimento può essere la indicazione già più concreta formulata dall'OCSE (1998) delle competenze di base necessarie per la vita lavorativa (competenze comunicative verbali, matematiche, informatiche e tecnologiche, civiche e sociali, multiculturali, capacità di analisi e di risoluzione dei problemi) che andrebbero acquisite possibilmente alla scuola media (si veda la tabella 1). Dunque, da un lato abilità cognitive e conoscenze tecniche, da un altro lato abilità personali e sociali di fronteggiamento come prerequisiti per vivere e per lavorare nella società contemporanea.

Un terzo punto di riferimento può essere la proposta messa a punto, coerentemente con le indicazioni europee, dall'ISFOL (1998) che parla da un lato di competenze di base che consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza, di fronteggiare situazioni di cambiamento, di saperi minimi comuni a una pluralità di compiti e quindi trasferibili e sempre potenziabili, saperi ovviamente intesi non come semplice repertorio di contenuti ma come saperi operativi e quindi come comportamenti (competenze organizzative, linguistiche-inglese, informatiche, economiche di base, giuridico-istituzionali, di ricerca attiva del lavoro) e da un altro lato di competenze trasversali (core skills) che consentono di svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme processi cognitivi emotivi motori, sono capacità

**RIFERIMENTI  
TEORICI**





individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non), sono utilizzabili in tutte le esperienze che il soggetto fa (diagnosticare la situazione e le risorse personali che si possono mettere in campo, relazionarsi in modo adeguato con l'ambiente le persone le cose le regole per rispondere ad un compito e raggiungere risultati, mettendo in campo abilità socio-emozionali e cognitive e opportuni stili di comportamento, affrontare in modo efficace e creativo un problema, sapendo cosa come quando perchè fare, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio; le prime due sono propedeutiche alla terza). Le competenze tecnico-professionali vere e proprie vengono dopo e si basano sul possesso delle competenze di base e di quelle trasversali. Dunque, anche qui, sono considerati prioritari da un lato alcuni saperi minimi (non come semplici conoscenze dichiarative) e da un altro alcune abilità psicosociali di fronteggiamento (si veda la tabella 2).

In un mondo che cambia con velocità quasi incredibile ed è dominato dalle informazioni, la grande portata innovativa di queste proposte sta, quindi, proprio nell'attribuzione crescente di importanza alle abilità e alle competenze che mettono in grado le persone di affrontare i continui cambiamenti (conoscenze procedurali e competenze personali/sociali).



#### ***4. Le competenze nella scuola***

Se queste sono le elaborazioni centrate sui requisiti necessari per la vita e il lavoro, occorre individuare come la scuola, che è

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

l'istituzione preposta all'apprendimento attraverso le discipline formali, può attrezzarsi per dare una formazione di base a tutti e per avviare all'acquisizione delle competenze tecnico-professionali. In altre parole occorre individuare la specificità della scuola rispetto le altre agenzie di formazione nella costruzione dei prerequisiti fondanti.

A partire dall'inizio degli anni Novanta sono stati introdotti, ma quasi sempre come monadi chiuse, alcuni nuovi programmi (i Nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia nel 1991, i Programmi degli IP del 1992 e del 1994, poi in parte revisionati nel 1997, e i Programmi dei 6 progetti assistiti dell'Istruzione tecnica passati ad ordinamento tra il 1994 e il 1997); sono state anche prodotte, a livello istituzionale, molte proposte organiche che riguardano complessivamente almeno un intero ciclo, ma sono rimaste sempre a questo livello o al massimo hanno dato vita a sperimentazioni (il Biennio e il Triennio della Commissione Brocca per la scuola superiore, i Curricoli disciplinari della Commissione dei 250 e gli Indirizzi De Mauro per la scuola di base, il Biennio dell'Autonomia negli anni iniziali delle superiori, le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati predisposti per la sperimentazione Moratti).

I soli documenti che, negli stessi anni, testimoniano uno sforzo (necessariamente preliminare alla costruzione di curricula/programmi e fondante) sui saperi di base o essenziali o irrinunciabili sono quelli della Commissione dei Saggi: Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni (maggio 1997) e I contenuti essenziali per la formazione di base (marzo 1998).

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

I due documenti tentano di individuare le competenze e le conoscenze che tutti debbono possedere alla fine del percorso scolastico comune a tutti per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire discorsi, di attribuire significato alle loro esperienze e sulle quali possono innescare, nella formazione successiva, nuovi saperi, formali, non formali, informali (comprensione del discorso e piacere per la lettura, uso di almeno una lingua comunitaria, linguaggio e metodo delle discipline fisico-naturali, idee e tecniche matematiche, trasformazioni e periodi della storia anche non europea, strumenti delle scienze sociali, idee della filosofica, capacità di fruizione delle arti sonore e visive, dimensioni della tecnica): potrebbe sembrare una riproposizione, grosso modo, delle 10 discipline oggi presenti nella scuola media, anche se pare davvero inspiegabile l'assenza della geografia (in un mondo globalizzato), compensata solo in parte dall'ingresso delle scienze sociali (tra le quali essa per altro potrebbe essere compresa) e della filosofia. Ma non è così.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Non solo perché, pur con un'attenta e doverosa valorizzazione della cultura classica, viene dato giusto spazio al Novecento 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 adottati dalla scuola” come base delle esperienze contemporanee, come del resto è pratica comune e consolidata negli altri paesi europei. Ma anche perché si sostiene che “le discipline di studio vanno dunque pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività”: modi diversi di leggere e interpretare il

mondo che forniscono strumenti diversi per operare nel mondo.

Oltre che al cosa, i Saggi hanno grande attenzione anche al come. Il rinnovamento della metodologia di insegnamento/apprendimento viene, infatti, considerato la cosa più importante per “valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento” e per sviluppare nei giovani, attraverso la “qualità dell'esperienze”, l'autonomia (imparare a fare da soli), ma anche la capacità di collaborazione con gli altri, la pianificazione della soluzione dei problemi concreti e la realizzazione di progetti: ciò significa abbattere “la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozionali, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato” con una componente percettivo-motoria, una logico-razionale, una affettivo-sociale (si veda la tabella 3).



### ***5. Le competenze nella pratica didattica***

Se, comunque, è importante il curricolo/programma nazionale, ancora più importante è quello di cui si dota ciascuna singola istituzione scolastica dal momento che, come tutti gli insegnanti sanno fin troppo bene, è la pratica didattica quotidiana quella che ha realmente il potere di valorizzare ed esaltare oppure di dimezzare o di distruggere il curricolo/programma nazionale.

Non è, così, affatto indifferente quali sono le conoscenze dichiarative e procedurali sulle quali gli insegnanti decidono di incentrare il lavoro didattico (quale equilibrio tra i contenuti e il potenziamento delle abilità cognitive generali e proprie della



**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

singola disciplina), quali sono i supporti che gli insegnanti costruiscono al processo di apprendimento (a quale livello di completezza arriva la progettazione delle esperienze/attività/esercizi di apprendimento), quali sono le scelte relative alle modalità di conduzione del lavoro didattico in classe (mediazione o trasmissione, attività individuali o attività cooperative etc...). Come non è indifferente che gli insegnanti si limitino al solo apprendimento cognitivo o si facciano carico anche di costruire/potenziare le abilità psico-sociali per mettere in grado i giovani, di sentirsi consapevoli delle proprie capacità, di percepire la propria competenza, di governare il proprio comportamento e il proprio apprendimento per autorealizzarsi e per contribuire allo sviluppo della società in cui vivono.

Il problema è allora individuare quali risorse, messe a disposizione dalle discipline (saperi essenziali) è opportuno selezionare, a quali competenze mirare, come progettare/organizzare la relazione educativa e come realizzarla a sostegno del processo di apprendimento. Non conta, infatti, la quantità, ma la qualità dei saperi (“poche cose e bene” hanno saggiamente sentenziato i Saggi), il cosa e il come (Domenici 1998), le conoscenze su cui si lavora, i traguardi di apprendimento in termini di potenziamento delle risorse, il tipo di progettazione e le modalità di realizzazione (mediazione) (si veda la tabella 4).

Solo così è possibile rivisitare i programmi/curricoli e trasformarli in curricoli e in moduli di apprendimento (DPR 275/1999 Regolamento dell'Autonomia delle scuole e Decreto 234/2000 Regolamento sui curricoli nell'autonomia).

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Alla luce di quanto dicono e ripetono ormai insistentemente i docenti (scarsa motivazione, difficoltà a “tenerli”) e di quanto in modo sostanzialmente unanimemente evidenziano i documenti e le elaborazioni teoriche e tenendo quindi conto dei bisogni cognitivi ed affettivi di cui sono portatori i giovani nella società contemporanea, si possono individuare due priorità parallele che vengono distinte per comodità di ragionamento, come sono distinti i quattro aspetti del cosa e del come, ma che in realtà vivono in perfetta simbiosi.

Si tratta sempre di competenze che possono anche poggiare su propensioni spontanee ma che debbono comunque essere imparate e migliorate attraverso l'apprendimento/insegnamento: si possono acquisire attraverso i curricoli disciplinari e, solo se e quando serve, si possono potenziare attraverso appositi percorsi. La loro acquisizione si mostra nella assunzione consapevole di comportamenti adeguati alle situazioni.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**6. Primo punto: le competenze cognitive o logico-razionali.**

Se le discipline sono, dunque, la materia prima utilizzata dalla scuola per far apprendere e se ciascuna di esse è un campo di conoscenze (ciò di cui si occupa), una struttura concettuale (i concetti che la organizzano), una struttura sintattica (il metodo, le procedure, le regole, gli strumenti e il linguaggio utilizzati da chi opera e fa ricerca nella disciplina), le risorse che esse mettono a disposizione sono davvero tante: si tratta di modalità di vedere le cose materiali e non materiali del mondo e di organizzare e comunicare tale visione che possono diventare, se appresi con



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



l'esercizio, eseguendo compiti esperti sulle conoscenze disciplinari (dichiarative e procedurali), un possibile strumento di lettura del mondo e di intervento consapevole in esso.

In particolare, i giovani, se sono opportunamente guidati, attivano i loro operatori cognitivi (le facoltà della mente che consentono di fare operazioni cognitive), imparano a compiere autonomamente operazioni cognitive corrette e ad elaborare informazioni, imparano ad usare correttamente il pensiero astratto e a lavorare con il pensiero, imparano ad acquisire modalità di lettura e di organizzazione delle informazioni sulla realtà per decodificarle e non essere subalterni ai tanti messaggi (garanzia democratica) e per poterle usare in risposta ai propri bisogni (uso pratico), imparano ad allontanarsi dall'urgenza dell'immediato presente e a proiettarsi in avanti, a progettare, a monitorare, ad autovalutare le proprie esperienze, soprattutto se l'esercizio cognitivo è potenziato dall'esercizio metacognitivo, in poche parole imparano ad apprendere in un mondo dominato dalle informazioni, nel lavoro come nella vita quotidiana, ma contemporaneamente si preparano anche a svolgere un lavoro sulle informazioni e/o un lavoro in cui aumenta sempre più la parte intellettuale e diminuisce la parte manuale.

Contemporaneamente imparano a costruire, nella società conoscitiva, le proprie risorse personali (modalità diverse di analisi lettura della realtà e di risoluzione dei problemi).

Le discipline diventano così strumenti di conoscenze ulteriori e di organizzazione e di attribuzione di significato alle esperienze quotidiane. Non solo.

**AZIONI PER LO  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

Lavorare con le risorse che le discipline mettono a disposizione, fare un'esperienza continuata nel tempo e guidata/strutturata di attraversamento delle discipline, almeno dei campi fondamentali dei saperi, è un esercizio potente e ripetutamente verificato per scoprire propensioni interessi e attitudini personali, per 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 e non motiva alla dedizione. In questo senso le discipline costituiscono la condizione necessaria e in molti casi anche sufficiente per scoprire e conoscere gradatamente se stessi e quindi un'occasione orientativa di grande impatto (si veda la tabella 5).

Per questi motivi è estremamente delicato per un verso selezionare e ristrutturare in curricoli e moduli l'insieme di conoscenze formali su cui impostare le esperienze di apprendimento e per un altro verso individuare le competenze cognitive prioritarie da costruire. Ma non basta.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



***7. Secondo punto: le competenze personali e sociali, psico-sociali, trasversali, vitali, emozionali***

Da tempo ormai è chiaro che a fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale che sia) non sono 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



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

interpersonali, in breve il clima del contesto. I continui cambiamenti nella società come nel lavoro richiedono, inoltre, sempre di più flessibilità e capacità di adattarsi e di padroneggiare le operazioni fondamentali che si debbono compiere di fronte un compito.

La stessa ricerca che l'ISFOL sta conducendo, del resto, e che ha prodotto finora alcuni testi di grande interesse curati da Anna Grimaldi, è significativa già nel titolo (Modelli cognitivo-psicologici nella scelta e nel successo della professione) e ha dedicato un intero saggio di Gian Piero Quaglino a Coping, emozioni e autostima: una proposta di strumento per l'orientamento. Ma già ricerche precedenti dell'ISFOL, del 1993 e del 1998, hanno focalizzato l'attenzione sulle competenze trasversali: "il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze, non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, del feed-back che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza".

Si tratta, quindi, di competenze che vengono ritenute fondamentali per il lavoro ma anche per la vita quotidiana (life skills), come l'Organizzazione mondiale della sanità ha già messo in luce ancora nel 1993 e l'Unione europea ha fatto proprie negli anni successivi.

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Non esistono più i meccanismi tradizionali di costruzione delle competenze psico-sociali (i giochi nel cortile, la consuetudine di relazione con i genitori, le relazioni famigliari et...): i giovani sono sempre più soli e si relazionano con crescente frequenza più agli strumenti di comunicazione di massa che non ad altre persone (famigliari, gruppi di pari), hanno, quindi, un estremo bisogno di imparare a socializzare e ad avere relazioni interpersonali costruttive e soprattutto hanno sempre più bisogno di avere accanto adulti significativi di riferimento.

Inoltre. Lo stesso processo di apprendimento e il successo scolastico sono ostacolati proprio da carenze psicosociali. A maggior ragione la scuola non può non farsi carico anche della costruzione delle competenze personali e sociali, essenziali per l'apprendimento ma anche per la vita e il lavoro.

Secondo Goleman (1996) le emozioni sono un impulso ad agire in modo irriflessivo, sono tendenze automatiche, un “bagaglio comportamentale innato”: “abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale”; “il rapporto fra razionale ed emozionale nel controllo della mente varia lungo un gradiente continuo”.

Il problema è l'appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni”. Non solo per “tenerli”, come dicono spesso gli insegnanti, ma piuttosto per aiutare i giovani a costruire le condizioni necessarie per l'apprendimento e il successo.

Infatti. “Coloro che non riescono ad esercitare un certo controllo

## **RIFERIMENTI TEORICI**



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

sulla propria vita emotiva combattono battaglie interiori che finiscono per sabotare la loro capacità di concentrarsi sul lavoro e di pensare lucidamente”; quindi non riescono mai a scoprire le aree del loro interesse spontaneo nelle quali possono motivarsi, sapersi concentrare e riscuotere successo tale da sviluppare la passione che può renderli sempre più competenti.

Solo quando c'è il totale assorbimento, la completa immersione nell'attimo presente ci sono le prestazioni di più alto livello, quando si supera se stessi in un'attività che si ama (flusso): “riuscire ad entrare nel flusso è la massima espressione dell'intelligenza emotiva, il flusso rappresenta il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento ...si tratta di uno stato in cui la consapevolezza si fonde con le azioni e nel quale gli individui sono assorbiti in ciò che stanno facendo e prestano attenzione esclusivamente al loro compito ...gli individui sono consapevoli solo della ristretta gamma di percezioni immediatamente legate a ciò che stanno facendo e perdono ogni cognizione dello spazio e del tempo...l'individuo si disinteressa di sé ...il puro e semplice piacere dell'atto in se stesso basta a motivarlo”.

Per entrare nel flusso bisogna concentrarsi (sforzo), ma una volta entrati la concentrazione si autoalimenta.

In genere le persone danno il meglio quando si chiede loro “qualcosa più del solito ed essi sono in grado di darlo”, in un sano equilibrio tra l'ansia per il troppo e la noia per il poco. In questo modo “i compiti più difficili sono eseguiti con un dispendio di energia mentale minimo”, “l'attenzione è rilassata”, si possono

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

esercitare al meglio le proprie capacità e il cervello può essere più efficiente.

Si raggiungono, anzi, livelli di eccellenza proprio quando si è stimolati dall'esperienza di flusso: “la motivazione a fare qualcosa sempre meglio ... consiste, almeno in parte, in uno stato di flusso durante l'esecuzione”; “proprio come il flusso è un prerequisito per raggiungere l'eccellenza in un mestiere, in una professione o in un arte, lo stesso vale anche per l'apprendimento”.

Bandura (1996), nello sforzo di cogliere l'insieme di relazioni attraverso le quali avviene il processo di sviluppo della personalità di un soggetto, vede la mente come strumento capace di autoregolarsi e di progettare/modificare le azioni per raggiungere precisi obiettivi; le strutture mentali che emergono, si formano e danno vita alla personalità hanno la capacità di elaborare informazioni (mondo interno) e di scambiarle (con il mondo esterno). La mente è considerata proattiva, in grado cioè di intervenire su di sé e sul mondo esterno perché è dotata di capacità che sono propedeutiche all'apprendimento.

Tra i meccanismi di autoregolazione il più significativo è il senso di autoefficacia che consente al soggetto di essere protagonista, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della propria vita in modo mirato. Il senso di autoefficacia consiste, appunto, nella convinzione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per conseguire le mete prefissate, quindi con efficacia; tale convinzione che regola le azioni umane attraverso processi cognitivi, motivazionali, affettivi, selettivi ha il potere di motivare

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**AZIONI PER LO  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



e di portare al successo.

L'ottimismo e la speranza possono essere appresi, o, per lo meno, alimentati: “alla base di entrambi c'è una visione che gli psicologi chiamano self-efficacy, ossia la convinzione di avere il controllo sugli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Lo sviluppo di una competenza di qualunque tipo rafforza questa sensazione aumentando la disponibilità dell'individuo a correre dei rischi e a tentare imprese sempre più difficili. A sua volta, il superare queste difficoltà aumenta il senso di self-efficacy. Questo atteggiamento aumenta le probabilità che gli individui facciano il miglior uso delle proprie capacità o che facciano quanto è necessario per svilupparle” (Goleman 1996).

In questo campo (che riguarda i comportamenti) non basta l'apprendimento intellettuale, occorre l'esperienza diretta. In altre parole, se è importante il cosa si apprende, è altrettanto importante il come si apprende: attraverso quali metodi, attraverso quali esperienze, attraverso quali livelli di mediazione pratica. E di conseguenza diventa fondamentale il modo in cui si progetta e si organizza preventivamente l'esperienza di apprendimento, attribuendo ad essa, nella costruzione dei supporti/artefatti didattici (curricoli e moduli di apprendimento), un ruolo del tutto centrale.

“Il modo in cui un'insegnante gestisce la classe è, infatti, in se stesso un modello, una lezione di fatto, di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

venti o trenta studenti”; sicchè è fondamentale porre la massima attenzione al modo con cui si impostano le lezioni in modo che 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” (Goleman 1996).

“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”* (Boda 2001).

Il padoneggiamento, 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 usarle nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento. Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation, sostiene che, fra le doti principali per avere buoni risultati a scuola, vi è la capacità di “rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabile nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica”, tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva (Goleman 1996) (si veda la tabella 6).

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

In conclusione. In tutti i documenti e nella letteratura sull'apprendimento prodotti dall'inizio degli anni Novanta in poi, pur con alcune sfumature diverse (di linguaggio e di scuola di pensiero), viene affermata sia la necessità, nella società contemporanea, di padroneggiare anche competenze psicosociali (personali e sociali) di fronteggiamento, sia, quindi l'esigenza di costruirle durante il percorso formativo (cioè anche nella scuola), si chiamino esse:

- capacità di fare, di vivere, di essere (Delors 1994 e 1997)
- attitudini sociali (Cresson 1995)
- competenze emozionali personali e sociali (Goleman 1996 e 1998)
- competenze trasversali: senso di responsabilità e di autonomia, capacità di collaborazione con gli altri, di pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti necessarie a valorizzare “gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento” (Saggi 1997 e 1998)
- competenze civiche e sociali, multiculturali, di analisi e di risoluzione dei problemi (OCSE 1998)
- competenze trasversali (diagnosticare, relazionarsi, affrontare) (ISFOL 1998, magià nel 1993)
- life skill (Boda 2001 magià l'OMS nel 1993)
- competenze orientative (Pombeni 2001 e 2002).

**RIFERIMENTI  
TEORICI**





## **8. *Da ultimo, una serie di interrogativi***

In quanti anni la scuola può essere in grado di dotare i giovani delle competenze fondamentali e irrinunciabili per gestire in modo efficace la loro vita? è pensabile e soprattutto praticabile nella complessità del mondo contemporaneo il traguardo della III media ? cosa dire, poi, di quel tumultuoso e sconvolgente periodo che è l'adolescenza che per molti comincia dopo l'ingresso alla scuola superiore (alla quale alcuni accedono, avendo ancora 13 anni), che ha per di più ritmi, collocazione e durata temporale così diversa tra ragazze e ragazzi e palesa bisogni cognitivi e affettivi del tutto peculiari e nuovi rispetto le età precedenti? cosa dire, infine, della maturità cioè di quel traguardo in cui una persona diventa adulta, finalmente del tutto autonoma e in grado di vivere accettando se stessa e gli altri, in una società come quella post-moderna in cui gli studiosi esperti di indagini sociologiche stanno continuamente spostando i limiti delle fasce di età e ormai comprendono tra i giovani (non ancora adulti) individui fino ai 34-36 anni ?

Le risposte non potrebbero altro che essere complesse ed esulano dall'intento di questo breve saggio. Al loro posto può, tuttavia, essere utile riflettere su tre questioni tratte da Goleman (1996).

## **RIFERIMENTI TEORICI**



### **8.1. *Le condizioni per il successo***

Dal Rapporto del National Center for Clinical Infant Programs (T.Berry Brazelton 1992) risulta che le caratteristiche che portano al successo scolastico sono:

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

- essere sicuri di sè e interessati
- sapere quale tipo di comportamento ci si aspetta da noi e sapere come trattarsi dall'impulso a comportarsi male
- essere capaci di aspettare, di seguire istruzioni e di rivolgersi agli insegnanti per chiedere aiuto ed esprimere le proprie esigenze pur andando d'accordo con altri bambini.

“Quasi tutti gli studenti che vanno male a scuola ...mancano in uno o più di questi elementi dell'intelligenza emotiva”.

“Il fatto che un bambino sia più o meno pronto per la scuola dipende dalla più fondamentale di tutte le conoscenze, ossia quella di come imparare. Il Rapporto elenca i 7 ingredienti fondamentali di questa capacità importantissima, tutti collegati all'intelligenza emotiva”:

- 1 fiducia ovvero la sensazione di essere in grado di controllare e padroneggiare il proprio corpo, il proprio comportamento e il proprio mondo, di avere probabilità di riuscire nelle cose che si intraprendono, di poter essere aiutati dagli adulti
- 2 curiosità ovvero la sensazione che apprendere cose nuove porti piacere e quindi sia una cosa positiva
- 3 intenzionalità ovvero la sensazione di essere competenti ed efficaci e quindi la capacità di essere influenti e perseveranti
- 4 autocontrollo ovvero la capacità di controllare e di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



plasmare le proprie azioni e i propri pensieri

5 connessione ovvero la sensazione di essere compresi e di comprendere gli altri e quindi la capacità di impegnarsi con gli altri

6 capacità di comunicare ovvero la sensazione di fiducia e di piacere nell'impegnarsi con gli altri (pari e adulti) e quindi il desiderio e la capacità di comunicare verbalmente con gli altri

7 capacità di cooperare ovvero il saper equilibrare le proprie esigenze con quelle degli altri in un'attività di gruppo.



## **8.2. *Le manifestazioni del disagio***

“La situazione difficile dei giovani di oggi si manifesta” maggiormente con questemodalità:

- chiusura in se stessi o problemi sociali: preferenza a restare soli, non comunicare, rimuginare in silenzio, essere privi di energia, sentirsi infelici, dipendere eccessivamente dagli altri

- ansia e depressione: essere soli, nutrire molte paure e preoccupazioni, avere il bisogno di essere perfetti, non sentirsi amati, sentirsi nervosi o tristi e depressi

- difficoltà nell'attenzione e nella riflessione: essere incapaci di fare attenzione o di restare seduti tranquilli, fantasticare a occhi aperti, agire senza riflettere, essere troppo nervosi per



concentrarsi, avere risultati scolastici scadenti, essere incapaci di distogliere l'attenzione da un pensiero fisso

- delinquenza o aggressività: frequentare ragazzi che si cacciano nei guai, mentire e imbrogliare, litigare spesso, trattare gli altri con cattiveria, pretendere attenzione, distruggere gli oggetti altrui, disobbedire a casa e a scuola, essere testardi e di umore mutevole, parlare troppo, prendere in giro gli altri in maniera eccessiva, avere un temperamento collerico”.

Si tratta in tutti i casi di “impressionanti lacune di competenza emozionale”.



### *8.3. Il ruolo della scuola*

I momenti di transizione da materna ad elementare e da elementare a media sono “momenti cruciali nel processo adattivo del ragazzo”, sono una “sfida emozionale” perchè comportano un cambiamento che provoca insicurezza e bisogno di riavere fiducia. Non solo. Tutto il percorso scolastico segna potentemente le persone. Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation, sostiene, infatti, che “la scuola è un crogiolo e un'esperienza definitiva che influenzerà pesantemente l'adolescenza del ragazzo e anche gli anni successivi. In un bambino il senso del proprio valore dipende sostanzialmente dal rendimento scolastico. Un ragazzo che fallisce a scuola comincia ad assumere quegli atteggiamenti controproducenti che possono oscurare le prospettive di tutta la sua vita”.

Su questo, forse, occorre riflettere davvero a lungo.



## **TABELLA 1**

### **COMPETENZE UE**

#### **COMPETENZE FONDAMENTALI**

L'educazione deve essere organizzata su 4 tipi fondamentali di apprendimento che sono i pilastri della conoscenza (Delors):

- essere capaci di usare gli strumenti della comprensione (imparare a conoscere)
- essere capaci di agire in modo creativo in un contesto (imparare a fare)
- essere capaci di essere protagonisti e di collaborare con gli altri (imparare a vivere)
- essere capace di comportamenti consequenziali alle altre 3 acquisizioni (imparare ad essere)

#### **COMPETENZE PER LAVORO**

-conoscenze tecniche: sono le competenze necessarie all'esercizio di una professione

-attitudini sociali: sono le capacità relazionali "l'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia, la sua capacità di adattamento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere. L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche; egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione" (Cresson)

### **COMPETENZE OCSE**

#### **COMPETENZE DI BASE**

Sono l'insieme di abilità e conoscenze necessarie per la vita lavorativa; si possono istinguere in aree: competenze comunicative verbali

- competenza matematiche
- competenze informatiche e tecnologiche
- competenze civiche e sociali
- competenze multiculturali
- capacità di analisi
- capacità di risolvere problemi

il periodo migliore per acquisire tali competenze è considerato quello corrispondente alla scuola media

### **Riferimenti Teorici**



## COMPETENZE PER IL LAVORO ISFOL

### **COMPETENZE DI BASE**

Sono l'insieme di abilità e conoscenze che consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza, consentono di fronteggiare situazioni di cambiamento, sono i saperi minimi trasversali a una pluralità di compiti e quindi trasferibili e sempre potenziabili, sono la base minima per inserirsi nel mondo del lavoro e per usare efficacemente le competenze trasversali, aumentano la probabilità del soggetto di inserirsi/reinserirsi bene in un contesto lavorativo e di fronteggiare situazioni di cambiamento da un ruolo lavorativo ad un altro e da un contesto ad un altro, sono la condizione necessaria per l'esercizio efficace delle altre due tipologie di competenze:

- *competenze organizzative (organizzazione aziendale)*: essere capaci di analizzare un'organizzazione a livello macro e micro (struttura e processi) e una strategia organizzativa
- *competenze linguistiche (inglese)*: essere capaci di comunicare a livello accettabile in lingua inglese
- *competenze informatiche (informatica utente)*: essere capaci di usare i programmi più diffusi di comunicazione e di elaborazione
- *competenze economiche (economia di base)*: essere capaci di usare i concetti fondamentali e di analizzare

### RIFERIMENTI TEORICI



**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



i rapporti economici

- *competenze giuridico-istituzionali (diritto del lavoro e sindacale)*: essere capaci di analizzare il contratto di lavoro e di fruire dei diritti sindacali

- *competenze di ricerca attiva del lavoro*: essere capaci di padroneggiare le regole di accesso al lavoro e le tecniche di ricerca e di fruire dei servizi esistenti

(cultura del lavoro)

***COMPETENZE TRASVERSALI (core skills)***

Sono l'insieme di abilità necessarie per svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme processi cognitivi emotivi motori, sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non), sono quindi macro-competenze e fanno riferimento ad operazioni fondamentali, le prime due sono propedeutiche alla terza; queste competenze sono utilizzabili in tutte le esperienze che il soggetto fa, non solo in quelle lavorative

diagnosticare: saper individuare le caratteristiche della situazione, dell'ambiente e del compito da svolgere (individuare rappresentazioni del contesto che influenzano molto i piani di azione del soggetto) e le caratteristiche di cui si è portatori (competenze e attitudini), le risorse che si possono mettere in campo, gli investimenti che si è disponibili a fare per affrontare la situazione

**Azioni per lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



relazionarsi: sapersi mettere in relazione adeguata con l'ambiente (persone, cose, regole etc...) per rispondere ad un compito; padroneggiare le abilità di relazione interpersonale utili per il raggiungimento di risultati (saper lavorare in gruppo, saper negoziare) ovvero le competenze sociali intese come “insieme di abilità di natura socio-emozionale (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia etc...) e cognitiva (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste etc...) e di stili di comportamento messi in atto nell'interazione”, tra le competenze relazionali/sociali è centrale la competenza comunicativa (verbale e non verbale) che è alla base di qualunque comportamento interpersonale

affrontare: insieme di abilità che consentono al soggetto di intervenire in modo efficace e creativo su un problema; sapere, in riferimento ad una situazione o ad un compito o a un problema, cosa fare, come fare, quando fare, perchè fare (progettazione ed esecuzione di una prestazione efficace), sia mentalmente che a livello affettivo e motorio in relazione ad un ambiente o a un compito (scegliere e fare); possedere e arricchire precise strategie di azione finalizzate al raggiungimento di precisi scopi, saper migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione e le proprie prestazioni

(comportamento lavorativo)

***COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI***

conoscenze dichiarative e procedurali (saperi e tecniche operative) proprie delle attività relative a determinati processi lavorativi

(processi lavorativi)

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**TABELLA 3**

**SAPERI DI BASE - ESSENZIALI -  
IRRINUNCIABILI NELLA SCUOLA**

“quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica” e in particolare i saperi “che possano risultare comuni a tutti i cittadini ... al termine del percorso della scolarità obbligatoria”, saperi “essenziali della formazione di base”, “saperi di base che tutti i giovani devono solidamente possedere all'uscita della formazione scolastica obbligatoria e sui quali poggiare, con la scolarizzazione successiva ed anche con ogni altra iniziativa di formazione, formale o non formale, quelle capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale” per garantire a tutti:

-“lo sviluppo di tutte le ... potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui” si vive

-“lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze”

nei *Quadri di riferimento*: “considerata la maggiore velocità di trasformazione dei processi strutturali rispetto a quelli culturali, il problema più urgente è di por mano all'impianto metodologico della scuola ... si tratta allora di utilizzare e valorizzare le forme dell'apprendere proprie del mondo esterno alla scuola, sviluppando il senso di responsabilità e di autonomia che richiede il lavoro, le capacità etiche e intellettuali di collaborazione con gli

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



altri, la pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi (competenze di tipo trasversale da promuovere nella scuola e nell'educazione permanente)”

nella *Coordinate metodologiche*: “ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento”; “elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità dell'esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio”; “le discipline di studio vanno dunque pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività”; “sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo”

nelle Aree del sapere:

- comprensione e produzione del discorso parlato e scritto e abitudine al piacere della lettura (dimensione letteraria)
- laboratorio e linguaggio, tappe di sviluppo, prospettiva critica delle discipline scientifiche (fisico-naturali)
- uso di idee e tecniche di tipo matematico nella soluzione di problemi diversi
- acquisizione della portata delle grandi trasformazioni e periodizzazioni della storia europea ed extraeuropea
- comprensione dei meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo attraverso le scienze sociali

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



- valorizzazione della cultura classica
- rassegna delle idee portanti della filosofia e poi degli elementi della disciplina
- acquisizione di un inglese essenziale e poi di una o più lingue comunitarie
- capacità di fruizione (esperienza) delle arti sonore e visive (compreso teatro e cinema) e del loro linguaggio
- percezione delle dimensioni culturali della tecnica per valorizzare la componente operativa (nuove tecnologie dell'informazione)

“nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il Novecento nell'attuale stato di abbandono o di rimozione. La storia e la cultura recenti devono trovare adeguato spazio negli insegnamenti...ilNovecento non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimentimaanche 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”

“grande importanza va attribuita all'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozioni, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne conseguì un'impostazione della didattica volta a favorire l'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità al segno della scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione”

**Azioni per lo  
sviluppo di  
competenze  
orientative  
di base**

**TABELLA 4.**

COSA	
CONOSCENZE  CON	abilità capacità competenze  PER
DURANTE  mediazione	PRIMA  curricoli noduli strumenti
COME	

**Riferimenti  
Teorici**



**ABILITÀ COGNITIVE  
GENERALI  
o razionali  
o logico-matematiche**

saper usare in modo appropriato gli operatori cognitivi, le facoltà della mente razionale di elaborare informazioni e di produrre inferenze:

- riconoscere, selezionare, tematizzare,
- classificare, ordinare, organizzare, raggruppare,
- quantificare, rappresentare dati, rielaborare dati,
- collegare, confrontare, comparare, gerarchizzare,
- localizzare, temporalizzare, contestualizzare,
- concettualizzare, modellizzare,
- problematizzare, ipotizzare, spiegare,
- produrre inferenze

si tratta di abilità in parte trasversali a tutti i saperi, in parte proprie di una specifica area di saperi formali esperti o di una specifica disciplina

servono anche a organizzare i saperi informali e non formali

**ABILITÀ COGNITIVE  
SPECIFICHE DI UNA  
SINGOLA DISCIPLINA  
un esempio: la storia  
(Mattozzi)**

*operazioni di tematizzazione:*

individuazione del fatto storico  
costituzione di insiemi di informazioni  
costituzione dimappediconoscenze

*operazioni di organizzazione temporale:*

distinzione tra passato presente futuro  
successione  
contemporaneità  
periodo/periodizzazione, ciclo, congiuntura  
distinzione di durate  
cronologia, datazione

*operazioni di organizzazione spaziale:*

localizzazione  
estensione  
distanza  
distribuzione territoriale

*operazioni di organizzazione di intreccio:*

individuazione di permanenze  
individuazione di mutamenti  
individuazione di eventi  
problematizzazioni  
spiegazioni

*operazioni di formazione del testo:*

descrizione  
narrazione  
argomentazione

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**LIFE SKILL**  
*competenze di vita*

abilità che mettono in grado di affrontare con efficacia le esigenze e i cambiamenti della vita di ogni giorno con comportamenti efficaci (OMS)

*-problem solving:*  
saper affrontare e risolvere in modo positivo i problemi di tutti i giorni

*-pensiero critico e pensiero creativo:*  
saper analizzare la situa-

**COMPETENZE  
EMOZIONALI**  
*intelligenza  
emozionale  
personale e  
sociale/relazionale*

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): “un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire caratter” e che garantisce le condizioni per l'apprendimento

*autoconsapevolezza:*  
avere una continua attenzione ai propri processi interiori, essere in grado di conoscere e distinguere le proprie emozioni e i propri processi mentali, di saperli

**COMPETENZE  
ORIENTATIVE**

“insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo” (Pombeni); si possono individuare tre macro-aree/capacità:

riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse personali  
conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esse  
scegliere, progettare, realizzare

*competenze orientative generali:*  
possedere “competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



**TABELLA 6**

zione, saper individuare più strategie, saper individuare quella migliore o più praticabile

*comunicazione efficace:*

saper esprimere la propria posizione a livello verbale e non verbale in modo appropriato alla situazione e all'interlocutore

*efficacia personale e collettiva:*

convincimento di essere in grado di realizzare le azioni che servono per affrontare le diverse situazioni di vita e convincimento di un gruppo di essere in grado di realizzare obiettivi comuni

*gestione delle emozioni e dello stress:*

riconoscere e controllare le proprie emozioni

*empatia:*

leggere, riconoscere, condividere le emozioni degli altri

riconoscere sul nascere e di saperli monitorare momento per momento (metacognizione e metaemozione)

*autocontrollo:*

saper resistere agli impulsi, saper dominare e controllare le proprie emozioni e i propri pensieri in modo che siano appropriati alla situazione

*motivazione:*

saper attendere rimandare, per raggiungere un obiettivo, la soddisfazione di un bisogno, sapersi concentrare su un obiettivo, sapersi immergere totalmente in un'azione senza pensare ad altro

*empatia:*

saper riconoscere le emozioni e i pensieri degli altri, saperli distinguere sul nascere, capire i bisogni e i desideri degli altri

*competenze sociali o relazionali:* essere in grado di intessere e gestire relazioni interpersonali positive e costruttive, essere in grado di collaborare di negoziare di gestire il conflitto

competenze specifiche" (Pombeni), apprese attraverso esperienze informali e non formali oppure attraverso esperienze intenzionali (didattica orientativa)

*competenze orientative specifiche:*

(per gestire il processo di orientamento) di *monitoraggio*: essere in grado di tenere monitorato l'andamento delle esperienze in corso quando in assenza di decisioni importanti da prendere *competenze orientative specifiche* (per gestire il processo di orientamento) di *sviluppo*:

essere in grado di affrontare positivamente decisioni importanti della propria vita, situazioni di transizione e di evoluzione della propria storia



## **BIBLIOGRAFIA**

Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica in La cultura storica: un modello di costruzione* (a cura di Ivo Mattozzi), Faenza Editrice, Faenza (RA), 1990

World Health Organization, *Life skills education in schools*, Geneva 1993

Gabriella Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base del lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1993

Jacques Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1994

E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles 1995

Renato Di Nubila, *La valenza formativo orientativa del sapere disciplinare in Orientamento e scuole superiori* Atti del Convegno del 1992 (a cura di Flavia Marostica), IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995

Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996

A. Bandura, *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996

Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo, Armando editore, Roma 1997

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



Gabriella Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998

OCSE *Esami delle politiche dell'Istruzione Italia*, Armando editore, Roma 1998

Daniel Goleman. *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998

Flavia Marostica *Curricoli e moduli di apprendimento in Autonomia flessibilità scelta del curricolo* (a cura di Anna Bonora e Paolo Senni), IRRSAE ER, Bologna 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1999 a Bologna da Cappelli editore

Gaetano Domenico *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari 1998

Elena Bertonelli e Giaime Rodano, *Il laboratorio della riforma: verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.2, LeMonnier, Firenze 2000

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

Giovanna Boda, *Life skill e peer education*, La Nuova Italia, Firenze, 2001

Paola Vanini *Il metodo Feuerstein: una strada per lo sviluppo del*

**AZIONI PER lo  
sviluppo di  
COMPETENZE  
ORIENTATIVE  
di BASE**

*pensiero*, IRRRSAE ER, Bologna 2001

Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in *Professionalità* 2001

Anna Grimaldi (a cura di) *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002

Anna Grimaldi (a cura di) *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano 2002

Maria Luisa Pombeni, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, a cura di Anna Grimaldi, 2002

**RIFERIMENTI  
TEORICI**



# Schede Metodologiche

1. Le discipline
2. L'ANALISI delle discipline
3. LA FUNZIONE FORMATIVA delle discipline
4. Il RUOLO della scuola
5. LA MOTIVAZIONE ALLE discipline
6. LE CONOSCENZE
7. LE ABILITÀ
8. Il PENSIERO
9. LA META-COGNIZIONE
10. LA META-EMOZIONE
11. LE COMPETENZE
12. COMPETENZE di base, TRASVERSALI e TECNICO-PROFESSIONALI
13. LE COMPETENZE ORIENTATIVE
14. LE COMPETENZE ORIENTATIVE specifiche
15. LE AZIONI dedicate e LA didattica ORIENTATIVA
16. Il modulo di APPRENDIMENTO
17. UN ESEMPIO di modulo
18. Il CURRICOLO
19. Il METODO
20. Gli ESERCIZI
21. Gli ERRORI



## SCHEDA 1

# Le discipline

### LE DISCIPLINE

Comprendono

“quel patrimonio di conoscenze, contenuti, informazioni, concetti, idee che si reputa indispensabile consegnare alle nuove generazioni”

(memoria, identità)

sono il prodotto  
della elaborazione fatta dagli studiosi  
che hanno interpretato  
alcuni aspetti della realtà

ogni specifica disciplina  
mette a disposizione  
**una interpretazione della realtà**  
dal suo punto di vista  
e **soluzioni** da una certa angolatura

**le discipline**  
**mettono a disposizione**  
una pluralità di punti di vista diversi dai quali affrontare  
gli stessi problemi

NON HA SENSO UNA GERARCHIA TRA LE DISCIPLINE



## SCHEDA 2

# L'ANALISI DELLE DISCIPLINE

### L'ANALISI DELLE DISCIPLINE

serve ad individuare

tutte le **componenti** di una disciplina (risorse)  
tutti gli **aspetti** dell'apprendimento

ogni disciplina è:

un **campo di conoscenze**  
(aspetto contenutistico)

una **struttura concettuale**,  
(sintesi di concetti specifici e di concetti trasversali)

una **struttura sintattica**  
(procedura o metodo e il linguaggio specifico)

sistema  
di ordinamento delle conoscenze  
(dati elaborati)

strumento di  
comprensione della realtà  
che mette in atto processi di pensiero ed emozioni



## SCHEDA 3

# LA FUNZIONE FORMATIVA DELLE discipline

### **le discipline sono formative**

non tanto per i contenuti  
che mettono a disposizione

quanto perché fanno acquisire:

una modalità di percezione e di espressione della realtà  
(linguaggio)

una codificazione peculiare dell' esperienza

### **le discipline servono come:**

“**strumenti per trasformare le acquisizioni in sviluppo  
mentale**, come quadri di riferimento per una costruttiva  
integrazione nell' ambiente in cui si vive, come mezzi di  
rilevazione orientativa della personalità dell' alunno e delle sue  
proiezioni professionali sull' ambiente” (Di Nubila 1995)

**le discipline sono strumenti potenti  
di comprensione della realtà**



## SCHEDA 4

# IL RUOLO DELLA SCUOLA

### L'autonomia ribalta

il modello di insegnamento/apprendimento  
**affidando alla scuola il compito di dare un sostegno mirato al  
processo di apprendimento**  
attraverso il POF

**l'esercizio dell'autonomia consiste  
nella costruzione delle condizioni  
per un buon apprendimento**

**la scuola**  
come **luogo di incontro**  
di tre tipologie di saperi:

### **Sapere quotidiano informale**

**Sapere esperto formale (discipline)**  
è l'incontro intenzionale organizzato  
dalla scuola con le discipline che consente di **imparare a  
pensare, a comunicare, a rappresentare, a agire**

### **Sapere didattico**

Il docente crea situazioni didattiche che rendano possibile  
la costruzione di conoscenze



## SCHEDA 5

# LA MOTIVAZIONE DELLE DISCIPLINE

Per motivare

è importante far **sapere**  
**a cosa serve studiare qualcosa**

### **La disciplina**

va inserita nella vita reale  
(serve a capire la vita)

va presentata  
come parte della cultura di un individuo  
(potenziale ricchezza)

va offerta  
come linguaggio,  
(chiave per interpretare il mondo e  
per imparare a starci bene dentro)

**Esercizi** per  
progettare e sostenere il processo di apprendimento

**APPRENDERE**  
come conditio sine qua non per

**ORIENTARSI**



## **SCHEDA 6**

### **LE CONOSCENZE**

Sono operazioni cognitive  
che si fanno o che sono state fatte

usando facoltà mentali (gli operatori cognitivi)  
su informazioni, dati, percezioni

per organizzarle e dar loro un significato  
che le trasformi in conoscenze significative.

#### **Tipologie di conoscenze:**

- dichiarative
- procedurali
- pragmatiche

#### **Livelli di elaborazione**

- semplici
- complesse

#### **Livelli di padronanza**

##### **livello di base:**

- 1) introduttivo o di scoperta
- 2) intermedio o di sopravvivenza

##### **livello autonomo**

- 1) soglia
- 2) avanzato o indipendente

## SCHEDA 7

### Le abilità

sono  
capacità di compiere qualcosa in modo soddisfacente  
sono  
capacità funzionali di fronte a **compiti determinati**

#### **ABILITÀ OPERATIVE STRUMENTALI PRATICHE**

attengono all'uso di un linguaggio e agli strumenti della  
comunicazione (verbale e non)

attività pratiche che consentono di trasporre le operazioni della  
mente in una forma che consenta la comunicazione

consentono di formalizzare operazioni mentali

sono uno strumento di concettualizzazione  
consentono di accedere ad altre conoscenze

perché sono un modello logico di lettura di un contesto  
diventano abitudini

#### **ABILITÀ OPERATORIE o OPERAZIONALI o ABILITÀ LOGICHE**

operazioni del pensiero astratto capacità di compiere  
operazioni mentali capacità di usare gli operatori cognitive  
attività di strutturazione delle informazioni



## **SCHEDA 8**

# **Il PENSIERO**

### **OPERATORI COGNITIVI o ORGANIZZATORI COGNITIVI**

non identici se non in parte in tutte le menti sono il presupposto di ogni operazione cognitiva (quotidiana e scientifica), facoltà della mente di compiere operazioni ovvero di elaborare organizzare le informazioni a scopo cognitivo (costruzione della conoscenza disciplinare), rendono possibile la conoscenza intelligente della realtà, consentono di cogliere i rapporti tra i fenomeni (ricerca) e quindi di recepire, consentono di strutturare le informazioni (comunicazione) e quindi di produrre, sono pezzi di un ingranaggio (macchina che ha un ruolo) ciascuno dei quali svolge una funzione a sé stante alcuni comuni a più discipline altri specifici della disciplina

### **CONCETTO**

è il risultato dell'operazione, i concetti fondamentali di base di una disciplina, insieme formano gli schemi cognitivi (come si conosce come ci si atteggia), sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano, le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza è opportuno lavorare didatticamente con l'apparato concettuale su cui si fonda la ricerca contemporanea e la comunicazione dei suoi risultati per non tradire l'identità della disciplina

**Schede  
METODOLOGICHE**



## LA METACOGNIZIONE

### LE STRATEGIE METACOGNITIVE riguardano

la **conoscenza** che un soggetto ha o può imparare ad avere del funzionamento della propria mente e di quella degli altri

i meccanismi di **controllo** di tale funzionamento

la **consapevolezza** delle strategie di risoluzione dei problemi come regola o insieme di regole necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni.

Le **abilità fondamentali** che caratterizzano la metacognizione, cioè il conoscere la conoscenza, sono:

1. la capacità di **predizione** cioè di prevedere mentalmente cosa succede, applicando una certa procedura ad un determinato compito
2. la capacità di **progettazione** cioè di individuare e organizzare la strategia che consente di raggiungere meglio e con il minor dispendio di energie un certo risultato
3. la capacità di **monitoraggio** cioè il saper osservare come procede il processo cognitivo e il saper costruire soluzioni alternative qualora quelle usate non siano all'altezza
4. la capacità di **valutazione** cioè di saper cambiare tutta la strategia se essa si rivela inadatta al problema specifico da affrontare





## SCHEDA 10

# LA METAEMOZIONE

Emozione  
come impulso ad agire istintivamente  
senza riflettere  
che si può  
educare e controllare razionalmente

### **PRINCIPALI ABILITÀ / COMPETENZE EMOZIONALI:**

#### **AUTOCONSAPEVOLEZZA:**

conoscere le proprie emozioni  
e riconoscerle sul nascerle

#### **AUTOCONTROLLO:**

controllare e dominare le proprie emozioni

#### **MOTIVAZIONE:**

dominare le emozioni e  
saper attendere di soddisfare i propri bisogni  
per raggiungere un obiettivo,  
sapersi concentrare su un obiettivo

#### **EMPATIA:**

riconoscere le emozioni degli altri e  
saperle distinguere sul nascere

## SCHEDA 11

# LE COMPETENZE

insieme di risorse (conoscenze, abilità...) di cui un soggetto  
deve disporre per poterle usare per uno scopo  
per affrontare situazioni,  
per risolvere problemi,  
per eseguire compiti

### Caratteristiche:

- sono frutto dell'insegnamento/apprendimento (almeno in parte)
  - sono legate al **pregresso**
- sono qualcosa che cresce di continuo con l'**esperienza** e lo **studio**, non sono qualcosa di statico ma di **dinamico** e in **relazione** con altro, sono una costruzione continua
  - sono patrimonio della singola persona, del **soggetto**
- sono legate anche ad elementi di **imprevedibilità** (se si è stanchi...)

in particolare:

- **le competenze si acquisiscono attraverso le conoscenze**
  - si costruiscono **manipolando** le conoscenze

E' NECESSARIO  
ALLEVARLE - EDUCARLE - SVILUPPARLE  
CON UN USO GUIDATO CON L'ESERCIZIO

Schede  
METODOLOGICHE



## SCHEDA 12

# COMPETENZE di BASE, TRASVERSALI, TECNICO-PROFESSIONALI

(Approccio ISFOL)

### Competenze di base

organizzative, linguistiche, informatiche, economiche, giuridico-  
istituzionali...sono quelle che:

- consentono di esercitare a pieno i moderni diritti di cittadinanza
- permettono anche di fronteggiare situazioni di cambiamento
- sono la base di competenza < minima > per inserirsi nel mondo del lavoro
- si configurano come condizioni utili e necessarie (anche se non sufficienti, di per sé) per un più efficace esercizio delle competenze trasversali e tecnico professionali

### Competenze trasversali

sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai  
più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e  
quindi ampiamente generalizzabili:

- diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito (diagnosticare)
- mettersi in relazione adeguata con l'ambiente (relazionarsi)
- predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio (affrontare)

Il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di  
queste competenze influisce sulla qualità e sulle possibilità di  
sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni,  
rappresentazioni, elementi di identità).

### **competenze tecnico-professionali**

si riferiscono all'esercizio specifico di un'attività lavorativa





## SCHEDA 13 A

# LE COMPETENZE ORIENTATIVE

(definizione Viglietti 1989)

Sono finalizzate a:

**1) conoscere se stessi, le proprie inclinazioni,  
i propri interessi, i propri lati forte e deboli;**

si articolano in:

- a) capacità cognitive
- b) capacità di utilizzare conoscenze di tipo logico-matematico
- c) capacità di organizzare, classificare, conservare, richiamare e utilizzare dati e informazioni
- d) capacità di auto-informarsi;

**2) padroneggiare i processi decisionali e sapersi assumere  
responsabilità;**

si articolano in:

- a) capacità di  
espressione e di comunicazione,  
usando linguaggi naturali e artificiali
- b) capacità di lavorare in gruppo
- c) capacità di costruirsi una cultura del lavoro nei suoi vari aspetti.

## LE COMPETENZE ORIENTATIVE

(definizione Pombeni 2000)

Per auto-orientarsi è indispensabile  
il possesso di **competenze dedicate**

### **Le competenze orientative sono**

un “insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali  
necessario al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria  
esperienza formativa e lavorativa  
superandone positivamente i momenti di snodo”

non sono innate  
ma si apprendono

si distinguono in

### **competenze orientative generali**

finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo  
orientativo sono **propedeutiche** allo sviluppo di competenze  
specifiche”

si apprendono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative,  
famiglia)

--“attraverso **esperienze spontanee** in cui l'obiettivo consapevole non è quello di  
contribuire al processo di orientamento”

--“attraverso **azioni intenzionali** finalizzate a sviluppare una mentalità o un  
metodo orientativo (per esempio attraverso la didattica orientativa)”

### **competenze orientative specifiche**

finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano le  
diverse esperienze del processo di orientamento scolastico e professionale



## LE COMPETENZE ORIENTATIVE SPECIFICHE

LE COMPETENZE ORIENTATIVE SPECIFICHE  
hanno a che fare con il superamento di compiti scolastici e  
lavorativi contingenti e progettuali

si sviluppano attraverso interventi intenzionali  
cioè “**azioni orientative**” dedicate

si distinguono in

- competenze di **monitoraggio** dell'esperienza formativa e lavorativa (capacità di “tenere sotto controllo l'andamento della situazione personale al fine di prevenire disagi e insuccessi”, di sapersi orientare nella continuità),
- competenze di **sviluppo** dell'esperienza formativa e lavorativa personale (“capacità di progettare l'evoluzione della propria esperienza compiendo delle scelte”, di sapersi orientare, sapendo progettare una propria evoluzione)

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



## LE AZIONI DEDICATE E LA DIDATTICA ORIENTATIVA

### azioni orientative dedicate

servono “a far acquisire o potenziare competenze orientative”  
specifiche in grado di rispondere a specifici bisogni  
finalizzate alla risoluzione di **compiti definiti** e circoscritti

sono interventi **intenzionali** gestiti da  
**professionalità competenti**  
(formatori, tutor, orientatori)

si distinguono in:

- azioni di accoglienza/informazione orientativa
- azioni di accompagnamento/tutorato orientativo
- azioni di consulenza orientativa

### didattica orientativa

è finalizzata a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo  
usando le **discipline** in senso orientativo e individuando nelle  
discipline le risorse più adatte per dotare i giovani di risorse  
spendibili nel loro processo di auto-orientamento

guidando i giovani a imparare  
CON le discipline  
e non LE discipline.



## Il modulo di apprendimento

### Distinzione fra:

- **Modulo organizzativo**: costruzione delle **condizioni** organizzative
- **Modulo progettuale**: costruzione del **progetto** di modulo

### Il modulo di apprendimento

è un percorso altamente strutturato  
ma con caratteristiche di flessibilità  
(nella costruzione e nell'utilizzo)

### PREVEDENDO CHE

- inizi dalla valorizzazione del **pregresso** delle persone reali in apprendimento e quindi in modo creativo e in parte imprevedibile

ci siano **più segmenti** nella sua architettura:

- 1) uno **zoccolo** duro ovvero una parte centrale irrinunciabile per tutti
- 2) una o più parti per i **recuperi**
- 3) una o più parti per le **eccellenze**

- ciascuno dei fattori costitutivi sia molto **variegato** oppure prevedendo una variegazione nei diversi moduli per ciascun fattore

- ci sia una **diversa dimensione e incidenza dei diversi fattori** a seconda del percorso di apprendimento fatto

- siano **adattati**, modificati alla situazione reale delle singole classi per rispondere alle loro aspettative riadattato ai diversi bisogni di apprendimento in funzione del percorso istituzionale





## SCHEDA 17

# Un esempio di modulo

### COME COSTRUIRE MODULI DI STORIA

schema di sequenze:

**si individua un grappolo di**  
abilità conoscenze competenze

**si individua**  
un arco cronologico, un'area spaziale, un tema

**si studia**  
su uno o più testi storiografici recenti

**si selezionano**  
materiali testuali e iconografici per il core curriculum  
ma anche per i recuperi e le eccellenze

**si strutturano (e riconfigurano)**  
per sottotemi

**si individuano nelle fonti**  
abilità conoscenze competenze concrete

**si costruiscono**  
le esperienze di insegnamento/apprendimento segmentate e di  
ricapitolazione

**si costruiscono**  
le prove di verifica sommativa

**si costruisce**  
la conclusione

**si costruisce**  
l'avvio

## SCHEDA 18A

# Il CURRICOLO

### Il curricolo come percorso di apprendimento

- organizzazione dell'insegnamento
- strutturazione della didattica

### **procedura di scelta delle azioni didattiche**

“progetto di costruzione di un percorso di apprendimento”

**(responsabilità del soggetto che eroga insegnamento)**

percorso del singolo soggetto

processo formativo che un soggetto  
si impegna a gestire da solo o con altri  
usando le risorse che

il sistema gli mette a disposizione

**(responsabilità del soggetto in apprendimento)**

i saperi non sono più trasmessi ma

**scelti e organizzati**

in funzione dell'apprendimento

le risorse fornite dalle discipline sono adattate ai bisogni e alle  
potenzialità degli allievi

l'obiettivo è

l'acquisizione graduale delle competenze  
attraverso l'**esercizio** ricorrente di **compiti esperti** in contesti e per  
scopi riconosciuti

la finalità è

**l'apprendimento attraverso l'esperienza  
(reale e artificiale)**

Schede  
METODOLOGICHE





## SCHEDA 18b

# IL CURRICOLO È CENTRATO SULLA PERSONA, NON SULLE CONOSCENZE

**FATTORI COSTITUTIVI**  
dell'esperienza di apprendimento:

**monte ore**

**tema e sottotemi** specificati

**avvio** (pregresso motivazione)

**strumenti e materiali** dettagliati

**metodi** di lavoro

**abilità conoscenze competenze**

**esercizi** di apprendimento cognitivo

**esercizi** di apprendimento metacognitivo

**esercizi** di apprendimento relazionale

prove di **verifica**

**conclusioni**



## SCHEDA 19

# Il metodo

### Scegliere i metodi di lavoro didattico

NELLA PRATICA DIDATTICA TRADIZIONALE

molti aspetti delle discipline VENGONO **INTROIETTATI**  
MA NON SONO **OGGETTO DI RIFLESSIONE**

QUINDI NON AFFIORANO ALLA COSCIENZA

### SE APPRESI CON L'ESERCIZIO

DIVENTANO UN'ABITUDINE DI LETTURA DELLA REALTÀ

UNO STRUMENTO SOLIDO (E SEMPRE POTENZIABILE) DI  
CONOSCENZA DEL MONDO

LE INFORMAZIONI **NON** POSSONO  
GALLEGGIARE SUL NULLA

SI APPRENDONO E SI PADRONEGGIANO

solo a condizione di riuscire a innestarle  
su saperi già acquisiti e padroneggiati

solo se vengono elaborate

solo se si riesce a connettere le acquisizioni disciplinari  
in una **trama complessiva**

## SCHEDA 20

# Gli ESERCIZI

acquisizione graduale delle competenze attraverso **l'esercizio** ricorrente di **compiti esperti** in contesti e per scopi riconosciuti

### **esercizi come**

esperienze di apprendimento o attività di apprendimento

### **esercizi uguale**

tirare fuori qualcosa che è rinchiuso  
mettere in movimento  
far muovere  
non lasciare immobile  
tenere in agitazione  
tenere vivo  
inseguire  
attivare  
addestrare  
manipolare  
mettere in pratica

### **imparare facendo in tutte le discipline**

### **ESERCIZI PER**

- memorizzare in modo stabile i fatti i luoghi le persone
- individuare e usare concetti via via più complessi
  - stimolare le capacità operative
- sviluppare e plasmare le capacità operatorie
  - palesare il loro possesso
  - modificare la struttura cognitiva
- guidare sostenere facilitare rendere consapevole e significativo l'apprendimento
  - costruire e svelare i processi
- sostenere e rinforzare la motivazione/gratificazione

Schede  
METODOLOGICHE





## SCHEDA 21A

# Gli ERRORI

PER LA COSTRUZIONE DELLE  
CONOSCENZE/COMPETENZE

### IMPARARE DAGLI ERRORI

EFFETTI:  
CONTINUO COINVOLGIMENTO DI TUTTI

tutti lavorano e si sentono "**curati**"  
grazie alle **indicazioni** e alle **correzioni** degli esercizi

in un clima in cui possono permettersi di sbagliare in quanto **non c'è ancora la valutazione** e essa è ancora solo formativa

imparano a **correggersi**  
imparano ad ammettere di aver sbagliato (obiettivo fondamentale)  
si accorgono di "crescere" grazie alle continue conferme che l'insegnante dà loro.

### IL DOCENTE

incentiva la riflessione del ragazzo:  
sugli **esercizi**  
sulle **regole** che caratterizzano la disciplina  
sui **diversi percorsi** possibili

### LO STUDENTE

ripercorre con la guida del docente il **processo mentale** che ha compiuto  
diventa **consapevole** di cosa sa fare  
ha la possibilità di capire quali problemi è in grado di affrontare da solo e in  
quali ambiti è in grado di agire da solo in modo sicuro e autonomo  
rinforza gradatamente la propria **autostima**  
si rende conto di **poter imparare** cose nuove  
può avere la voglia di continuare ed essere **motivato** ad impegnarsi nel processo  
di apprendimento



## SCHEDA 21b

# Gli ERRORI

ATTIVITÀ DIDATTICA COME  
UN LABORATORIO GUIDATO E ORGANIZZATO  
CHE OFFRE ALLO STUDENTE  
GLI STRUMENTI PER IMPARARE A FARE DA SOLO

dagli esercizi

attivazione  
operatori cognitivi

operazioni  
ATTIVITÀ COGNITIVA

APPRENDIMENTO  
AUTOSTIMA

la SCUOLA come spazio in cui le ragazze e i ragazzi possono riflettere insieme e fruire della cultura formale come patrimonio che serve a costruire la propria identità / le proprie identità

la PROFESSIONALITÀ DEI DOCENTI  
è finalizzata a progettare e realizzare la mediazione funzionale a garantire l'apprendimento



UNIONE EUROPEA  
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI  
Dipartimento per le politiche del lavoro  
e dell'occupazione e tutela dei lavoratori  
Ufficio Centrale DFP



Regione Emilia-Romagna

### FSE Obiettivo 3 - Assi A2, C2

Fornitura di servizi di realizzazione e gestione  
di prodotti e di servizi finalizzati allo sviluppo  
della funzione orientativa nell'ambito del sistema  
scuola e formazione del territorio provinciale



CE.TRANS.

SOGGETTO GESTORE