

Orientamento, didattica, tecnologie

Un'esperienza di riflessione professionale

di Andrea Varani

Informatica & scuola, n. 3-4, 2007

L'orientamento si configura come un processo formativo continuo che si intreccia a tutto il percorso di sviluppo della personalità del soggetto. Il problema è riuscire a mantenere l'identità personale in un contesto in costante mutamento, reso complesso da un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra di loro, e dalla necessità di assumere di volta in volta ruoli diversi, in funzione dei differenti ambiti di attività nei quali l'individuo si troverà ad operare.

Sapersi orientare, inoltre, non è da intendersi solo come capacità di far fronte a costanti cambiamenti e transizioni, in una logica di adattamento al mondo così com'è, bensì come presa di coscienza critica dei suoi limiti e difetti e della consapevolezza di poterlo migliorare per sé e per gli altri.

La finalità generale dell'orientamento consiste quindi nell'eliminare, o comunque tendenzialmente ridurre, la condizione di indecisione, fornendo gli strumenti cognitivi, metacognitivi ed emotivi per arrivare a scelte consapevoli e funzionali all'interno di dilemmi decisionali quasi sempre caratterizzati sia dalla presenza di dati complessi, mutevoli e di non facile interpretazione, sia dalla possibilità di soluzioni diverse. A questo si aggiunge che le informazioni prese in considerazione sono, di fatto, rappresentazioni personali, costruzioni mentali soggettive, tanto del mondo esterno che di sé. Questi nostri schemi interpretativi, per quanto modificabili, tendono ad avere una certa inerzia: tendenzialmente interpretiamo e pieghiamo la realtà per renderla coerente con il nostro pensiero, piuttosto che modificarlo per adattarlo alla realtà stessa.

Il ruolo della scuola

Sapersi orientare è quindi il risultato di un processo personale e autonomo, che si sviluppa spontaneamente in tutti i contesti sociali, ma che può essere supportato dall'azione sinergica della scuola, come ambiente privilegiato per condurre l'alunno a saper affrontare problemi di scelta in situazioni sempre nuove e in continua evoluzione, ridefinendo costantemente i propri modelli mentali e schemi interpretativi in una logica di longlife learning.

Tutto ciò, in una situazione sociale in cui la scuola ha assunto un ruolo di particolare peso, come agenzia sostitutiva o alternativa a quella della famiglia, nel rispondere al "bisogno dell'adolescente di interlocutori che lo aiutino a rispecchiare e a verificare i fragili assetti di identità via via raggiunti e che rimandino immagini di sé, valutazioni, criteri di scelta e giudizio. Il gruppo dei pari, fulcro naturale delle relazioni degli adolescenti, non può assolvere efficacemente a questa funzione di riferimento, che richiede una relazione asimmetrica con un adulto che abbia attraversato e risolto l'adolescenza, e neppure la famiglia, che pure resta il luogo privilegiato di elaborazione dell'adolescenza, può essere da sola un interlocutrice ideale, tanto è forte e legittimo il bisogno degli adolescenti di superare e allargare i confini del sistema di relazioni domestico in cui si è dipanata la loro vicenda infantile" (Rezzara 1995)¹.

Se ogni situazione di apprendimento, formalizzata o no, produce su coloro che apprendono effetti orientativi, si può quindi affermare che il docente orienta sempre e comunque. I suoi atteggiamenti, i suoi stili relazionali e le modalità didattiche utilizzate entrano inevitabilmente in costante interazione con il processo di costruzione di aspettative e valori degli alunni e delle relative scelte.

La scuola, quindi, è orientativa non solo e non tanto per i contenuti che fa apprendere ma, soprattutto, per *come* li fa apprendere, per il clima psicologico e culturale in cui l'apprendimento avviene. Il problema centrale è, allora, l'attenzione metodologico-didattica da parte dei docenti, non solo nei momenti e nelle situazioni formalmente ed esplicitamente finalizzati all'orientamento, ma nella quotidiana pratica professionale durante tutto il percorso curricolare.

E' in questa trasformazione della disciplina in materia scolastica formativa, e nella necessaria e approfondita analisi disciplinare per individuarne i nuclei fondanti, che si esplica lo specifico della professionalità docente. Le recenti teorie costruttiviste ci aiutano a individuare prospettive didattiche che vanno proprio in questa direzione, con una particolare attenzione alle potenzialità che, in

¹ Rezzara A., *Successo e insuccesso a scuola: la dimensione affettiva*, Quaderni di RES n. 6
<http://www.pianetascuola.it/archivio/res/quaderni/testi/rezzara.html>

questo senso, possono esprimere le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Infatti, "La tecnologia non modifica la nostra visione del mondo e la nostra azione su di esso solo nel senso scontato di potenziare i nostri sensi: essa agisce a livello più profondo, poiché incide sui riferimenti primari, modifica la nostra epistemologia e, attraverso di essa, la nostra ontologia" (Longo 1998)².

La nostra ricerca

E' a partire da queste premesse che, grazie allo stimolo dell'Ufficio scolastico di Bergamo, dal 2001 si è costituito un gruppo di ricerca-azione che ha visto avvicinarsi insegnanti di tutti i livelli scolastici, dalla scuola dell'infanzia alle superiori. Questo lungo lavoro ha permesso di trovare, pur nelle significative differenze delle esperienze svolte nelle scuole di provenienza, un vocabolario comune e un filo conduttore unitario, rendendo visibile quelle dimensioni orientative che spesso sono implicite e latenti nella nostra azione didattica. La messa a fuoco sia degli elementi costanti, sia degli elementi specifici ai diversi stadi di sviluppo, ha permesso di costruire una sorta di curriculum orientativo continuo a partire dall'azione didattica quotidiana.

L'impostazione del lavoro cerca di armonizzare una forte componente formativa con quella di carattere informativo, puntando allo sviluppo di capacità di auto-orientamento e cercando di trovare una sintesi tra le due diverse e spesso contrapposte logiche orientative finora operanti nella scuola che, separate, producono spesso risultati insoddisfacenti.

Il primo risultato è stato quindi l'individuazione degli elementi fondamentali necessari ad un individuo di qualsiasi età per poter sviluppare un positivo atteggiamento di auto-orientamento:

- autonomia personale, intesa come la capacità di assumersi responsabilità in funzione di un proprio progetto di vita;
- conoscenza di sé, delle proprie caratteristiche, propensioni, potenzialità e limiti in una visione dinamica e in costante mutamento;
- conoscenza del contesto, intesa non come conoscenza acquisita e data, ma come quel insieme di strumenti cognitivi ed emotivi che permettono ad un individuo, collegando e relazionando tra loro conoscenze ed esperienze anche fra loro lontane e difformi, di costruirsi una rappresentazione sufficientemente chiara e articolata della realtà in costante mutamento per potersi rapportare ad essa in modo attivo e funzionale.

Il passo successivo ha portato a mettere a fuoco le diverse competenze necessarie e funzionali allo sviluppo delle tre caratteristiche sopra descritte:

- usare informazioni, saper cercare, selezionare e interpretare dati da fonti diverse;
- risolvere problemi, saper affrontare situazioni complesse individuandone i nodi e le possibili modalità di soluzione;
- capacità organizzative, saper tradurre le soluzioni teoriche individuate in concrete pianificazioni operative;
- abitudine a decidere, avere consapevolezza dei processi decisionali e saperli affrontare con metodo;
- capacità relazionale, saper valorizzare se stessi, comunicare in modo assertivo e collaborare in gruppo;
- atteggiamento metacognitivo, conoscere le caratteristiche dei propri processi cognitivi, valorizzandoli e utilizzandoli consapevolmente all'interno delle differenti situazioni;
- consapevolezza metaemozionale, come riconoscimento dei propri e altrui stati d'animo, in vista non solo di un loro controllo ma anche di una loro valorizzazione all'interno di una gestione funzionale delle diverse dimensioni dell'individuo.

A partire da questa impalcatura concettuale, sono state raccolte, selezionate, raffinate e sviluppate le esperienze già svolte in classe. Il principale valore aggiunto è stato lo sforzo di modellarle e formalizzarle in una forma che le rendesse comunicabili e facilmente trasferibili.

Il risultato di questa ricerca si è concretizzato in tre volumi, relativi ai differenti livelli scolastici, che, con una breve introduzione teorica, offrono una serie di dispositivi di apprendimento a forte valenza orientativa, focalizzati sui diversi livelli di sviluppo delle competenze individuate come necessarie

² Longo G. O. (1998), *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Roma, Laterza, p.6.

all'interno del curricolo. Le tabelle di sintesi delle competenze e delle attività, che aprono i volumi relativi ai diversi livelli scolastici, hanno lo scopo di rendere visibile e palese ciò che spesso è implicito e latente.

Il materiale fornito, di cui alleghiamo un esempio, è strutturato in:

- *Proposte didattiche* (istruzioni operative e metodologiche ad uso del docente);
- *Schede* (materiali didattici da far utilizzare direttamente agli alunni);
- *Supporti didattici* (materiali da utilizzare dal docente insieme agli studenti);
- *Approfondimenti* (ulteriori informazioni e suggerimenti che possono facilitare il docente nello svolgimento dell'attività).

Le attività didattiche proposte prevedono modalità e approcci diversificati:

- l'uso di strumenti orientativi (test e questionari, mai usati in senso predittivo ed etichettante, bensì come stimoli a una riflessione auto-orientativa e metacognitiva);
- l'ampio ricorso al lavoro collaborativo, sia per valorizzare le potenzialità di apprendimento fornite dal gruppo dei pari, sia per sviluppare abilità sociali;
- la co-costruzione di un atteggiamento orientativo attraverso l'uso del gruppo e della classe come "specchio" della propria autopercezione;
- proposte che rendano palesi le valenze orientative delle discipline, anche suggerendo specifici contenuti disciplinari particolarmente funzionali;
- spazi di autonomia progettuale per rendere protagonisti gli studenti del loro percorso, attraverso la realizzazione di "prodotti" e la soluzione di problemi, per evitare una fruizione passiva e quindi sostanzialmente ininfluenza delle attività proposte;
- la valorizzazione delle potenzialità delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione non solo come strumenti di ricerca di informazioni ma anche come ambienti in sé orientanti, per i processi cognitivi che inducono ad attivare.

Le piste di lavoro tracciate non hanno la pretesa di elaborare nuovi approcci teorici o metodologici al problema dell'orientamento, né, tanto meno, di fornire un percorso omogeneo, lineare ed esaustivo. Quanto proposto, costituito da attività volutamente autonome e non sequenziali, vuole essenzialmente fornire spunti e stimoli di lavoro ai docenti che vorranno adattare alla specificità delle loro classi i percorsi suggeriti, integrandoli con la loro esperienza, professionalità e sensibilità. L'opera si rivolge quindi ad una platea ampia, composta potenzialmente dagli insegnanti di ogni ordine e grado, con una funzione anche di sensibilizzazione e introduzione alla tematica dell'orientamento.

Molte attività potranno apparire al lettore già note e consuete; la nostra attenzione è stata quella di riformularle ricollocandole in un approccio costruttivista facendone emergere le valenze orientative. Siamo convinti, infatti, che già la semplice consapevolezza da parte del docente delle potenzialità insite nelle sue scelte didattiche sia di per sé un fattore che ne enfatizza gli effetti, orientando lo sfondo di significato entro cui i discenti si muovono.

Un aspetto non marginale di questa esperienza è l'aver dimostrato che attraverso un processo di riflessione, di studio e di confronto collaborativo il docente si trasforma in un ricercatore didattico che opera nel contesto della pratica. La nostra speranza è che questo lavoro possa agire da stimolo verso altri insegnanti per far emergere quelle competenze ricche e complesse ampiamente diffuse nelle scuole, ma spesso nascoste.

Bibliografia



A.Varani (a cura di), *Cercare e cercarsi, Vol. 1 – Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson 2006

A.Varani (a cura di), *Cercare e cercarsi, Vol. 2 – Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson 2006

A.Varani (a cura di), *Cercare e cercarsi, Vol. 3 – Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson 2006

