

# *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento*

Antonia Cunti\*

## **Riassunto**

*Affrontare le problematiche della dispersione sul terreno dell'educazione e della formazione necessariamente apre a quel processo di orientamento che sta dentro i modi in cui l'apprendere e l'insegnare si compiono. L'insuccesso e la mancata riuscita negli studi, spesso alla base di abbandoni e ripetizioni, vengono ricondotti alla relazione educativa e didattica, di cui, trattando alcune dinamiche fondamentali ed alcune criticità, vengono enucleate dimensioni di forza sulle quali agire per arginare i fenomeni negativi in questione. Una formazione orientativa viene ritenuta la via da privilegiare per creare condizioni di apprendimento e di insegnamento che funzionino da antidoto rispetto all'attecchire di dinamiche disturbanti apprendimenti significativi. La prospettiva e le strategie suggerite vengono ritenute di particolare significatività in qualsiasi percorso educativo e didattico chiamato a contenere e a prevenire gli insuccessi scolastici all'origine del fenomeno composito della dispersione.*

***Parole-chiave:** orientamento formativo; relazione educativa e didattica; insuccesso scolastico; strategie didattiche.*

## I. LA DISPERSIONE SCOLASTICA: CRITICITÀ EDUCATIVE E DIDATTICHE

Il fenomeno della dispersione, con riferimento ai sistemi formativi, scolastici e universitari, si riferisce allo scarto tra coloro che intraprendono un determinato percorso e quanti riescono a conseguire nei tempi previsti il titolo di studio. Il tasso di dispersione è misura della capacità dei sistemi di far funzionare tutte le loro componenti interne; diversamente, i costi per le collettività sono sensibili e registrabili su più livelli. Un primo livello riguarda il ritardo con il quale soggetti in formazione completano il loro itinerario di istruzione sottraendo risorse allo sviluppo sociale, vale a dire che il prolungarsi della presenza nei contesti di formazione, non giustificato dal fatto di voler acquisire competenze ulteriori, corrisponde ad un

\* Università degli Studi di Napoli "Parthenope" (Italy).

impiego posticipato nel tempo delle competenze previste. Un secondo livello riguarda la qualità della stessa formazione, dal momento che, alla luce della continua crescita dei saperi, le medesime competenze già acquisite potrebbero aver bisogno di aggiornamenti in periodi di tempo successivi. Ulteriori livelli sono relativi ai costi per i singoli e le famiglie e, in generale, alla maturazione di un senso di frustrazione più o meno significativo che incide sulla percezione di sé come studente e come cittadino/lavoratore. A monte di questi aspetti c'è evidentemente un sistema che pecca di efficacia, a cui si chiede di andare a individuare le ragioni degli insuccessi; la mancata riuscita negli studi e/o la presenza di difficoltà di apprendimento, laddove non sussistano specifiche problematiche, ad esempio riconducibili ai DSA (disturbi specifici dell'apprendimento ossia dislessia, disgrafia e discalculia), richiedono, in generale, che i comportamenti problematici vengano osservati, affrontati e risolti nella situazione educativa e didattica in cui si manifestano.

Diversamente, è alquanto diffusa la tendenza a ricondurre le criticità degli studenti a cause esterne, ad esempio familiari e/o ambientali, oppure interne, relative cioè alla soggettività degli studenti e, in particolare, a dimensioni scarsamente conoscibili e difficilmente modificabili, con evidenti conseguenze sul piano della concezione di sé e della propria capacità di imparare (Bandura, 1977; 2000). Sarebbe importante riferire tutto ciò che è apprezzabile nei contesti di apprendimento ed insegnamento a questi stessi contesti, che, del resto, rappresentano il luogo in cui si può esercitare la professionalità dei docenti, costruendo, monitorando e modificando i *setting* didattici. È notorio che alla luce del legame stretto che esiste tra le teorie e le pratiche, a seconda di come le criticità del quotidiano scolastico vengano interpretate dai docenti e dalle scuole, si opti per una determinata scelta di intervento; al riguardo, è da evidenziare, tuttavia, come i comportamenti dei docenti rinviano spesso a conoscenze tacite e a teorie latenti (Schon, 1983; 1987; Mezirow, 2003; 2004; Kelly, 2004; Mezirow & Taylor, 2009), riconducibili ad esperienze educative e a vissuti personali e familiari.

L'inadeguatezza degli esiti di apprendimento chiama in causa alcune condizioni che caratterizzano frequentemente il 'fare scuola' e che, pur costituendo un fenomeno generalizzato, giocano un ruolo importante nell'allontanamento, emotivo e cognitivo prima ancora che fisico, dalla propria situazione di studente. Il 'sentirsi' studenti significa rivendicare un senso per sé alla scuola e ai saperi che ne rappresentano l'elemento qualificante. Una mancata condivisione di questo senso incide sulla percezione di appartenenza alla scuola e a quello che essa esprime. Il sistema scuola, dal punto di vista della crescita dei soggetti, opportunamente, restituisce luoghi, tempi, forme di interazione e strutture di regole specifiche e, in quanto tali, differenti da quelli familiari o propri di altri ambienti sociali; tale peculiarità costituisce, evidentemente, un valore aggiunto insostituibile, essenziale per una crescita equilibrata e per un'acquisizione crescente della capacità di scegliere consapevolmente e in autonomia. La scuola, in altri termini, si

fa garante di una diversificazione e ottimizzazione delle esperienze culturali e personali, soprattutto con lo scopo di scongiurare condizionamenti a senso unico che incidano negativamente sulla possibilità di evolvere come individui liberi (Salomone, 1997); è proprio la ricchezza e la pluralità delle sollecitazioni e la messa in campo della capacità di elaborarle, dando ad esse un significato, che può confermare destini prescritti, siano essi familiari e/o ambientali.

Da parte dei docenti e del sistema scuola è auspicabile che si intervenga essenzialmente sulle cause educative e didattiche dei fenomeni di cui si compone la dispersione, soprattutto gli abbandoni e le ripetenze. Fermo restando che i luoghi dell'istruzione rappresentano occasioni di crescita personale e civica di singoli, famiglie e comunità, caratterizzandosi essi come contesti di educazione permanente, in questo contributo si intende rivolgere un'attenzione specifica alla dimensione pedagogico-didattica; l'intento è quello di prendere in esame quanto sul piano della relazione educativa e dell'attivazione di processi di apprendimento significativi possa rappresentare un antidoto alla diffusione di quelle circostanze che preludono alla dispersione.

È possibile individuare almeno quattro fattori che possono essere intesi come concause dei fenomeni in questione. Il primo di questi è una mancata condivisione del senso della scuola, il senso che la scuola e i suoi saperi assumono per coloro che la frequentano. Alunni e docenti tendono in linea di massima a rappresentarsi la scuola come dovere, come impegno inderogabile per la costruzione del proprio futuro di uomini e di cittadini; è evidente che lo snodo fondamentale riguarda il valore della formazione che andrebbe sostenuto e alimentato, formazione da sperimentare nella relazione educativa ed interpersonale. Il senso della scuola e dei suoi saperi non può essere dichiarato una volta e per tutte, bensì richiede che venga rinnovato e che possa, quindi, acquisire caratteristiche dinamiche e mutanti in concomitanza con i personali processi evolutivi. Lavorare quotidianamente su questo senso, monitorandone la crescita e i cambiamenti, riscontrandone le difficoltà e favorendone il superamento è compito degli educatori e dei docenti. Entrando un po' di più nel merito, emerge lo scarso senso generalmente attribuito allo stare insieme per apprendere, al gruppo, alla condivisione degli ambienti di apprendimento, laddove nella classe, in buona sostanza, si auspichino soprattutto risultati individuali attraverso forme della didattica che chiamano in causa molto più spesso i singoli rispetto ai gruppi (Resnick, 1989; Resnick *et al.*, 1991; Jonassen, 1993). L'impostazione trasmissiva della didattica, tuttora prevalente, si prende cura molto poco di quell'*io formativo* (Cunti, 2008: 23) che definisce, in modi cangianti nel tempo, il rapporto che abbiamo con la formazione, quello che essa rappresenta nella nostra vita, e, quindi, anche se e in che misura siamo disposti a investire in essa per migliorare la qualità dell'esistenza. La scuola esprime un contesto sociale specifico; non è casuale che *si sia in tanti per imparare*, dal momento che l'esercizio della socialità per imparare ad essere sul versante cognitivo, affettivo, emotivo e del compor-

tamento costituisce la dimensione consustanziale alla scuola e alla formazione culturale che ne rappresenta la sua finalità precipua.

Un altro fattore molto importante è quello della demotivazione, come impoverimento del piacere dell'imparare. È notorio che gli esseri umani sono caratterizzati dalla propensione all'apprendimento, a definirsi per via culturale; il piacere della conoscenza e il gusto che si prova a ricercare e a essere attivi in questo lavoro di costruzione andrebbero salvaguardati e nutriti nel corso della vita; una responsabilità decisiva, in tal senso, spetta ai sistemi formativi. Si è argomentato ripetutamente circa la qualità essenzialmente metodologica della formazione formale, ovvero di quell'imparare a imparare assunto di recente a competenza chiave di una didattica al passo con i tempi ed orientata all'innovazione e tra i principali obiettivi strategici dell'agenda europea 2020 (Alessandrini, 2014; Fabbri & Melacarne, 2015; Fedeli *et al.*, 2016). Saper cercare le conoscenze, elaborarle, ripensarle e connetterle, e, soprattutto, saperle agire in situazioni differenti è divenuto oramai già da alcuni decenni un *leit motiv* che pone al centro colui che impara, protagonista e non destinatario dei processi didattici, soggetto chiamato in causa, potremmo dire, nella sua interezza, in particolare dal punto di vista dei modi assolutamente personali in cui le conoscenze e le capacità acquisite maturano in competenze. La scuola e l'università possono operare nel senso di supportare e far crescere la motivazione a imparare e la capacità di farlo, condizioni che tendono a rinforzarsi l'un l'altra, oppure a depotenziarsi vicendevolmente, secondo una circolarità virtuosa o viziosa.

Terzo fattore, di quelli che si intende brevemente esplorare, è la monotonia del *setting* didattico, che generalmente si riduce alla lezione frontale, studio individuale e ripetizione, con notevoli conseguenze sul piano dei risultati dell'apprendimento (Chaiklin & Lave, 1993; Bereiter & Scardamalia, 1998; Scardamalia & Bereiter, 1999; Lave & Wenger, 2006; Fedeli *et al.*, 2016). Innanzitutto, è per certi versi anche intuitivo che il poter familiarizzare con contenuti culturali attraverso forme dell'apprendimento plurali rinforzi la qualità della conoscenza che viene appresa, oltre a consentire un incontro proficuo con le prerogative e gli stili soggettivi dell'imparare; in secondo luogo, apprendere attraverso modalità diverse ha il significato di poter acquisire conoscenze/capacità incontrando l'ambiente esterno in modi diversificati e inediti e ciò consente l'affinamento della stessa capacità di imparare. Qualsiasi *setting* didattico implica la messa in campo di competenze specifiche e, pertanto, potrà essere scelto proprio in virtù delle sue caratteristiche; se nel caso della frontalità, si richiede agli alunni il saper ascoltare e richiamare opportunamente contenuti del proprio bagaglio culturale, anche il lavorare per gruppi, il lavoro individuale, il laboratorio o lo *stage*, per limitarci a contesti più tradizionali, richiedono agli alunni, come ai docenti, la manifestazione di determinati comportamenti, in particolare di tipo cognitivo. Al riguardo, utilizzando questa lente di lettura, può essere utile passare sinteticamente in rassegna questi ultimi contesti. Il lavoro individuale è utile per sollecitare processi di riflessione e di consolidamento e, pertanto, andrebbe a collocarsi più opportunamente a seguire di altri

*setting* didattici, a meno che non si intenda suggerire *input* per innescare processi di pensiero creativo su cui lavorare successivamente per ampliare, sistematizzare, articolare. Il laboratorio richiederebbe che la radice *labor* venisse enfatizzata, nel segno della produzione e della scoperta culturale; il fare attivo dei discenti è fondamentale e, pertanto, l'osservazione e l'imitazione andrebbero contenuti al massimo per dare spazio alla creazione individuale e collettiva. Rendere gli alunni protagonisti di processi di interazione volti all'apprendimento richiede, evidentemente, che essi esplicino le modalità adeguate per 'stare' in un determinato contesto, nella condivisione delle regole, e per potervi partecipare pienamente. Il lavorare in gruppi vede al centro l'esercizio dell'argomentazione e della condivisione, anche passando attraverso eventuali conflittualità, talvolta necessarie per addivenire poi a negoziazioni e a pieni convincimenti. Anche in questo caso, è importante che forme comportamentali usuali non vengano replicate per andare incontro e consentire la piena espressione del *setting* specifico che si è scelto e, in secondo luogo, che non si dia per scontato che i discenti sappiano agire quelle che si presentano come qualità definite e caratterizzanti la situazione didattica in questione, rispetto alle quali, diversamente, occorre familiarizzarsi e acquisire via via una padronanza; se, al riguardo, è fondamentale che gli insegnanti abbiano fatto esperienza dell'apprendere e dell'insegnare in contesti di gruppo, è molto probabile che gli studenti abbiano esercitato pressoché esclusivamente capacità inerenti una didattica incentrata sulla frontalità e, dunque, presentino la necessità di essere formati ad assumere all'interno dei gruppi ruoli e comportamenti atti a consentire loro di trarne il massimo vantaggio possibile. Al riguardo, si pensi, ad esempio, alle funzioni di coordinamento o a quelle di leadership più empatiche, altrettanto importanti in un gruppo per sostenere e favorire la creatività e l'armonia (Cacciamani, 2008; Fabbri & Melacarne, 2015: 63). Il lavorare insieme e i vantaggi connessi alla discussione e al confronto delle idee sono di particolare importanza in questo contesto di discorso relativo alle condizioni educative e didattiche, e, dunque, prioritariamente relazionali, che possono scoraggiare la crescita di condizioni limitanti la propria evoluzione formativa; è indispensabile evidenziare che il saper argomentare ha a che fare con la possibilità di rifuggire da un parlare che asserisce senza motivare, spesso lapidario, laddove la forza delle sue ragioni attenga più che ai suoi contenuti intrinseci alle modalità di persuasione. Imparare ad argomentare significa saper articolare un discorso, saper trovare motivi condivisibili che lo sostengano e rappresenta un processo di apprendimento importante in cui i soggetti consolidano il loro rapporto con la cultura e la formazione. Al cospetto di forme diffuse anche presso i più giovani di svalutazione di punti di vista che richiedono tempi maggiori per poter essere espressi e compresi, come pure di una scarsa abitudine a operare intenzionalmente sulle proprie idee per analizzarle, verificarle e migliorarle, appare estremamente produttivo il ricorso al gruppo, per la costruzione di un pensare collettivo (Wenger, 2006; Wenger *et al.*, 2007), oltre che di un pensiero individuale più consapevole. In questa sintetica rassegna di alcu-

ne tipologie di *setting* didattici, non può mancare quell'insieme di attività che comportino 'l'uscita fuori' dall'ambiente *indoor* della formazione per approcciare l'*outdoor*, ossia quei contesti che non nascono come ambienti di apprendimento e di insegnamento ma che lo diventano, in cui i soggetti in formazione, fondamentalmente attraverso l'osservazione, imparano sul lavoro altrui. Al riguardo, è stata spesso utilizzata l'espressione di "apprendistato cognitivo" (Collins *et al.*, 1989), a indicare l'importanza di attivare processi di comprensione dei contesti e delle attività lavorative che non si esauriscano in una operatività ridotta a esecuzione, oramai inconcepibile in una temperie sociale e professionale in cui la capacità di declinare le conoscenze, per inquadrare e risolvere problemi reali, è richiesta sempre di più in modo trasversale nel mondo del lavoro. In questo genere di *setting* rientrano anche le attività cosiddette di *tirocinio* su cui la riflessione e la pratica pedagogica hanno evidenziato criticità, nonché suggerito e sperimentato *best practice* che rappresentano un riferimento in tante situazioni territoriali e locali. Assolutamente da tralasciare è l'idea che si tratti di una sorta di immersione *tout court* nella realtà del lavoro, e, quindi, in un fare, per un'esperienza immediata e diretta, in cui il soggetto in formazione si mette al posto del lavoratore. Il provare a fare non può che essere successivo al guardare gli altri al lavoro e quest'ultimo esercizio formativo è fondamentale per l'apprendimento; nell'osservazione ci si confronta con se stesso e con l'altro, si è attenti al contesto, per un incremento e un aggiustamento delle rappresentazioni, teoriche, procedurali e tecniche, inerenti alle situazioni di lavoro e alle attività che le esprimono. La triade di "osservazione", "assistenza" e "pratica" (Fabbri & Melacarne, 2015: 70-74) può consentire, pertanto, un'evoluzione adeguata del percorso formativo di familiarizzazione con determinate pratiche professionali.

Il quarto fattore, già in buona parte esplorato, riguarda l'enfatizzazione a tutt'oggi prevalente di un apprendimento passivo a discapito di uno attivo. L'essere impegnati in maniera attiva non valorizza il fare per il fare, bensì il coinvolgimento dei discenti sui tre livelli del cognitivo, dell'emotivo e del motorio. Un apprendimento attivo implica un lavorare su di sé a partire da sé; in particolare, si tratta di chiamare in causa il pensare dei discenti, le loro conoscenze pregresse, le esperienze altre e, in particolare, gli apprendimenti informali da cui acquisiscono modi di vedere, atteggiamenti culturali, conoscenze specifiche che, necessariamente, entrano in interazione con la formazione scolastica (Resnick, 1987; Moscati *et al.*, 2008; Sennett, 2008; Tramma, 2009). Affinché la scuola e il suo mondo di saperi, ma anche di regole, non siano mantenute in una sfera 'altra', rispetto agli altri ambiti in cui pur si apprende a vivere e a essere come si vuole o più spesso come si può, è necessario riportare il 'fuori' e gli apprendimenti informali che esso consente all'interno della scuola, del suo quotidiano; si vuol dire che la specificità della formazione culturale a scuola debba e possa essere introiettata come qualcosa che i soggetti contribuiscono a determinare, non come qualcosa di distante e, tutto sommato, di consegnato e subito. Non basta, allora, impegnarli in attività pratiche; occorre

dare valore alle loro soggettività, in particolare non considerando le loro peculiarità esclusivamente come dei punti di partenza per altri risultati, condizioni, obiettivi di miglioramento, quanto piuttosto come risorse per l'apprendimento e per la crescita di tutti. Consentire un apprendimento attivo vuol dire rifuggire da una staticità e ripetitività di ruoli e funzioni; in tal senso, si impara sperimentandosi in vesti differenti, anche in quelle generalmente riservate ad adulti professionisti, come ad esempio l'insegnare, il coordinare, il tutorare. Il pregio di impostare percorsi formativi in cui i discenti assumano responsabilità sociali inedite, che implicino anche determinate forme di interazione, è legato al particolare intreccio tra saperi personali, *input* esperienziali fuori dall'ordinario e restituzioni di cui essi possono giovare sul piano non tanto del sapere, quanto del saper fare e del saper essere.

## 2. ORIENTARE E SOSTENERE LA FORMAZIONE PER ARGINARE LA DISPERSIONE: ASPETTI STRATEGICI

Quanto evidenziato in merito ai fattori richiamati riconduce il problema dell'insuccesso e della mancata riuscita negli studi, spesso alla base di abbandoni e ripetizioni, alla relazione educativa e didattica, di cui, trattando alcune dinamiche fondamentali e alcune criticità, sono state enucleate dimensioni di forza sulle quali agire per arginare i fenomeni negativi in questione.

Affrontare le problematiche della dispersione sul terreno dell'educazione e della formazione necessariamente apre a quel processo di orientamento che sta dentro i modi in cui l'apprendere e l'insegnare si compiono (Domenici 2003; Cunti, 2008). L'evoluzione delle concezioni e delle pratiche di orientamento è andato in direzione del privilegiare un terreno più prettamente metacognitivo, di preparazione a un saper fare metodologico che renda l'individuo in grado di discernere responsabilmente il proprio bisogno di conoscenza e le modalità per soddisfarlo. Si è assistito ad un crescente protagonismo attribuito al soggetto, che, secondo un orientamento 'attivo', viene aiutato a scegliere da solo, all'interno di un personale percorso di crescita; la partecipazione del soggetto prefigura un'azione squisitamente educativa, di orientamento alla progettualità (Amoretti & Rania, 2005; Lo Presti, 2010).

L'interesse pedagogico rispetto all'orientamento sembra risiedere nel processo educativo che in forma guidata la persona compie, processo di maturazione di aspirazioni, aspettative, scelte strategiche (Mura, 2005); lo specifico pedagogico si riferisce anche alla costruzione e alla verifica in situazione di azioni volte allo sviluppo di capacità di interazione consapevole e di alimentazione progressiva del proprio rapporto con il conoscere e con i saperi, personali e formali. In fondo, potremmo dire che l'orientamento si alimenta del come si impara e si insegna, di tutto quanto accompagna, sostiene e caratterizza l'andamento della didattica. In che senso la

didattica orienta e su che cosa? Posto che si danno sempre ambienti di apprendimento anche se non creati intenzionalmente, è all'interno di essi che gli atti di insegnamento definiscono anche forme di relazioni e inviano richieste di apprendimento. In sintesi, potremmo dire che se è sempre in una relazione che si compie la didattica, l'imparare è sempre relativo ad 'altro', rispetto al contenuto specifico, e, su questo versante, riguarda, appunto l'essere in relazione. L'altro inerente alla relazione su cui si impara attiene a molti aspetti dell'identità del soggetto e alla sua possibilità di farcela; se in qualsiasi relazione si veicola oltre al messaggio di contenuto un messaggio circa il modo in cui le persone si pensano e considerano il loro essere in relazione (Watzlawick *et al.*, 1971; Kanizsa, 2007), il docente esprime come si vede nella relazione e come vede i discenti, la sua idea dell'apprendere e dell'insegnare, la sua idea di docente e di studente, ma anche la fiducia che ripone nel processo didattico in corso e nei singoli soggetti. È evidente che la relazione, lungi dall'essere uno spazio vuoto che ingloba l'avvicinarsi delle interazioni, orienta in maniera significativa la crescita personale dei discenti che apprenderanno su di sé, sull'altro e sulla stessa relazione, sull'ambiente di apprendimento, sulle aspettative sociali e sulle proprie, come pure saranno sollecitati a elaborare significati culturali e attribuzioni valoriali e a mettere in gioco il proprio mondo emotivo in interazione con quello altrui. Altra dimensione fondamentale attiene al come l'insegnamento orienti lo stesso processo di apprendimento, disponendo situazioni specifiche in cui l'imparare viene stimolato, come anche si accennava in precedenza; le modalità che il soggetto agisce costituiscono degli apprendimenti in se stessi, poiché il contenuto oggetto dell'apprendimento viene acquisito ponendo in essere conoscenze e competenze altre, che riguardano l'agire un determinato contenuto in una specifica situazione didattica. Le scelte di insegnamento, pertanto, preludono a qualità dell'apprendimento che orientano in modi più o meno significativi il percorso di formazione degli individui; laddove si sperimentino più possibilità, c'è anche una maggiore opportunità di realizzare esperienze di apprendimento foriere di *feedback* positivi, che, a loro volta, rinforzino la percezione di se stessi come soggetti in grado di imparare e, di conseguenza, la motivazione ad impegnarsi su questa strada. Ultima componente, strettamente connessa ai contenuti didattici, consiste nell'idea della disciplina, del sapere scientifico e della cultura in generale che è contenuta nelle forme della didattica; anche quest'aspetto contiene una trama orientativa che consente di rappresentarsi l'insieme delle conoscenze, e anche quelle disciplinari prese singolarmente, in modi differenti sul piano soprattutto epistemologico e sociale: ancora una volta, è attraverso la qualità della didattica che si può comunicare una visione della cultura e della scienza come qualcosa di dinamico e di evolutivo, di legato ai processi di cambiamento storico, come pure ai bisogni e ai desideri degli individui e delle collettività, quindi di partecipato, qualcosa a cui ciascuno di noi può contribuire attraverso l'impegno, il lavoro, lo studio. È evidente come sia inconcepibile suggerire una prospettiva culturale e scientifica caratterizzata dall'apertura, da un



pensare creativo e dalla compartecipazione attraverso una didattica che non preveda il coinvolgimento attivo dei discenti e la costruzione collettiva delle conoscenze (Rogoff *et al.*, 1996); altrettanto evidente è che il sollecitare determinate forme di esplorazione delle conoscenze di cui si diceva, che in qualche modo richiamino anche le esperienze e i vissuti dei singoli, abbia degli effetti sul piano dell'orientamento, predisponendo i soggetti ad una relazione di vicinanza e di familiarità con quanto è cultura, crescita della conoscenza, formazione culturale.

Una formazione orientativa rappresenta la strada maestra per creare condizioni di apprendimento e di insegnamento che funzionino da antidoto rispetto all'attecchire di dinamiche disturbanti apprendimenti significativi, le quali possono indurre l'allontanamento dalla scuola e dalla formazione culturale. In tal senso, il ricorso a qualsivoglia metodo didattico di tipo orientativo può generare effetti positivi non superficiali solo se inserito in processi formativi attraversati da strategie di orientamento. È importante, ai fini di ridefinire tali strategie, comprendere i limiti ed anche le interpretazioni per tanti versi inadeguate che hanno caratterizzato i modi in cui si è praticato, e spesso continua ad essere praticato, l'orientamento negli attuali sistemi scolastici.

È possibile individuare, al riguardo, almeno tre fattori che hanno ricadute precise sulla qualità dei processi di apprendimento, soprattutto perché ne veicolano concezioni precise, dimensioni metacognitive che, nella fattispecie, non favoriscono lo sviluppo di aspetti importanti, quali, in generale, l'esplorazione del Sé e un approccio alla conoscenza più autonomo e responsabile. In primo piano è la componente informativa, attinente ai corsi di laurea, al mercato del lavoro e delle professioni; è da evidenziare, sul piano della qualità della didattica, dal punto di vista dello sviluppo della cognizione (conoscenze e capacità di conoscere), il fatto che anche in questo caso, e in forme ancora più plateali, determinate conoscenze/informazioni vengano consegnate, più che cercate, vissute, elaborate, sperimentate, perché si ritiene di aver selezionato quelle più importanti che gli studenti possano e debbano utilizzare per giungere a scelte consapevoli. In contrasto con quanto sostenuto dall'attuale ricerca di settore, rispetto all'imprescindibilità di un'attivazione all'apprendimento, della necessità di sollecitare situazioni di dubbio, di richiamare dati empirici ed esperienze con cui confrontarsi ed identificarsi (Watkins *et al.*, 2007), si preferisce ricorrere esclusivamente alla validazione di altre fonti, esterne, che prescindono dagli studenti e dalle loro storie. Gli studenti non sono posti al centro dei loro processi di apprendimento e, in fondo, lasciati soli al cospetto delle scelte, poco attrezzati per far interagire i propri desideri e modi di vedere con quelli degli altri importanti, in particolare familiari, docenti, amici. Anche sul terreno del modo in cui ci si informa, quali informazioni, come trattarle, quali collegamenti privilegiare, si pongono occasioni che la scuola *in primis* dovrebbe cogliere, per far sì che gli studenti possano realmente crescere nelle loro capacità di scelta e di evoluzione personale.

L'orientamento viene collegato nella formazione scolastica alla valutazione, nel senso che è diffusa l'idea che esso consista soprattutto nell'indicare, suggerire la strada e, quindi, facilitare la scelta del prosieguo del percorso formativo e professionale; ciò a partire dal giudizio relativo ai risultati di profitto da cui si fa discendere una valutazione circa l'attitudine allo studio e ad un certo tipo di studio. Si aderisce, consapevolmente o meno, a una concezione predittiva per la quale chi studia esibendo prestazioni adeguate presumibilmente potrà continuare a ottenerle nello stesso modo anche in futuro; in altri termini, occorre perseverare in quello in cui si riesce meglio, come testimoniato dai giudizi degli insegnanti. La riuscita nello studio è ancora ricondotta a variabili interne al soggetto, pressoché poco modificabili, e tra queste vi è la cosiddetta 'attitudine'; l'essere portati o meno per una disciplina viene considerata la causa principale del successo scolastico, per cui lo studente, poco coinvolto nei processi didattici, come si è scritto in precedenza, pur tuttavia, nella valutazione e nell'orientamento che ne consegue diventa protagonista pressoché assoluto, dal momento che è alla sua persona, al suo impegno, alla sua motivazione, e, in particolare, a dimensioni ascritte, o acquisite come tali, che viene ricondotta la qualità del rendimento (Vertecchi, 2012). Essere bravi o meno in un campo dipende, allora, essenzialmente, dal tipo di intelligenza, se non nel peggiore dei casi dall'essere più o meno intelligente e capace scolasticamente, e da altre doti personali considerate in modo sufficientemente statico. Quello che è carente è una visione sistemica sia nella rilevazione delle situazioni in uscita, che vengono, invece, fondamentalmente ricondotte alle prestazioni soggettive rispetto agli obiettivi prefissati, sia nella valutazione, da riferire agli esiti e difficilmente, invece, ai processi che li hanno consentiti. Il riuscire bene in un compito o in una disciplina, o nello studio in generale, è il prodotto di una serie di fattori interagenti, di diversa natura, molti dei quali modificabili dai docenti, altri soltanto conoscibili. Se apprendere in maniera significativa dipende anche, in maniera sensibile, tra l'altro, da un contesto didattico adatto a far esprimere risorse, a far esercitare la capacità di scelta e di imparare dagli errori, a sollecitare motivazioni e ad alimentarle, come anche, evidentemente, dalla presenza di esperienze e condizioni di vita che incoraggino la fiducia in se stessi e nella possibilità di farcela, il valore predittivo dei risultati già conseguiti diviene assai relativo se non marginale. Come orientare, allora, ad una scelta di formazione e di lavoro? Una strada da privilegiare potrebbe essere quella di imparare, e quindi di insegnare, a intercettare i propri desideri, non quelli degli adulti di riferimento, a pensare i propri modi di conoscere e i sentimenti che li accompagnano, a individuare i propri punti di forza e i modi in cui incanalarli verso percorsi di crescita. In tal senso, orientare non è consigliare, a partire da una valutazione del soggetto, bensì si traduce in processi riflessivi e metacognitivi, di esplorazione di sé; esso comporta la creazione di una sorta di *matching*, dinamico e mutante, tra le dimensioni interne al soggetto e quelle esterne, relative al mondo della formazione e del lavoro, fatte di opportunità, di *trend* prevalenti, di compagini aventi determinate caratteristiche. Anche in

questo caso, il mondo ‘esterno’ non andrebbe consegnato, ma sperimentato a partire da sé, onde evitare scelte non autentiche, compiute spesso per compiacere aspettative familiari o sociali, oppure magari senza un coinvolgimento adeguato, cognitivo, emotivo e che chiami in causa l’agire.

L’orientamento va inteso, soprattutto, come capacità di orientare se stessi alla scelta, per cui andrebbero educate e esercitate le capacità di individuazione delle questioni, di esplorazione, analisi e approfondimento, valutazione e decisione. L’educazione e l’istruzione servono *in primis* a divenire capaci di orientarsi, ad attivare processi formativi che consentano di scegliere di sé, dei propri saperi e del proprio futuro lavorativo; l’orientamento, in tal senso, non può essere sganciato dai processi di costruzione e di ridefinizione dell’identità (Wenger, 2006). Ciascuno sceglie di sé e per sé, di quello che vuole essere e di come diventarlo.

L’identità è ciò che noi siamo, ma anche come ci sentiamo; tutto ciò è legato ai processi di interazione sociale, ai sistemi culturali di appartenenza, ai processi di rappresentazione e di significazione della realtà. Ciascuno è ciò che pensa, ciò che conosce, ciò che sa fare, unitamente a ciò che sente (Dallari, 2000).

Nella società occidentale odierna, è molto importante la qualifica di sé sul piano del ruolo sociale che viene svolto (es.: quando si incontra un ragazzo, la prima cosa che gli si chiede è: cosa fai? studi? cosa studi?); l’essere scolaro/studente connota fortemente l’identità, soprattutto nella direzione dell’apprezzamento sociale per essere un bravo scolaro/studente (Cunti, 2015). Le conferme dell’identità e gli stimoli a perseverare nella propria evoluzione dipendono non soltanto da esiti positivi di apprendimento quanto soprattutto da una rivalutazione dell’esperienza di essere studente, in modo attivo e partecipante, nell’ambito delle situazioni didattiche volte proprio a consentire lo sviluppo di processi di apprendimento. Non sono semplicemente i risultati che possono dar valore a una condizione sociale, ed anche psicologica e relazionale, quale quella di essere studente, bensì l’essere immersi in un contesto fatto di artefatti culturali e tecnologici che dicono di se stessi e delle relazioni in atto, di risorse scovate, esplorate e nutrite, di scambi comunicativi e climi d’aula, di interazioni da sollecitare, guidare e monitorare. In altri termini, non è dall’aver successo nello studio che si trae conferma della propria identità di studente, laddove il successo sia legato, prima ancora che ai risultati, a quanto viene vissuto nell’ordinario scolastico, alle restituzioni positive delle proprie capacità di apprendere e all’apporto che si può dare per l’evoluzione del gruppo, alla possibilità di realizzare esperienze gratificanti e positive che consentano di imparare su di sé e sugli altri prima ancora che sugli oggetti culturali.

Un’educazione e una didattica di orientamento alle scelte costituiscono nel loro insieme un oggetto complesso, comprensivo di differenti articolazioni. A seguire, e in conclusione, se ne individuano alcune, foriere di relative azioni in grado di preconstituire condizioni di contesto utili ad arginare il sorgere di stati di demotivazione, di disaffezione allo studio e all’apprendimento, nonché di insuccessi ripetuti. Tali articolazioni rappre-

sentano anche tre filoni di un orientamento pedagogico, i quali riprendono e collocano in una logica di sistema di intervento alcune delle sollecitazioni educativo-didattiche già evidenziate.

Una prima articolazione attiene all'orientamento del Sé e all'accompagnamento per la costruzione della propria identità (Lo Presti *et al.*, 2017), contrassegnata da scelte inerenti anche il conoscere e il saper fare. L'orientamento al conoscere e ai saperi si fonda sulla conoscenza di sé come soggetto in grado di imparare; è indispensabile fare esercitare questa capacità non nella ripetizione, ma nella produzione di conoscenza e di sapere. Porsi dei problemi, individuare fenomeni, formulare ipotesi, selezionare ed acquisire conoscenze, formulare ulteriori interpretazioni e verificarle può rappresentare un iter di apprendimento dei saperi, potremmo dire dall'interno, per evidenziarne le premesse epistemologiche, le dimensioni metodologiche e procedurali; al contempo, adottare un approccio da ricercatore può costituire un essenziale rinforzo delle capacità di operare attorno e dentro i saperi, anche quelli propri. Ci si forma, così a pensare e ad apprendere, si diventa più consapevoli di ciò che si fa quando si impara, si sollecita il pensiero critico, esplorativo e creativo. L'essere immersi in un processo di ricerca, a partire da una situazione di dubbio e di incertezza (Dewey, 1933) attiva, promuove e alimenta la capacità di scegliere, una concezione della cultura e della conoscenza scientifica non riproduttiva e un senso di sé come soggetto fruitore e produttore di conoscenza che, attraverso percorsi personalizzati di acquisizione dei saperi, può divenire anche più disponibile e motivato ad acquisirne di nuovi e a sperimentarli nelle proprie pratiche.

Una seconda articolazione concerne l'uso dell'informazione rispetto all'orientamento formativo e professionale. La qualità formativa dell'orientamento non può mai essere estromessa nelle attività e nei servizi di orientamento che intendano offrire informazioni utili a scegliere percorsi e a prendere decisioni. L'obiettivo, infatti, non è tanto quello di rendere informati, rispetto, peraltro, a realtà in costante mutamento e ridefinizione, quanto quello di rendere capaci gli studenti di andare a cercare ciò che serve sapere per poter comprendere cosa si vuole e conseguentemente agire. Informare con conoscenze 'a pioggia' ha poco senso; gli studenti dovrebbero essere messi nella condizione di individuare le informazioni che vogliono e provare a cercarle, quindi ad utilizzarle al meglio rispetto ai propri scopi. Offrire conoscenze/informazioni sul mondo del lavoro e delle professioni e chiamare professionisti che parlano di sé e del proprio lavoro è meno efficace rispetto ad altre possibili opzioni strategiche, quali ad esempio: costruire un proprio percorso di approfondimento per la scelta (con l'ausilio di strumenti narrativi); comprendere di cosa si ha bisogno e individuare come fare e a chi chiedere (competenza di aiuto); integrare le nuove informazioni/conoscenze e ri-orientare il proprio percorso di approfondimento. Il tema dell'orientamento al lavoro passa, quindi, attraverso i processi formativi che diventano di orientamento allorché i soggetti nel loro ciclo di vita vengano sostenuti e accompagnati nelle scelte, soprat-

tutto quelle che implicano cambiamenti, come nelle fasi di transizione e di passaggio (Loiodice, 2004; 2012; Guichard, 2005; 2012; Savickas, 2015; Boffo & Gioli, 2016).

Una terza e ultima articolazione potrebbe riguardare il counseling di orientamento (Ulivieri Stiozzi Ridolfi, 2013; Cunti, 2014; Savickas, 2014) laddove si renda necessario un supporto specifico. La messa a regime di servizi di counseling di orientamento ha lo scopo di supportare i processi di crescita, in specie formativa, dei soggetti; di fondamentale importanza è individuare le situazioni di disagio e comprenderne le caratteristiche attraverso l'interazione con gli studenti in difficoltà, anche facendo ricorso a specialisti (counselor professionisti). Ci si chiede: in che modo gli apprendimenti scolastici stanno interagendo con tutti gli altri fattori di crescita? Gli insegnanti ed educatori, infatti, come già esplicitato, non hanno tanto il compito di consegnare contenuti disciplinari, quanto quello di favorire la crescita culturale degli studenti, individuando e creando risorse e, chiaramente, concertandole in vista dell'obiettivo da raggiungere. Il counseling di orientamento si propone, in particolare, di apportare elementi di chiarificazione nel percorso di vita dello studente, anche attraverso l'offerta di *un'altra visione* (Formenti *et al.*, 2008), di aiutare ad individuare altre possibili strade di crescita, che implicino possibili cambiamenti nelle reti di relazione, cambiamenti evidentemente da sostenere e monitorare nell'azione di counseling. Il counseling, in questo modo, si prefigura come un'attività coerente con quella enfaticizzazione degli aspetti osservativi, investigativi e riflessivi a cui abbiamo accennato per quanto concerne i processi didattici; in questo caso è come se queste dimensioni del pensare venissero anche riportate al sentire dello studente, ai suoi sentimenti ed alle sue emozioni. In sintesi, esso può essere considerato come un'esercitare alla consapevolezza di sé, utilizzando trame relazionali più che esclusivamente culturali.

Il percorso sinteticamente delineato intende, dunque, andare anche in direzione: dell'imparare ad essere aiutati; del saper trovare ed usare informazioni/conoscenze per sé (saper cercare/chiedere consulenza), del verificare le proprie posizioni/aspettative. Nell'ambito dei percorsi educativi e didattici di orientamento alla scelta, il ruolo del gruppo si configura come irrinunciabile, non solo per poter argomentare e confrontarsi ma anche per essere sostenuti nelle difficoltà e accompagnati nei processi, per apprendere dagli altri, attraverso la mediazione esperta dei docenti, e potersi sperimentare in contesti sociali protetti.

La prospettiva e le strategie suggerite vengono ritenute di particolare significatività in qualsiasi percorso educativo e didattico chiamato a contenere e a prevenire gli insuccessi scolastici, all'origine dei fenomeni di abbandono e di ripetizioni e, per certi versi, anche dei cambiamenti, non sempre intrapresi con consapevolezza, di indirizzo scolastico, essendo questi ultimi spesso connessi ad aspetti metodologici e relazionali della didattica o a un disorientamento rispetto all'ambito di sapere da privilegiare.

## BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Amoretti, G. & Rania, N. (2005), *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Roma: Carocci.
- Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change", in *Psychological Review*, vol. 84, n. 2, pp. 191-215.
- Id. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Centro Studi Erikson.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1998), "Rethinking Learning", in D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 485-513.
- Boffo, V. & Gioli, G. (2016), "Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say", in A. Pejatovic, R. Egetenmeyer & M. Slowey (Eds), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*, Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, pp. 9-28.
- Cacciamani, S. (2008), *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Roma: Carocci.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (1993), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989), "Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics", in L.B. Resnick (Ed), *Knowing, Learning and Instruction*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 453-494.
- Cunti, A. (2008), *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2014), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2015), "Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro", in *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 335-355.
- Dallari, M. (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Milano: Guerini.
- Dewey, J. (1933), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2003), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri, L. & Melacarne, C. (2015), *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: Franco Angeli.
- Fedeli, M., Grion, V. & Frison, D. (a cura di) (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Formenti, L., Caruso, A. & Gini, D. (2008), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counseling*, Milano: Raffaello Cortina.
- Guichard, J. (2005), "Life-Long Self-Construction", in *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 5, n. 2, pp. 111-124.

- Guichard, J. (2012), “How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design their Lives in an Age of Uncertainty?”, in *Cypriot Journal of Educational Sciences*, vol. 7, n. 4, pp. 298-310.
- Jonassen, D.H. (1993), *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, Acquiring Structural Knowledge*, Hillsdale: LEA.
- Kanizsa, S. (a cura di) (2007), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano: Mondadori.
- Kelly, G.A. (2004), *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erikson.
- Lo Presti, F. (2010), *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma: Carocci.
- Lo Presti, F., Priore, A. & Bellantonio, S. (2017), “The pedagogical approach of guidance in higher education. An educational research experience in Italian universities”, in V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne & M. Vianello (Eds), *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*, Torino-Milano: Pearson.
- Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2012), “Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi ‘schiacciare’ dal cambiamento”, in *Metis – Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, vol. 2, n. 1, p. 6.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Id. (2004), “Una teoria critica dell'apprendimento auto diretto”, in G. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 7-23.
- Mezirow, J. & Taylor, E. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Moscatti, R., Nigris, E. & Tramma, S. (2008), *Dentro e fuori la scuola*, Milano: Mondadori.
- Mura, A. (a cura di) (2005), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano: Franco Angeli.
- Resnick, L. (1987), *Education and Learning to Think*, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Id. (1989), *Knowing and Learning. Issues for a Cognitive Science of Instruction*, Hillsdale: Earlbaum.
- Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (Eds) (1991), *Perspectives on Socially Shared Cognitions*, Washington: American Psychological Association.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996), “Models of Learning in a Community of Learner”, in D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Salomone, I. (1997), *Il setting pedagogico*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

- Savickas, M. L. (2014), *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento: Erickson.
- Id. (2015), “Designing Projects for Career Construction”, in R. A. Young, J. Domene & L. Valach (Eds), *Counseling and Action*, London: Springer, pp. 16-17.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1999), “Schools as Knowledge-Building Organizations”, in D. Keating & C. Hertzman (Eds), *Today’s Children, Tomorrow’s Society: The Developmental Health and Wealth of Nations*, New York, NY: Guilford, pp. 274-289.
- Schon, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Id. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*, New Haven: Yale University Press.
- Tramma, S. (2009), *Che cos’è l’educazione informale*, Roma: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi Ridolfi, S. (2013), *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*, Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2012), *Parole per la scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Watkins, C., Eileen, C. & Lodge, C. (2007), *Effective Learning in Classroom*, London: Paul Chapman Publishing.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano: Guerini e Associati.