



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

ORIENTAMENTO E SCUOLA

- PER UN CAMBIAMENTO DI PROSPETTIVA NELLA SCUOLA
- ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO IL CORSO DELLA VITA
- LA DIDATTICA DELLE COMPETENZE ORIENTATIVE

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

- IL BILANCIO DI COMPETENZE E LA VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI
- PER L'ORIENTAMENTO AL LAVORO
- LA COMUNICAZIONE NELL'APPRENDIMENTO
- LA CROSS GENERATION NELL'ERA DELLA GLOBALIZZAZIONE

SPAZIO APERTO

- LO SPAZIO EDUCATIVO COME LUOGO D'INCONTRO DELLA SOCIETÀ MULTIETNICA

Trentasei

36



QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

36





QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

Redazione:

34170 Gorizia

Via Roma, 9

Telefono 0481 386278

Fax 0481 386413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Direttore responsabile:

Guido Baggi

Coordinamento redazione:

Diego Lavaroni

Comitato di redazione:

*Gabriella Alessandri, Manuela Astori,
Rita Giannetti, Diego Lavaroni, Tiziana
Zanella,*

Progetto grafico:

Emmanuele Bugatto - Trieste

Impaginazione:

Comitato di Redazione

Immagini:

Stampa:

Graphart srl - Trieste

N. 36

Il periodico viene realizzato a cura
della Direzione centrale istruzione,
formazione e cultura
nell'ambito del lavoro d'Istituto
Iscr. Tribunale n. 774
Registro Periodici del 6.2.1990

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Per un cambiamento di prospettiva nella scuola
È necessario liberarsi dei modelli del passato

Orientamento lungo tutto il corso della vita
Risorsa per l'innovazione e il governo della complessità

**La didattica delle competenze orientative
in uscita dall'obbligo di istruzione**
Gli strumenti e le situazioni di apprendimento

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

**Il bilancio di competenze e la validazione
degli apprendimenti non formali ed informali**
Una nuova prospettiva nel contesto italiano

La narrazione oltre l'informazione
Per trasmettere elementi di senso
nell'orientamento al lavoro

La comunicazione nell'apprendimento in rete
La funzione dell'e-learning

**Le problematiche dell'integrazione scolastica
delle seconde generazioni**
La *cross generation* nell'era della globalizzazione

SPAZIO APERTO

**Lo spazio educativo come luogo d'incontro
della società multietnica**

INFORMA

**Il Progetto GIANT
nel sistema di orientamento del Friuli Venezia Giulia**

La Rete EURES, European Employment Service
Un servizio di informazione, orientamento
e consulenza tra domanda e offerta in Europa

LIBRI

Il sistema dell'orientamento di C. Odoardi

Sei forme per pensare di E. De Bono
Sapersi orientare nella società dell'informazione

Redazione..... 5

Alessandro Salvini..... 6

Speranzina Ferraro..... 12

Maria Grazia Accorsi..... 24

Alessandra Selvatici..... 38

Marco Cantalupi..... 46

Maura Scuderi..... 52

Francesca Meneghetti..... 62

Elisabetta Damianis..... 78

*Gabriella Alessandri, Lucia D'Odorico,
Maria Graziella Pellegrini*..... 88

Stefania Garofalo..... 96

Sara Vizin..... 106

Anna Cragnolini..... 108

BREVE PROFILO DI EMILIO VEDOVA



Nato a Venezia nel 1919 in una famiglia operaia, Emilio Vedova lavora giovanissimo in fabbrica, poi si dedica a numerosi mestieri per sostenere la vita. Autodidatta, si dedica alla pittura e al disegno. Nel 1942 entra nel movimento di *Corrente* e partecipa al Premio Bergamo.

Fra il 1944 e il 1945 partecipa alla Resistenza. Dopo la liberazione, firma il manifesto *Oltre Guernica* e partecipa al *Fronte Nuovo delle Arti*, movimento che si spezzerà durante le accese battaglie culturali e Vedova farà parte del *Gruppo degli Otto* con Lionello Venturi.

Anno dopo anno, il "ragazzo alto" sviluppa tecniche disegnative di alta qualità e dinamismo; inventa temi e problemi pittorici di grande suggestione che propone incessantemente nelle proprie esposizioni: *Geometrie nere*, *Immagini del tempo*, *Plurimi*, *Scontri di situazioni*, *Dischi*; le tecniche che inventa sono sperimentali e provocatorie, gestuali, dinamiche, materiche, multiple, piani sovrapposti.

Mantiene amicizie e collabora con artisti, filosofi, scrittori e intellettuali di alto valore: con l'amico Luigi Nono progetta la scenografia e i costumi per "Intolleranza 1960", nel 1966 per "Spazio plurimo luce", mentre l'intervento per "Prometeo-Tragedia dell'ascolto", ottiene grande consenso alla Scala di Milano. Collabora con Bruno Maderna e Carlo Scarpa.

Con un viaggio apposito decide di conoscere la grande pittura iberica: da allora, la Spagna resta nel cuore; più tardi ci sarà la tragica guerra, Lorca, Machado, Neruda, Rafael

Alberti che conoscerà assieme a Vittorio Vidali "Carlos".

Servirebbe molto spazio per elencare le esposizioni che Emilio Vedova ha proposto nella sua lunga vita, in Europa e all'estero, e ancora tanto spazio per i prestigiosi premi che ha ottenuto. Con i compensi che raccoglie, viaggia per conoscere il mondo e le sue sciagure: già nel 1954, quando viene premiato alla Biennale di San Paolo del Brasile, è colpito dalle miserie del sud America. L'artista è sensibile e rabbioso di fronte alle ingiustizie del mondo che capta con gli occhi e trasferisce sulle opere. La sua enorme produzione artistica lo dimostra; pertanto abbiamo deciso di illustrare questa breve presentazione con una scelta tra le innumerevoli acquetinte realizzate con maestria e quasi tutte in bianconero, dal 1960 in poi. Si tratta dunque di un lungo progetto con cui Vedova sviluppa la propria visione artistica in cui la gestualità e l'espressionismo si rincorrono nello spazio e nel tempo.

Come i disegni, gli oli su diversi supporti (anche di enormi dimensioni), le sculture e le varie opere grafiche, anche queste acquetinte sono ovviamente astratte, con segno energico e violenza quasi tellurica, ma con riferimenti simbolici e sentimenti/desideri di una nuova umanità. Nel 2006 Emilio Vedova, ormai considerato, a livello internazionale, uno dei maggiori artisti del Novecento, conclude nell'amata Venezia la sua avventura artistica e umana.

Riccardo Toffoletti

Tutte le opere presentate in questo periodico, tranne una tela, sono acquetinte realizzate nella Stamperia d'Arte Albicocco di Udine, che ringraziamo per aver concesso la pubblicazione e fornito preziose informazioni.



EDITORIALE

In questo numero della rivista all'interno della sezione Orientamento e Scuola, troviamo tre articoli che affrontano il tema del cambiamento e dell'innovazione scolastica. Il primo, di Alessandro Salvini, illustra il cambiamento di prospettiva della scuola, suggerisce la necessità di liberarsi dei modelli del passato, ma sottolinea anche la resistenza degli operatori ad immaginare e realizzare nuove soluzioni.

Il secondo, che porta la firma di Speranzina Ferraro, riprende il filone dell'orientamento lungo tutto il corso della vita, considerandolo una risorsa, se inserito nella prospettiva del successo formativo del giovane. La rete territoriale di orientamento che fa parte di un sistema nazionale, punta a valorizzare la formazione dei docenti e lo sviluppo della didattica orientativa e laboratoriale.

Su questo ultimo tema si sviluppa il contributo di Maria Grazia Accorsi sulla didattica delle competenze orientative in uscita dall'obbligo d'istruzione. Un'analisi precisa di quali sono le competenze orientative da declinare in uscita dalla terza media, arricchita dall'illustrazione di strumenti ed azioni da realizzare con gli allievi.

La sezione Orientamento e Società propone contributi che rilanciano alcuni temi già affrontati nei numeri precedenti della rivista: Alessandra Selvatici e Marco Cantalupi riprendono il tema dell'orientamento degli adulti, che viene anche approfondito in Informa con la descrizione della rete Eures, un servizio informativo e di orientamento per la mobilità dei giovani in Europa.

In particolare, Alessandra Selvatici rilancia il bilancio di competenze, affrontando la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel contesto italiano. Cantalupi, ritiene che accanto alla descrizione dei lavori esistenti, che consenta una visione innovativa dei profili professionali e dell'orientamento al lavoro, vadano affiancate narrazioni in grado di trasmettere elementi di senso.

L'uso delle tecnologie e in particolare del Web, che ha posto in primo piano il ruolo dell'"e-learning" nella formazione e gestione dell'apprendimento, è il tema centrale dell'articolo di Maura Scuderi che ci introduce nell'ambito innovativo del Learning Management Systems. Francesca Meneghetti si sofferma sulle problematiche dell'integrazione scolastica delle seconde generazioni. In questo contributo, sviluppa un'attenta analisi della cross generation attraverso una ricerca sociologica sulle criticità irrisolte del fenomeno a scuola, sull'assimilazione versus interculturalità, sul ruolo della cittadinanza.

Nello Spazio Aperto Elisabetta Damianis riprende il tema dell'integrazione scolastica proponendo lo spazio educativo come luogo d'incontro della società multietnica.

Nella sezione Informa, viene presentato anche il contributo del Servizio regionale nella realizzazione del progetto GIANT per il sistema di orientamento del Friuli Venezia Giulia; dopo la fase di sperimentazione si delineano le condizioni per il trasferimento del modello, nel sistema di orientamento della regione.

PER UN CAMBIAMENTO DI PROSPETTIVA NELLA SCUOLA

È NECESSARIO LIBERARSI
DEI MODELLI DEL PASSATO

Alessandro Salvini

L e resistenze
a pensare in modo
nuovo vecchi
problemi, limitano
la capacità
d'immaginare
e di realizzare
nuove soluzioni

GLI ENUNCIATI LINGUISTICI COSTRUISCONO LA REALTÀ

Cambiare prospettiva è solitamente difficile e il desiderio di farlo, almeno in certe occasioni, trova molte resistenze che derivano dai nostri abituali modi di pensare e di concepire i problemi. Anche nella scienza non è facile il cambiamento di prospettive e, quando ciò avviene, comporta vere e proprie rivoluzioni paradigmatiche. Molti di noi sarebbero anche disponibili al cambiamento, ma poi le costrizioni date dagli schemi degli altri con cui dobbiamo interagire, la fissità dei ruoli, delle attese e dell'apparato istituzionale, limitano di molto ogni possibilità.

In molti contesti, pensiamo per esempio alla scuola, la capacità di vedere le cose sotto prospettive diverse è un aspetto peculiare di chi insegna, ma nel caso dell'alunno in difficoltà e del ruolo del docente, gli schemi di valutazione e di reazione risentono del gioco delle parti e delle definizioni ufficiali che l'ideologia scolastica del momento assegna a questo problema. Tale ideologia è mediata peraltro da enunciati linguistici che divengono un po' delle parole d'ordine, la cui carica innova-

tiva (supposto che ci sia) si stempera nella consuetudine delle affermazioni retoriche.

Sappiamo che il linguaggio istituzionale, con le sue astrattezze burocratico-pedagogiche, può costruire gli occhiali con cui definiamo la realtà scolastica, i contenuti di valore degli obiettivi che propone e la stessa immagine dell'allievo. Può enfatizzare lo sviluppo della persona o la crescita delle sue capacità civili e culturali, il suo destino lavorativo oppure la continuità storica con il mondo che ha ereditato o la sua capacità di essere utilizzato in senso professionale. Cambiando l'ideologia formativa e le parole d'ordine collegate, anche l'idea che abbiamo del ragazzo in difficoltà e del sapere in genere, possono mutare. Per esempio, il ragazzo disturbato, disturbante o in difficoltà può indurre a differenti soluzioni a seconda della ideologia educativa del momento: la punizione morale, l'esclusione/selezione, il recupero, la terapia o il marchingegno formale del diploma a tutti, come misura dell'efficienza produttiva della scuola, possono essere altrettante vie d'uscita.

Tutto questo trova una legittimazione attraverso le formule linguistiche del "programma" che di volta in volta assume l'autorità di chi le formula e ha il potere di imporle come convinzioni diffuse e ripetute.



La scuola, in momenti d'incertezza, può rimanere prigioniera di formule, slogan o petizioni di principio, precostituiti attraverso i linguaggi dell'ufficialità che vincolano ogni cambiamento possibile. In tal modo si prescrive la definizione dei problemi e delle linee operative in modo ideologico, senza tener conto delle capacità e risorse dei docenti e dei vari problemi dei ragazzi in difficoltà (svantaggiati, disadattati o devianti che siano).

Le difficoltà al cambiamento sono riferite al fatto che le capacità e le risorse pedagogiche e psicologiche della scuola, non possono essere generate solo per decreto o attraverso circolari, che proprio con i loro linguaggi ed i loro criteri ispirativi possono contrastare quell'innovazione che vorrebbero portare. Le assunzioni implicite, i sistemi categoriali, i giudizi di valore, la prassi, i rituali formali e linguistici, con cui si affronta in genere il problema

dell'allievo con difficoltà di adattamento, a rischio di abbandono scolastico o altro, sembrano essere più funzionali al disegno organizzativo dell'istituzione che a realizzare risultati efficaci. Un po' come è avvenuto in ambito psichiatrico in cui la follia è stata di volta in volta ridisegnata per renderla adatta al sapere del momento, al ruolo professionale dei suoi tecnici e al loro modello istituzionale.

Nell'ambito di queste considerazioni, vorrei sottolineare la necessità di liberarsi di ciò che è già stato utilizzato come modello operativo e concettuale in un recente passato. Da un lato il modello medico-pedagogico e dall'altro quello socio-assistenziale: *psichiatrizzante* il primo, *colpevolizzante* il secondo (la scuola, la società, la famiglia, ecc.). Se il primo rischia di fare di ogni diversità, inadeguatezza scolastica o disadattamento un problema medico (tra l'altro inefficace e lesivo per i riflessi sull'identità del mi-



Angeli di Vedova
1985 / 1990

nore), il secondo si trasforma nella ricerca di un colpevole.

Esercizio dagli scarsi risultati pratici. Oggi si ritiene più utile ed adeguato per innestare un cambiamento nel comportamento dell'allievo, pensare ad un ragazzo che "fa" qualcosa, ovvero che è capace di agire intenzionalmente, piuttosto che pensare ad un ragazzo a cui "è stato fatto" qualcosa, vittima di cause biografiche o patologiche (peraltro individuate sempre post hoc). Cause che in certi casi sembrano appartenere più alle categorie conoscitive del tecnico che alla realtà del ragazzo.

NORMA: MEZZO O FINE?

Ogni dimensione organizzativa, necessariamente, congela la realtà per poterla gestire. Programmi, procedure, norme e ruoli servono anche a questo. Ma gli insegnanti, dovendo modellare i propri atti conoscitivi su un mondo in trasformazione e in relazione a individui tra di loro diversi, possono trovarsi inibiti o addirittura coartati rispetto ad un'organizzazione che non può ospitare troppa iniziativa personale e tende ad uniformarla. Se ogni discorso è un discorso dell'osservatore, bisogna che l'osservatore, in questo caso l'insegnante, sia in grado di muoversi su sistemi mentali altrui per adattarli a certe uniformità necessarie alla trasmissione transgenerazionale del sapere, dell'identità culturale e delle competenze sociali e tecniche. In quanto osservatore che deve influenzare un sistema in evoluzione, non può prescindere dal conoscere i processi che regolano questo sistema, anche quando questi processi debbano essere corretti perché disfunzionali o inadeguati. Nel far ciò non può prescindere dai bisogni, intenzioni, credenze e modelli del ragazzo, perché solo utilizzando queste forze può generare un cambiamento nella direzione voluta, per un

adattamento personale e scolastico individualmente ottimale.

Se l'insegnante guarda al ragazzo attraverso le sue categorie, per esempio quelle normative che gli impongono un modello di mondo, un criterio di giudizio e il valore dei mezzi rispetto ai fini, è evidente che "la norma" non è un mezzo, ma un fine che sovrasta ogni flessibilità conoscitiva di chi insegna. Abbiamo bisogno di norme, ma bisogna capire quando le norme divengono un criterio conoscitivo che struttura i discorsi che facciamo su noi stessi, sugli altri e sulla realtà, scambiando questi discorsi per entità vere e sostanziali. Per norma non intendo solo la norma morale o le regole, ma in particolare le assunzioni di principio che guidano le nostre percezioni, le azioni e come parliamo del mondo.

Tanto per fare un esempio, pensiamo al prototipo di tutti i bambini discoli e devianti, cioè a Franti, l'eroe negativo del libro "Cuore". Edmondo De Amicis, era uno che oggi diremmo di simpatie progressiste e, come tale, aderiva al positivismo sociale, peraltro ispiratore anche di Cesare Lombroso, il sostenitore delle ferree leggi del determinismo biologico e sociale sul comportamento, ovvero del peso inesorabile e imm modificabile delle cause. Un certo positivismo ingenuo ottocentesco lo stiamo scontando ancora oggi nel nostro modo di affrontare i problemi sociali e psicologici. Modo positivista di spiegare (o di interpretare) gli eventi che, se non trova più una presenza nelle scienze sociali e nella ricerca più avanzata, domina ancora quel misto di senso comune e di psicologismo, mescolanza di psichiatria e psicoanalisi intriso di supposizioni e spiegazioni causali. La madre, il padre, la famiglia, l'ambiente, divengono le entità che spiegano ogni biografia problematica e ad esse rinviano ogni soluzione, il più delle volte impraticabile.



Cosa scrive De Amicis in uno degli episodi dedicati al suo piccolo eroe beffardo e già in germe delinquente? Franti, insieme alla madre, è di fronte al Direttore. La donna supplica il Direttore di riammettere il figlio a scuola annullando la sospensione. Il Direttore di questa scuola umbertina, in tono paterno, così ammonisce il suo Pinocchio: *“se continuerai così, ucciderai tua madre”*. A queste parole Franti, così scrive De Amicis, *“il disgraziato sorride”*, a riprova della sua incorreggibilità a fronte di un destino già segnato. La madre lavandaia, il padre in carcere, già costituiscono per il bambino Franti i presupposti di un'eredità sociale e biologica. Oggi lo stesso Franti definito *“disadattato”* verrebbe segnalato ad un qualche servizio psichiatrico. Alla *“madre inadeguata”*, al *“padre assente”* e a qualche conseguente *“distorsione emotiva della personalità”*, verrebbero assegnanti un peso causale indiscutibile.

Le nostre spiegazioni (o interpretazioni) di fronte al ragazzo difficile non si discostano di molto da quelle di De Amicis, salvo per una maggiore articolazione di considerazioni pedagogiche, psicoanalitiche e sociali. Si entra così nella fissità di certe strutture narrative e delle loro euristiche. Se ci dicessero di scrivere la storia di qualche studente un po' bizzarro, svogliato, assenteista, molto probabilmente organizzeremmo la sua anamnesi, la sua biografia e la diagnosi seguendo un genere narrativo, quello più in voga: diagnosi di personalità, valutazione del contesto familiare.

Anche per De Amicis le cose andavano così e non avevano altra logica possibile perché la struttura, per così dire archetipica e narrativa, prevedeva che le storie di vita fossero già prigioniere di uno schema morale, presentato come destino naturale. Che fine farà Franti, con i mille altri discoli che lo seguiranno? Acquisirà tutte le competenze necessarie e le identi-

ficazioni per poter realizzare il personaggio a cui è stato assegnato. Il genere narrativo va rispettato da ogni parte, connessioni causali e coerenza ne sono il presupposto. Difatti verso la fine del libro l'autore scrive: *“si dice che Franti non tornerà più a scuola”*.

Modificare queste storie, la forza della profezia che si autoadempie contenuta proprio nello schema esplicativo, nella tessitura deterministica che le racconta e le spiega, implica la rinuncia a quei modelli interpretativi medico-pedagogici (psichiatrico-psicoanalitici), il cui germe concettuale è identico alla realtà che cercano di contrastare.



Angeli di Vedova
1985 / 1990

OGNI DISCORSO È UN DISCORSO DELL'OSSERVATORE

Se un discorso è un discorso dell'osservatore rispetto a se stesso e rispetto all'altro, lo studente con il suo modo di agire tende a offrire a chi lo osserva l'idea che il docente ha di se stesso e della propria funzione. Lo studente diventa in qualche maniera complementare alla struttura narrativa che organizza il copione di interazione docente-studente.

Se ci trovassimo ad assistere ad una commedia teatrale, ad un certo punto che faremmo per capire come va a finire la storia? Fermeremmo tutto e faremmo un bel test di personalità a tutti i personaggi?

Certamente no, capiremmo, sapendo anticipare il percorso della storia, proprio perché già possediamo le strutture narrative del genere teatrale di cui siamo spettatori, che fanno già parte del nostro sapere a priori. E quindi anticipiamo quello che avverrà e se si avvera lo sarà anche grazie ad un sistema di cui cerchiamo di confermare la coerenza dei presupposti e lo schema replicabile offerto dal copione narrativa.

Se attribuiamo ad un ragazzo i tratti dello psicopatico, oppure lo categorizziamo sotto il profilo sociale definendolo svantaggiato, proveniente da aree subculturali, marginali, finiamo sempre per trovare le presunte cause o i loro caratteri negativi adatti ad un genere biografico che niente ci dice su cosa fare.

Un altro errore cognitivo è quello della correlazione illusoria, ossia quando ad un comportamento negativo associamo degli antecedenti negativi e stabiliamo tra questi una relazione di causa-effetto. Ci può anche essere il genere della profezia che si autoadempie. Questa scaturisce dal gioco incrociato dei ruoli e dal copione che struttura la rela-

zione tra studente e contesto scolastico, rinviando al ragazzo quelle informazioni, credenze o immagini di sé che, assorbite nel sistema d'identità, organizzeranno i suoi atteggiamenti e convinzioni rispetto a se stesso, agli altri e al mondo. Come mi disse un ragazzo *"è meglio essere cattivi che nessuno"*.

Durante l'adolescenza il bisogno di sapere *"chi sono io"* è particolarmente forte, per cui un ragazzo diventa facilmente permeabile alle immagini di sé generate anche dai suoi rapporti e ruoli problematici. Per aggirare gli effetti perversi di questo schema, dovremmo evitare il genere narrativo *"psicologistico"*, *"psichiatrizzante"* o *"sociale"*, senza guardare al ragazzo come problema e pensare invece al *"problema del ragazzo"*, evitando di identificarlo con le sue difficoltà.

Il nostro modo di giudicare il ragazzo oltre a derivare dai costrutti linguistici pedagogico-burocratici, dagli schemi di attribuzione/spiegazione d'uso corrente, è anche in funzione del criterio normativo che adottiamo (e non solo in senso metaforico) ricorrendo a modelli che se sono utili e validi in campo epidemiologico e medico, non lo sono in ambito scolastico, psicologico e sociale. Questa tendenza a trasformare certi settori dell'area del disagio giovanile in un'area sanitaria, è un grossolano errore, che introduce l'ingresso di modelli deterministici e riduttivisti.

Se esiste il rischio di trasformare un bambino che va male a scuola in un problema da gestire come evento sanitario, sotto l'etichetta *"problemi della salute"*, può manifestarsi l'effetto di un altro criterio normativo, questa volta non più sanitario ma pedagogico. Alludo al criterio della norma come *"ideale"*. La norma come ideale propone come assoluto il primato morale del *"principio di prestazione"* ovviamente disseminando la strada di tutti quei *"vuoti a perdere"* che non riescono, non vogliono o resistono a



questo imperativo. Imperativo della prestazione che la scuola sembra aver riscoperto sollecitata dal mondo produttivo e che, con prezzi psicologicamente sempre più alti, si appresta ad imporre.

Quel che è in gioco non è l'eccellenza come utopia e meta, ad esempio l'aspirazione verso un mondo esteticamente più bello e migliore. Si tratta invece di sollecitare ad un sapere strumentale sempre più in funzione del mondo delle cose, degli oggetti materiali, della competizione economica, in cui l'angoscia dell'ipermedialità e del virtuale impone una norma puramente imitativa.

Norma ideale che contrasta ogni percorso personale con i suoi tempi, modi e contenuti di crescita. La crescita è la lenta e faticosa gestazione di una metamorfosi personale i cui tempi non sono quelli dei programmi scolastici e i contenuti non possono essere proposti solo dal mercato del lavoro e dalle sue bizze.

La scuola è più una palestra che un'azienda. La scuola è anche il posto dove ogni ragazzo ha una nicchia in cui può imparare a sognare, nella lentezza dei suoi tempi, delle sue attese, nei rispecchiamenti infiniti che l'intarsio delle voci mescola tra di loro. La scuola è il luogo dove una certa possibile vaghezza adolescenziale trova il suo contenitore, i suoi irretimenti e le sue stanchezze. In certi casi la libertà che la scuola può continuare ad offrire sta più nelle crepe dei muri che nei monitor del computer. Una macchia di muffa su una parete può suggerire più idee di quanto possa dare un manuale d'istruzioni (che a suo tempo e al bisogno sarà utilizzato).

Una carta geografica sbilenca e sbrecciata forse può suscitare nel ragazzo, per una strana architettura della mente, una risonanza emotiva in un'ora di una lezione noiosa, fortunatamente noiosa, in cui potrà ascoltare se stesso non soverchiato da incitamenti e rumori. I bisogni dell'im-

maginario (o dell'immaginale) hanno bisogno di un luogo, di insegnanti attenti, maieutici nel fare, nel dire, nel capire, protettivi verso le nuove generazioni da ogni precoce sterilizzazione di interessi e sentimenti.

Alessandro Salvini

Ordinario di Psicologia Clinica
Università di Padova

BIBLIOGRAFIA

Masoni M. V.

La mediazione creativa a scuola - L'arte di risolvere i problemi tra insegnante e alunno, Erickson, Trento, 2002.

Masoni M. V.

Studiare bene senza averne voglia - Come superare l'alibi della mancanza di volontà, Erickson, Trento, 2001.

Salvini A.

Sviluppo deviante e problemi di intervento. Personalità e disadattamento nell'età evolutiva, Patron, Bologna, 1979.

Salvini A.

Psicologia clinica dell'interazione, Giunti, Firenze, 2008.

ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO IL CORSO DELLA VITA

RISORSA PER L'INNOVAZIONE E IL GOVERNO DELLA COMPLESSITÀ

Speranzina Ferraro

L a promozione del successo formativo e del pieno sviluppo della persona implica il reale coinvolgimento e il protagonismo effettivo di ogni soggetto in formazione e la collaborazione attiva di tutti i Soggetti al fine di costruire "reti collaborative", con il territorio

Il rilancio dei processi di orientamento scolastico e formativo dei giovani e la ripresa di un Piano nazionale di azioni da parte del Ministero dell'Istruzione, aperto alla collaborazione con tutti i Soggetti, sono oggi una realtà. Tale rilancio si colloca in una fase di importanti cambiamenti sociali, normativi, costituzionali, economici, promossi a livello europeo e nazionale a partire dagli anni novanta. È in questa fase di cambiamenti che si approfondisce la riflessione sugli interventi sviluppati dal Ministero dell'Istruzione, e non solo da esso, per circa un trentennio, al fine di prevenire e contrastare la dispersione scolastica, purtroppo con esiti che non hanno consentito di arginare e superare questo fenomeno. Dalla rilettura critica degli interventi e degli esiti degli investimenti realizzati è scaturita, invece, la rilevanza del nesso tra dispersione scolastica e orientamento e la consapevolezza che intervenire efficacemente in tema di orientamento può contribuire a migliorare anche le dimensioni del fenomeno della dispersione.

"La centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione": così scriveva la prof.ssa Maria Luisa Pombeni, rafforzando

l'esigenza di raccordo tra tutti i Soggetti responsabili per due ragioni in particolare:

- per le *ricadute patologiche* sul sistema scolastico e per le conseguenze sul sistema economico-produttivo;
- per gli *effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali* (formative, lavorative, sociali).

Da questa consapevolezza dell'importanza strategica dell'orientamento e del suo ruolo di prevenzione della dispersione scolastica riprende vigore l'iniziativa del Ministero e il cammino verso un Piano nazionale di azioni da condividere con gli altri Soggetti, senza soluzione di continuità con il passato.

IL GRUPPO TECNICO SCIENTIFICO

Per facilitare tale cammino di cambiamento, viene istituito il *Gruppo Tecnico Scientifico* con la finalità di definire l'impianto organizzativo del Seminario nazionale, che segna la ripresa delle azioni del Ministero dell'Istruzione in tema di orientamento.¹

La costituzione di tale organismo discende dalla consapevolezza della necessità di dover intervenire a tutti i livelli scolastici e formativi per sostenere i giovani nell'assunzione



coerente di processi di scelta e di decisione in una società sempre più caratterizzata da incertezza e complessità e per soddisfare il diritto della persona alla formazione e alla inclusione sociale.

Il *Piano Nazionale di orientamento*, avviato dal Ministero dell'Istruzione, si sviluppa su più dimensioni, secondo le indicazioni europee e i recenti interventi normativi, di cui si riportano solo i più significativi.

A LIVELLO EUROPEO:

1. Nel *"Memorandum per l'apprendimento permanente del 2000"* viene superata definitivamente la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale e l'orientamento viene indicato come una opportunità accessibile a tutti in permanenza;
2. la *Risoluzione sull'orientamento del 2004* in cui si rafforza il ruolo dell'orientamento nel sistema d'istruzione e formazione e la necessità che tutti i sistemi scolastici e formativi dei Paesi europei adottino riforme coerenti in tale direzione;
3. la *Raccomandazione del 2005 sulle competenze chiave* che tutti i giovani devono acquisire entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale;
4. la *Raccomandazione del 2006* sull'acquisizione di competenze chiave e competenze trasversali/trasferibili.

A LIVELLO NAZIONALE:

1. la *Direttiva n. 487/1997*, in cui esplicitamente si fa riferimento all'orientamento come processo lungo tutto l'arco della vita e alla didattica orientativa come strumento che tutte le discipline devono utilizzare per realizzare un



Da "Aus dem Augenrund"
edizione 2000

- apprendimento significativo e duraturo;
2. il *DPR n. 275/1999* – Regolamento dell'autonomia, che oltre a prevedere la definizione del Piano dell'offerta formativa da parte dei docenti tutti, specifica che "la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni e della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento";
3. la *Legge n. 1/2007* e i successivi decreti *n. 21* e *n. 22/2008* attuativi, relativi alla definizione dei per-

corsi di orientamento, in una logica unitaria e continua, tra scuola e università e mondo della formazione e del lavoro;

4. la C.M. n. 43 del 2009, pubblicata dopo il seminario di Abano, che presenta e diffonde le *“linee guida per l'orientamento lungo tutto il corso della vita”*, primo step di un lavoro avviato in ottica di rete e di condivisione con tutti i Soggetti istituzionali competenti;
5. il *“Piano Italia 2020”* siglato dai Ministri dell'istruzione e del lavoro nel settembre 2009, che riconosce il ruolo chiave dell'orientamento e la necessità del raccordo tra scuola e mondo del lavoro, nonché il ruolo insostituibile della formazione per un nuovo modello di docente.

Nel seminario nazionale,² che ha dato avvio a questa nuova strategia, si è sviluppata l'idea dell'orientamento come “processo” unitario che va dalla scuola dell'infanzia all'università e prosegue lungo tutto il corso della vita, in continuità tra il sistema d'istruzione e formazione, università e alta formazione artistica, musicale e coreutica, formazione tecnica superiore e lavoro, come previsto e delineato dai decreti legislativi n. 76 e 77 del 2005 e dai decreti legislativi n. 21 e 22 del 2008.

Il nuovo percorso abbraccia una visione integrata di orientamento, chiaramente delineata dall'impianto organizzativo di tipo interistituzionale e fondato sul concetto di rete tra tutti i Soggetti responsabili e competenti per il successo scolastico e formativo di ciascuno.

La strategia nazionale, delineata dal documento delle “linee guida” diffuse con la C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, consiste nel *passaggio da una prassi di orientamento quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transizione e decisione, ad un approccio olistico e formativo per cui l'orientamento investe il pro-*

cesso globale di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola dell'infanzia ed è trasversale a tutte le discipline.

Gli strumenti del nuovo impianto necessari a garantire un orientamento efficace sono:

- la centralità della persona e la personalizzazione degli interventi;
- il coinvolgimento effettivo ed efficace dei genitori;
- la formazione dei docenti in particolare sulla progettazione per competenze, sulla didattica orientativa e la metodologia laboratoriale;
- la rete e il raccordo interistituzionale tra Soggetti competenti.

Il *“Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita”*,³ rappresenta lo strumento e la via per conseguire l'obiettivo auspicato di un lavoro congiunto e condiviso con tutti i partners competenti in tema di orientamento e che si concretizza nella condivisione di azioni integrate a tutti i livelli, dal nazionale a quello locale.

Questo organismo interistituzionale ha, infatti, il compito di integrare le “linee guida in materia di orientamento”, divulgate con C.M. n. 43/2009, e di renderle strumento di condivisione di politiche integrate in materia di orientamento. L'obiettivo è ambizioso, la strada complessa, ma l'attenzione e lo spirito di collaborazione che anima tutte le componenti coinvolte, fa ben sperare circa un risultato concreto e condiviso, nel rispetto delle responsabilità e specificità di ciascun Soggetto. Riteniamo, inoltre, che questa sia la sola strada percorribile nella direzione dell'unitarietà degli interventi, della semplificazione dei linguaggi e dei percorsi, della realizzazione di efficaci servizi territoriali, nonché di strategie formative destinate agli operatori della scuola e dell'extra-scuola, a partire dalla condivisione



di un fine comune: il successo formativo e il benessere della persona nella scuola, nella società e nel mondo del lavoro.

La costituzione, da parte del Ministero dell'Istruzione, di un organismo così rappresentativo di tutte le componenti competenti e responsabili nasce da più considerazioni:

1. gli interventi europei e le riforme nazionali nei settori dell'educazione, della formazione e della società attribuiscono alla scuola nuovi compiti nella definizione dell'offerta formativa ed enfatizzano, nel contempo, la collaborazione con gli Enti Locali e con gli altri Soggetti pubblici e privati del territorio, nonché il loro ruolo nel settore dell'orientamento, come testimoniano le competenze ad essi attribuite prima con il D.Lgs. n.112/1998, poi con la Legge costituzionale n. 3/2001, contenente modifiche al titolo V della Costituzione;

2. la considerazione che l'esperienza più pervasiva nella vita dei giovani è senz'altro quella scolastica, in cui si sviluppa stabilmente una relazione sistematica e significativa tra adulti (gli insegnanti e non solo loro) e i giovani alunni e su essa bisogna attentamente intervenire al più presto per sostenere la motivazione all'apprendimento e guidare, attraverso *un'efficace mediazione didattica*, allo sviluppo e al consolidamento di personalità autonome, in grado di scegliere e decidere in ogni momento in coerenza con le proprie potenzialità, aspettative e sogni. Una mediazione efficace, infatti, rende il fare scuola più coinvolgente, sostiene la motivazione e può rendere produttivo il passaggio tra ordini e gradi diversi di scuola.



Angeli di Vedova
1985 / 1990

Queste sono le premesse che hanno ispirato la costituzione del Forum nazionale per l'orientamento.

La finalità principale, che si può considerare ampiamente condivisa da tutti i Soggetti e Istituzioni, è quella di adottare un *modello di orientamento* che consenta di prevenire e contrastare il disagio giovanile e l'abbandono degli studi, accompagnando ogni persona nel suo viaggio individuale, motivandola e sostenendola, nonché fornendo all'occorrenza le informazioni neces-

sarie anche per un ri-orientamento, favorendo l'acquisizione di competenze e facilitando le scelte e le decisioni di ciascuno. Ciò comporta da parte di ciascun Soggetto un impegno e lavoro unitari e condivisi, finalizzati alla costituzione di un sistema organico di orientamento, nel rispetto dei principi di "sussidiarietà", "concertazione interistituzionale", "economicità dei mezzi".

Infatti, la promozione del successo formativo e del pieno sviluppo della persona implica da una parte il reale coinvolgimento e il protagonismo effettivo di ogni soggetto in formazione e dall'altra la collaborazione attiva di tutti i Soggetti al fine di costruire "*reti collaborative*", con il territorio a misura di ragazzo/giovane, dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza, ricercando insieme obiettivi e strategie comuni da perseguire, nel rispetto dei diversi ruoli.

Si tratta di sviluppare insieme una metodologia di rete per favorire lo sviluppo e la condivisione di una strategia di orientamento nazionale, da coniugare ai vari livelli attra-





verso la costituzione di “servizi integrati” rivolti a giovani e famiglie, modulati sulla base dei bisogni rilevati ed espressi. Per lo sviluppo di una strategia in tal senso, con la condivisione di spazi operativi condivisi, può senz’altro essere utile ricorrere a momenti di formazione congiunta e integrata tra operatori di istituzioni diverse, ma uniti dall’obiettivo di contribuire alla formazione e allo sviluppo della persona in formazione, in termini di identità, autonomia, consapevolezza, competenza e responsabilità.

Il cammino è avviato, la necessità di trovare momenti di incontro e di condivisione è ormai una necessità condivisa da ciascun Soggetto e Istituzione, per superare l’attuale frammentazione e separatezza degli interventi. Si tratta ora di trovare insieme le sinergie possibili e i modi per attivarle e perseguirle. L’azione non è più differibile se vogliamo perseguire l’obiettivo prioritario, già sopra richiamato, cioè *affrontare il problema dei ragazzi che si perdono per strada anche, ma non solo, a causa di un cattivo orientamento*.

Intanto, in attesa di pervenire a linee guida in materia di orientamento condivise da tutti i Soggetti, prosegue il cammino di formazione rivolto al personale della scuola e ai formatori, sempre in ottica integrata.

Sono in via di organizzazione i nuovi seminari interregionali che si svolgeranno nel prossimo mese di maggio e che approfondiranno due dei pilastri del nuovo Piano nazionale, cioè la *progettazione per competenze* e la *didattica laboratoriale* nella dimensione dell’orientamento.

Infatti, i presupposti dell’impianto delineato per garantire un orientamento efficace sono:

- il raccordo tra Soggetti responsabili e la rete territoriale;
- la formazione iniziale e in servizio dei docenti e degli operatori;
- la progettazione per competenze;

- la didattica orientativa e la metodologia laboratoriale;
- il coinvolgimento attivo dello studente;
- la personalizzazione degli interventi e centralità dello studente;
- il patto educativo con i genitori.

ORIENTAMENTO, DIMENSIONE EDUCATIVA PERMANENTE E TRASVERSALE

L’orientamento è una modalità che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto l’arco della vita. Tale dimensione deve essere presente in maniera consapevole sin dall’avvio del processo formativo e, in particolare, dalla scuola primaria. Essa è da intendersi come azione di accompagnamento e guida del Soggetto nello sviluppo del proprio apprendimento e della personale crescita e autonomia. Perché ciò avvenga e si realizzino percorsi efficaci di orientamento, è necessario che ciascun docente e/o operatore sappiano:

- rilevare la domanda di orientamento anche inespressa;
- ascoltare e comprendere gli aspetti emotivi;
- accompagnare senza creare dipendenza e dotare di “dispositivi” che consentano a ciascuno di orientarsi;
- stimolare la capacità di porre domande e di ricerca di nuove soluzioni;
- potenziare la capacità di auto-orientarsi dentro il sistema formativo e rispetto alla realtà sociale e al mondo del lavoro.

Strumento per sviluppare tale dimensione nella scuola è la *didattica orientativa*, che significa per il docente “mettere in atto azioni intenzionali

finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire o potenziare le competenze orientative generali ovvero i pre-requisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline".⁴

Ma vediamo, nello specifico, alcuni dei punti su cui poggia il nuovo impianto.

1. centralità della persona nel processo di orientamento e personalizzazione degli interventi

La persona, alunno, studente, lavoratore, con la sua individualità e diversità è il centro dell'azione educativa e costituisce il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola e dei Soggetti del territorio. Al centro del nuovo impianto per l'orientamento è la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali, ...) e il suo contesto di vita. La nuova concezione riconosce l'importanza di un orientamento che accompagna la persona lungo tutto il corso della vita e che caratterizza le diverse azioni a sostegno di questo processo in funzione della specificità dei bisogni orientativi del singolo. Ad ogni persona, durante il percorso di crescita, maturazione e formazione, deve essere offerta l'opportunità di costruirsi delle competenze orientative, adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento nei vari momenti e stati della vita, e di sviluppare una progettualità personale sulla quale effettuare scelte ragionate e consapevoli in ogni momento della vita. È questo il compito proprio della scuola e dell'orientamento formativo, finalizzato alla formazione integrale della persona.

2. coinvolgimento consapevole dei genitori

L'impianto, sinergico e interistituzionale, del nuovo modello di orientamento auspica il forte coinvolgimento non solo dei protagonisti dell'orientamento (gli studenti), ma anche di tutti i Soggetti educativi presenti nel territorio e nel contesto di vita, cioè famiglia, associazionismo educativo e sportivo, ecc.





È indispensabile costruire “un’*alleanza educativa*” in primo luogo con le famiglie al fine di condividere obiettivi comuni e progettare interventi formativi che favoriscano la maturazione del processo di auto-orientamento da parte dello studente in rapporto ai diversi livelli di autonomia personale. La partecipazione dei genitori al processo d’istruzione e formazione costituisce lo strumento strategico per la realizzazione, attraverso la collaborazione interattiva tra scuola e famiglia, della “mission” della scuola, cioè la formazione armonica della persona e il suo personale benessere. Il fine è il coinvolgimento reale di tutti i Soggetti al fine di costruire “reti collaborative” con il territorio a misura di ragazzo, dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza.

3. rete e sviluppo di un sistema nazionale e territoriale di orientamento

Le Riforme degli ultimi anni nei settori dell’educazione, della formazione e della società nel suo complesso attribuiscono alla scuola e all’università nuovi compiti nella definizione dell’offerta educativa ed enfatizzano, nel contempo, la collaborazione con gli Enti Locali, a cominciare dalle Regioni, e con gli altri Soggetti pubblici e privati del territorio. La scuola ha senz’altro un ruolo importante, data la sua estesa presenza nella vita e nella formazione dei giovani, di coordinamento tra i vari Soggetti e di disegno della strategia organizzativa e operativa di un possibile sistema integrato di orientamento nazionale, capace, cioè, di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona.

L’impegno è quello di ripristinare e raccordare i diversi livelli di inter-

vento, chiarire i ruoli e le funzioni dei diversi Soggetti, lasciando in ogni caso ai singoli contesti la libertà di ricercare soluzioni adeguate rispetto ai propri bisogni, per arrivare al coordinamento tra i vari Soggetti istituzionali, alla condivisione del modello teorico-metodologico di riferimento, alla messa a punto di interventi formativi integrati, specifici per i diversi livelli e per le diverse figure. La rete, a cui tendiamo, è una struttura policentrica ove Soggetti, istituzionalmente diversi, si ritrovano e si confrontano per raggiungere obiettivi condivisi attraverso la messa in atto di azioni condivise.

È, altresì, una struttura di servizio che produce legami, condivisione, dialogo, comunicazione a tutto vantaggio dei giovani e del loro sviluppo. In tale direzione si muove il nuovo organismo del Forum nazionale, già citato, ove tutti i principali Soggetti di orientamento cercano insieme di condividere linee guida, modelli di intervento, risorse, finalità, organizzazione degli interventi, formazione degli operatori, linguaggi. Ad esso si collegano gli organismi integrati a livello regionale dagli USR, che hanno tra i loro compiti quello di costituire la rete a livello locale tra i vari Soggetti istituzionali, nonché di realizzare i *Piani regionali di orientamento*.⁵

I team o Comitati regionali, costituiti dagli USR, sono formati in generale dal referente regionale per l’orientamento e dai referenti provinciali, a cui si affiancano esperti, rappresentanti dell’università, dell’Anas, degli Enti Locali e del mondo del lavoro.

4. formazione iniziale e in servizio dei docenti

Non si tratta di intervenire con momenti sporadici e frammentari di aggiornamento in questo settore, ma di fare dell’orientamento la base

per un *intervento sistematico di formazione per i docenti di ogni ordine e grado di scuola*. È un investimento necessario e non più prorogabile: ne va del futuro di intere generazioni di giovani, che devono imparare a scuola ad agire ed intervenire in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze.

Ma quale formazione?

Dai progetti di sperimentazione e di ricerca realizzati negli ultimi anni possiamo chiaramente delineare alcune indicazioni di priorità, che indicano la direzione in cui dovrebbe andare la formazione in servizio dei docenti. Si tratta di impostare piani di formazione e di accompagnamento al processo di cambiamento che si vuole promuovere nel docente accostando la dimensione della conoscenza a quella della compe-

tenza che passa attraverso l'apprendimento significativo e che si realizza facendo vivere allo studente situazioni in cui egli si misura con problemi reali, di cui deve delineare possibili soluzioni:

- la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente;
- la progettazione per competenze e lo sviluppo di un curriculum verticale dello studente;
- il ruolo di intermediazione e di supporto alla formazione esercitata in maniera consapevole dal docente;
- la didattica orientativa e il laboratorio.

La personalizzazione dell'apprendimento e il coinvolgimento attivo dello studente sono le sole modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo, lo sviluppo delle personali capacità e attitudini, la riflessione sugli errori, la comprensione di dove si sta andando e cosa si vuole perseguire. Centralità della persona significa promuovere il ruolo attivo del soggetto nei processi di conoscenza, promuovere occasioni di apprendimen-

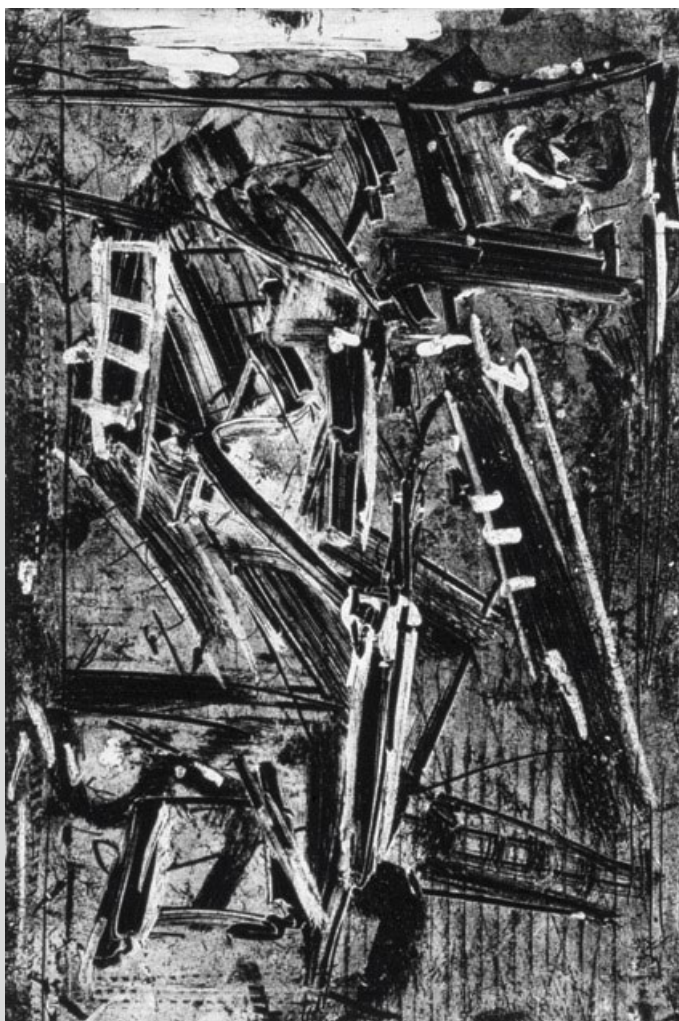


Immagine del nostro tempo
1971/1973



to a partire da compiti/problemi che nascono dall'esperienza che li circonda, favorire l'apprendimento per scoperta affrontando problemi e compiti reali, far cogliere il legame tra individuo e realtà e, infine, favorire la valutazione basata su processo e prodotti realizzati.

Oggi il ruolo del docente non è più quello di trasmettitore di saperi, ma di *costruttore di saperi* in collaborazione con i suoi studenti attraverso lo sviluppo di un curriculum verticale e unitario per competenze, ed è anche quello di sostenerli nell'acquisizione e nell'esercizio delle principali competenze orientative: consapevolezza, decisione, autonomia, scelta, responsabilità, etc....

Per arrivare a questo è, però, necessaria una permanente e qualificata formazione degli insegnanti, sia iniziale sia in servizio, affinché il docente diventi capace di assumere e fare proprio un curriculum verticale per competenze riuscendo a coniugare saperi, metodi e relazioni.

Il ruolo del docente è, soprattutto, un ruolo di mediazione, di sostegno e supporto, di accompagnamento e di stimolo e, all'occorrenza, di consulenza alla formazione della persona e del cittadino.

Si tratta di un ruolo che il docente deve svolgere con consapevolezza in ogni ordine e grado di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia. È, infatti, osservando il docente che il bambino apprende a relazionarsi con gli altri, a sentirsi accettato e valorizzato per quello che è e che può dare, e per le capacità e potenzialità di cui è portatore. Opportunamente sostenuto dal docente e dalla sua funzione di guida, di intermediazione e di supporto, lo studente porta avanti facilmente il suo processo di apprendimento e di autonomia tout court.

È facile, perciò, comprendere quanto questa funzione di supporto diventi importante nell'esperienza di orientamento che, come è noto,

come ogni azione di apprendimento, per essere metabolizzata, deve coinvolgere tutto l'essere, con mente, cuore e corpo. La funzione tutoriale e mediatrice del docente, le cui modalità di esercizio e sviluppo facilitano l'apprendimento, favorisce, di conseguenza, anche il processo orientativo e l'acquisizione delle specifiche competenze.

La *didattica orientativa* indica quella particolare predisposizione delle attività da parte del docente finalizzata consapevolmente a preparare lo studente a gestire in modo autonomo e consapevole il processo di auto-orientamento, comprensivo di scelte e decisioni, reso possibile attraverso lo sviluppo delle competenze orientative generali. Questo implica l'utilizzo delle discipline in maniera strumentale rispetto all'obiettivo principale che è lo sviluppo dell'autonomia del soggetto.

La *didattica laboratoriale*, che si caratterizza per essere una didattica attraente e vicina ai bisogni dei ragazzi, si distingue per l'operatività delle situazioni di apprendimento, per la costruzione di percorsi di apprendimento centrati sul compito, dotati di senso e motivanti, che utilizzano l'aula scolastica come un "*laboratorio*", inteso sia come luogo fisico specificamente attrezzato, sia come momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida.

Questa strategia costituisce il modo per attivare processi significativi di apprendimento a partire dal dato reale ed oggettivo per poi passare alla riflessione teorica. Tale metodologia, applicabile a qualunque disciplina, parte dal dato dell'esperienza e del contesto che circonda lo studente che, nel laboratorio, che può essere la classe o l'aula di laboratorio, impara ad inda-

gare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è attore e protagonista, ha un forte valore orientante per il suo coniugare insieme sapere e saper fare, per il rendere concreto, reale ed efficace l'apprendimento. Infatti, attraverso le azioni e le decisioni messe in atto in laboratorio, lo studente prende coscienza delle sue capacità, acquisisce competenze e sviluppa gradualmente il suo progetto di vita individuale e collettivo nel rispetto dei suoi desideri e delle sue attitudini.

LE AZIONI IN CORSO A SUPPORTO DEL PIANO NAZIONALE

Le linee guida proposte con la C.M. n. 43 del 15 aprile 2009 sono da considerare un punto di partenza, un "work in progress" attraverso cui arrivare, con il contributo e il rispetto di tutti i Soggetti, a una strategia possibile di orientamento lungo tutto il corso della vita e a un modello operativo d'intervento ai vari livelli, realmente condiviso e perseguito unitariamente.

Sono in programmazione, per il prossimo mese di maggio, tre seminari interregionali, che proseguono il cammino avviato ad Abano, approfondendo con gli operatori della scuola e del territorio punti che risultano importanti e centrali anche nei nuovi ordinamenti delle scuole secondarie di II grado e che assegnano un'attenzione specifica all'orientamento, quale strategia per l'innovazione e il cambiamento.

Siamo consapevoli che il cammino è lungo e complesso, ma siamo anche convinti della necessità di sostenere il cambiamento del docente

verso un nuovo modello di insegnamento/apprendimento che vede lo studente in quanto persona al centro di tale processo, con le sue caratteristiche e i suoi bisogni e il suo diritto ad una formazione completa e coerente.

Bisogna che ogni docente impari a sentire i suoi studenti e ad adeguare le sue proposte agli stessi. In fondo, come scrive Daniel Pennac in "Diario di scuola":

"Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia."

Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia".

Ricerca l'armonia in classe con i propri studenti, in fondo, è una bella sfida, che val la pena cogliere e percorrere.

Speranzina Ferraro

Dirigente Scolastico
Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Direzione Generale per lo
studente, l'integrazione, la
partecipazione, la comunicazione
Coordinatore nazionale
orientamento e dispersione
scolastica.

Coordinatore nazionale scuola in
ospedale e istruzione domiciliare
e-mail: speranzina.ferraro@
istruzione.it



NOTE

1 Il Gruppo Tecnico Scientifico, istituito con decreto dipartimentale n. 40 del 31/8/2008, è così composto:

Antonio Cutolo, Speranzina Ferraro, che ne è coordinatore nazionale, Maria Cecilia Spinazzola, Angiolina Ponziano, Roberta Cacciamani, Marisa Michelini, Gianna Miola, Stefano Quaglia. Di questo Gruppo entrò a far parte la prof.ssa Maria Luisa Pombeni che, purtroppo, scomparì tragicamente poco dopo e a cui subentrò Cristina Castelli.

2 Il seminario si è tenuto ad Abano dal 2 al 5 marzo 2009.

3 L'organismo è stato costituito con il decreto dipartimentale n. 54 del 26 ottobre 2009. Ne fanno parte, oltre ai rappresentanti del mondo della scuola anche rappresentanti designati dell'Università, del Ministero del Lavoro e dell'ISFOL, delle Regioni, di Confindustria e di Unioncamere, ed esperti nel settore. È previsto, altresì, a breve l'inserimento di un rappresentante della CRUI e dell'ANSAS nazionale.

4 Per la teoria sulle competenze orientative si fa riferimento agli scritti e interventi della prof.ssa Maria Luisa Pombeni. In particolare:

M. L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in "Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento", I (3), pp. 26-37.

M. L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci editore, Roma, 2008.

M. L. Pombeni, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, (Intervento al convegno "Tavolo per l'orientamento", Tione (Trento), 2007. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, la Nuova Italia, 2004.

M. Pellerey, *Gli apprendimenti e le competenze di base*, Trento, 2007.

5 Tali Piani sono collegati con il Piano nazionale e finanziati dalla D.G. per lo Studente con la nota prot. n. 0006260 del 21/12/2009.

6 L'iter istituzionale per lo sviluppo del Piano nazionale di orientamento è ripercorribile alla pagina internet della D.G. per lo Studente – Aree d'intervento – orientamento scolastico all'indirizzo che segue: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/orienta.shtml>

LA DIDATTICA DELLE COMPETENZE ORIENTATIVE IN USCITA DALL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE

GLI STRUMENTI E LE SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO

Maria Grazia Accorsi

Lo sviluppo,
la verifica e la
valutazione delle
competenze
orientative,
nell'obbligo
di istruzione,
rappresentano
una sfida benefica
e sostenibile
per la didattica

INTRODUZIONE

Il presente articolo costituisce la seconda parte di un contributo rivolto alle competenze orientative, che sono state inserite tra gli standard di apprendimento del nuovo obbligo di istruzione. È la prima volta che queste competenze vengono formalizzate come risultati di apprendimento specifici nei percorsi dell'istruzione.

Nella prima parte, di carattere analitico,¹ è stato presentato un esame dei risultati di apprendimento (o dei *"learning outcomes"*, per dirla nella koiné europea dell'*"apprendimento permanente per tutto l'arco della vita"*), per approfondire la specifica declinazione che assumono le competenze orientative nel contesto dell'obbligo, confrontandole con gli approcci concettuali elaborati nelle scienze dell'orientamento.

Nel presente articolo, di carattere propositivo, troverà invece spazio un approfondimento sulla didattica delle competenze orientative: quali strumenti sono disponibili nel biennio dell'istruzione secondaria per

perseguirle? Quali situazioni di apprendimento predisporre?²

Il percorso di formazione in servizio realizzato con metodologie attive e partecipate e in modalità *blended* ha permesso di strutturare una comunità professionale di *docenti esperti* che, al termine del percorso di formazione, è ora disponibile come risorsa per l'intera comunità (diffusione di pratiche, consulenza e animazione dei Consigli di Classe e dei Dipartimenti, ecc.).

QUALE DIDATTICA, QUALI OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO, QUALI RISORSE PER LE COMPETENZE ORIENTATIVE NEL BIENNIO DELL'OBBLIGO?

Ponendoci la questione di come sostenere lo sviluppo delle competenze orientative, dobbiamo richiamare la rappresentazione dei *"risultati di apprendimento orientativo"* già presentati e argomentati nel primo articolo, riproponendola qui per schemi.



Il primo schema (fig. 1) riporta la descrizione della competenza “*si orienta nel tessuto produttivo del territorio*” (una delle competenze dell’Asse culturale storico sociale) attraverso le conoscenze e capacità indicate

nel testo del Regolamento dell’obbligo (DM 139/2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”).

COMPETENZA “SI ORIENTA NEL TESSUTO PRODUTTIVO DEL TERRITORIO”	
CAPACITÀ/ABILITÀ	CONOSCENZE
- Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio - Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio	- Regole che governano l’economia e concetti fondamentali del mercato del lavoro - Regole per la costruzione di un curriculum vitae - Strumenti essenziali per leggere il tessuto produttivo del proprio territorio - Principali soggetti del sistema economico del proprio territorio

Figura 1: La competenza “orientarsi nel tessuto produttivo del territorio”

Il secondo schema (fig. 2) rappresenta un articolato, tratto dalla descrizione della competenza chiave di cittadinanza “*Progettare*” (anch’essa posta come risultato di

apprendimento dell’obbligo), che ha una specifica accezione rivolta alla capacità di progettare le scelte inerenti gli studi e la vita professionale.

PROGETTARE	
A. Esplicitare i propri interessi, propensioni e aspettative	- riconoscere le proprie caratteristiche personali (es. i propri processi di pensiero e il proprio stile cognitivo; i propri stili di risposta a problemi e situazioni; le proprie strategie di azione, identificando punti di forza e di debolezza) - identificare i propri interessi, propensioni e motivazioni - esplicitare le proprie aspettative e proiezioni del sé nel futuro
B. Utilizzare gli strumenti per analizzare i contesti lavorativi e le opportunità formative	- identificare e consultare fonti informative in relazione ad un specifico indirizzo formativo e/o lavorativo - costruire rappresentazioni realistiche ed efficaci relative a contesti di formazione e/o lavoro
C. Collegare i propri interessi e propensioni ad opportunità/contesti di formazione o contesti/ruoli lavorativi	- identificare priorità con una valutazione di costi/benefici - identificare gli elementi delle proprie competenze e risorse personali utili a valutarne la coerenza rispetto ad opportunità formativa e/o contesti/ruoli professionali

Figura 2: La competenza “Progettare”

Come sostenere lo sviluppo delle competenze orientative proposte? Quali situazioni di apprendimento predisporre? Quali risorse ha a disposizione un Consiglio di classe per garantire il perseguimento di tali risultati?

La didattica rivolta alle competenze qui prese in considerazione deve poter offrire *opportunità diverse* in riferimento alla pluralità di componenti cognitive e abilitative previste; una pluralità di occasioni/situazioni di apprendimento adeguate per consentire agli studenti:

- di sviluppare un quadro di conoscenze concettuali minime, anche lessicali, sul mercato del lavoro,

ro, i settori economici, le organizzazioni produttive; per comprendere dati e interpretare fenomeni inerenti il lavoro, la sua organizzazione, l'economia territoriale, le regole, i soggetti, gli andamenti dei fenomeni economici e lavorativi nel tempo e nello spazio, ecc.;

- di confrontare ("riconoscere" nel linguaggio utilizzato negli ordinamenti per individuare le capacità) la gamma di lavori, distinguere tipologie di organizzazioni produttive, individuarne le principali caratteristiche, mettere a fuoco lavori e ruoli, ...;
- di poter articolare l'immaginario del lavoro, probabilmente stereotipato, povero, poco realistico in merito al lavoro e a specifiche professioni. Sappiamo quanto esso sia tributario di rappresentazioni veicolate da media, da pari, da genitori e altri adulti, i quali rischiano essi stessi di avere perso il contatto diretto con un mondo che cambia con ritmi così elevati e traversa fenomeni inediti. Sappiamo quanto sia condizionato da mondi valoriali poco collegati alla realtà;



Oltre
1999



- di poter compilare un curriculum sapendo come rappresentare le proprie risorse e divenendo consapevoli che il proprio patrimonio di competenze può essere maturato non solo a scuola ma nelle diverse esperienze di vita che essi hanno condotto (autoapprendimento, sport, viaggi, volontariato, hobbies, ecc.).

Dunque, il cuore di una proposta operativa non può che indicare una didattica che consenta di “toccare con mano”, di esperire direttamente occasioni grazie alle quali sia possibile agli allievi articolare la propria rappresentazione del lavoro, rendere più realistiche le aspettative e proiettarsi in un orizzonte di scelte.

Proponiamo qui tre suggerimenti elaborati nell’ambito delle esperienze laboratoriali di formazione in servizio dei Docenti che lavorano nel biennio dell’obbligo.

1. Esperienze di contatto con il mondo del lavoro

Viene identificata una metodologia basata su esperienze strutturate di “*contatto con il mondo del lavoro*” come via per perseguire la globalità della competenza in oggetto e che nel contempo sia in grado di sollecitare e integrare il contributo che le diverse discipline possono fornire allo sviluppo di aspetti cognitivi e abilitativi della competenza (abilità e conoscenze). Viene proposto un “decalogo” minimo per connotare la metodologia:

- a)** una pluralità di tipi di “incontro” con il mondo del lavoro: visite, interviste, ricerche sul campo, testimonianze, laboratori tenuti da imprenditori, brevi stage osservativi, simulazioni, lavoro di progetto, simulazione di impresa, ecc.
- b)** Non un’esperienza spot collocata in una fase “terminale” del curriculum,

con valenza prevalentemente applicativa, come nella tradizione degli Istituti professionali e tecnici, ma un’esperienza pluriennale e precoce (tendenzialmente da proporre fin dal primo anno): un programma pluriennale di esperienze - oltre il biennio- poste in sequenza secondo gradualità (da esperienze a prevalente carattere osservativo a esperienze a carattere applicativo).

- c)** Scegliere uno o più settori economici / comparti per potere conservare l’unitarietà del percorso, ricostruire filiere, specificità tecniche, storiche, ecc., indagando in un ambito circoscritto fenomeni caratteristici anche di ambiti differenti o più ampi.
- d)** Utilizzare per la scelta criteri condivisi che sostengono la motivazione: settori coerenti con l’indirizzo dell’Istituto, presenti nel territorio, che interpellano la maggior parte delle discipline del curriculum, che interessano gli allievi.
- e)** Un programma per tutti i tipi di scuola (anche per i Licei, tradizionalmente lontani dai contatti con il mondo del lavoro).
- f)** Identificare un docente-guida che coordina gli apporti delle altre discipline coinvolte.
- g)** Utilizzare flessibilità oraria e gli spazi di autonomia se e dove necessari.
- h)** Una serie di attività di preparazione delle esperienze, di supporto e di valorizzazione degli apprendimenti in situazione.
- i)** Realizzare e/o patrimonializzare “infrastrutture” a medio termine: Banca dati imprese interessate/disponibili; Elenco Centri di ricerca; Repertorio di strumenti; Linee guida.
- l)** Il territorio (governi locali, associazioni imprenditoriali, istituzioni culturali, ecc.) è chiamato a fare la sua parte e ad esprimere

un partenariato non estemporaneo, non occasionale, non basato su motivazioni familistico-amicali, ma una sorta di patto per la scuola, una responsabilità sociale: è tempo per questo.

Nella figura di seguito presentata (figura 3) viene proposto come esempio un possibile percorso con l'indicazione dei contributi da parte delle diverse discipline. L'ipotesi

prevede la realizzazione di una serie di visite e interviste in cui individualmente o in piccolissimi gruppi gli studenti incontrano diverse realtà aziendali locali del comparto individuato. La preparazione delle esperienze e lo sviluppo dei prerequisiti di conoscenza, la predisposizione degli strumenti di raccolta dati, ecc. sono affidati a Docenti titolari delle diverse discipline del curriculum.

PREPARAZIONE DEGLI ALLIEVI ALLE ESPERIENZE DI CONTATTO CON IL TESSUTO PRODUTTIVO DEL PROPRIO TERRITORIO

DISCIPLINA: TUTOR DELL'ORIENTAMENTO O TITOLARE DEL MODULO MULTIDISCIPLINARE O ECONOMIA O		
ATTIVITÀ: PREDISPOSIZIONE DELL'ESPERIENZA IN AZIENDA		ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI	
- Scelta del settore/comparto (es. turismo, energie rinnovabili, teatro, sedie, editoria, moda, ecc.) - Selezione delle fonti per le attività di ricerca degli studenti - Individuazione del tipo di esperienze (visita, ecc.) e delle modalità di realizzazione (es. piccoli gruppi inseriti in realtà diverse, visite di classe, ecc.); - Programmazione delle attività per conoscere il comparto scelto: quali realtà visitare direttamente (attraverso visite, ecc.) e quali conoscenze acquisire indirettamente (attraverso richieste tramite email o posta, testimonianze, questionari, interviste telefoniche, ecc.); - Condivisione quali aspetti osservare e quali dati raccogliere (anagrafica dell'azienda, storia dell'azienda, prodotti, attività lavorativa, ruoli lavorativi, il sé al lavoro, ecc.) in funzione delle caratteristiche dell'esperienza, dell'impresa di destinazione, delle caratteristiche degli allievi, dell'indirizzo della scuola	- Analizzano le fonti fornite dai docenti (internet, documenti Camera di commercio, - Costruiscono una mappa del comparto selezionato, individuando le principali attività economiche nel territorio - Con l'aiuto del docente individuano in modo motivato le realtà/organizzazioni dove svolgere le esperienze; - Identificano le informazioni che interessa raccogliere (raccogliendo anche le indicazioni delle diverse discipline) - Individuano i principali ruoli professionali presenti all'interno della struttura da visitare che possono fornire le informazioni richieste	- individuare quali sono le principali fonti utili per analizzare il tessuto produttivo - comprendere e utilizzare i principali termini specifici (almeno 10 termini) - analizzare testi di tipo informativo riguardanti la struttura economica del territorio - distinguere le informazioni pertinenti allo scopo (costruire la mappa del comparto prescelto anche in considerazione dell'indirizzo della scuola) - distinguere le principali tipologie di aziende che operano nel comparto - collegare in relazioni di input-trasformazione-output le tipologie aziendali - confrontarsi, motivare le scelte individuali delle realtà dove ciascuno svolgerà l'esperienza e condividere un programma in funzione dei risultati che si vogliono ottenere - scegliere le informazioni rilevanti da raccogliere sia sull'azienda (organizzazione, ruoli, clima, ecc.) sia sui singoli aspetti di riferimento per le diverse discipline - riconoscere i principali ruoli professionali all'interno della realtà economica visitata



DISCIPLINA: ITALIANO		
ATTIVITÀ: PREDISPOSIZIONE DEGLI STRUMENTI DI RACCOLTA DATI		ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	
Il docente individua con gli allievi gli strumenti per la raccolta dati da utilizzare (scegliendoli tra questionario, intervista, griglia, diario di bordo, ecc.)	- Costruiscono uno strumento per le interviste, articolandolo opportunamente (a seconda se intervista strutturata, semistrutturata, guida aperta) - Individuano e preparano gli strumenti per "memorizzare" (uso tecnologia, prendere appunti) - Costruiscono una griglia di osservazione degli elementi osservativi individuati	Valutare e prendere decisioni per la costruzione dello strumento per l'intervista - che cosa (in accordo con i colleghi delle discipline) - chi intervistare (quali ruoli aziendali possono essere depositari dell'informazione) - come chiedere in modo da ottenere le informazioni richieste

DISCIPLINA: STORIA		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente affronta i mutamenti storici della realtà territoriale individuando collegamenti tra "microstoria" e "macrostoria" (es. flussi migratori, aumento della scolarizzazione, evoluzione tecnologica, ecc.).	- Effettua delle ricerche attraverso libri e internet/Intervista ad anziani su episodi specifici del contesto locale rispetto ai mutamenti storici - Elabora una sintesi dei risultati ottenuti tramite la ricerca/intervista	- Effettua una contestualizzazione storica della realtà economica visitata e delle sue caratteristiche

DISCIPLINA: MATEMATICA		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente affronta alcuni concetti della "statistica descrittiva" e/o di "calcolo delle probabilità" che gli allievi potranno utilmente utilizzare per la elaborazione dei dati raccolti durante l'esperienza.	Richiede all'azienda di poter avere una presentazione dei dati relativi all'andamento dei risultati economici aziendali	- legge e comprende dati aziendali riferiti a fatturato, assunzione del personale, ecc. rappresentati attraverso grafici, istogrammi, ecc.

DISCIPLINA: SCIENZE		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente può affrontare fondamenti scientifici e tecnologici per comprendere i processi produttivi considerati (es. energia, trasformazioni chimiche, meccanica, ecc.), la tematica della "sicurezza negli ambienti di lavoro", la tematica del rapporto fra produzione e ambiente (trattamento rifiuti della produzione, impatto di fumi, rumori, ecc.)	Richiede all'azienda di poter avere una presentazione: - degli impatti ambientali e delle politiche messe in atto per gestire tali impatti - dei punti critici legati alla sicurezza sul posto di lavoro e azioni messe in atto per farvi fronte	- abbina gli impatti ambientali dell'attività economica visitata con azioni/programmi/ politiche di gestione di questi impatti - abbina i rischi legati alla sicurezza sul posto di lavoro della realtà visitata con azioni utili a farvi fronte

DISCIPLINA: ECONOMIA		
CHE COSA FA IL DOCENTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
Il docente presenta i soggetti economici (famiglia, imprese, stato, ecc.) tramite uno schema (soggetti e legami di scambio).	Ricercano casi concreti e quotidiani per esemplificare i concetti presentati	- riconoscere i principali soggetti economici del mercato del lavoro del territorio

VALORIZZAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI ACQUISITI NELLE ESPERIENZE DI CONTATTO CON IL TESSUTO PRODUTTIVO DEL PROPRIO TERRITORIO (ATTIVITÀ AL RIENTRO DALL'ESPERIENZA)

CHE COSA FA L'ALLIEVO	ABILITÀ/CAPACITÀ PROMOSSE
- Organizza i dati raccolti ed elabora un rapporto - Confronta i dati raccolti e con il gruppo classe ricostruisce la filiera elaborando un report unitario	- Utilizzare una scaletta per relazionare, esprimersi chiaramente, in modo sintetico e con l'utilizzo di termini specifici - Utilizzare strumenti informatici - Collaborare per realizzare un report unitario -

Figura 3: Un programma di incontri con il mondo del lavoro

Evidentemente si tratta di un'e-semplificazione. Le opportunità di salire sul convoglio delle work experiences è aperta alle scienze (es. tecnologie di produzione, utilizzo energetico, sicurezza ambientale delle lavorazioni, ecc.), alla geografia (paesi di provenienza dei lavoratori, fenomeni migratori, mercati di acquisizione delle materie prime e di sbocco dei prodotti, ecc.), all'educazione civica. La filosofia di fondo è che tendenzialmente tutte le discipline possono dare un contributo e nello stesso tempo possono trarre vantaggio affidando alle work experiences apprendimenti curricolari.

Se mai il problema è culturale: queste attività non debbono essere considerate come pratiche ancillari che non debbono distrarre dallo svolgimento dei programmi, ma essere viste nelle straordinarie potenzialità orientative ed educative (ci sono cose che è difficile o impossibile insegnare a scuola) e trasversali (servono all'apprendimento di tante discipline), che aiutano la personalizzazione dell'apprendimento (è possibile diversificare le esperienze anche individualmente o per piccoli gruppi).

2. Riflessione sulle esperienze

La seconda metodologia che viene proposta nella nostra scelta di situazioni di apprendimento delle competenze orientative riguarda la "riflessione sulle esperienze", che proponiamo qui come componente necessaria delle "work experiences" (*non basta la sola esperienza, non basta il semplice contatto con il mondo del lavoro*), ma è una strategia trasversale di efficacia non facilmente paragonabile con altre di pari condizioni di praticabilità e versatilità.

Scopo di fondo (mutuando indicazioni dalle linee guida della "didattica metacognitiva") è quello di aiutare l'allievo a concettualizzare le esperienze vissute, anche quelle connotate emotivamente, a conseguire la consapevolezza circa la necessità di riflettere su quello che fa e di adottare un "atteggiamento strategico" nei confronti delle attività cognitive, ad acquisire la capacità di assumere un livello "meta", cioè "al di sopra", "oltre" l'esperienza empirica.

Ciò, per guardare con il "terzo occhio" l'esperienza stessa ed aprire la



“scatola nera” entro cui si producono in modo silente le prestazioni cognitive visibili, a riflettere sul funzionamento della propria mente, sulle potenzialità e sui limiti del proprio pensiero, prenderne consapevolezza e quindi essere preparato ad individuare gli ostacoli e le modalità per superarli e rafforzare strategie cognitive risultate efficaci, anche in considerazione dei fattori idiosincratici (timori, grado di perfezionismo, pregiudizi, propensioni, ecc.), che influenzano i meccanismi cognitivi.

Vengono utilizzate una serie di “tecniche” specifiche che non necessariamente richiedono attività dedicate, ma possono essere introdotte nelle normali attività didattiche, come “accorgimenti” largamente praticabili in ogni situazione.

Nel nostro specifico scenario, la didattica metacognitiva viene utilizzata per guidare una riflessione strutturata sulle esperienze di incontro con il mondo del lavoro al fine di esaltare la loro valenza e significatività. Per fare ciò, il docente/l'orientatore può utilizzare una sorta di percorso per guidare l'allievo a processi cognitivi di crescente complessità: può stimolare l'allievo a *descrivere* la situazione vissuta, innanzitutto utilizzando uno stile che lo metta in comunicazione con i suoi interlocutori, ad utilizzare un linguaggio ricco di immagini, simboli e termini lessicali appropriati, riformulare con parole più appropriate ciò che ha appena espresso o a precisare alcuni dettagli del suo racconto; può creare una interazione sociale che faciliti la riflessione in quanto stimola l'allievo ad arricchire con *spiegazioni più approfondite e chiarificatorie*, sollecitando eventualmente con domande del tipo: che cosa, come, perché, con che cosa, chi, quali ostacoli, come sono stati affrontati, con quali esiti, che cosa se ..., che cosa se non ..., ecc.

Il momento del *confronto* e della *discussione* di gruppo, da un punto



Registrazioni
1975 / 1977

di vista metacognitivo, è fondamentale in quanto favorisce l'apprendimento incoraggiando *valutazioni*, critiche, integrazione di punti di vista da parte degli interlocutori, contribuendo così ad un ancoraggio delle rappresentazioni alla concreta realtà.

È quindi essenziale che, contestualmente alla descrizione prodotta da ciascun allievo, vengano prodotte anche quelle degli altri allievi, in modo che si proceda ad un confronto non solo tra le diverse espe-

rienze vissute ma anche sul come sono state vissute e sul come vengono raccontate; il docente può adoperare la cosiddetta *tecnica della riformulazione*: ripetendo quanto appena detto dall'allievo, utilizzando anche parole diverse, e chiedendo conferma del concetto espresso, promuovendo, in questo modo, un'ulteriore auto-riflessione, ripensamento, ragionamento dell'allievo e dandogli la possibilità di divenire più consapevole, di avere una migliore comprensione e di arricchire di significato i suoi vissuti; può crea-

re, così, un collegamento diretto tra gli eventuali "preconcetti" dell'allievo e le conoscenze realistiche e concrete che egli ha potuto trarre dall'esperienza fatta, favorendo la *costruzione di una rappresentazione* più realistica.

La seguente traccia (figura 4) propone indicazioni metodologiche, collegandole alle abilità cognitive che vengono sollecitate e alla sequenza delle fasi di preparazione e valorizzazione delle attività di contatto diretto con le organizzazioni produttive.

ATTIVITÀ DEGLI ALLIEVI	ABILITÀ COGNITIVE SOLLECITATE	METODOLOGIE DIDATTICHE
Raccolta dati durante l'esperienza in azienda	Esplorare Identificare e selezionare le fonti detentrici dei dati Prestare attenzione Concentrarsi/Essere vigili Osservare	stimolare l'esplicitazione dei criteri attraverso i quali sono state selezionate le fonti richiedere una riflessione sugli strumenti di rilevazione dei dati rispetto alle tipologie di dati evidenziare le eventuali difficoltà incontrate nell'uso e nell'applicazione degli strumenti i dati erano disponibili? eventuali alternative utilizzate, soluzioni adottate, ecc.
Descrizione dei dati raccolti Elaborazione di documenti di sintesi	Organizzare le informazioni Rappresentare con diversi codici simbolici Collegare dati secondo relazioni causali, temporali, topologiche, ecc. Sintetizzare	stimolare l'allievo a descrivere la situazione vissuta nel modo più completo (il docente/tutor può intervenire per sollecitare la completezza con domande del tipo: che cosa, come, perché, con che cosa, chi, che cosa sarebbe accaduto se...; ostacoli, come affrontati, esiti, ecc.) guidare l'allievo ad utilizzare un linguaggio ricco di immagini, simboli e termini lessicali appropriati esortarlo a riformulare con parole più appropriate ciò che ha appena espresso o a precisare alcuni dettagli del suo racconto, ecc. adoperare la cosiddetta "tecnica della riformulazione" di ciò che l'allievo stesso ha appena detto: ripetizione da parte del tutor/docente di quanto appena detto dall'allievo, utilizzando anche parole diverse, e chiedendo conferma del concetto espresso
Confronto	Analizzare Schematizzare Dedurre/Inferire Pervenire a sintesi più complesse Generalizzare	creare una interazione sociale che faciliti la riflessione e stimoli l'allievo ad arricchire con spiegazioni più approfondite e chiarificatorie e ad utilizzare uno stile argomentativo, che lo metta in comunicazione con i suoi interlocutori incoraggiare valutazioni, critiche, chiarimenti da parte del gruppo classe contribuendo così ad un ancoraggio delle rappresentazioni alla concreta realtà analisi nel gruppo classe delle diverse esperienze: come sono state vissute e come vengono raccontate; quali aspetti comuni, quali differenti; a che cosa sono riconducibili; sono aspetti costanti o varianti; e simili
Valutazione	Analizzare/interpretare Formulare punti di vista Motivare Argomentare	stimolare una riflessione sugli eventuali "preconcetti" dell'allievo rispetto alle conoscenze realistiche e concrete che ha potuto trarre dall'esperienza fatta, favorendo la costruzione di una rappresentazione più realistica

Figura 4: Traccia per guidare la riflessione metacognitiva



Le esperienze vissute dall'allievo, le informazioni raccolte e le occasioni di riflessione stimulate dalle esperienze stesse, costituiscono le basi fondamentali per l'orientamento alla scelta in due principali accezioni: sia sviluppando una migliore e più consapevole conoscenza di sé, dei contesti organizzati e dei significati del lavoro, sia incrementando le *skills orientative specifiche*, riconducibili, in generale, ad un insieme di abilità cognitive, emotive e sociali, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessarie per lo sviluppo del proces-

so di auto-orientamento del soggetto.

3. La compilazione del CV

Una delle conoscenze previste nella descrizione della competenza *"Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio"* riguarda le "regole per la costruzione di un curriculum vitae". Proponiamo di utilizzare il format dell'Europass Curriculum Vitae, di cui qui di seguito viene proposto una sezione.

LA COMPILAZIONE DEL CV

Capacità e competenze personali

Madrelingua **Precisare madrelingua/e**

Altra(e) lingua(e)

Autovalutazione

Livello europeo ()*

Lingua

Lingua

Comprensione

Ascolto

Lettura

Parlato

Interazione orale

Produzione orale

Scritto

(*) Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Capacità e competenze sociali Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Capacità e competenze organizzative Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Capacità e competenze tecniche Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Capacità e competenze informatiche Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Capacità e competenze artistiche Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Altre capacità e competenze Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite. (facoltativo, v. istruzioni)

Figura 5: Estratto Europass Curriculum Vitae



De America
s d

Europass Curriculum Vitae (ECV) è, come noto, uno degli strumenti previsti dal Portfolio Europass che si compone di un insieme di documenti, aggregati in un Dossier, pensati con l'obiettivo di rendere più trasparenti e leggibili i titoli, le qualifiche e le competenze acquisite nell'ambito di contesti di apprendimento formali, non formali e informali (cfr. <http://www.europass-italia.it/>).

Perché proponiamo questo formato? Oltre al valore documentale che è tipico di ogni curriculum, ECV, proprio per la sua struttura, possiede una importante valenza formativa ed educativa³. Non chiede infatti, come nei formati tradizionali, di

elenicare la sequenza di esperienze – scolastiche, formative e lavorative – della persona, ma chiede di dire che cosa *ora* il cittadino può e vuole spendere del patrimonio cumulato attraverso la sua storia di vita. Non tanto ciò che si è fatto ma ciò che si sa fare.

Il valore orientativo e formativo nasce da diversi fattori:

- in primo luogo l'autoconoscenza che deriva dal confrontarsi con le proprie risorse. Farle emergere non sempre è agevole, non sempre è facile "trasformare" le esperienze in competenze, leggerle sotto il profilo dei risultati di apprendimento conseguiti, ma è la via per prefigurare nuclei di saperi/interessi che consentono una proiezione verso direzioni professionali e di vita.
- un secondo effetto formativo riguarda lo stimolo ad assumere responsabilità verso il proprio de-

stino. È molto importante, in particolare per un adolescente, comprendere che ciò che può avere un valore per lui dipende da lui, la sua vita dipende non dal giudizio che la scuola può dare, né dall'esito di un esame o di un'interrogazione, ma da quello che effettivamente entra a far parte del patrimonio personale. Un patrimonio il cui incremento è quindi anche programmabile consapevolmente ed amministrabile.

- Inoltre, fonte delle competenze non appaiono solo i contesti intenzionalmente educativi e non vengono apprezzati solo i saperi "scolastici", ma è spendibile nel mercato del lavoro quanto si apprende in attività diverse: vengono così ad assumere significato in una nuova luce il volontariato, i viaggi, i corsi di lingue, la conoscenza di strumenti e la pratica musicale, l'autoformazione, gli hobbies, la pratica sportiva, ecc.

La consapevolezza dell'impatto educativo connesso ad ECV ha portato a realizzare campagne di diffusione presso gli studenti per iniziative di Scuole o di Centri Informagiovani o altre istituzioni. È opportuno tuttavia anche solo accennare qui ad una criticità mossa, nel dibattito internazionale, proprio all'uso di ECV nelle scuole, per l'enfasi posta sulle competenze, che opererebbe una riduzione delle esperienze cognitive al valore mercantile, privilegiando un'ottica economica (il nuovo sistema di scambio, il cosiddetto "nuovo welfare", applica ampiamente ai saperi metafore del campo economico: spendibilità, crediti, competenza come "unità di valore", capitalizzazione, ecc.), sacrificando il valore d'uso, promuovendo un approccio distorto alla conoscenza, penalizzando la gratuità del sapere.

I nuovi ordinamenti del secondo ciclo, che non sconfessano ma riconfermano l'impianto previsto per l'obbligo già riformato, indirizzano espli-



citamente e ripetutamente alla realizzazione di situazioni di apprendimento quali quelle segnalate sopra: non solo vengono ampliati gli spazi di autonomia, ma anche si confermano i richiami alle metodologie di "stage, alternanza", a "specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, abilità e competenze", al "collegamento organico con il mondo del lavoro", all' "orientamen-

to progressivo", agli "apprendimenti centrati sulle esperienze".

Resta il problema rilevante di *come si valuta* l'acquisizione delle competenze orientative. Ricordiamo solo qui che il *format del certificato* di compimento dell'obbligo comporta l'esplicitazione di un giudizio sul conseguimento delle competenze culturali.

- Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali
- Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente
- Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio

Figura 6: Estratto da Modello di certificazione dei saperi e delle competenze relative all'assolvimento dell'obbligo di istruzione

Il giudizio conclusivo viene espresso non su singole competenze, ma sugli assi. La valutazione della capacità di orientarsi nel tessuto produttivo del territorio è inclusa nel giudizio espresso in merito all'intero asse storico sociale (figura 6).

Maria Grazia Accorsi

Membro della *Faculty* dei Corsi di formazione in servizio per Docenti promossi dalla Provincia di Pordenone

BIBLIOGRAFIA

M. G. Accorsi (collaborazione di), *"Europass Curriculum Vitae. Manuale*

d'uso", Centro Nazionale Europass Italia, Roma, 2006.

M. G. Accorsi (a cura di), *"Guida metodologica per l'Alternanza. Percorsi formativi aperti al mondo del lavoro"*, FSE / Regione Emilia Romagna / Provincia di Rimini, 2007.

M. G. Accorsi (a cura di), *"La collaborazione formativa in periodo di crisi. Alla scoperta di un retroterra di ponti fra scuola e lavoro"* in Professionalità n. 106/2009, Editrice La Scuola.

"Schema di regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

"Schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

"Schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

CM 15 aprile 2009, n. 43, in materia di *"Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"*.

Decisione n. 2241/2004/CE, *"Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze"*.

DM 22 Agosto 2007, n. 139, in materia di *"Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"*.

3 Il testo che segue su ECV è tratto da ISFOL, *Guida alla compilazione Europass curriculum vitae*, testi di Maria Grazia Accorsi, Luglio 2006.

NOTE

1 La prima parte è stata pubblicata nel N. 35 dei "Quaderni di Orientamento".

2 Anche il presente articolo, come il primo, testimonia alcuni output del percorso di formazione docenti rivolto alla programmazione dei curricula dell'obbligo di istruzione che l'Amministrazione provinciale di Pordenone ha promosso nel 2009 attraverso il corso "avanzato" (che segue un'edizione "base" realizzata nel 2008 e rieditata nell'annualità successiva).





Angeli di Vedova
1985 / 1990



IL BILANCIO DI COMPETENZE E LA VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI

UNA NUOVA PROSPETTIVA
NEL CONTESTO ITALIANO

Alessandra Selvatici

Verso
un'integrazione
del bilancio
di competenze
con le metodiche
di validazione degli
apprendimenti
non formali ed
informali

IL BILANCIO E LA FORMALIZZAZIONE DELLE COMPETENZE

La ragione principale per mettere insieme bilancio e formalizzazione delle competenze sta nel fatto che queste azioni delle politiche attive del lavoro,¹ appartengono ad un medesimo ceppo: quello che viene definito come la famiglia degli approcci per competenze.

Entrambe fanno riferimento ad un medesimo costrutto, quello di competenza, e nello specifico agli apprendimenti acquisiti tramite le esperienze, personali e professionali, che vengono altrimenti definiti come non *formali ed informali*.²

La finalità ultima delle tre azioni: bilancio, formalizzazione e validazione è il tentativo di far emergere tali apprendimenti, di renderli disponibili al soggetto per un loro trasferimento ad altri contesti ed in situazioni differenti da quelli nei quali sono stati acquisiti.

Alla radice di ognuna delle tre azioni considerate sta il medesimo

assunto, vale a dire l'idea di un soggetto che apprende non solo nei contesti formali dell'istruzione e della formazione, ma in ogni contesto dell'esperienza personale e professionale.

L'agire e l'azione sono fonti formidabili di apprendimento, di sviluppo personale e professionale. Non a caso il concetto di competenza è abitualmente associato a quello di esperienza, come se l'una prendesse alimento dall'altra. E del resto così è, visto che una parte importante della competenza professionale si costruisce nell'agire e tramite l'agire professionale, si pensi, ad esempio, alle conoscenze procedurali, ai percorsi di azione, alle abilità di analisi e soluzione di problemi.

Una difficoltà d'uso, di ciò che si apprende nell'agire, è la sua non formalizzazione: l'apprendere dall'agire si configura come un apprendimento non codificato. Fatto questo che genera importanti problemi per la sua riconoscibilità, sia personale, che sociale: una sorta di tesoro nascosto, un sapere implicito e per ciò



stesso una risorsa difficilmente trasferibile.

Le azioni di cui stiamo parlando nascono con l'intento ultimo di rendere esplicito e dunque meglio trasferibile questa risorsa nascosta. Questa finalità ultima, ma comune, ha dato origine nelle pratiche e nella storia dei servizi per il lavoro, a dispositivi differenti per finalità operativa, per contesto in cui sono nati e per metodologie specifiche con cui vengono erogati.

Il bilancio di competenze, ad esempio, sviluppato in Francia, in un momento di grave crisi economica che richiedeva politiche del lavoro tese alla riconversione e ricollocazione di lavoratori a bassa qualificazione ed istruzione, si configurò come un'azione specialistica di natura polifunzionale. Con questa caratteristica è stata poi trasferita nel contesto italiano intorno agli anni '90. Sulla polifunzionalità del bilancio si veda il documento prodotto dal tavolo tecnico ISFOL che identifica funzioni e finalità specifiche del bilancio di competenze come segue:

- *funzione a finalità orientativa;*
- *funzione a finalità formativa;*
- *funzione con finalità di esplicitazione e riconoscimento delle acquisizioni derivanti dalla esperienza, allo scopo di poterle spendere e trasferire in nuovi contesti.*

Le linee guida ISFOL, indicano anche, in modo non equivoco, che il bilancio non ha, in senso stretto ed autonomo, funzione e finalità di certificazione delle competenze: può solo porsi come azione prope-deutica e facilitante la certificazione delle competenze derivanti dall'esperienza.

Quando parliamo di formalizzazione, tema del momento, ci riferiamo ad un'azione che ha come sua finalità specifica quella della esplicitazione e codifica degli apprendi-

menti non formali ed informali, in funzione di una loro validazione e certificazione, da parte di soggetti sociali legittimati.³

Proprio questa rilevanza del tema del riconoscimento di tali apprendimenti riporta al centro dell'interesse, la metodica del bilancio delle competenze. In particolare, rende di grande attualità una riflessione di tipo teorico metodologico sul bilancio, affinché rivitalizzi e recuperi la sua finalità originaria di azione e strumento per la esplicitazione ed il recupero delle competenze acquisite nelle esperienze di lavoro e di vita allo scopo di consentire una loro riconoscibilità per il soggetto ed una loro trasferibilità in nuovi contesti professionali. Questa finalità, in Italia è stata fortemente attenuata dalla mancanza di dispositivi legislativi.

LE NUOVE PROSPETTIVE PER IL BILANCIO DI COMPETENZE: ASPETTI DI METODO E DI SISTEMA

Se guardiamo al dispositivo dal punto di vista metodologico e dei risultati per le persone, il bilancio può essere accostato alle azioni per la formalizzazione e certificazione delle competenze a patto di accentuare nell'erogazione alcune sue caratteristiche peculiari, già insite nella sua funzione e nel suo impianto metodologico. Il riconoscimento e l'analisi della conoscenza tacita, hanno da sempre costituito un problema, se non un ostacolo metodologico per la strumentazione del bilancio e per i suoi consulenti italiani, ma anche francesi.

Nel tempo si è fatta sempre più circoscritta e semplificata l'attività dedicata all'analisi della competenza professionale e delle acquisizioni dall'esperienza, a favore di una più approfondita analisi delle risorse psicosociali, rispetto alle quali la strumenta-



Resistenze
1970

zione a disposizione degli operatori era più ricca e meglio fruibile.

Questo comune problema di metodo, che anche i francesi stanno ancora affrontando, può essere il punto di maggiore vicinanza dei due dispositivi ed una felice opportunità di sviluppo, di arricchimento metodologico e di strumentazione per il bilancio di competenze.

Da questa riflessione è nata l'idea che, con un'opportuna operazione metodologica e di sistema, il bilancio di competenze possa effettivamente diventare sinergico e raccordarsi alle azioni di formalizzazione e certificazione delle competenze, in modo trasparente e rigoroso. Proponendosi, ad esempio, come una formidabile azione di accompagnamento alla ricostruzione ed esplici-

tazione, recupero e codifica della conoscenza tacita, per la costruzione di un dossier per la certificazione (come previsto dal dispositivo della VAE francese).

Si può fare sistema rendendo sinergici e compatibili gli elementi di natura metodologica. Per il bilancio di competenze significherebbe operare una evoluzione in due direzioni:

a) dare maggiore forza e spessore alla finalità di esplicitazione e formalizzazione degli apprendimenti acquisiti con l'esperienza. Questa operazione avrebbe importanti risvolti sugli esiti del dispositivo rafforzando la riprogettazione dei beneficiari, soprattutto di quelli a bassa qualificazione ed occupabilità, codifican-



do, formalizzando ed infine recuperando ad una possibile trasferibilità, le acquisizioni professionali, personali e sociali facendo leva sul rapporto tra esplicitazione ed apprendimento;

- b)** innovare ed implementare parte della strumentazione del bilancio, in particolare quella relativa alla analisi delle esperienze e relative competenze acquisite, operazione che potrebbe giovare di un confronto ed una contaminazione positiva con le tecniche di esplicitazione in uso, ad esempio, nel processo di VAE francese.

LE NUOVE PROSPETTIVE PER IL BILANCIO DI COMPETENZE: ASPETTI DI METODO E DI SISTEMA

Il contesto socio-istituzionale italiano dei servizi orientò ed in parte deviò la metodica del bilancio verso altre direzioni, perdendo per strada, questa prima finalità originaria, facendo prevalere la funzione orientativa, sulle altre. Funzione forse più consona alle esigenze dei nostri sistemi di servizi per il Lavoro, e forse anche alle professionalità degli operatori che dovettero farsene carico. Oggi, la crisi economica che il nostro paese, come altri attraversa, rende però di attualità, come in Francia un tempo, la necessità di azioni che consentano alle persone di rendere esplicite e trasferibili tutte le risorse di competenza di cui dispongono.

Ancora una volta le pratiche francesi ci offrono esempi interessanti per rispondere a questo bisogno. Non è un caso, infatti, che in Francia gli sportelli di VAE siano collocati presso i centri di orientamento e di bilancio (CIBC). Sembra possibile pensare ad uno sviluppo ed a una evoluzione del bilancio di competenze verso la formalizzazione degli

apprendimenti non formali ed informali, come primo passo per la loro successiva certificazione.

Crediamo che tale evoluzione del bilancio sia possibile in Italia ad alcune condizioni e requisiti, sia di metodo che di sistema, non eludibili in un'ottica di evoluzione e non di puro e semplice adattamento a richieste del sistema dei servizi.

Sul piano metodologico dovrebbero essere affrontati i seguenti nodi metodologici, che accomunano le due azioni:

- *quale costruito di competenza assumere come riferimento per le due azioni?*
- *quale modello di analisi della competenza adottare?*
- *quali tecniche di esplicitazione dei saperi impliciti utilizzare: e dunque come innovare la strumentazione in uso attualmente nei due ambiti di azione?*

Accostare bilancio di competenze, formalizzazione e validazione delle acquisizioni, comporta un'operazione importante anche sul piano del metodo, oltre che nel sistema dei servizi e cioè:

- Operare una revisione in senso evolutivo della metodologia del bilancio di competenze.
- Assumere il presupposto che entrambi i dispositivi facciano parte della famiglia degli approcci per competenze.
- Evidenziare le affinità dei due dispositivi, senza cancellare la loro identità specifica.
- Sottolineare la polifunzionalità del bilancio.

Si dovrà chiaramente affermare che il bilancio di competenze rientra in modo pertinente tra le azioni di orientamento, di formazione continua e riguarda le azioni che attengono la trasparenza delle qualifiche e delle competenze.

Come si è detto, questi dispositivi si pongono l'ambizioso obiettivo di esplicitare e codificare, formalizzare, e riconoscere gli apprendimenti acquisiti con l'esperienza, allo scopo di renderli trasferibili, fruibili e spendibili nella formazione e/o nel lavoro per vari usi:

- il riconoscimento dei crediti formativi o professionali;
- la progressione nella carriera professionale;
- l'acquisizione di titoli di studio o qualifiche professionali.

In sintesi, condividono la finalità della spendibilità delle competenze della persona, dovunque e comunque acquisite, come raccomanda l'Unione Europea. Se assumiamo questo loro requisito, anche il bilancio dovrebbe far parte, a pieno titolo, come la VAE francese, delle tematiche ed azioni inerenti la certificazione.

I REQUISITI DI SISTEMA E LE AZIONI PER FAVORIRE SINERGIE ED INTEGRAZIONI NEGLI APPROCCI PER COMPETENZE

Si può fare sinergia positiva tra azioni diverse, agendo sul piano tecnico metodologico ed agendo anche direttamente e contemporaneamente su alcuni requisiti di sistema dei servizi, che facilitino le sinergie evitando i rischi di confusività o le commistioni inadeguate alle finalità dei vari dispositivi. I requisiti di sistemi sui quali sembrerebbe opportuno agire per facilitare le sinergie ed evitare confusività o conflittualità tra servizi si possono sintetizzare in quelli indicati sotto.

- **Definire una specifica funzione ed identità nei sistemi dei servizi.** Questo significa accettare e rendere esplicito, da parte dei sog-

getti decisori ed istituzionali (si vedano ad esempio le linee guida per il bilancio di competenze), che le diverse azioni e relativi dispositivi, siano separati e distinti nei sistemi dei servizi per la formazione ed il lavoro. Abbiamo cioè una propria identità, vale a dire una specifica funzione con una diversa finalità nell'ambito delle politiche attive per la formazione ed il lavoro. Vale a dire: uno specifico output, una specifica articolazione di percorso, specifiche risorse in input. A fronte di queste diversità e distinzioni è importante configurare i diversi dispositivi e la loro collocazione all'interno del sistema dei servizi per il lavoro, così da facilitare sinergie ed interazioni degli output.

- **Definire figure professionali certificate e risorse di competenza adeguatamente formate** per le peculiarità di ciascun servizio, sia pure con elementi di professionalità e competenze comuni e trasversali.

In tal modo potrà essere consentito l'utilizzo delle risorse umane tra più servizi, il confronto tra gli operatori e la ricerca e lo sviluppo di metodi e tecniche.

- **Definire repertori delle figure professionali comuni come riferimento per le differenti azioni,** così da facilitare i processi di riconoscimento e validazione delle competenze dei soggetti, sintonici tra le diverse azioni così come avviene nel modello francese della VAE.

Sul piano delle azioni, si distinguono due tipologie di interventi:

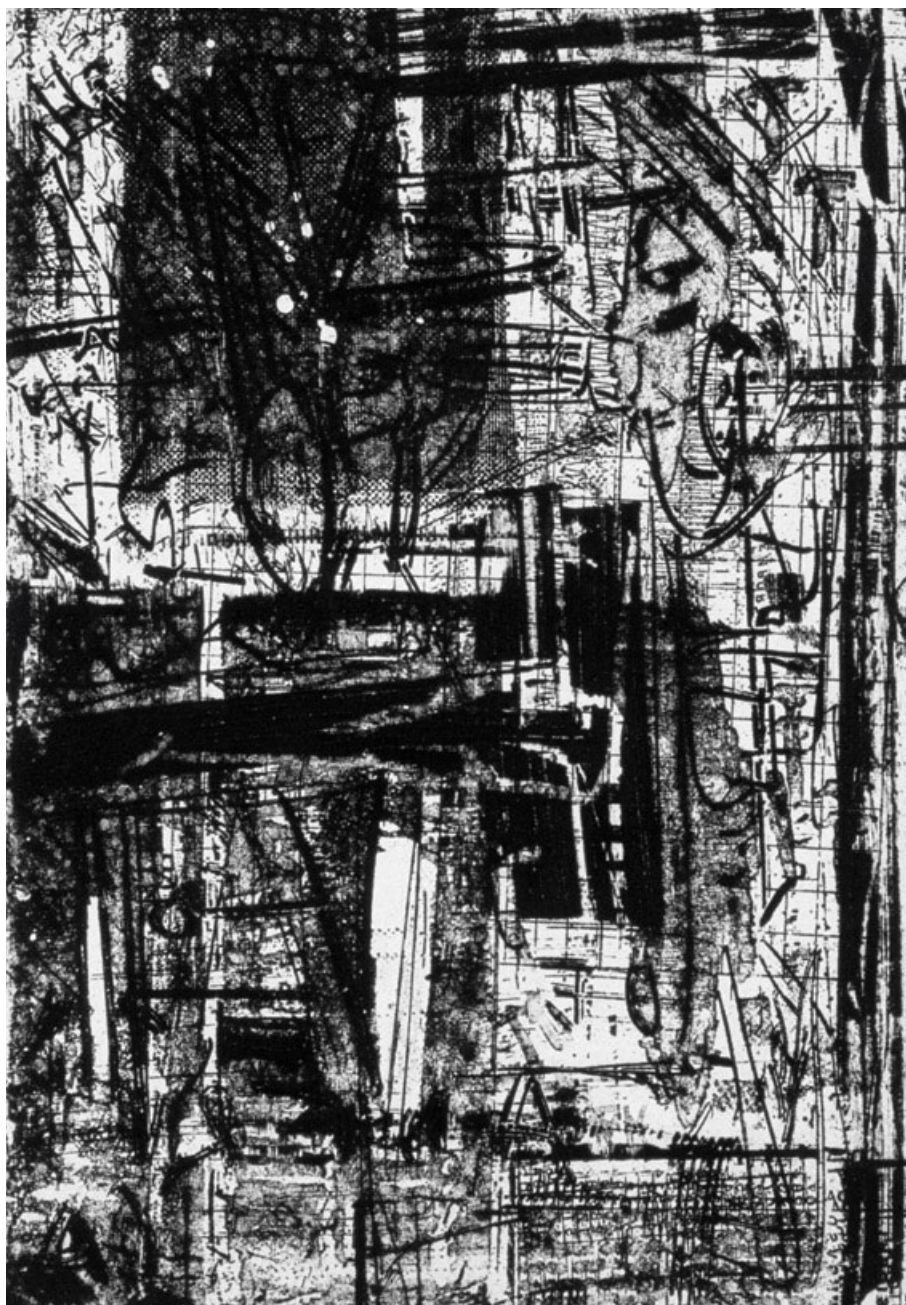
- 1) quello metodologico;
- 2) quello del sistema dei servizi.



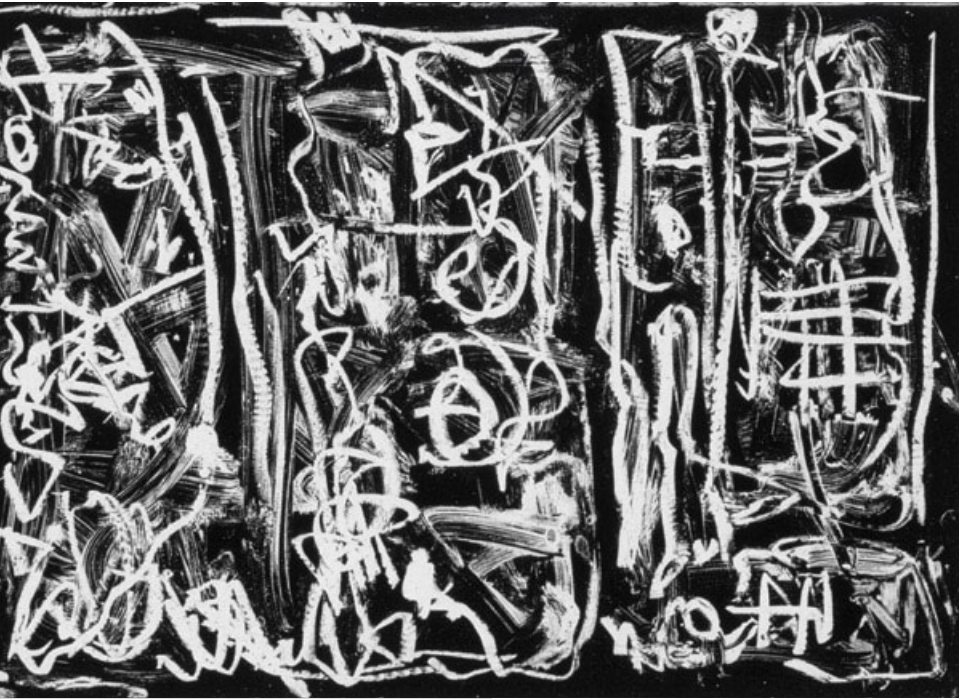
1. Intervento metodologico

Le azioni sul piano metodologico dovrebbero riguardare:

- un ritorno o riposizionamento esplicito del bilancio all'interno del paradigma socio-cognitivo, dove la competenza si definisce in termini di conoscenza agita, conoscenza procedurale e apprendimento dall'azione e per il tramite dell'azione. Un ritorno ad un paradigma, che sta generando importanti sviluppi nel campo dell'apprendere professionale ed interessanti contaminazioni tra azioni tese allo sviluppo dell'apprendimento e della competenza professionale, quali la metodologia della Didattica Professionale, innovazione in fase di trasferimento nel contesto italiano;
- una conseguente maggiore focalizzazione e maggior spazio nel percorso di bilancio, rispetto alle pratiche attuali, alla esplicitazio-



De America
op. 12, 1975/77



Carnevale
1980

ne, codifica e formalizzazione delle acquisizioni dall'esperienza, professionale e personale, tramite nuovi specifici strumenti, (ad esempio: l'intervista di esplicitazione già usata in Francia per la VAE che assume come riferimenti metodologici essenziali l'approccio narrativo e la codifica della conoscenza tacita tramite la verbalizzazione delle esperienze);

- un riconoscimento non solo personale ma anche sociale più forte e strutturato di tali acquisizioni (tramite un ripensamento o la integrazione di strumenti esistenti quali il portfolio di competenze ed il libretto formativo), ottenendo così in output al bilancio, un dossier per molti versi analogo a quello prodotto dal dispositivo francese VAE.

2. intervento sul sistema dei servizi

Le azioni inerenti al sistema dei servizi per l'occupazione e l'occupabilità potrebbero riguardare il ripensamento del profilo dei consulenti

di bilancio e la loro riqualificazione, con il potenziamento delle attività e competenze inerenti la esplicitazione delle conoscenza tacita e l'analisi del lavoro e della competenza.

Queste azioni sulle risorse umane potrebbero avere un interessante effetto di sistema, dotando i servizi per il lavoro e l'occupazione di operatori riqualificati e specializzati per il bilancio di competenze, la formalizzazione/certificazione delle acquisizioni dall'esperienza, l'analisi della professionalità e delle competenze per le azioni di collocamento o di ricollocamento.

Alessandra Selvatici

SP STUDIO Selvatici & Partners
Bologna



BIBLIOGRAFIA

Cattaruzza E., Pacquola C.,
"Il riconoscimento e la certificazione degli apprendimenti non formali e formali" Quaderni di orientamento" n. 35/09.

Isfol, *Il libretto formativo del cittadino*, Collana Temi e Strumenti, Roma, 2007.

Lemoine C., *Risorse per il bilancio di competenze*, Franco Angeli, 2002.

Pastré P., *La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives*, Education Permanente 139, 1999.

Pastré P., Samurçay R., *Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse, 2004.

best practice in materia dispositivi per il riconoscimento sociale e la certificazione degli apprendimenti non formali ed informali al fine di acquisire di titoli di studio e qualifiche professionali e crediti formativi sulla base della sola esperienza.

SITOGRAFIA

<http://vae-npdc.fr/>

<http://vae.gouv>

<http://orientamento.it/>

NOTE

1 Tali azioni danno luogo a dispositivi in parte diversi, come ad esempio la francese VAE (Validation des acquis de l'expérience) o l'italiano libretto formativo del cittadino.

2 *Apprendimento non formale* è quello acquisito al di fuori delle principali strutture di istruzione e di formazione, privo di certificati ufficiali. *L'Apprendimento informale* si ottiene come corollario naturale della vita quotidiana. Non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto.

3 Le visite-scambio per operatori organizzate da CEDEFOP nel 2008-2009 sono state in gran parte centrate su questo tema e sulla metodica francese della VAE, considerata in Europa, una

LA NARRAZIONE OLTRE L'INFORMAZIONE

PER TRASMETTERE ELEMENTI DI SENSO
NELL'ORIENTAMENTO AL LAVORO

Marco Cantalupi

"S e vuoi costruire una nave, non riunire gli uomini per raccogliere il legname e non assegnargli compiti e lavori: piuttosto, insegna loro a desiderare con ardore l'immensità senza fine del mare"
Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUZIONE

L'avvicinamento dei giovani all'esperienza lavorativa si avvale in maniera crescente di linguaggi e strumentazioni che enfatizzano il lato della ricerca di lavoro. Il notevole allargamento delle opportunità di lavoro favorito dallo sviluppo dell'*Information and Communication Technology* (ICT), porta con sé nuovi elementi di libertà nel valutare le opportunità del momento e nell'immaginare percorsi di vita lavorativa.

Con una significativa differenza di intensità rispetto agli adulti, tuttavia, i giovani che si affacciano sul mercato del lavoro, assieme alle prime esperienze lavorative sono impegnati nella costruzione della loro irripetibile biografia. È necessario quindi affiancare al compito informativo, per facilitare l'orientamento in un mercato del lavoro sempre più complesso e mutevole, un compito formativo. Alla descrizione dei *lavori* esistenti vanno perciò affiancate narrazioni in grado di trasmettere elementi di senso.

Questo vale a maggior ragione per profili lavorativi ancora incerti o lungi dall'essere consolidati, legati a sviluppi tecnologici e sociali che, come nel caso esemplificativo dei *green jobs*, possono dischiudere scenari di cambiamento epocale sui quali i giovani possano con entusiasmo investire i propri talenti

DOPO LISBONA, LISBONA

Il 2010 doveva essere l'anno di verifica conclusiva del processo di Lisbona, perlomeno rispetto al grado di vicinanza al gran numero di obiettivi e indicatori fissati dieci anni prima. Ancor prima della recessione era evidente che molti paesi non avrebbero potuto raggiungere quegli obiettivi. Al di là dei differenziali nazionali e regionali, la crisi ha comunque messo in luce in maniera inequivocabile un punto debole comune, vale a dire la bassa crescita dell'economia europea nel suo complesso. I segnali di debolezza non erano stati ignorati, tant'è che già nel 2004 il Rapporto Kok indicava nell'innovazione, con i suoi riflessi sulla produttività, la chiave di volta dell'intera strategia. Nella nuova strategia (fase 2 di Lisbona) si è quindi puntato alla crescita della produttività, facendo leva sul triangolo istruzione-ricerca-innovazione.

È SOLO UNA DI QUESTIONE JOB SEARCH?

Una comunicazione della Commissione Europea del 2006 recava un titolo curioso: *"È ora di cambiare marcia"*. In effetti, seppur rimanendo una strategia di politica basata

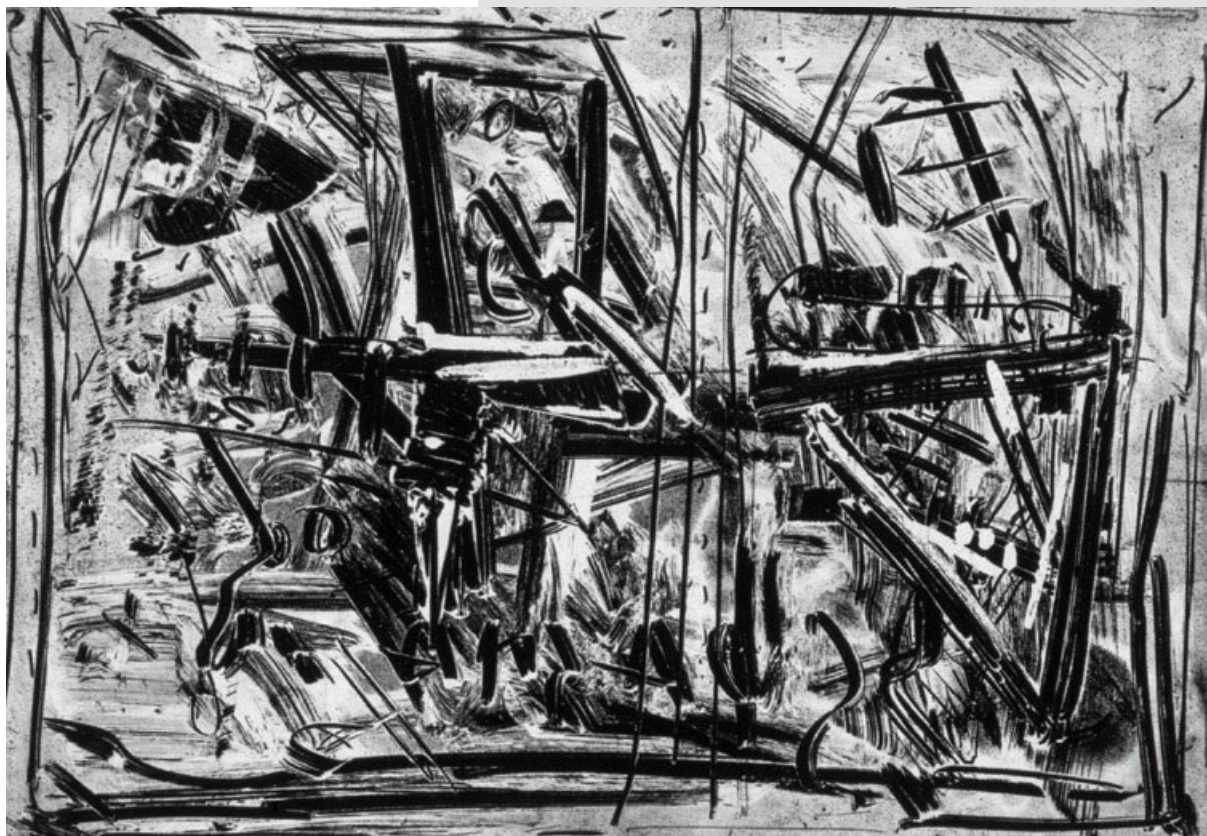


sul lato dell'offerta, la fase 2 di Lisbona intende agire sulle variabili "lente" di un sistema economico: innovazione ed elevamento dei livelli di istruzione e competenze, di lavoratori e di imprese.

Questo mutamento di enfasi richiede un'attivazione istituzionale a tutto tondo e a livelli molto elevati. Una componente sicuramente importante sarà anche un parziale mutamento di enfasi, e dei relativi linguaggi, circa il modo di avvicinare le generazioni più giovani al mondo del lavoro, ed alle sue istituzioni in particolare.

Non si parte certamente da zero. Lentamente, e con le usuali forti disparità territoriali, è entrata nelle pratiche e nel lessico di molte realtà, fatte di reti più o meno dense di attori che a vario titolo insistono sulle tematiche del lavoro, l'idea che le persone debbano attivarsi per cercare un lavoro. L'attivazione, che vale soprattutto nei contesti di quel-

la che gli economisti chiamano "disoccupazione frizionale", è un atteggiamento, una mentalità che porta il disoccupato o chi è alla ricerca del primo impiego a esperire varie "azioni" che potrebbero concludersi con un'assunzione. Come è noto, per definire grandezze fondamentali del discorso economico (ad esempio il tasso di disoccupazione), i sistemi statistici cercano di definire con precisione cosa debba intendersi per azione "attiva" di ricerca, anche per quanto concerne la dimensione temporale. Nei paesi in cui la corresponsione di certi *benefit* legati allo stato di disoccupazione dipende dal grado di attivazione e disponibilità del lavoratore ad accettare gli impieghi, la comprensione delle c.d. *mutual obligations* richiede una chiara azione di comuni-



Senza titolo
1970

cazione da parte della pubblica amministrazione: azione comunicativa che però non dovrebbe coincidere solo con l'aspetto burocratico e regolamentare.

In un ipotetico percorso di "alfabetizzazione" al mondo del lavoro e alle sue istituzioni, percorsi che peraltro già caratterizzano sempre più numerose iniziative, un primo *step* potrebbe consistere proprio nel portare attenzione sul fatto che le immagini e le possibili definizioni che vivono nel Soggetto, possono *non* corrispondere a quanto previsto dal sistema esperto (Pubblica

dei meccanismi concreti di funzionamento di quelle istituzioni.

Con una accelerazione notevole nell'ultimo decennio, lo sviluppo delle ICT ha accresciuto le possibilità di dare sostanza alle azioni di ricerca. I grandi portali pubblici e privati, hanno accresciuto lo spazio di scelta per chi cerca lavoro, in molti casi affrancandolo dalla "località" fatta di passaparola e reti di conoscenze cui spesso si associano barriere anche inamovibili. Per i giovani, i portali quali quello della Comunità Europea, il portale Eures, facilitano soprattutto la comprensione della necessità di allargare gli orizzonti, perché ad ogni *vacancy* si associa l'opportunità di avviare percorsi biografici anche molto diversi da quelli in essere. Si comprende che l'incontro con il mondo del lavoro necessita di istruzioni per l'uso: *linguaggi tecnici* (come si legge un'offerta di lavoro? quali descrittori sono necessari per capire la sua "qualità"?), ed *amministrativi* (quali sono i diritti e i doveri dei lavoratori migranti? quali sono le forme di tutela sociale?) si intessono in maniera anche assai complessa. Maggiori sono le informazioni, opportunamente veicolate e possibilmente sedimentate, minori sono i rischi che le esperienze possano risultare deludenti.

Altri luoghi virtuali con cui guidare i giovani a familiarizzarsi con il mondo (mercato) del lavoro godono di caratteristiche diverse: una minor "utilità" immediata, giacché non pubblicizzano posti di lavoro vacanti, ma offrono una visualizzazione di quello che un dato sistema territoriale è "mediamente" in grado di offrire. Jobtel¹ raccoglie una grande quantità di informazioni statistiche costruite a partire dalle previsioni di assunzioni rilasciate dalle aziende stesse. Qui, l'utente può costruire sulla base delle proprie esigenze una mappatura di massima su ciò che nel breve periodo è ri-



Registrazioni
1975 / 1977

amministrazione). Negli studi di valutazione sulle politiche del lavoro (e non solo) ricorre il fatto che certi gruppi, potenzialmente beneficiari di talune misure, mancano di esercitare il proprio diritto oppure ne vengono esclusi per inadempienza rispetto a certi requisiti amministrativi, della cui esistenza e/o implicazione essi erano all'oscuro. La conoscenza anche minimale di certi aspetti del glossario delle istituzioni del mondo del lavoro è esso stesso fattore di inclusione sociale, giacché amplia nel cittadino la conoscenza



chiesto nel territorio di interesse, sia in termini di quantità che di difficoltà di reperimento. Naturalmente, per i più giovani, questo utilizzo non può prescindere da una presentazione del contesto socio-economico di riferimento, il comprendere cioè i parametri chiave del sistema economico, il più recente passato e le possibili linee di tendenza.

GUARDARE AL FUTURO

Parlare del contesto significa guardare anche al futuro, più o meno prossimo: le previsioni di domanda di lavoro per l'anno presente o quello successivo possono risultare parziali o fuorvianti, condizionando però, a volte in modo irrevocabile, percorsi che sono ancora in gran parte formativi: con la rapidità degli attuali cambiamenti il rischio di prematura obsolescenza è tutt'altro che remoto. Del resto, quanti sono i prodotti e i servizi che sono apparsi sul mercato nel giro di pochi anni e che nessuno aveva previsto?

Delineando come auspicabile e necessario un sentiero di sviluppo economico, fondato sull'innovazione e la ricerca scientifica, è evidente che la strategia europea deve prevedere un presidio, per quanto complementare a quello posto in essere dalle famiglie, a questa funzione (cognitiva) di presa di consapevolezza, tanto più strutturata quanto più se si tratta di giovani che cominciano ad orientarsi verso il mondo del lavoro, all'interno di un percorso scolastico non ancora concluso.

L'Europa invita a guardare al futuro. Tra i quattro settori prioritari di Lisbona 2 troviamo il miglioramento della situazione energetica, invitando quindi i governi ad investire su una politica industriale ispirata ad un modello di *produzione* e *consumo* più sostenibile, incentrato sull'energia rinnovabile. Gli orientatori/formatori devono potere ed es-

sere in grado di proporre, anche con entusiasmo, i vari *futuribili* di cui vi siano però sintomi di concretezza. Negli ultimi mesi vi è una crescente produzione di analisi e studi a carattere generale sulle prospettive della *green economy*: per esempio, secondo una ricerca della Bocconi entro il 2015 in Italia vi sarà una domanda di 250mila posti di lavoro nel settore della *green economy*. Informazioni e dati, questi che possono temperare il clima di diffuso scoramento ormai radicato in un frangente storico, quello attuale, nel quale la disoccupazione giovanile ritorna ad essere un problema molto grave (a febbraio il tasso specifico in Italia è superiore al 28 per cento).²

Una peculiarità di questo "futuribile" che, con grande forza, ci richiama ai bisogni essenziali presenti e futuri dell'umanità, è che esso presenta forti componenti di "senso" senza i quali le platee più giovani rimangono, al più, tiepide. Non credo si corra alcun rischio di retorica, purché venga curato con la dovuta professionalità, il passaggio dalla presentazione degli scenari, alla descrizione dei possibili sbocchi occupazionali. Il compito è multidisciplinare e complesso. Se, in alcuni casi, è lecito immaginare un semplice aggiornamento di talune mansioni/compti; in altri, si tratta invece di conoscere e saper delineare le possibili linee di integrazione tra discipline (è il caso del "contabile verde") che i sistemi formativi ancora trattano in realtà in modo disgiunto (economia quale scienza sociale da un lato e materie scientifiche).

Per molti profili, infine, non esistono ancora le descrizioni delle competenze lavorative richieste, competenze lavorative che sono anche una guida sia per l'orientamento immediato della persona, che per la predisposizione delle eventuali azioni formative. Come fare, allora, quando queste competenze lavorative anco-

ra non sono presenti nei cataloghi, perché il lavoro corrispondente è, allo stato dell'arte, mal definito o si trova in una fase fluida? In un modello di competenze a strati, diventa necessario scendere di livello, a volte fino alle competenze personali, quelle per così dire che maturano in maniera complessa e a volte scarsamente descrivibile (penso alla formazione informale e a quella non formale). Qui si arriva alla massima prossimità con l'esperienza biografica complessiva della persona. Il modello di utente *job seeker* cede il posto ad un modello "biografico", ammesso che la vera individualità sia davvero rappresentabile per modelli.

In conclusione, poggiandosi sulla finzione metodologica dei modelli strettamente a carattere economico, il compito dell'orientatore può esaurirsi nel mediare tra il Soggetto ed un universo di lavori e carriere descrivibili con i linguaggi elaborati nella sfera tecnica ed economica. Ma rispetto ad un futuro più o meno prossimo o molto incerto, il compito dell'orientatore si salda senza soluzione di continuità a quello del formatore e dell'educatore: ed il compito da assolvere è quello di sforzarsi di leggere l'universo dei lavori, presenti e futuribili, all'interno di traiettorie che, possibilmente, siano riccamente descritte e che alludano pertanto a un progetto biografico.

Ogni modello di sviluppo, che nel corso della storia impronta a sé una dato assetto sociale, coniuga in maniera più o meno felice e sostenibile il lato della produzione e quello del consumo. Il lavoratore è anche consumatore. Pertanto, è impensabile che senza un cambiamento di atteggiamento (ad esempio sul futuro energetico) delle nuove generazioni, si possa sostenere, agendo dal lato della domanda, la produzione dei corrispondenti beni e servizi e quindi gli associati posti di lavoro. Il lavoro di orientamento non può limitarsi

solo alla *job search*, cioè insegnare a destreggiarsi nei processi di selezione di un ventaglio *assegnato* di lavori. Se non altro con il proprio stile di consumo (già dell'oggi), i giovani saranno artefici anche dei posti di lavoro disponibili domani.

CONCLUSIONI

Tra le molte iniziative di avvicinamento al lavoro, non si possono non ricordare quelle che affrontano il tema della imprenditorialità. Qui è maggiormente enfatizzato l'aspetto della creatività. L'interrogativo sul modo in cui le agenzie formative ed educative riescono a far leva sulla creatività, o piuttosto tendano a deprimerla, è un aspetto di recente interesse anche in seno alla stessa Commissione Europea.

Sembra che si stia delineando un importante cambiamento cognitivo e cioè che la creatività artistica deve in qualche modo essere integrata all'interno dei principi delineati a Lisbona e sullo stesso piano dell'innovazione scientifica. Questo tema, tuttavia, non ci pare ancora ben focalizzato, se non nell'ambito circoscritto di taluni progetti/esperienze speciali.

Tra gli sforzi in direzione della modernizzazione dei sistemi formativi ed educativi varrebbe la pena di immaginare e sperimentare modalità multiple (un classico esercizio di diversificazione) di declinazione operativa del legame tra creatività ed esperienza, forse all'interno di un'impostazione pragmatista.

"La tesi che ho presentato in questo libro", scrive R. Sennett (p. 275), in un recente quanto importante libro, "sostiene che l'arte di fabbricare oggetti fisici fornisce spunti anche sulle tecniche che possono conformare i rapporti con gli altri.... Mi rendo conto che l'idea di pensare l'esperienza in termini di tecnica può suscitare perplessità.



Ma ciò che siamo discende direttamente da ciò che il nostro corpo sa fare. ... Un tratto distintivo del movimento pragmatista è sempre stato quello di presupporre un continuum tra l'organico ed il sociale.... Il lavoro artigiano mostra in azione il continuum tra l'organico ed il sociale”

In conclusione, l'orientamento al mondo del lavoro finisce inevitabilmente con intrecciarsi ai grandi temi della formazione e dell'educazione. Una delle critiche mosse all'agenda di Lisbona [Pissarides (2006)] fu ed è lo squilibrio tra enunciazioni programmatiche e debolezza di azione diretta. Nei nuovi documenti di corredo alle linee politiche di Lisbona 2 si trovano settori di intervento specifici in materia di istruzione e formazione: si insiste sulla modernizzazione delle forme dell'insegnamento e della formazione. Una possibile linea sarebbe quella di sperimentare modalità che integrino il cognitivo, l'artistico e il manuale: sperimentazioni che abbiano in vista non solo la performatività rispetto l'esistente ma che, accendendo entusiasmo, consentano anche di dispiegare le ali del talento delle nuove generazioni. Nulla vieta che anche le pratiche di orientamento al mondo del lavoro a favore dei più giovani possano seguire e contribuire allo sviluppo di questa strada.

Marco Cantalupi

Esperto dell'Agenzia Regionale del Lavoro FVG
Docente di Economia dello Sviluppo, Università di Trieste

during the crisis: how to prevent negative long-term consequences on a generation? Delsa Papers, n. 106.

Sennett R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

NOTE

1 È un'iniziativa delle Camere di Commercio legata al più noto progetto Excelsior.

2 Sulla situazione in area Ocse si può vedere Scarpetta *et al.* (2010).

BIBLIOGRAFIA

Pissarides C., (2006) Lisbon: Five years later, LSE, Cepr, CEP occasional paper n. 20.

Scarpetta S., Sonnet A., Manfredi T., (2010), *Rising youth unemployment*

LA COMUNICAZIONE NELL'APPRENDIMENTO IN RETE

LA FUNZIONE DELL'E-LEARNING

Maura Scuderi

L'avvento del Web ha fortemente modificato le dinamiche della comunicazione, compreso l'ambito specifico della formazione, ponendo in primo piano il ruolo dell'"apprendimento elettronico", il cosiddetto l'E-Learning, che oggi fa uso in primis dei potenti e flessibili Learning Management Systems

LINGUAGGIO E COSCIENZA

"L'umanità intera è l'evoluzione che guarda se stessa". Questa versione personalizzata di una celebre frase di Pierre Teilhard de Chardin,¹ sintetizza un concetto fondamentale del pensiero di Derrick De Kerckhove,² sul tema dell'evoluzione psicologica e sociale dell'uomo. In un percorso parallelo che poggia da un lato sulla sua vita e dall'altro sulla storia antica, De Kerckhove offre una lettura affascinante del rapporto tra coscienza e tecnologia, legate, nella più ampia concezione dei termini del binomio, sin dal Big Bang e influenzatesi reciprocamente via via fino alla consapevolezza associata alla scoperta della fisica quantistica.

Grazie ad una illuminazione di Marshall McLuhan,³ egli comprese la natura catartica, prima ancora che artistica, della tragedia greca, espressione dell'urgenza di affermare una identità profondamente rinnovata in seguito all'introduzione dell'alfabeto fonetico.

Poiché la struttura intrinseca di una lingua ne determina la direzione di scrittura, e poiché ciò avviene per facilitarne la lettura e quindi la comprensione, appare evidente come le modalità espressive possano influenzare lo sviluppo della mente umana, sia nel senso partico-

lare della crescita del singolo sia nell'accezione generale dell'evoluzione dell'uomo.

*"La ragione per la quale dobbiamo parlare del linguaggio, naturalmente, è che esso intrattiene una relazione intima con la coscienza. Ciascuna parola, infatti, risveglia una risposta conscia; l'articolazione mentale del significato, inoltre, dipende in larga misura dalle parole. Per questo, per comprendere l'organizzazione del pensiero è necessario considerare la forma stessa del linguaggio, la forma in cui giunge alla mente".*⁴

Il modo in cui si usa la parola forgia la coscienza, in qualche modo la indirizza, in un rapporto che non è identificabile, quindi, in un mera relazione di causa-effetto tra mente e linguaggio, poiché quest'ultimo, a sua volta, influenza la coscienza stessa.

Se il linguaggio è il software che guida la psicologia umana, risulta di conseguenza che ogni tecnologia, che influenzi in modo significativo le capacità espressive, vada necessariamente ad influire sul comportamento umano. Si arriva ad individuare, dunque, un preciso parallelismo tra l'evoluzione del medium, discorso orale, pagina scritta, supporto elettrico, e l'evoluzione della psicologia, tribale, moderna, globale.



Con l'introduzione dell'alfabeto fonetico greco, l'identità personale ha ricevuto una forte spinta, che ha portato, anzitutto, come risultato interiore, alla parcellizzazione della coscienza tribale nelle menti autonome degli individui (poiché ha favorito l'articolazione e la coltivazione dei propri pensieri rispetto ad una sorta di coscienza collettiva unica); inoltre, come conseguenza generale, la parola scritta ha condotto alla perdita di controllo sull'informazione, e quindi alla suddivisione tra il mondo oggettivo della scienza, approvato perché condivisibile, e il mondo soggettivo della personalità, che, essendo fuori controllo perché individuale, è considerato, al massimo, appena tollerabile.

Con l'avvento dell'elettricità, ma più in particolare, delle reti telematiche, la forma della coscienza acquisisce connotazioni diverse, infrangendo apertamente l'illusione dell'isolamento dell'uomo: egli, ormai superato l'impatto del passaggio dalla coscienza tribale a quella personale, si è ovviamente abituato alla seconda, anzi l'ha scelta, e l'ha coltivata, fino ad inorgogliersi per il senso di indipendenza che essa dona a ciascun individuo.

Il blog, quale connessione costante col gruppo d'interesse, mostra una realtà diversa da quella pensata finora, una commistione tra pubblico e privato, come non si era mai vista prima: esso è la creatura che mostra la vera condizione attuale dell'uomo, non l'individualismo, né il collettivismo, bensì l'esigenza di un rapporto, al tempo stesso privilegiato e aperto, con altre identità che aspirano ad evolversi tramite l'intelligenza collettiva.

La sintesi di conoscenze in tal modo elicitate non sarà mai soltanto un unico blocco identico in cui le identità si fondono, ma resterà sempre un insieme produttivo di diverse individualità correlate fra loro.⁵

Lontano dall'approccio ingegneristico-razionale di Harold Lasswell,⁶ che pone l'accento sulla trasmissione dell'informazione, De Kerckhove guarda alla comunicazione dall'ottica di McLuhan, mettendo in rilievo, cioè, tutta un'altra serie di aspetti: anzitutto, poiché la comunicazione avviene in un ambiente sociale, non può essere asettica, ed è invece uno strumento formidabile che "produce senso".

Già con McLuhan, i media erano considerati quali "estensioni dei nostri sensi" e quindi si evidenziava il passaggio dall'oralità alla scrittura proprio in termini di queste espansioni delle nostre capacità, che si avvalgono di supporti semplici, come la penna, la pagina, in una società connotata come meccanica, "gutenberghiana".

Anche l'ulteriore evoluzione verso la società elettrica (mezzi di comunicazione elettrici) risultava ormai chiara: con l'avvento della televisione, infatti, non poteva più trattarsi soltanto di estensione dei sensi nello spazio, ma di un coinvolgimento dell'intero sistema nervoso nella più complessa dimensione spazio-temporale.

Solo dopo gli anni 80 però, con l'esplosione del fenomeno Web, l'entità del coinvolgimento ha raggiunto punte prima neppure mai immaginate: per un certo tipo di interpretazione, quasi fosse una sorta di chiusura del cerchio, si è così tornati al mondo "gutenberghiano", con l'importanza centrale dell'elemento macchina, e il Web, per certi aspetti, medium ancora "più freddo" della televisione.

Secondo un altro tipo di interpretazione, invece, risulta ormai evidente che la potenza del Web è straordinaria, e che il mondo elettrico non sarà mai più lo stesso, e la freddezza del medium è stemperata dall'interattività così elevata, che è poi la vera innovazione della rete.

La questione, all'interno di questa stessa tendenza, è capire se questo cambiamento abbia la portata di una pur importante evoluzione, o sia addirittura tale da comportare una rivoluzione a livello psicologico e sociologico: a seconda della sfera umana che si tende ad enfatizzare, se quella razionale-analitica o quella emotivo-empatica, si tenderà a pendere verso questa o quella teoria mediologica.

Il sociologo Manuel Castells,⁷ con un pensiero volto alla predilezione degli aspetti emotivi rispetto a quelli razionali, teorizza la nascita della "società in rete", ove non è più il medium al centro del mondo, come lo era in effetti la televisione nella società elettrica, bensì l'uomo, o meglio, la società che, interagendo strettamente con il Web, si globalizza.

Il mondo tecnologico della rete, tuttavia, non è democratico come potrebbe sembrare, per la possibilità di chiunque non solo di fruire, ma anche di produrre (esempio del blog): in realtà, la società della rete è socialmente molto stratificata.

In sostanza, esiste una ristretta élite che detiene il potere, che usa la rete come strumento per rafforzare il proprio ascendente sulla società, il mondo più sviluppato che accede alla risorsa ma non assurge a farne uno strumento di potere in quanto il legame sociale, spesso debole e transitorio, resta confinato in rete, e la gran parte del mondo che ne resta completamente fuori ("digital divide").

Occorre riflettere, infatti, su come i contenuti, molto spesso, vengano somministrati direttamente da quello che si potrebbe definire un "regime fantasma", che si cela dietro anonimi, pubblicità, e iscrizioni a pagamento alle quali si deve lasciare tanto di nome e cognome. Gli strumenti che poggiano sulla rete, sovente, non sono espressione delle reali esigenze della società, quanto di come il potere vorrebbe che la

società fosse per meglio far valere i propri interessi.

Il legame sociale fra le identità digitali "non elitarie", peraltro, si mostra debole sia per la lontananza fisica che fa mancare elementi importanti in quanto non viene mai colmata, sia per la molteplicità dei contatti, che disperde inevitabilmente l'attenzione su più interlocutori.

Proprio partendo da questi due aspetti, però, si possono comprendere le potenzialità della formazione in rete, che permette a quanti possono collegarsi ad Internet di interagire efficacemente ai fini dell'apprendimento, instaurando un tipo di relazione più forte, all'interno di una comunità virtuale che diventa gradualmente sempre più matura (apice della Netlearning e, andando oltre la formazione, dei gruppi più stretti negli attuali "social networks").

In tal modo, la società che fruisce della rete diventa man mano sempre più consapevole, imparando poi anche ad affrontare con maggior spirito critico le diverse tipologie di ambienti virtuali, le diverse impostazioni di fondo delle informazioni offerte, ecc. Con una rete inquadrata pian piano come elemento fondamentale di formazione, e anzi, prima ancora, di scolarizzazione, poi, anche la società che inizialmente ne era esclusa, viene condotta ad avvicinarla, almeno in alcuni momenti della giornata e/o in alcuni periodi della vita, contribuendo così a ridurre il fenomeno del "digital divide".

L'E-LEARNING

Sembra naturale, ormai, oltre che per le enormi potenzialità offerte, come pure per il superamento di certi problemi, pensare di apprendere attraverso la rete: mediamente, la parte del mondo più fortunata, e che abbia ricevuto una certa istruzione, trascorre, o ha trascorso, o trascorrerà una parte consistente



della propria giornata on-line, per ricerche di ogni tipo, studio, lavoro, posta, chat, e così via di seguito per un elenco che sembra farsi sempre più lungo.

Si è poi capito come il nuovo mezzo abbia la forza di cambiare la psicologia, il comportamento, l'emotività. È ovvio che vanno continuamente cambiando anche le stesse modalità cognitive, e questo, allora, richiede una nuova teoria didattica per l'apprendimento sul Web.

È possibile individuare tre stadi successivi fondamentali nell'evoluzione di quello che oggi si indica come E-Learning: la *formazione a distanza* (FAD), la *formazione on-line* (FOL), la *Netlearning*.

La FAD era intesa come la lettura del libro on-line e poco più, in quanto lo studente risultava piuttosto passivo, con soltanto qualche scambio interattivo elementare di tipo asincrono, sia con i docenti, sia con gli altri studenti (oggi, in Italia, l'80%

circa dell'E-Learning è ancora di questo tipo).

Con la FOL, invece, si prende coscienza delle enormi potenzialità del mezzo e, sfruttando al meglio tecnologie e banda larga, si adotta una didattica costruttivista che fa uso di una pluralità di mezzi, asincroni (forum, mailing list) ma anche sincroni (chat, videoconferenza).

Nella Netlearning, poi, si ha una comunità virtuale fortemente cooperativa, in cui il docente coordina le attività autogestite dai gruppi di studenti, rivestendo un ruolo più simile a quello di un tutor che a quello di un insegnante (il centro del processo diventa ormai lo studente). In questa accezione, trova spazio anche una frequentazione in presenza, la quale, quindi, si con-



Angeli di Vedova
1985 / 1990



Angeli di Vedova
1985 / 1990

nota quale supporto alla formazione in rete, in quanto la possibilità di incontrarsi di persona funge da collettore che serve a rinsaldare il senso di comunità. Ancora oggi, purtroppo, nella maggior parte dei casi, l'E-Learning di tipo "blended", anziché come un Netlearning, si configura come una FOL, in quanto i due canali, virtuale e in presenza, procedono in modo spesso parallelo, esprimendo una somma, più che una sintesi, di contributi formativi.

Proprio nel contesto della formazione, che, per quanto gradualmente, si sta evolvendo un po' a tutti i livelli, e in ambiti anche aziendali, oltre che scolastici, appare interessante citare una ulteriore interpretazione della portata innovativa del Web: in questo caso, più che un dualismo

fra emotività e razionalità, si propone una riflessione con sfumature etiche, sulla base di una visione che può propendere verso l'ottimismo o verso il pessimismo.

Seppure lo stesso Castells non risulta acritico verso le nuove tecnologie, è il pensiero che parla di "psicotecnologie" a mostrare il maggior scetticismo; chiedendosi di quale natura sia l'influenza che esse esercitano sul comportamento umano, si tende a rispondere con la percezione che abbiano quasi il potere di rendere schiavi.

Tale sensazione negativa nasce evidentemente dal dubbio che nel ciclo che vede la società creare la tecnologia e poi rimanerne influenzata, sia in realtà la tecnologia stessa e non invece la società a farla da padrone.



In ogni caso, pur pensando in positivo, e quindi ritenendo che i sistemi non tendano alla sostituzione dell'uomo bensì al suo supporto, appare lecito, e anzi doveroso, chiedersi come debbano essere progettati affinché adempiano a questa funzione (la stessa intelligenza artificiale tende ad emulare l'uomo, ma sempre con la presenza di un forte e imprescindibile controllo dell'uomo stesso).

Per analizzare questo, occorre considerare le tecnologie prioritarie sulle quali oggi si basa la gestione dell'informazione, ossia i Content Management Systems (CMS).

I CONTENT MANAGEMENT SYSTEMS

Gli strumenti oggi a disposizione per la gestione dei contenuti si suddividono in due ampie categorie: editori di testo ed editori HTML da un lato e piattaforme dall'altro.

Nel primo caso, si tratta di tecnologie per il Web date da strumenti singoli, i quali, utilizzati propriamente, anche in concomitanza, permettono di ottenere un'applicazione "customizzata", quindi realizzata ad hoc per ottenere un certo risultato; permettono anche, volendo, di apportare delle variazioni, qualora lo si ritenga necessario.

Nel secondo caso, invece, si tratta di software, costituiti da più moduli componenti, che hanno nella loro globalità il compito di svolgere una determinata funzione.

Come è facile intuire, l'ottica da cui si parte è piuttosto diversa, anche perché diverse, spesso, sono le esigenze di base da soddisfare.

Fra le piattaforme, si collocano i Content Management Systems: essi, quali gestori di contenuti, sono provvisti di una interfaccia relativamente semplice, formata da alcuni blocchi attraverso i quali si possono inserire degli oggetti, senza il

bisogno di particolari conoscenze tecniche.

È da notare, che, anche in questo caso, nonostante la struttura dell'ambiente sia data, si possono operare delle scelte a seconda delle varie necessità (e comunque, nel caso dei sistemi "open source", qualora se ne abbiano le conoscenze, si può anche andare a variare il software stesso).

I Learning Management Systems sono dei CMS destinati espressamente all'apprendimento, ossia la gestione dei contenuti è in tal caso finalizzata alla formazione (in linea di principio, questo dovrebbe implicare una varietà di accessi più specifica, come quella di coordinatori, docenti, tutor, ecc, ma poi dipende molto dal tipo di filosofia adottata).

I CMS si sono sviluppati verso la metà degli anni '90, in seguito alla esigenza di pubblicare su Web in modo meno impegnativo, dal punto di vista delle conoscenze tecniche, di quanto veniva reso necessario dall'uso degli editori di testo: poiché non esistevano ancora gli editori HTML, per poter pubblicare, occorreva conoscere il linguaggio di marcatura.

Con gli editori di testo, si potevano realizzare siti basati su pagine statiche, tuttavia, oltre che l'esperto dei contenuti, era necessario coinvolgere anche un amministratore web per la pubblicazione degli stessi.

Con l'avvento degli editori HTML, naturalmente, si è ridotto il gap esistente fra i conoscitori del codice ed i profani, tuttavia, per garanzie di sicurezza e di professionalità, appare ancora necessaria la figura dell'amministratore web, seppure le sue funzioni risultano ridotte; inoltre, essi, sebbene più potenti degli editori di testo, permettono soltanto la creazione di pagine statiche, per cui, di nuovo, la mancata conoscenza della programmazione, risulta piuttosto limitante (bisogno della garanzia di un amministratore e impossibilità di creare contenuti dinamici).

I Content Management Systems, invece, già permettevano la gestione di pagine dinamiche: senza eccessive difficoltà, infatti, tali ambienti si possono configurare con tutte le varie funzioni ed i contenuti possono anche aggiornarsi autonomamente.

Le motivazioni che possono condurre alla scelta di utilizzare un CMS sono molteplici e di vario ordine:

- usare strumenti che non siano predefiniti (ad esempio, Wiki anziché Word, per editare dei contenuti);
- gestire l'upload di programmi;
- avere uno strumento flessibile, in grado di gestire più tipi di dati, compresi quelli strutturati (con l'HTML non si possono realizzare Query per andare a prelevare dati da un DBMS);
- avere uno strumento di prototipazione (per studiare la validità delle strutture);
- riutilizzare l'informazione, sia in senso temporale (informazione già usata) sia in senso spaziale (informazione proveniente da altri canali, come, ad esempio, un database);
- evitare le difficoltà dei linguaggi di marcatura, concentrandosi invece sulla visualizzazione dei contenuti;
- decentralizzare la possibilità di pubblicare (non esiste un webmaster o un pool di tecnici, ma utenti comuni che possono editare contenuti);
- avere a disposizione un ambiente automaticamente omogeneo, senza la necessità di realizzarlo e gestirlo (esiste comunque una certa flessibilità per la personalizzazione, grazie alla presenza di "skin" differenti).

Le funzionalità principali dei CMS sono: la gestione degli accessi, la gestione dei documenti, l'uso delle librerie, il collegamento ad un DBMS ed il publishing (vale la pena notare che una caratteristica tipica dei CMS

è proprio il sistema di publishing, ossia "cosa viene visto da chi", mentre il sistema di presentazione attiene al modo in cui le risorse vengono visualizzate).

Il risultato fondamentale di un Content Management System è l'efficienza nella gestione e distribuzione delle informazioni.

Di grande importanza è la presenza del DBMS, il quale, condiviso con altre applicazioni, permette al CMS di avere informazioni aggiornate, modificate, quindi, attraverso altri canali; ancora, esso costituisce la condizione necessaria, non sufficiente, per la funzionalità del tracciamento, che poi si avvale, naturalmente, anche del meccanismo di Login.

Un CMS, inoltre, è in grado di appaiare contenuti e contenitori in modo appropriato: se un documento deve essere mandato ad un utente fornito di tecnologia WAP, dal CMS può essere inviato direttamente, senza la necessità che sia realizzato un codice diverso, in quanto esistono delle pagine di codice standard definite per ogni mezzo, e che poi si adattano automaticamente ai contenuti del caso.

Oggi esistono circa 350 Content Management Systems, fra Open Source e Proprietari, contenitori generali e dedicati all'apprendimento (a volte un CMS, pur non essendo nato in modo specifico per la formazione, si può adattare senza troppe difficoltà ad essere usato con profitto come LMS).

Con la tematica dell'accessibilità, e quindi con la Legge Stanca, cominciano a nascere piattaforme che rispettano precise caratteristiche a vantaggio degli utenti tutti, e, in particolare, degli utenti diversamente abili.

Alcuni fra gli Open Source di oggi, pur non rispettando in modo rigoroso i requisiti dell'accessibilità, possono essere resi conformi con qualche piccola modifica a livello di codice.



Molti di essi sono piattaforme AMP, cioè fanno uso del server Apache, del linguaggio Php e del DBMS MySQL.

LA GESTIONE DELL'APPRENDIMENTO

Nonostante l'indubbio aiuto offerto dalle grandi potenzialità dei Learning Management Systems, la gestione delle risorse digitali ai fini dell'apprendimento richiede un consistente impegno di preparazione (Fig. 1.4.1).

I tre momenti fondamentali sono la progettazione, l'erogazione e la verifica dei risultati, in cui il gestore dell'apprendimento si occupa, direttamente o indirettamente, di preparare prima, supervisionare durante e valutare poi l'intero processo formativo.

A livello di progettazione, si rendono necessarie l'analisi dei bisogni formativi, l'individuazione del target di utenza, l'allocazione delle risorse finanziarie e strumentali, la definizione delle modalità didattiche e l'attribuzione delle responsabilità.

Durante l'erogazione, le attività di sua competenza sono, in genere, il problem setting, il problem solving e il coordinamento.

Per la verifica, si deve valutare se siano stati raggiunti, e in che misura, sia gli obiettivi formativi dell'utenza sia gli obiettivi del committente (che possono variare coerentemente con la natura del committente stesso).

In realtà, dovrà passare ancora qualche anno, prima che una tale successione di passi costituisca la norma: nella maggior parte dei casi, si pone il gestore di fronte allo stato dei fatti, alle effettive disponibilità, che, spesso, sono troppo esigue, e si chiede di realizzare un buon progetto di apprendimento con queste.

Il mondo dell'E-Learning, fra l'altro, risulta piuttosto disomogeneo,

anche per le diverse aree di competenza: al di fuori delle istituzioni, ad esempio, le aziende che operano nel settore hanno un andamento piuttosto fluttuante nel tempo.

Il Manager dell'E-Learning, occupandosi delle strategie di implementazione del processo, deve trovare le risorse di apprendimento necessarie, e quindi cercare di organizzare l'uso efficace delle stesse: si tratta spesso di un lavoro delicato di ottimizzazione, non solo delle risorse didattiche, ma anche di quelle umane.

È evidente, allora, come anche e soprattutto in questo ambito sia importante il concetto di "customer satisfaction": la qualità è un argomento molto caldo nel settore dell'E-Learning, anche perché il dibattito è aperto su molti fronti. Per questo è fondamentale la pratica di tener traccia di tutto, ossia di proceduralizzare: essa costituisce la base del lavoro, e deve essere portata avanti secondo una strategia precisa, che poi è la "mission" dell'impresa. Al solito, come dovrebbe essere per ciascun tipo di azienda, non è sufficiente avere un manuale in archivio, ma bisogna invece puntare ad un coinvolgimento reale delle risorse umane, nell'analisi di quanto si è più o meno vicini all'obiettivo e nella sintesi di metodiche per poter migliorare.

Gli enti che si occupano della qualità dell'E-Learning sono vari e si differenziano a seconda delle aree di applicazione.

Ad esempio, il Centro Nazionale per l'Informatica nelle Pubbliche Amministrazioni (CNIPA) è relativo, appunto, alle PA, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) riguarda gli Atenei, l'Associazione Italiana per la Formazione Manageriale (ASFOR) concerne in particolare i Master in Business Administration (MBA).

In ogni caso, come si può intuire dalla pluralità dei compiti di un Ma-

nager dell'E-Learning, una gestione ottimale delle risorse digitali per l'apprendimento necessita di conoscenze adeguate a 360 gradi: occorrono, infatti, competenze relativamente agli standard, ai singoli prodotti fruibili (Learning Objects), agli ambienti nei quali questi vengono inseriti (Learning Environments).

Maura Scuderi

Ingegnere Elettronico
Certificazione Qualità
Sistemi e Prodotti
European Quality Institute Srl
Jesi (AN)

BIBLIOGRAFIA

De Kerckhove D., *"Lectio Magistralis"*, Conferimento della Laurea ad Honorem in Sociologia, Urbino, 29 novembre 2004.

Scuderi M., Tesi del Diploma di Master in "E-Learning Management", Capitolo 1: "Introduzione", Jesi, 13 ottobre 2006.

NOTE

1 Pierre Teilhard De Chardin (Orcines, 1° maggio 1881 – New York, 10 aprile 1955) gesuita, filosofo e paleontologo francese. Se fu conosciuto in vita soprattutto come scienziato evoluzionista, ebbe notorietà come teologo soltanto dopo la pubblicazione postuma dei suoi principali scritti, tra i quali spiccano *Il fenomeno umano* (considerato il suo principale lavoro), *L'energia umana*, *L'apparizione dell'uomo e L'avvenire dell'uomo* che parimenti descrivono le sue convinzioni teologiche e scientifiche. In qualità

di paleoantropologo fu anche presente alla scoperta dell'Uomo di Pechino. Dopo la scoperta del Teilhard anche teologo, questi venne soprannominato il "gesuita proibito", dal titolo di un libro di Gianfranco Vigorelli del 1963.

2 Derrick De Kerckhove è il direttore del Programma McLuhan in Cultura e Tecnologia e professore universitario nel Dipartimento di lingua francese all'Università di Toronto. Attualmente, è docente presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove è titolare degli insegnamenti di "Metodi e analisi delle fonti in rete", "Sociologia della cultura digitale" e di "Sociologia dell'arte digitale". È autore di: *La pelle della Cultura e dell'intelligenza connessa* ("The Skin of Culture and Connected Intelligence").

3 La fama del sociologo canadese Herbert Marshall McLuhan (Edmonton, 21 luglio 1911 – Toronto, 31 dicembre 1980), è legata alla sua interpretazione visionaria degli effetti prodotti dalla comunicazione sia sulla società nel suo complesso sia sui comportamenti dei singoli. La sua riflessione ruota intorno all'ipotesi secondo cui il mezzo tecnologico che determina i caratteri strutturali della comunicazione produce effetti pervasivi sull'immaginario collettivo, indipendentemente dai contenuti dell'informazione di volta in volta veicolata. Di qui, la sua celebre tesi secondo cui *il mezzo è il messaggio*.

4 D. De Kerckhove, *Lectio Magistralis*, Conferimento della Laurea ad Honorem in Sociologia, Urbino, 29 novembre, 2004.

5 Ibidem.

6 Harold Dwight Lasswell (13 febbraio 1902 – 18 dicembre 1978)



è stato un politologo statunitense, noto per i suoi studi dedicati alle scienze politiche e alle teorie della comunicazione.

7 Manuel Castells è un sociologo spagnolo. Dopo gli studi a Barcellona e alla Sorbona di Parigi, ha iniziato la carriera accademica. Dal 1979 al 2003 è stato professore di sociologia presso l'Università della California, Berkeley. Oggi è Professore in Comunicazione all'Annenberg Center, presso l'University of Southern California (USC).



Da "Aus dem Augenrund"
edizione 2000