

Orientamento: natura, scopi e dimensioni
Didattica orientativa, competenze di base e competenze trasversali

Ripensare l'orientamento nella scuola
e potenziare la didattica orientativa/orientante o
orientamento formativo

Nella società contemporanea *della conoscenza e della globalizzazione* il percorso lavorativo è spesso orizzontale/trasversale (da un lavoro all'altro) più che verticale (sviluppo di carriera) e occorre, quindi, costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale). Il *percorso di scelta* si configura, così, in termini *complessi* sia perché esige un buon livello di conoscenza del mondo contemporaneo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza), sia perché, a causa della crescita del margine di *incertezza* dovuto ai continui e rapidi mutamenti, i giovani e soprattutto le donne sono costretti, più che a scegliere il proprio futuro, a *scegliere solo un segmento di esso alla volta*, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare, nel corso della loro (lunga) vita, altre scelte in modo ricorrente, talora per loro volontà e talaltra contro.

Per non sentirsi inadeguati o *disorientati*, i soggetti/persone/individui hanno bisogno di possedere le *competenze* indispensabili per fronteggiare l'*imprevisto* e per fare una continua *manutenzione* dei saperi di cui sono portatori anche perché nei *processi di acculturazione* stanno acquistando peso crescente le agenzie extrascolastiche e si apprende spontaneamente di continuo, pur con modalità diverse da quelle della scuola in cui si lavora con i saperi formali.

In questo quadro occorre ripensare l'orientamento e le azioni di aiuto (*orientare*) tese a costruire/potenziare/supportare la capacità del soggetto di autodeterminarsi (*orientarsi*): «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona» (*Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Congresso UNESCO, Bratislava 1970). Occorre individuare cosa significa oggi *orientarsi* e saper governare con successo le proprie esperienze formative e lavorative, *cimentandosi con l'incertezza*, la crescente *complessità* della vita sociale, i continui *cambiamenti* dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro: un'*attività processuale composita* a forte valenza *metacognitiva* e *metaemozionale* in cui svolgono un ruolo importante l'immagine che ciascuno si costruisce del proprio futuro, il quadro progettuale più ampio all'interno del quale colloca i progetti specifici di orientamento e il senso di autoefficacia, come anche i sentimenti profondi e le emozioni inconsce.

Non a caso l'*Unione Europea* su questi temi si è mossa su due piani paralleli, ma convergenti. Da un lato ha attribuito sempre più importanza all'*orientamento*, ma ha introdotto modalità più ampie di intenderlo (si vedano uno dei messaggi chiave *Ripensare l'orientamento* del Memorandum del 2000 e la *Risoluzione* dedicata del 2004), e ha affermato che esso deve svolgere un *ruolo fondamentale nel sistema d'istruzione e formazione e lungo l'intero arco della vita* per consentire ai giovani e agli adulti di *autogestire* efficacemente i loro percorsi di apprendimento e professionali. Da un altro lato, per individuare le *abilità/competenze* che è indispensabile che tutti posseggano nella società della conoscenza e della globalizzazione e che quindi *tutti i percorsi di studio* debbono fornire, ha svolto numerose ricerche e varato appositi documenti fino alla *Raccomandazione* del 2006 in cui sono indicate 8 *competenze chiave* che *vanno integrate nei curricoli* e aggiornate poi continuamente: «quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione», un insieme di *saperi disciplinari minimi per tutti* e di *abilità/competenze essenziali trasversali/trasferibili*.

Le attività realizzate in Italia nelle scuole superiori, medie, elementari, materne sono state moltissime e spesso di ottima qualità sia nell'ideazione che nell'attuazione da parte o di docenti

interni dedicati o di operatori esterni, anche se si tratta per lo più di *azioni di orientamento mutate e adattate* da altri sistemi: un insieme di interventi che in qualche modo *supportano le scelte* delle singole persone, favorendo la capacità del soggetto di fare opzioni responsabili, come l'*Accoglienza* per agevolare l'impatto con la nuova organizzazione scolastica per tutti i gruppi classe, il *Monitoraggio* sistematico *in itinere* per tutti i gruppi classe, in gruppi mirati o con tutorato individuale, il *Potenziamento* delle competenze orientative di base, la *Prevenzione* del rischio di insuccesso in gruppi mirati o con tutorato individuale, il *Ri-orientamento* con tutorato individuale o con consulenza alle persone, il *Monitoraggio del percorso* triennale/quinquennale per tutti i gruppi classe, la *Preparazione alla scelta* per tutti i gruppi classe, con tutorato individuale, con consulenza alle persone. Ma, andando a valutare i risultati, spesso si è visto un *divario non indifferente* tra gli investimenti fatti, le competenze professionali e le risorse finanziarie spese, e i risultati effettivamente raggiunti nella «*paradossale pretesa*» di puntare alle competenze più alte, sottovalutando l'importanza fondamentale delle *competenze orientative di base o generali* che invece sono i *pre-requisiti indispensabili* per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Si è avviato, allora, un processo di ricerca per individuare - senza rinunciare alle «altre» azioni complementari, ma utilizzandole al meglio e *solo se necessarie* - una via dell'*orientamento percorribile dalla scuola nella sua specificità* (formare e istruire) per dare i *pre-requisiti orientativi* indispensabili il cui possesso deve essere garantito a tutti e che solo la scuola può dare con gli unici strumenti che i docenti hanno a loro disposizione, le risorse enormi delle *discipline* (a patto di valorizzarle tutte), per potenziare le *competenze trasversali* (didattica orientativa/orientante o orientamento formativo).

Le *discipline*, infatti, frutto dell'elaborazione degli studiosi nel tempo, se analizzate focalizzando l'attenzione sullo statuto epistemologico che le contraddistingue, sono ciascuna un *campo di conoscenze* (aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa), una *struttura concettuale* (insieme sistemico di concetti portanti e trasversali), una *struttura sintattica* (insieme di procedure logiche e metodologiche, compreso il linguaggio specifico, «regole che governano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina» - Di Nubila 1995).

In questo processo di ricerca ci sono stati in Italia alcuni *contributi teorici* di grande rilievo nella letteratura dedicata alla didattica orientativa, inizialmente riferiti alla scuola media (un tempo l'unico ciclo scolastico con l'orientamento tra le sue finalità), ma successivamente sempre più decisamente all'intero sistema scolastico. Per fare solo alcuni brevissimi cenni irrinunciabili:

- Viglietti (1989) sosteneva che «dalla materia vissuta come un sistema di conoscenze si deve passare alla materia vissuta come *disciplina che forma ad un metodo di studio per acquisire conoscenza*, al fine di favorire nell'alunno quell'indipendenza culturale che lo rende libero nel pluralistico confronto d'idee» e individuava esplicitamente alcuni obiettivi formativi orientanti disciplinari;
- Di Nubila (1990 e 1995) sosteneva che per vivere nella «stabilità delle incertezze» e per navigare nelle trasformazioni indotte dalla rivoluzione informatica «*la formazione è la strategia migliore per orientarsi e per fare delle scelte*» e che l'orientamento diventa «un punto centrale di convergenza su cui *fare ruotare tutte le discipline* per favorire l'identificazione di abilità, interessi, competenze e dati, capacità di giudizio» e per progettare/costruire i *curricoli disciplinari* con il preciso obiettivo di potenziare la valenza orientativa di ciascuna disciplina;
- Giugni (1998) sosteneva che «l'*orientamento esistenziale* ... deve precedere –perché basilare– l'orientamento scolastico (le scelte scolastiche di studio) e quello professionale (le scelte di lavoro) perché ne costituisce il fondamento in quanto mira ad attivare il processo di *autorappresentazione* (ciò che il giovane pensa, immagina, sente di essere) per trasformarlo in procedimento di *autoprogettazione* (la *personalità* che il giovane desidera, vuole, decide e si impegna a realizzare nella società civile e nel mondo del lavoro)»;

- Pellerey (1998) sosteneva che l'orientamento è un processo complesso di crescente *consapevolezza di sé e del mondo* e che l'obiettivo principale della formazione è quello di fornire *strumenti intellettuali e motivazione* necessaria per auto-orientarsi e per continuare ed educare se stessi lungo tutto l'arco della vita, precisando che, per contenere il senso di disorientamento (bassa stima di sé e convinzione di scarsa efficacia nell'apprendimento), sono indispensabili *competenze strategiche di tipo cognitivo, affettivo, volitivo*;
- Domenici (1998) sosteneva la necessità di selezionare alcuni *saperi fondamentali* da far acquisire ai giovani «affinché possano auto-orientarsi, trovarsi cioè nelle condizioni cognitive migliori per affrontare i problemi complessivi posti da una società caratterizzata da una accentuata *complessità*, da un cambiamento continuo, da una sorta di strutturale incertezza dei quadri di riferimento» e l'opportunità di valorizzare a scuola in continuità interessi e attitudini, trasformando le differenze iniziali da fattori di discriminazioni in elementi di ricchezza, e di *garantire la strumentazione cognitiva ed emozionale per l'autorientamento* e «per cogliere le dinamiche del cambiamento delle società complesse, per interpretarlo, per agire con scelte oculate anche al fine di partecipare allo stesso cambiamento e di governarlo, senza subirlo solamente come invece diffusamente avviene, per aver consapevolezza dei propri interessi e delle proprie attitudini»;
- M.L.Pombeni (2000 e 2001) introduceva la nozione di *competenze orientative* necessarie per auto-orientarsi, distinguendo le *competenze orientative specifiche* -che «si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», con le cosiddette *azioni orientative* (di *monitoraggio* o di *sviluppo*)- dalle *competenze orientative generali* «finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo» (orientamento personale) e «*propedeutiche* allo sviluppo di competenze specifiche», che si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se con modalità diverse, o con «*esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», informalmente e/o non formalmente, o con «*azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i saperi formali (per esempio attraverso la *didattica orientativa*)».

Le *competenze orientative di base o generali o propedeutiche o trasversali* sono, dunque, quelle *indispensabili* per avvalersi poi delle azioni specifiche di orientamento e ne costituiscono il presupposto; si acquisiscono piano piano con l'*esercizio quotidiano* e aiutano a diventare *autonomi*, a capire se stessi e il mondo reale circostante, a comprendere quali sono le proprie attitudini e propensioni e le opportunità effettivamente raggiungibili/fruibili, a fare delle scelte responsabili e ad assumere delle decisioni che riguardano la propria vita.

Si tratta in tutti i modi di abilità/competenze che la letteratura da diverso tempo ormai chiama *strategiche* perché sono quelle che fanno la differenza nella vita e nel lavoro e non a caso sono attentamente analizzate anche nelle Indagini PISA (*cross curricolari*) e vengono osservate con molta attenzione nei colloqui per l'assunzione di lavoro. Tanto che sarebbe estremamente utile costruire una *nuova alleanza* tra pedagogisti, psicologi dell'apprendimento, neuro scienziati da una parte e disciplinaristi dall'altra.

A queste teorie hanno fatto da contrappunto in Italia alcuni *importanti documenti e norme*.

Il Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento del 29 aprile 1997 e il Parere della Commissione MURST-MPI (Art. 4 L. 168/1989) del 23 maggio 1997 intitolati *L'orientamento nelle scuole e nelle università* sono la base sulla quale sono costruite le norme dedicate all'orientamento nel sistema scolastico ed universitario che sono più interessanti per la didattica orientativa. Nel primo si afferma, infatti che «*le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti e alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali/comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc...)* che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro» e si riconducono

le iniziative di orientamento all'interno delle discipline, pur giudicando anche positivamente il coordinamento interistituzionale, le iniziative di studio-lavoro negli anni terminali delle superiori, le attività di bilancio delle risorse personali, le azioni di sostegno alle scelte, i percorsi di scoperta dell'organizzazione del mondo del lavoro.

Viene così introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado il concetto di *didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico* in base al quale non esistono materie più importanti delle altre, ma tutte le discipline, mettendo a disposizione conoscenze formali (dichiarative e procedurali), possono fornire strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie conoscenze/abilità/competenze in modo da acquisire un apprendimento significativo.

Questi due documenti hanno fatto da matrice a tutta la legislazione immediatamente successiva: il DM 245 del 21 luglio 1997 *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*, la Direttiva 487 del 6 agosto 1997 *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, il *Regolamento dell'Autonomia* DPR 275/1999 che introduce l'obbligo per tutte le scuole di svolgere attività di orientamento. Dopo, l'unico documento interessante per la didattica orientativa è quello del Ministero del Lavoro (2004) in cui l'orientamento è riferito alle diverse fasi della vita e in quella centrata sulla formazione è presente come *didattica orientativa* nella progettazione e nella realizzazione dell'attività disciplinare ed interdisciplinare e finalizzato alla costruzione di alcune *competenze orientative propedeutiche* al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative (prerequisiti minimi) e alla maturazione di un *atteggiamento* e di *uno stile di comportamento proattivo* rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.

Ci sono, quindi, in Italia buoni riferimenti teorici e normativi che, sulla base anche delle Raccomandazioni europee, consentono di affermare che a scuola, dal primo all'ultimo anno in un *continuum* (Pombeni), è *centrale la didattica orientativa per tutti*, mentre le *azioni specifiche vanno riservate solo ed esclusivamente in risposta a bisogni e compiti particolari*. Anche se non si può non constatare che a 12 anni di distanza *c'è ancora molto da fare* per potenziare l'attenzione alle potenzialità insite nell'orientamento formativo, nonostante i numerosi progetti (*Orientamento scuola media*, *Orme*, *Flavia Gioia*, *Life skill* e altri) che hanno nel tempo coinvolto moltissime scuole e hanno appassionato tantissimi docenti. Anche se è doveroso tenere presente che le ricerche sulla metacognizione sono state avviate solo dalla metà circa degli anni Settanta e in Italia per avere un quadro completo dei risultati fino allora ottenuti occorre arrivare al 1995 (*Metacognizione ed educazione*) e i concetti di intelligenza e di educazione emotiva sono nati solo nel 1991 negli USA.

Le *Linee Guida* in via di definizione per aggiornare le indicazioni operative sulle azioni di orientamento nella scuola dedicano tutta la prima parte (la più corposa) e anche altre pagine a *Dimensione orientativa e processo educativo e formativo* articolata in *La didattica orientativa/orientante*, *Competenze di base e competenze trasversali*, *Tutor e finzione tutoriale in un efficace percorso orientativo*. Può dunque essere utile fare il punto sui «lavori in corso».

Nella fase di preparazione del seminario di Abano all'*interno del forum* e anche nei lavori del gruppo che si è occupato in specifico sulla didattica orientativa, in un confronto all'inizio timido e difficoltoso e poi via via più serrato e interessante, sono emersi molti spunti e numerose consapevolezze pertinenti con la didattica orientativa come (in estrema sintesi):

01 l'*orientamento riguarda tutto il corso della vita* (sempre più lunga) e occorre evitare l'*eccesso di informazioni e di opportunità* che rischiano di paralizzare le capacità decisionali,

02 la didattica orientativa va considerata *integrativa e sinergica* con le azioni di orientamento specialistico,

03 le risorse delle discipline formali, se analizzate a partire dallo statuto epistemologico, sono enormi (*conoscenze dichiarative e procedurali*, concetti e metodi propri della disciplina) e servono a conoscere e decodificare il mondo ma vanno mediate per renderle fruibili,

04 i *curricoli* debbono essere *verticali e mirati alla costruzione di competenze*, comprese quelle orientative di base, e tradursi in percorsi dotati di *senso e motivanti* perché centrati sul compito e sulla risoluzione dei problemi reali della vita in modo competente; in questo modo essi servono allo studente per una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di formazione e per imparare a scegliere autonomamente, a partire dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini,

05 le *competenze orientative di base sono indispensabili* alla costruzione di competenze orientative specifiche di monitoraggio e di sviluppo; esse complessivamente possono essere identificate con le *life skill*, che comprendono l'educazione *razionale* (uso di informazioni e consapevolezza metacognitiva anche attraverso un uso intensivo di schemi logici e mappe concettuali) ed *emotiva* (consapevolezza e autocontrollo) per una crescita armonica e per realizzare le proprie potenzialità e l'acquisizione di procedure di *coping* e di capacità di decisione utili per affrontare in modo costruttivo le difficoltà, e anche la promozione di «corrette e significative relazioni con gli altri» e di abilità personali e sociali,

06. la *abilità metacognitive* sono particolarmente importanti per l'orientamento perché funzionali all'acquisizione di abilità di studio, ma anche per diventare consapevoli dei propri interessi e attitudini disciplinari, delle proprie competenze e vocazioni in modo da poter scegliere e gestire un percorso; in breve esse diventano abitudine a «riflettere»,

07 la *motivazione* va particolarmente curata non solo per l'apprendimento, ma anche per l'orientamento: darsi degli obiettivi, da raggiungere o da evitare, significa infatti avere una «rappresentazione cognitiva di un risultato» che ha la funzione di dirigere; poiché essa è legata a incentivi e frustrazioni, è molto importante curare il senso di autoefficacia e proporre «compiti sfidanti» (superabili) per migliorare,

08 le *strategie di insegnamento* dovrebbero essere scelte/usate in funzione della costruzione di strategie di apprendimento, preferendo la didattica attiva, la relazione educativa efficace e basata sull'interazione, il confronto, la condivisione, la partecipazione, l'ascolto attivo, il lavoro di gruppo con esercitazioni, come ad esempio la «didattica laboratoriale che renda l'allievo protagonista attivo della costruzione delle proprie conoscenze, competenze abilità» e si caratterizza per la proposta di argomenti legati alla realtà (per avere senso e significato),

09 la *valutazione* e l'*autovalutazione* dovrebbero essere approfondite come anche il ruolo che esse hanno nei processi di crescita degli allievi,

10 i *punti di riferimento istituzionali per praticare la didattica orientativa* ci sono e possono essere utilizzati al meglio: le competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE 2006), soprattutto alcune (imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale), le Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione e le Indicazioni per il biennio dell'obbligo caratterizzate dall'intreccio tra assi culturali e competenze di cittadinanza.

Meno ricco (per il tempo molto contenuto a disposizione), ma egualmente interessante è stato il *dibattito nel gruppo di lavoro* che si è incentrato, oltre che su alcuni nodi problematici (orientamento negativo, miti di oggi, certificazione delle competenze, valutazione didattica, ruolo di accompagnamento/tutorato dei docenti), soprattutto (in estrema sintesi) sulle seguenti questioni:

01 la *didattica orientativa è potente*, ma i docenti lavorano prevalentemente solo con i contenuti, anche se tutti ritengono che l'orientamento sia un'attività ordinaria della scuola; occorre dunque *potenziarla attraverso un processo lungo tutto il percorso scolastico*,

02 il *ruolo primario di tutti i docenti* è quello dell'insegnamento a sostegno dell'apprendimento, essi debbono perciò scegliere oggetti di apprendimento, costruire curricoli verticali (graduali) mirati alla costruzione di competenze (il riferimento è al costruttivismo); per fare questo, debbono essere *professionisti* ovvero produttori di sapere didattico (ricercatori), attori di relazioni positive, organizzatori di apprendimento (non trasmettitori) e debbono operare entro una *comunità di pratiche* (concordando con gli altri),

03 le *discipline*, tutte, se si ha con esse un rapporto di tipo scientifico (statuti disciplinari) hanno una *funzione orientante* e sono dotate di *risorse* (conoscenze e procedure logiche e metodologiche) lavorando sulle quali i giovani apprendono conoscenze, abilità, competenze che sono *risorse* del soggetto/persona/individuo; esse sono anche *occasione/opportunità* per liberarsi da stereotipi e pregiudizi, essere liberi di dare senso/significato alla vita, implementare le risorse soggettive/personali/individuali, acquisire autonomia,

04 le *competenze* o le azioni competenti o le persone competenti (a seconda delle ottiche) valorizzano anche ciò che si apprende fuori dalla scuola e sono caratterizzate da capacità *creative* che aiutano i giovani a fronteggiare situazioni sempre diverse e a non essere travolti dai saperi informali e non formali; le *competenze orientative di base o trasversali* possono identificarsi con le *life skill* o essere articolate in abilità cognitive logiche e metodologiche, abilità meta-cognitive (educazione cognitiva), abilità personali e sociali (motivazione),

05 le *strategie di insegnamento* debbono essere funzionali alle strategie di apprendimento, sostenere la costruzione di conoscenze abilità competenze, mirare all'*imparare ad imparare*; soprattutto debbono caratterizzarsi per una buona *mediazione* (*intenzionalità, trascendenza, significato*, Feuerstein) per coinvolgere i giovani, soprattutto quelli che vengono dalle situazioni più difficili, e per praticare una relazione educativa/orientativa.

Certo, rimane ancora molto da fare per *accompagnare i docenti* sia a livello nazionale che territoriale a un progressivo «miglioramento».

Innanzitutto *ascoltando* il maggior numero possibile di docenti per valorizzare in modo capillare le esperienze positive e consentire loro momenti di confronto, approfondimento, socializzazione, ad esempio ricorrendo ad un *monitoraggio tramite focus* delle esperienze, e avviando anche una *ricerca/azione/sperimentazione sul campo* sostenuta e guidata in modo mirato che consenta di passare dalla teoria alla pratica.

Queste iniziative o altre consimili permetterebbero di arricchire notevolmente il livello della discussione e di integrarlo con una «pratica guidata e sostenuta» in grado via via di rafforzare *alcuni punti deboli finora individuati*: ad esempio l'attenzione alle abilità comunicative, meta-cognitive, metodologiche, alla progettazione concreta delle esperienze di apprendimento da proporre ai giovani nel lavoro d'aula, all'orientamento/condizionamento negativo dovuto sia ai docenti che non si pongono come mediatori e non facilitano/sostengono l'apprendimento, sia al contesto sociale e istituzionale che non mette a disposizione opportunità positive, all'autovalutazione e alla valutazione autentica, al ruolo di accompagnamento/tutorato dei docenti.

Esse servirebbero anche ad un ripensamento complessivo sulla didattica orientativa e sulle modalità più opportune per realizzarla, *traducendo in pratica didattica quotidiana, teoria e norme*, se l'attenzione fosse incentrata su alcuni nodi fondanti come: le *competenze orientative generali*, le *strategie di fronteggiamento (coping)*, le *abilità comunicative*, *abilità cognitive di tipo logico e metodologico (metodo del lavoro intellettuale)* e *metacognitive*, le *abilità* che consentono di *riconoscere e governare le emozioni* e quelle che permettono di avere un'effettiva *conoscenza di sé* e di saper agire adeguatamente nel mondo reale e alle reali condizioni date in modo *autonomo* e con *autoefficacia*.

Non solo. Si tratta di vedere, poi, in riferimento a queste abilità, cosa si può trovare di utile per costruirle/potenziarle negli unici strumenti che i docenti (tutti) hanno a loro disposizione: le *risorse enormi* delle *discipline* (a patto di valorizzarle *tutte*). Occorre individuare i pezzi più adatti per dotare i giovani di capacità spendibili nel processo di autoorientamento, affinché essi possano *attraversarle* per scoprire in ciascuna quale è la sua peculiare visione del mondo reale e in che modo sviluppa le potenzialità del singolo e mette in grado di operare scelte consapevoli, possano *imparare comunque qualcosa* da ciascuna in modo stabile e lucido e in stretta ed evidente connessione con l'immediata spendibilità nel mondo reale per capire e per agire, possano *scoprire le loro attitudini e i loro talenti* lavorando sul campo e percependo passioni/repulsioni, curiosità/indifferenza, successo/insuccesso.

Non basta ancora. Affinchè la ricerca non si risolva nella compilazione di un elenco che sia solo un bel libro dei sogni, ma abbia le caratteristiche per tradursi in un processo effettivo di apprendimento, occorre anche approfondire:

- le *strategie di insegnamento* funzionali alla costruzione di specifiche *strategie di apprendimento*
- i *modelli di progettazione del lavoro d'aula* organici prima al sostegno del percorso di apprendimento e poi alla certificazione dei risultati.

Ma anche sostenendoli in modo continuativo sia con *forum tematici* che consentano di costruire lentamente ma concretamente una comunità di pratiche virtuale, sia con una *formazione on line* per un aggiornamento rapido e costante e mirato ad affrontare le emergenze che via via si presentano, sia con una *formazione allargata in presenza e in itinere* per una continua manutenzione che li aiuti a mettersi in relazione positiva con i giovani e ad approfondire soprattutto alcune tematiche «strategiche» come lavorare per competenze, didattica orientativa, relazione orientativa, organizzazione orientativa.