

LA DIMENSIONE ORIENTATIVA NELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Teresa Grange Sergi

Sommario: 1. Evoluzione identitaria della professionalità docente 2. Orientamento e identità professionale dell'insegnante 3. Uno strumento di rilevazione della dimensione orientativa nella professionalità docente 4. Prospettive di sviluppo della dimensione orientativa nella professionalità docente

1. Evoluzione identitaria della professionalità docente

La formazione universitaria degli insegnanti ha dato impulso, su scala internazionale, al dibattito sulla professionalità docente: sul piano socio-culturale, in relazione alle mutazioni della funzione docente nella società dei saperi, della multiculturalità, della comunicazione; in campo sociopedagogico, alla ricerca di una teoria del formatore nell'ambito di una teoria generale della formazione (Quaglino, 1985), come pure in ambito didattico, attraverso la costruzione e il confronto di dispositivi di formazione adeguati alle trasformazioni di profilo in atto. Tale dibattito è tuttora quanto mai vivace e aperto sui tre fronti citati: se consideriamo la professione come *processo*, alla Strauss (Strauss, 1992)¹, dall'esigenza di trovare un nucleo centrale condiviso e stabile intorno al quale la professione docente dovrebbe organizzarsi, l'attenzione si sposta ai segmenti che definiscono la professione *dall'interno* e alle dinamiche che ne presiedono la fluidità. In questo senso, il concetto di *identità* permette di percorrere il passaggio, socialmente rilevante e concettualmente qualificante, da mestiere a professione, non già come ricerca di un'identità unica da descrivere e codificare, bensì come individuazione delle dimensioni di un'identità multipla in continua evoluzione, da *ri-conoscere* (Grange Sergi, 2001). Questa prospettiva dinamica sollecita un approccio interdisciplinare che rimanda, per lo studio del processo *in divenire* di professionalizzazione e delle azioni che lo promuovono, lo concretizzano e lo potenziano, ai

¹ La concezione non funzionalista di Anselm Strauss propone un approccio alle professioni in termini di *processo*, approccio che può essere considerato sia complementare sia alternativo al modello funzionalista classico. Studiare le professioni come processi significa spostare l'attenzione dal consenso ai conflitti e ai cambiamenti. Secondo Strauss, all'interno di una professione emergono dei gruppi, per ciascuno dei quali l'interpretazione delle caratteristiche fondamentali della professione è relativamente omogenea all'interno e divergente all'esterno: ogni gruppo sviluppa immagini particolari e diverse della propria missione, le divisioni possono essere profonde e la comunicazione tra le diverse fazioni, minima. Questi gruppi sono denominati *segmenti*. Strauss considera le professioni come un "amalgama fluido di segmenti in corso di evoluzione". I segmenti non sono delle parti assolutamente stabili, definite per sempre: prendono forma, si sviluppano, si modificano, scompaiono nel tempo.

paradigmi della contestualità e della complessità (Bocchi & Ceruti, 1985). Si tratta, infatti, da un lato, di cogliere, specificare e riconoscere il carattere storicamente e materialmente situato degli elementi di profilo e, dall'altro, di interpretare criticamente, secondo più entrate concettuali, le diverse articolazioni delle loro relazioni nonché l'interconnessione ricorsiva fra le svariate configurazioni che tali elementi possono assumere e l'attività soggettiva di riconoscimento e integrazione delle stesse.

In questa postura costruttivista, lo studio della professione docente come processo intersoggettivo di generazione di un profilo che avanza progressivamente ed incessantemente nel tempo secondo un andamento a spirale, integrativo e non cumulativo, trae sicuro beneficio da uno sguardo che sappia abbracciare contemporaneamente il profilo e la costruzione del profilo. Così, la formazione degli insegnanti stimola e alimenta simultaneamente la ricerca sulla professionalità docente e quella sui fondamenti epistemologici delle diverse forme che essa assume.

Considerare la professione come processo implica tenere conto non solo della *funzione* ma anche dell'*identità* dell'attore professionale. La formazione all'esercizio di una professione è costruzione di identità: si tratta, in questo caso, di formarsi per *essere* un insegnante e non soltanto per *fare* l'insegnante. La formazione a una professione esprime, oltre a una serie di competenze da sviluppare, un progetto polimorfo e globale generatore di identità.

Ma i segmenti dell'identità dell'insegnante sono multipli e controversi: non esiste un modello unico e condiviso, ciascun attore, per esempio, attribuisce un'importanza variabile ai gesti della professione, stabilisce priorità diverse, definisce in modo personale il significato della relazione con gli allievi e con le famiglie, adotta categorie di senso differenti per interpretare il proprio compito. Questo si spiega facilmente se si considera che la riflessione sull'insegnamento come professione è relativamente recente: quello di insegnante è stato per lungo tempo un "mestiere di tutti", un gioco personale da inscenare liberamente.

L'identità professionale, nella sua molteplicità dinamica, si qualifica con l'articolazione di un sapere specialistico a un ideale di servizio, con un uso *prudente* (in senso aristotelico)² del sapere orientato da un'etica della relazione e un approccio etico alla conoscenza. L'etica rileva il principio che l'essere umano è un soggetto che possiede capacità di scelta, dunque libertà: può agire oppure no, ha un'autonomia, può riflettere, prendere decisioni. E' un soggetto pensante e desiderante che persegue degli scopi. La saggezza pratica consente di deliberare bene (cioè di assumere decisioni

² In Aristotele la *phronesis* è una forma di razionalità pratica, descritta nel VI libro dell'Etica Nicomachea. Per Aristotele, la pratica deriva dalla scelta (*proairesis*) e la scelta si ha nell'incontro tra la tensione a un fine e la disposizione dei mezzi atti a raggiungerlo. Ora, il fine dev'essere retto, buono, universale e la *phronesis* consente di scegliere esattamente i mezzi, mutevoli, particolari, contingenti, per raggiungerlo: "La virtù rende retto lo scopo, la *phronesis* ciò che è in relazione a questo ossia i mezzi" (Aristotele, op. cit., 1144 a 7-9). In questo senso, E. Berti rileva come, attraverso la *phronesis*, Aristotele risolve il rapporto tra universale e particolare (cfr. Berti E., *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna, 1987).

orientate a un fine *buono*) nell'azione concreta, nel caso particolare: si tratta di scegliere i mezzi in vista di un fine con cognizione di causa; l'istanza conoscitiva e quella pratica sono dunque strettamente interconnesse. Nel caso delle professioni, l'azione pratica è rivolta ad altre persone: siamo nel registro dell'intersoggettività (Blandino & Granieri, 1995), ben al di là di un discorso formale sul codice deontologico, pur necessario per poter parlare sensatamente di professione. Ogni azione complessa pone inevitabilmente problemi etici. Si tratta, allora, di pensare alla formazione in termini sociali, ma anche con riferimento a un percorso *personale* dell'individuo nel suo contesto culturale e sociale, dove gli aspetti tecnici e concettuali sono modulati da un lavoro su di sé, che consenta un riferimento esplicito a principi etici per assumere positivamente l'incertezza inerente alla nostra condizione umana.

I modelli riflessivi (alla Schön) propongono una formazione alla professione tesa a sviluppare le capacità di analisi, di diagnosi, di presa di decisione, insieme all'autonomia, alla costruzione di senso con l'aiuto della mediazione altrui; la genesi dell'identità riflessiva non è, effettivamente, frutto del caso ma di una formazione che la sostiene e la strumentala (Perrenoud, 2005).

Anche il paradigma clinico, per esempio, costituisce un quadro di riferimento utile per l'elaborazione di percorsi idonei allo sviluppo di nuclei identitari (Cifali, 1988). Per contro, qualunque dispositivo che interessi in modo non equilibrato le componenti dell'identità (come il tecnicismo delle ingegnerie didattiche o l'approccio ideologico spontaneista) è destinato ad allontanare l'insegnamento dal cammino della professionalizzazione, riducendolo ancora una volta a un mestiere artigianale senza sapere oppure a un sapere asettico senza meta. Lo sviluppo di identità professionale avviene dunque in presenza - congiunta, dinamica, movente ed equilibrata - delle due principali componenti: il sapere specialistico, che fonda concettualmente l'azione professionale, e l'ideale di servizio che orienta eticamente le scelte d'uso del sapere, componenti che ciascun segmento può (o forse sarebbe meglio dire "deve") declinare e far evolvere autonomamente.

2. Orientamento e identità professionale dell'insegnante

Una distinzione analitica delle dimensioni di profilo, pur conservando la prospettiva globale dell'unitarietà dell'identità professionale espressa dalle disposizioni integrate dei segmenti, consente di esplorare nello specifico lo sviluppo di determinate aree di competenza nei loro aspetti cognitivi, comunicativi, funzionali e valoriali. La dimensione orientativa si estende, in particolare, nell'ambito relazionale dell'accoglienza, dell'ascolto attivo, del riconoscimento dell'altro, così

come in quello didattico della valutazione, della promozione di processi metacognitivi, del senso di autoefficacia, di atteggiamenti motivazionali adeguati, nonché in quello pedagogico della costruzione del rapporto con il sapere, dello sviluppo della progettualità personale e sociale. L'Unione Europea ha espresso già nel 1986 una serie di tendenze generali, indipendenti dai modelli di intervento (Watts, Dartois & Plant, 1987), che postulano il carattere continuo dell'orientamento durante l'età scolare e nella vita lavorativa; l'integralità dell'azione educativa che deve includere l'orientamento fra le proprie funzioni; la portata globale dell'orientamento, in termini di prevenzione, promozione e sviluppo e non soltanto come manovra diagnostico-terapeutica; il riconoscimento degli alunni come soggetti attivi del processo di orientamento e, conseguentemente, l'efficacia della promozione di competenze di autovalutazione e una minore enfasi dell'approccio psicometrico.

Ora, la presenza o l'assenza di queste componenti orientative e la loro distinta importanza e combinazione varia il profilo identitario dell'insegnante e, conseguentemente, il livello di integrazione dei compiti di orientamento nella pratica professionale.

Considerate la valenza educativa dell'orientamento come asse trasversale del curriculum e la diffusa presenza nei documenti ufficiali di raccomandazioni circa la necessità di orientare i giovani non soltanto nelle fasi di transizione da un ciclo all'altro della scolarità e della formazione superiore, si può reputare generalmente acquisita una certa consapevolezza della pertinenza della competenza orientativa come elemento irrinunciabile di profilo; è tuttavia interessante approfondire il modo (i modi) in cui tale competenza si esprime e si afferma, al fine di progettare interventi di formazione professionale iniziale e permanente atti ad assicurare una maggiore qualità dell'azione educativa degli insegnanti nella sua dimensione orientativa. Se l'inclusione della dimensione orientativa nell'identità professionale è dunque, se non certa, quantomeno ampiamente prevedibile, resta da comprendere con quale rilevanza e con quali modalità si esplica, allo scopo di disegnare caso per caso la situazione di partenza da cui possono muovere opportuni piani di formazione dei docenti.

3. Uno strumento di rilevazione della dimensione orientativa nella professionalità docente

L'approccio alla professione come processo offre la possibilità di considerare le condizioni iniziali come risorse per generare nuovi processi evolutivi che ne arricchiscano il profilo, da cui l'esigenza di dotarsi di adeguati strumenti di rilevazione della situazione di partenza, al fine di progettare in modo pertinente e contestuale l'intervento formativo-trasformativo. Si tratta così di collocarsi nella posizione di ricerca delle possibili configurazioni della dimensione dell'orientamento, come pure nella condizione di individuare quali componenti della dimensione orientativa sono più sviluppati e

quali appaiono più carenti o risultano addirittura inesistenti, non già per sollecitare un adeguamento a un modello di riferimento unico ritenuto giusto ed esemplare, bensì per promuovere l'esplorazione autonoma di modelli esplicativi delle componenti risultate poco presenti o marginali nella dimensione orientativa dell'identità docente.

Con questo intento, ci siamo dunque proposti di costruire una scala di valutazione della dimensione orientativa nella professionalità docente.

3.1 – La costruzione dello strumento: fase esplorativa

L'individuazione degli *item* per la scala ha beneficiato degli esiti di una fase esplorativa, condotta attraverso la tecnica qualitativa del *focus group*, che ha permesso, in particolare, di

- definire alcune ipotesi con maggior precisione (o addirittura di formularle *ex novo*) rispetto alle configurazioni della dimensione orientativa della professionalità docente;
- rilevare la presenza, la salienza o l'articolazione di alcuni temi relativi all'orientamento scolastico nella rappresentazione identitaria degli insegnanti partecipanti
- cogliere la presenza, l'interesse, la rilevanza e le reciproche connessioni di differenti componenti della dimensione orientativa della professionalità docente
- approfondire la presenza, l'interesse, la rilevanza e le reciproche connessioni fra la dimensione orientativa e altre dimensioni dell'identità professionale dell'insegnante
- facilitare la successiva costruzione delle domande (*item*) del questionario e della *check-list*, tenendo conto del linguaggio degli insegnanti

Il *focus* è, infatti, una tecnica che permette di analizzare i fatti dalla prospettiva di chi li vive, direttamente o indirettamente, agevolando la comprensione di atteggiamenti, valori, comportamenti. Poiché si tratta di indagare la costruzione dell'identità professionale, tali componenti appaiono essenziali, al fine di far emergere le rappresentazioni dei soggetti intorno al tema dell'orientamento. Oltre a precisare il tema, l'interazione tra i partecipanti al *focus* e la possibilità da parte del conduttore di porre delle domande consentono di raccogliere suggerimenti, di evidenziare criticità e punti di forza, di entrare nel merito delle pratiche didattiche.

Al *focus group*, scelto in questo caso nella forma *non strutturata* per permettere la massima generatività, hanno partecipato tredici insegnanti esperti, referenti per l'orientamento nelle rispettive istituzioni scolastiche di appartenenza.

La discussione, durata 90 minuti circa, dopo una breve introduzione circa gli scopi del *focus*, è stata avviata con la seguente domanda di apertura:

Vi chiediamo di commentare la seguente affermazione: “ogni educatore è un orientatore”

Le altre domande, costruite con la tecnica della *topic guide*³ (Krueger, 1998), sono state proposte dal moderatore durante la discussione in modo tale da assicurarsi di trattare i seguenti argomenti:

- i tempi dell'orientamento
- gli attori dell'orientamento
- le funzioni dell'orientamento
- orientamento e attività didattica
- orientamento e continuità educativa
- orientamento e interculturalità
- orientamento e progettualità

Al fine di aumentare la validità dei risultati, il moderatore ha sollecitato il chiarimento di alcune ambiguità durante il confronto fra gli insegnanti e ha provveduto a riassumere la discussione per poi chiedere ai partecipanti di commentare la sintesi prima di lasciare la seduta.

La discussione scaturita nel focus, audioregistrata e in seguito trascritta, è stata sottoposta ad analisi secondo una metodologia etnografica (Coulon, 1993), approccio ritenuto pertinente e vantaggioso giacché in questa fase esplorativa interessava prioritariamente conoscere le spiegazioni soggettive, intersoggettive e contestuali degli insegnanti partecipanti riguardanti l'orientamento scolastico. Tale procedura induttiva ha permesso di individuare o puntualizzare alcuni temi che successivamente sono stati messi in relazione con la letteratura di riferimento per arricchire la determinazione e la specificazione di variabili significative per la costruzione della scala. Ne riportiamo di seguito alcuni, a titolo di esempio.

In particolare, è emersa una stratificazione della dimensione orientativa rispetto alle altre dimensioni di profilo, come componente di valore ma aggiuntiva, accentuata dalla specializzazione funzionale che induce alla delega: se nell'istituzione c'è un insegnante che assume la funzione-obiettivo, ci si aspetta che sia questo collega ad occuparsi dell'orientamento. Il vissuto dei partecipanti al *focus*, tutti referenti d'istituto per l'orientamento, è qui un elemento contestuale di evidente importanza nell'interpretazione del dato: la discussione nel *focus* ha consentito un'elaborazione collettiva di un aspetto di comune disagio nell'esercizio della funzione di referente

³ E' stata preparata una lista di *frasi - chiave* da utilizzare per la formulazione delle domande all'interno della discussione, in modo da lasciare ampio spazio al confronto tra insegnanti, senza definire *a priori* un ordine preciso di articolazione dei diversi temi.

e ha fatto emergere le diverse modalità con le quali tale malessere si manifesta e viene affrontato nelle differenti realtà scolastiche di cui gli insegnanti presenti sono parte. Per esempio, alcuni hanno descritto strategie di coinvolgimento dei colleghi nelle attività programmate di orientamento; altri hanno citato percorsi di formazione *ad hoc* da loro organizzati per i docenti; altri ancora hanno riportato la predisposizione e l'uso di strumenti, quali questionari, per rilevare le attese o i suggerimenti degli insegnanti della scuola relativamente alle azioni di orientamento; altri hanno riferito di incontri con i coordinatori dei diversi consigli di classe per concordare interventi orientativi. Tutti i contributi al dibattito esprimono inequivocabilmente un senso di fatica, il peso di una delega verso la quale si nutrono sentimenti ambivalenti: il piacere e l'orgoglio di fare bene qualcosa di importante, da un lato, e, dall'altro, l'inadeguatezza, il timore di prendere eccessivamente su di sé un ambito che dovrebbe invece essere terreno condiviso. La consapevolezza della dimensione collegiale dell'orientamento emerge dalle interpretazioni *auspiccate* del ruolo di referente, in termini di coordinamento, mediazione, comunicazione di progetti e iniziative sia per gli alunni e le loro famiglie sia per i colleghi, piuttosto che come presa in carico esclusiva dell'orientamento nell'istituzione: si vorrebbe essere percepiti come figure in grado di ottimizzare il lavoro di tutti e di ciascuno senza tuttavia sostituirsi ad alcuno. Proprio questa enfasi sull'impegno e sulla difficoltà della delega e dell'interpretazione della funzione-obiettivo ha consentito di portare alla luce, nello sviluppo della discussione, un altro elemento significativo e ricorrente della rappresentazione della dimensione orientativa della professionalità docente: la prevalente (quando non esclusiva) scansione sincronica dell'orientamento, identificata precipuamente nelle fasi di transizione da un ciclo all'altro o nei momenti di ri-orientamento per la decisione di passaggio da un tipo di scuola a un altro nella secondaria superiore. Un orientamento diacronico (Domenici, 1998) è infatti incompatibile con la delega piena ad altri attori della formazione in quanto risulta intrinsecamente, compiutamente integrato nella funzione docente per la pratica didattica quotidiana. La collocazione dell'orientamento in momenti precisi e ben identificati della vita scolastica si accompagna ad una particolare attenzione alla funzione diagnostica dell'orientamento, a scapito di una visione che ne abbracci tutto il potenziale formativo (Bisquerra, 2002).

I partecipanti hanno anche sottolineato la necessità di disporre di strumenti validi e attendibili per misurare abilità e atteggiamenti degli allievi a scopo predittivo, per evitare quegli errori "che possono costare la perdita di un anno" nella scelta di una scuola o di un percorso formativo professionalizzante. Tale approccio psicometrico, a detta degli intervistati, risponde all'esigenza di ridurre l'ansia nei processi decisionali attraverso il ricorso a giudizi ritenuti oggettivi; ora, la perdita della discrezionalità e dell'autonomia – dell'allievo come dell'insegnante – conseguente all'affidare

la decisione al responso di un test comporta, di fatto, una rinuncia alla funzione orientativa, dal momento che si associa, inevitabilmente, a una de-responsabilizzazione dei soggetti coinvolti nella scelta. Sollecitati dal moderatore sui legami tra orientamento e progettualità, i docenti hanno espresso considerazioni riconducibili a modelli deterministici dello sviluppo della persona, a una concezione stabile dei principali tratti di personalità e delle abilità fondamentali, confermando una rappresentazione per la maggior parte diagnostico-sincronica dell'orientamento scolastico. Il rischio di prescrivere anziché orientare, sotteso alla convinzione che ci saranno buoni esiti se gli alunni compiranno determinate scelte, viene attenuato, nei discorsi degli insegnanti, dall'introduzione di spazi discrezionali all'interno di certi settori identificati come adeguati al soggetto decisore; non ci sono comunque riferimenti a processi decisionali basati sulla sperimentazione e sul cambiamento incrementale.

In questo quadro, tendenzialmente normativo, di significati dell'orientamento socializzati, illustrati e commentati dagli insegnanti, viene segnalata spontaneamente nel gruppo l'interazione con un'altra funzione didattica: la valutazione. Si tratta, perlopiù, di un riferimento *a posteriori* ai risultati scolastici certificati, intesi come indicatori di abilità o competenze acquisite e come predittori di successo o insuccesso costante in questa o quella disciplina⁴. Emerge una concezione della valutazione *aspecifica*, considerata permanente entro un intervallo minimo di oscillazione, compatibile con un'ideologia del dono e del talento naturale (Crahay, 2000), ancora una volta coerente con il determinismo di fondo che ha permeato l'intera conversazione. Il riferimento di un partecipante alla valutazione formativa come fonte per l'allievo di conoscenza di sé e delle proprie strategie di apprendimento ha portato ad associare l'orientamento con il sistema metacognitivo del soggetto, ma sempre in termini statici di riconoscimento di risorse già presenti anziché in chiave evolutiva di sviluppo. La separazione della valutazione dall'organizzazione di situazioni didattiche impedisce infatti di considerare i dati raccolti attraverso la valutazione formativa come funzionali alla progettazione della differenziazione didattica nel perseguimento di determinati obiettivi e alla costruzione di un profilo dinamico dell'allievo (Perrenoud, 1997)

La dimensione interculturale è stata evocata in relazione all'orientamento inteso come "sostegno alla ricerca di sé" che include il confronto su valori, stili di vita, tradizioni e, in generale, sulle componenti identitarie legate alla cultura. Gli insegnanti presenti si sono dichiarati consapevoli della necessità di prestare attenzione e cura verso le differenze culturali nelle classi multietniche in un'ottica valorizzante di integrazione, reciprocità e scambio.

⁴ La proiezione nel futuro dei risultati scolastici in una disciplina rimarca la stabilità delle valutazioni degli insegnanti, documentata dagli studi sui cosiddetti effetti Mathew e Posthumus (cfr. Walberg H.J., Tsai S.L., Mathew effects in education, in American Educational Research Journal, 20 (3), 1983, pp. 359-373/1983).

Il moderatore si è giovato della menzione alla “ricerca di sé” per domandare in che modo possa esplicarsi, nella pratica didattica quotidiana, un orientamento capace di sostenere la costruzione di identità nell’allievo. Le risposte hanno richiamato alcuni elementi della programmazione didattica - come la scelta di contenuti potenzialmente promotori di identificazione o differenziazione (per esempio, in storia e geografia o in italiano attraverso la scelta dei brani dell’antologia), la determinazione dei tempi da dedicare all’apprendimento e all’esercitazione, la condivisione degli obiettivi con la classe, l’accertamento di prerequisiti - per poi spostarsi diffusamente sulla predisposizione di attività *ad hoc* (lavori di gruppo con particolari obiettivi socioaffettivi, produzione di testi descrittivi o narrativi autobiografici, giochi di ruolo, situazioni aperte che richiedano l’espressione di preferenze). La possibilità per gli alunni, nell’ambito dei processi ordinari di insegnamento-apprendimento disciplinari, interdisciplinari o transdisciplinari, di trarre inferenze sulla propria storia, di situarsi nel mondo rispetto agli altri e alle cose, di riflettere sulle proprie aspettative, di essere portatori di progetti, di collegare in modo complesso processi e risultati, di conferire senso e significato alle esperienze e ai vissuti, di auto-osservarsi e autovalutarsi, di confrontare opzioni e formulare ipotesi, di anticipare le conseguenze di una decisione corrisponde a una forma di orientamento che, come ogni processo educativo, conduce all’autonomia. Questa trasversalità sistematica e diffusa della funzione orientativa non è tuttavia palese nelle pur ricche esemplificazioni dei docenti durante il *focus*; appare piuttosto come un auspicio affidato alla capacità e alla volontà dei singoli: il gruppo concorda sull’esigenza di una formazione generalizzata degli insegnanti in materia di orientamento “affinché tutti possano fare orientamento nelle loro ore” e riconosce ai referenti un ruolo chiave di sensibilizzazione, di identificazione dei bisogni e di facilitazione di processi formativi dedicati.

La continuità è stata trattata soprattutto in termini di passaggio di informazioni (tra insegnanti, tra scuola e famiglia, tra insegnanti e alunni) e di conoscenza degli ambienti educativi o lavorativi, diretta o mediata da incontri con testimoni privilegiati; solo un accenno alla continuità dei processi educativi rispetto allo sviluppo globale della persona ha messo in rapporto l’orientamento con la costruzione dell’identità dell’allievo.

Nella sintesi, il ritorno sulla domanda di apertura che chiedeva di commentare l’enunciato “*ogni educatore è un orientatore*” ha portato i partecipanti ad esprimere l’opinione che, in generale, la dimensione orientativa, pur presente, tende a restare implicita e si manifesta invece sincronicamente, con discontinuità, nei momenti formali delle scelte per il futuro in cui si fa ricorso a una figura particolare di orientatore, che può essere l’insegnante referente dell’istituzione ma anche l’esperto esterno cui si affidano azioni specifiche e circoscritte nel tempo. La specializzazione della dimensione orientativa è stata identificata dagli insegnanti presenti come il maggiore ostacolo

all'integrazione dell'orientamento nel profilo identitario dell'insegnante; il recupero di una intenzionalità nell'agire educativo attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle azioni didattiche al momento solo implicitamente orientative da un lato, e l'introduzione consapevole di nuove pratiche a forte valenza orientativa dall'altro sono le vie indicate dai partecipanti al *focus* come potenzialmente efficaci per una maggiore condivisione ed un opportuno sviluppo dell'orientamento a scuola.

Il *focus* ha così permesso di precisare l'opportunità di proporre all'attenzione degli insegnanti, in sede di elaborazione della dimensione orientativa della professionalità docente, una riflessione sulla presa in carico dell'orientamento degli alunni, sulla funzione formativa dell'orientamento, sulle relazioni tra dimensione orientativa e scelte didattiche, sulla continuità dei processi formativi e educativi in relazione con la costruzione di identità dell'allievo.

3.2 –Lo strumento: struttura e criteri

Lo strumento di rilevazione è stato costruito a scopi formativi, per la registrazione della situazione iniziale in un corso di formazione condotto da un esperto o come spunto di discussione e approfondimento in contesti di autoformazione, ma può essere altresì utilizzato, previa validazione e adattamento, come riferimento per la costruzione di strumenti di ricerca per la stesura di profili e configurazioni o per il confronto di rappresentazioni della professionalità docente rispetto alla funzione orientativa.

Lo strumento consta di un questionario, a sua volta diviso in due sezioni tematiche, e di una *check-list*. Il questionario è formato complessivamente da 45 *item* a scelta multipla con una scala codificata di atteggiamento o di rilevanza percepita espressa con valori da 1 a 4 (per nulla, poco, abbastanza, molto). La *check - list* propone 35 *item* per i quali si chiede agli insegnanti di esprimere in forma individuale il grado di riconoscimento nella propria identità professionale su una scala da 1 a 4 e, in seguito, in fase di discussione plenaria, di produrre esempi di opportune pratiche didattiche che a loro parere rendono efficaci i compiti considerati rilevanti.

La prima sezione del questionario riguarda la *presa in carico* da parte dell'insegnante della dimensione orientativa nella propria professionalità. Si tratta rilevare la rappresentazione che il

docente ha dell'orientamento nell'ambito dell'offerta formativa della scuola, cosa egli ritiene debba essere, in linea generale, l'orientamento scolastico.

I quesiti di questa sezione sono stati costruiti secondo il criterio della *continuità* che permette di discriminare una concezione sincronica da un approccio diacronico all'orientamento scolastico. In particolare, si esplorano i tempi, il coinvolgimento di insegnanti e di figure esterne alla scuola, gli ambiti disciplinari e interdisciplinari interessati. Gli *item* 1-4 riguardano i momenti in cui si reputa che debba essere collocato l'orientamento, dalla specializzazione sincronica del passaggio da un ordine all'altro del sistema di istruzione, alla diffusione sull'esperienza quotidiana dell'allievo. Gli *item* 5-8 esaminano un'eventuale assegnazione di specificità - disciplinare o interdisciplinare - all'orientamento oppure una sua supposta trasversalità curricolare. Gli *item* 9-10 identificano i destinatari delle azioni di orientamento, tutti gli alunni o alcuni alunni in particolare. Gli *item* 11-13 sondano quanto un insegnante si sente investito del ruolo di orientatore. Gli *item* 14-18, infine, indagano se e quanto l'insegnante si sente competente a farsi carico dell'orientamento.

Gli enunciati della prima sezione del questionario sono riportati nel quadro 1. Il questionario destinato all'autocompilazione potrà essere composto in diverse vesti grafiche con l'inserimento della scala a fianco di ogni *item*.

Le chiediamo di indicare su una scala da 1 a 4 (1 per niente d'accordo, 2 poco d'accordo, 3 abbastanza d'accordo, 4 completamente d'accordo) quanto è d'accordo con ciascuno dei seguenti enunciati, secondo la sua visione di principio della scuola.

1. L'orientamento a scuola riguarda prioritariamente le scelte di transizione (da un ordine di scuola all'altro, da un tipo di scuola a un altro, dalla scuola al lavoro, dalla scuola alla formazione post-secondaria)
2. L'orientamento a scuola avviene sempre in momenti specifici espressamente dedicati
3. L'orientamento a scuola avviene con continuità lungo tutta l'attività didattica
4. L'orientamento a scuola riguarda ogni processo di insegnamento-apprendimento nell'esperienza quotidiana dell'allievo
5. L'orientamento a scuola riguarda tutte le discipline
6. L'orientamento a scuola trova spazio nello svolgimento di qualsiasi progetto interdisciplinare
7. L'orientamento a scuola richiede progetti interdisciplinari *ad hoc*
8. L'orientamento a scuola si esplica durante le lezioni di alcune discipline particolari
9. L'orientamento a scuola riguarda solo le classi terminali
10. L'orientamento a scuola riguarda tutti gli allievi di tutte le classi

11. L'orientamento a scuola è compito di tutti gli insegnanti
12. L'orientamento a scuola riguarda alcuni insegnanti più di altri
13. L'orientamento a scuola è compito esclusivo di alcuni insegnanti individuati *ad hoc*
14. Le attività di orientamento vanno affidate interamente ad esperti esterni
15. Le attività di orientamento necessitano, in alcuni momenti, della partecipazione di esperti esterni
16. Le attività di orientamento possono giovare, in alcuni momenti, della partecipazione di esperti esterni
17. Le attività di orientamento necessitano, in alcuni momenti, del ricorso a testimoni privilegiati
18. Le attività di orientamento possono giovare, in alcuni momenti, del ricorso a testimoni privilegiati

Quadro 1 – Item della sezione 1 del questionario

La seconda sezione concerne le relazioni tra la dimensione dell'orientamento della professionalità docente e le scelte didattiche e curricolari che l'insegnante compie per la predisposizione, realizzazione e valutazione di situazioni di insegnamento-apprendimento. Si chiede al docente di valutare quanto siano presenti determinati processi nella propria pratica didattica corrente: si rileva così la percezione soggettiva di frequenza. Nel lavoro riflessivo sulle rappresentazioni, il dato da analizzare è proprio il punto di vista del soggetto sulle pratiche, prima ancora che le pratiche stesse. Le risposte al questionario possono essere utilizzate in sede di formazione in diversi modi e con varie finalità, come, per esempio:

- sensibilizzare gli insegnanti rispetto alla valenza formativa e orientativa di alcuni processi inseriti opportunamente nelle situazioni di insegnamento-apprendimento,
- discutere la coerenza tra l'eventuale presa in carico della dimensione orientativa (sezione 1 del questionario) e le scelte didattiche dell'insegnante,
- riconoscere e definire eventuali bisogni formativi degli insegnanti rispetto ad una didattica autenticamente orientativa.

Gli *item* 1-5 riguardano i processi di trasmissione, d'uso e di trattamento di informazioni. In un mondo in cui l'informazione è disponibile con facilità, con diversi mezzi e in quantità elevatissima i processi di insegnamento-apprendimento non possono più limitarsi ad un trasferimento diretto di informazione mediato da pur varie ed efficaci strategie didattiche; si tratta piuttosto di gestire e

organizzare adeguatamente i flussi informativi secondo le necessità. L'accesso significativo e selettivo all'informazione è alla base dell'auto-orientamento.

Gli *item* 6-13 si riferiscono a processi complessi di individuazione o costruzione di relazioni, di anticipazione di risultati, di strutturazione del ragionamento in vista di una presa di decisioni. La presa in carico della complessità del reale comporta, infatti, la disponibilità a esaminare ogni questione da più punti di vista, a confrontare possibilità, a ipotizzare conseguenze, a scegliere con cognizione di causa. Una scuola che orienta prepara alla scelta consapevole, attraverso lo sviluppo di strategie decisionali in diversi ambiti.

Gli *item* 14-22 concernono processi metacognitivi. L'orientamento è parte del sistema metacognitivo dell'allievo; sollecitare processi che sviluppino abilità metacognitive è un sostegno indispensabile all'auto-orientamento. In particolare, il passaggio esplicito, metodico, continuo dal piano della realtà contingente dell'attività in classe a quello della riflessione su tale realtà in funzione di diversi criteri concorre ad aumentare il controllo dell'allievo sui propri processi di apprendimento, contribuisce ad alimentare interrogativi e risposte intorno al motivo orientativo ricorrente "chi sono? dove sto andando?" e, soprattutto, agevola il soddisfacimento di un'istanza emotivo-affettiva fondamentale quale la ricerca personale di senso e significato in ciò che si vive, in ciò che si fa.

Gli *item* 23-27 riguardano processi di valutazione. L'orientamento suppone una valutazione completamente integrata all'attività didattica nell'espressione di tutte le sue funzioni e non soltanto, come spesso accade, di quella sommativa. In particolare, la valutazione formativa consente di conoscere in modo continuo, analitico, minuzioso il procedere di ciascun allievo in un percorso di apprendimento fornendo così una retroazione sui processi oltre che sui risultati intermedi. L'allievo può giovare di questo feedback per acquisire consapevolezza delle proprie strategie e per imparare ad autoregolarsi nell'apprendimento. La funzione formativa è connessa altresì all'acquisizione di competenze di autovalutazione, da promuovere progressivamente attraverso opportune situazioni di co-valutazione insegnante-allievo e di valutazione reciproca tra pari per il conseguimento della padronanza dell'uso di criteri e del reperimento di riferimenti esterni.

Gli enunciati dei processi proposti sono riportati nel quadro 2. Anche in questo caso, il questionario destinato all'autocompilazione potrà essere composto in diverse vesti grafiche con l'inserimento della scala a fianco di ogni *item*.

Le chiediamo di indicare su una scala da 1 a 4 (1 per nulla, 2 poco, 3 abbastanza, 4 molto) quanto sono presenti i seguenti processi nella sua pratica didattica corrente in classe:

1. Trasmissione di informazioni
2. Applicazione diretta di regole o principi
3. Accesso selettivo ad informazioni da parte degli alunni, secondo criteri prestabiliti
4. Scambio e condivisione di informazioni tra alunni
5. Trattamento significativo di informazioni da parte degli allievi
6. Analisi di situazioni complesse
7. Formulazione di ipotesi
8. Costruzione di situazioni per la messa alla prova di ipotesi
9. Simulazione di situazioni per decidere le azioni o le soluzioni più opportune
10. Discussione di alternative per la risoluzione di problemi
11. Discussione di problemi aperti
12. Identificazione di vincoli e risorse di una situazione problematica
13. Organizzazione di dati ai fini di una presa di decisione
14. Esplicitazione delle risorse messe in campo per la realizzazione di un compito
15. Esplicitazione di modelli o quadri di riferimento per l'interpretazione di fatti o fenomeni
16. Contestualizzazione di un'attività rispetto a un determinato percorso di apprendimento
17. Decontestualizzazione di un concetto rispetto all'ambito in cui è stato costruito
18. Condivisione esplicita degli obiettivi di apprendimento
19. Coinvolgimento degli allievi nelle scelte della programmazione didattica
20. Riflessione sui significati personali delle esperienze e degli apprendimenti
21. Discussione delle strategie di apprendimento messe in atto dagli allievi
22. Esplicitazione dei criteri di valutazione
23. Autovalutazione dell'allievo secondo criterio
24. Autoregolazione di processi da parte dell'allievo
25. Regolazione da parte dell'insegnante dei processi di apprendimento degli allievi
26. Verifica dei risultati di apprendimento
27. Raccolta di informazioni sui risultati intermedi di apprendimento

Quadro 2 – Item della sezione 2

La sezione 3 dello strumento è una *check - list* che fornisce una serie organizzata di argomenti di discussione per un percorso di formazione o autoformazione di gruppi di insegnanti sul tema dell'orientamento. L'autocompilazione della scala di atteggiamento verso gli enunciati non è infatti sufficiente per stimolare un dibattito significativo, considerata l'elevata desiderabilità sociale della condivisione di molti *item*. La richiesta di esempi tratti dalla pratica didattica circa le modalità di traduzione in azione delle funzioni ritenute, per principio, di competenza specifica del docente permette di lavorare contemporaneamente sul piano della rappresentazione e su quello

dell'esercizio della professione, rimarcando lo stretto legame teoria-prassi-teoria che accomuna ogni discorso pedagogico. La somministrazione della *check-list* con produzione di esempi, oltre a rendere esplicite e disponibili alla riflessione diverse componenti rilevanti della dimensione orientativa, costituisce un momento di sintesi tra il riconoscimento di funzioni connesse all'orientamento come proprie della professionalità docente e il modo in cui queste funzioni possono essere espletate nella didattica ordinaria: una sintesi tra l'adesione ideologica e la messa in opera di una didattica conseguente.

Gli *item* 1-8 sono stati redatti secondo il criterio della conoscenza di sé: riguardano la possibilità data all'allievo, attraverso l'esperienza scolastica, di divenire consapevole delle proprie conoscenze, abilità e competenze come pure degli interessi che in quel momento sostengono la sua curiosità verso il mondo, dei valori personali e culturali di riferimento, delle aspettative che egli stesso ma anche le persone significative del suo contesto di vita nutrono nei suoi confronti, del suo modo di accostarsi al sapere e di apprendere, della sua storia personale e sociale anche in prospettiva futura. Ogni processo educativo porta alla costruzione dell'identità; la scuola che orienta è una scuola che accompagna e sostiene l'allievo nella ricerca di sé e favorisce l'interrogazione e la sempre provvisoria risposta relativa al "chi sono? dove sto andando?". In questo senso, ogni situazione didattica di qualsiasi disciplina o momento interdisciplinare è portatrice di identità in quanto, sulla scia della proposta di Lévine e Develay di una antropologia del sapere, permette di "articolare il mondo e la lettura del mondo"⁵.

Gli *item* 9- 13, formulati secondo il criterio dell'autonomia, concernono l'educazione alla scelta consapevole e responsabile. Nei processi di orientamento l'alunno è soggetto attivo e la finalità è quella di renderlo capace di auto-orientarsi.

Gli *item* 14-19, stilati in base al criterio dello sviluppo incrementale, si riferiscono al profilo evolutivo dinamico dell'allievo. L'orientamento non consiste nel classificare e fissare l'alunno entro parametri stabili ma si propone, fra il resto, di promuovere le risorse disponibili e le competenze progettuali di un individuo in crescita capace di pensare il proprio futuro.

Gli *item* 20 e 21, rispondenti al criterio diagnostico, riguardano la valutazione che si applica alla programmazione per acquisire gli elementi utili e necessari alla predisposizione di procedure idonee all'apprendimento e che non va confusa con una valutazione prognostica sull'allievo (che si traduce in giudizio predittivo del successo o dell'insuccesso e si inserisce in una concezione deterministica dello sviluppo). La valutazione diagnostica (Vertecchi, 1993) rappresenta la premessa necessaria

⁵ L'accesso al sapere come possibilità di pensare il mondo e diventare così pienamente umani è al centro della pedagogia antropologica di Lévine e Develay (cfr. Lévine J., Develay M., *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF, Paris, 2003).

della differenziazione in vista del raggiungimento di risultati per tutti gli allievi e fa parte delle rilevazioni di situazioni di partenza connesse alla conoscenza di sé in un'ottica evolutiva e trasformativa.

Gli *item* 22- 26 seguono il criterio dell'accoglienza. Un insegnante che orienta non ha un atteggiamento giudicante, ma assume come punto di partenza del proprio intervento educativo l'allievo reale, così come si presenta nel qui ed ora; è disponibile a raggiungerlo là dove egli si trova per costruire e percorrere insieme un percorso di sviluppo. Questa accettazione positiva e incondizionata della persona, non giudicante né tanto meno svalutante, è alla base di ogni relazione di aiuto ed è riconducibile alla nozione di rispetto dell'altro per ciò che è come punto irrinunciabile di partenza verso ciò che potrà essere.

Gli *item* 27-33, formulati in base al criterio della mediazione didattica, si riferiscono alla possibilità per l'insegnante di intervenire proficuamente sui processi di apprendimento, di agire didatticamente in modo da favorire e promuovere il cambiamento nell'allievo. In termini di orientamento, si tratta di offrire un supporto attivo al cambiamento, di aiutare l'alunno a modificare situazioni che egli stesso ritiene poco soddisfacenti e a trarre informazioni sulle condizioni e sulle proprie risorse di sviluppo e progresso.

Gli *item* 34 e 35, redatti secondo il criterio della conoscenza dei percorsi scolastici e lavorativi, riguardano la capacità della scuola di informare in modo puntuale, esaustivo, aggiornato e significativo sulle caratteristiche dell'offerta formativa disponibile e sulle opportunità concrete di sviluppo di cui l'allievo potrà beneficiare. Per orientare è infatti necessario anche fornire mappe chiare e attendibili della realtà, affinché l'allievo possa confrontare gli elementi progettuali e di conoscenza di sé che sta elaborando con appropriati dati di contesto.

Le voci della *check - list* sono riportate nel quadro 3. L'inserimento della scala a fianco di ogni item nonché lo spazio per gli appunti relativi agli esempi possono essere organizzati secondo diverse presentazioni grafiche.

In questa lista trova un elenco di enunciati. Le chiediamo di indicare su una scala da 1 a 4 (1 per nulla, 2 poco, 3 abbastanza, 4 molto) quanto considera ciascuno di essi come un preciso compito dell'insegnante. Per gli enunciati valutati con punteggio 3 o 4, le domandiamo di proporre almeno due esempi di situazioni didattiche in cui tale compito può esplicarsi.

1. Promuovere nell'allievo la consapevolezza delle abilità e competenze che possiede
2. Promuovere nell'allievo la consapevolezza dei propri valori di riferimento
3. Promuovere nell'allievo la consapevolezza della propria motivazione ad apprendere
4. Promuovere nell'allievo la consapevolezza del proprio stile di apprendimento
5. Promuovere nell'allievo la consapevolezza dei propri interessi
6. Promuovere nell'allievo la consapevolezza delle proprie strategie per affrontare e risolvere problemi
7. Aiutare l'allievo a situarsi nella propria storia personale e nel proprio contesto di vita
8. Aiutare l'allievo a riconoscere e valutare criticamente le aspettative proprie, della famiglia, degli insegnanti nei suoi confronti
9. Creare le condizioni per l'esercizio dell'autonomia nelle decisioni da parte dell'allievo
10. Favorire l'assunzione attiva di responsabilità da parte dell'allievo
11. Offrire spazi di discrezionalità dell'allievo nella realizzazione di un compito
12. Offrire all'allievo spazi di sperimentazione strategica nella risoluzione di problemi
13. Offrire all'allievo l'opportunità di identificare scopi e mezzi idonei per conseguirli
14. Offrire all'allievo opportunità di scoprire nuovi interessi
15. Promuovere lo sviluppo di nuove strategie di apprendimento
16. Offrire spazi di progettualità dell'allievo nell'affrontare temi e problemi
17. Promuovere nell'allievo la consapevolezza delle abilità e competenze che intende conseguire
18. Mettere in prospettiva i risultati acquisiti e le difficoltà riscontrate
19. Aiutare l'allievo a progettare un proprio posto nel mondo
20. Programmare l'attività didattica sulla base di informazioni raccolte circa le condizioni iniziali di ciascun allievo rispetto a un determinato obiettivo di apprendimento
21. Differenziare procedure e percorsi di apprendimento in base alle esigenze rilevate su ciascun allievo
22. Sostenere l'autostima dell'allievo
23. Mostrare fiducia nella possibilità dell'allievo di progredire
24. Sviluppare nell'allievo il senso di autoefficacia
25. Aiutare l'allievo a contestualizzare i risultati acquisiti e le difficoltà riscontrate
26. Aiutare l'allievo a riconoscere le proprie risorse per affrontare situazioni d'apprendimento
27. Sostenere la motivazione dell'allievo ad apprendere
28. Promuovere atteggiamenti motivazionali adeguati
29. Aiutare l'allievo a costruire un rapporto positivo con il sapere

30. Fornire all'allievo strumenti individualizzati per migliorare i propri risultati di apprendimento
31. Fornire all'allievo strumenti individualizzati per monitorare i propri processi di apprendimento
32. Creare le condizioni didattiche necessarie per concretizzare cambiamenti positivi
33. Raccogliere sistematicamente dati affidabili sugli apprendimenti dell'allievo
34. Fornire all'allievo informazioni sulle caratteristiche dell'offerta formativa dei successivi ordini di scuola
35. Fornire all'allievo informazioni sui possibili sbocchi occupazionali associati alle diverse successive formazioni

Quadro 3 – *Item della check-list*

Lo strumento di rilevazione descritto consente un'analisi della dimensione orientativa della professionalità docente a più livelli di generalità e secondo una progressione che intensifica l'interazione tra il piano delle rappresentazioni ideali di profilo e quello dell'agire educativo con l'intento di ridurre l'artificiosa distanza tra teoria e prassi, attraverso un approccio a spirale, tipicamente riflessivo. Il quadro 4 riassume struttura e criteri dello strumento.

STRUTTURA		CRITERIO	
PARTE PRIMA	Questionario Sezione 1 <i>Rappresentazione generale dell'orientamento</i>	<i>Item 1-4</i>	continuità temporale
		<i>Item 5-8</i>	continuità curricolare
		<i>Item 9-10</i>	continuità dei destinatari
		<i>Item 11-13</i>	continuità formativa
		<i>Item 14-18</i>	competenza
	Questionario Sezione 2 <i>Orientamento e didattica</i>	<i>Item 1-5</i>	informazione
		<i>Item 6-13</i>	decisione
		<i>Item 14-22</i>	metacognizione
		<i>Item 23-27</i>	valutazione
	PARTE SECONDA	Check-list <i>Orientamento e funzione docente</i>	<i>Item 1-8</i>
<i>Item 9-13</i>			autonomia
<i>Item 14-19</i>			sviluppo incrementale
<i>Item 20-21</i>			diagnosi
<i>Item 22-26</i>			accoglienza
<i>Item 27-33</i>			mediazione didattica
<i>Item 34-35</i>			conoscenza dei percorsi scolastici e lavorativi

Quadro 4 – Lo strumento: struttura e criteri

4. Prospettive di sviluppo della dimensione dell'orientamento nella professionalità docente

Se, in linea di principio, la dimensione orientativa appare riconosciuta come parte dell'identità professionale dell'insegnante, la qualità e la misura della sua integrazione variano sia sul piano della rappresentazione sia su quello della trasposizione funzionale nella prassi. La formazione, iniziale e permanente, dovrebbe offrire opportunità di sviluppo della dimensione orientativa capaci di generare processi suscettibili di far evolvere il profilo professionale a partire dal movimento di segmenti interni alla professione⁶.

L'uso di questionari e *check-list* come quelli qui riportati può facilitare l'attivazione della riflessività in quanto sollecita l'elaborazione della prassi da parte dell'insegnante, in forma prima individuale e in seguito collegiale; gli assunti a cui il soggetto attribuisce valore, ma anche i gesti competenti che ritiene di saper effettivamente compiere contribuiscono a configurare il profilo di riferimento del segmento professionale in cui inizialmente si colloca. La nozione di *prassi* è qui intesa nel senso di Carr & Kemmis (1986)⁷: un'azione informata e impegnata, un processo cooperativo di ricostruzione razionale di significati all'interno di un gruppo, il cui senso può essere colto e studiato soltanto in situazione e da parte dell'attore sociale stesso. Far emergere le modalità di concezione e di declinazione didattica nella prassi professionale dell'orientamento permette di lavorare sul significato che ciascuno attribuisce a questa dimensione dell'identità e di inserire gradualmente, con criteri individualizzati sulla base dei bisogni formativi emersi e delle esperienze riportate, nuove componenti da elaborare e integrare in modo autonomo, comunque sempre a partire da un processo collettivo di condivisione e confronto.

L'orientamento richiede, infatti, un radicale cambiamento di prospettiva rispetto ad una professionalità docente che consideri i processi di insegnamento come astrattamente disgiunti dai processi di apprendimento: insegnare è una pratica relazionale in cui l'allievo è soggetto e parte attiva. Una concezione prescrittiva o rimediativa dell'orientamento si traduce in una prassi di

⁶ Il riferimento è alla teoria delle professioni come processo, citata nel paragrafo 1.

⁷ In Carr & Kemmis la nozione di *praxis* è mutuata da J. Habermas: un'azione associata a una strategia in situazione, che prende forma da una "teoria pratica" per poi ritornare, attraverso i suoi esiti, sulla teoria e trasformarla secondo una relazione dialettica.

giudizio *ex post*, circoscritta in momenti precisi del ciclo formativo, e suppone una indubbia passività dell'allievo, per il quale orientarsi corrisponde a prendere atto del parere degli insegnanti. Per superare una rappresentazione sincronica dell'orientamento - l'unica compatibile con una didattica tradizionale fondata sulla trasmissione e il controllo - occorre aprire una riflessione seria e approfondita sulla prassi didattica in generale, su un'organizzazione didattica che includa la valutazione in tutte le sue fasi, che si svolga all'interno di una relazione educativa autentica, accogliente, generativa e promotrice di identità, che maturi nella collegialità delle scelte, che sappia aprire alle sollecitazioni esterne e ai compiti di realtà, che realizzi la differenziazione nella valorizzazione, che esprima un contatto sostanziale con il mondo e l'ambiente di vita delle persone.

Aiutare gli insegnanti a definire e ridefinire il proprio impegno educativo rispetto all'orientamento significa altresì fornire loro gli strumenti necessari per operare il cambiamento anche sul piano della prassi. Tali strumenti, coerentemente con l'approccio riflessivo, saranno chiavi concettuali di lettura e ipotesi di intervento, per interrogare consapevolmente il reale e pianificare in modo fondato l'azione, per poi tornare problematicamente sulle idee e sui fatti, secondo un processo dinamico congruente con una cultura della complessità e con un progetto personale di crescita e di riflessione. In questo senso, la *professione docente come processo* può giovare di una formazione che, nello sviluppare la dimensione orientativa, stimoli e sostenga il cambiamento in relazione con le altre dimensioni che compongono la sua articolata identità.

Riferimenti bibliografici

BISQUERRA R., *La práctica de la orientación y la tutoría*, Praxis, Barcelona, 2002

BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995

BOCCHI G., CERUTI M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985

BOURDONCLE R., *La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, pp 83 – 111.

CARR, W., KEMMIS, S., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, London, 1986.

CIFALI, M., *Eduquer, un métier impossible. Dilemmes actuels*, in *Eres*, n. 34, pp. 9-21, 1988

COULON A., *Ethnométhodologie et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993

CRAHAY M., *L'école peut-elle être juste et efficace?*, De Boeck, Bruxelles, 2000

- DOMENICI G., Manuale dell'orientamento e della didattica modulare, Laterza, Bari, 1998
- GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di), Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova, Pensamultimedia, Lecce, 2001
- GRANGE SERGI T., Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario, collana universi, Le Château, Aosta, 2001
- GRANGE SERGI T., Orientamento, progettualità e didattica: dall'impegno pedagogico alla prassi educativa, in PERUCCA A. (a cura di), *L'orientamento fra miti, mode e grandi silenzi*, Amaltea, Lecce, 2002, pp. 223-232
- KRUEGER R.A., *Developing questions for focus groups*, in Morgan D.L., Krueger R.A., King J.A. (a cura di) Focus group kit, Sage, London, 1998, vol.III
- PAQUAY L. , *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant*, in Recherche et Formation, 15, 1994, pp. 7 – 33.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph., Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?, De Boeck Université, Bruxelles – Paris, 1996
- PERUCCA A. (a cura di), *L'orientamento fra miti, mode e grandi silenzi*, Amaltea, Lecce, 2002
- PERRENOUD, Ph., La formation des enseignants: entre théorie et pratique, L'Harmattan, Paris, 1994
- PERRENOUD Ph, *Assumer une identité réflexive*, in "Educateur", n.2, febbraio 2005, pp.30-33.
- PERRENOUD Ph, Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action, ESF, Paris, 1997
- QUAGLINO G.P., Fare formazione, Il Mulino, Bologna, 1985.
- SCHÖN A., The reflective practioners: how professionals think in action. Basic Books, New York, 1983.
- STRAUSS A., La trame de la négociation, L'Harmattan, Paris, 1992
- VÉLAZ DE C., URETA M., Orientación e intervención psicopedagógica, Ediciones Aljibe, Granada, 1998
- VERTECCHI B., Decisione didattica e valutazione, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- WATTS, A.G., DARTOIS C., PLANT P., *Careers guidance services within the European Community: contrasts and common trends*, in International Journal for the Advancement of Counselling, vol. 10, n. 3, september 1987, pp. 179-189

