La dimensione orientante nell'insegnamento. Una competenza chiave per la scuola del XXI secolo

The orienting dimension in teaching. A key competence for the school in the XXI century

Valentina Guerrini
Università degli Studi di Firenze
valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT
The present society where students begin to plan their future is characterized by globalization and internationalization in communications, production and markets, and it is connoted by its complexity, flexibility and unpredictability.
Educational systems are committed to taking synergies for the acquisition by each of the skills that enable them to consciously master their destiny and to define themselves according to their attitudes, their needs and their goals.
The construction of personalities called to respond to the need to choose, decide, experiment and project their learning and implementation paths, accepting change and uncertainty with creative and personal responses, begins at school, for this reason, the school can only be orientative, having the task of making each individual aware of himself and of his learning styles, developing the ability to participate actively in his own training process.
It is evident that the four purposes of education, underlined by Delors Report, learning to be, knowing, doing, living together find concrete realization in an "orientative educational model" aimed to help all subjects to acquire self-awareness, autonomy of thought and action in a social context where relationships with others represent a space of personal and social growth.

La società attuale dove gli/le alunni/e iniziano a costruire il loro futuro, è caratterizzata dalla globalizzazione e dalla internazionalizzazione nell'ambito della comunicazione, della produzione dei mercati e si connota per la sua complessità, flessibilità e imprevedibilità.
I sistemi formativi sono impegnati nella scommessa di agire sinergicamente per l'acquisizione, da parte di ciascuno, di competenze che permettano di padroneggiare consapevolmente il proprio destino e di definirsi in base alle proprie attitudini, ai propri bisogni, ai propri obiettivi.
Nella scuola ha inizio la costruzione di personalità chiamate a rispondere all'esigenza di scegliere, decidere, sperimentare e progettare i propri percorsi di apprendimento e di realizzazione, accogliendo il cambiamento e l'incertezza con risposte creative e personali.
Per questo, la scuola non può che essere orientante, avendo il compito di far acquisire a ciascun individuo, consapevolezza di sé e dei propri stili di apprendimento, sviluppando la capacità di partecipare attivamente al proprio processo formativo. Appare evidente come le quattro finalità dell'educazione, sottolineate dal rapporto Delors, imparare a essere, a conoscere, a fare, a vivere insieme trovano una concreta realizzazione in un "modello educativo orientante" mirato ad aiutare tutti i soggetti ad acquisire consapevolezza di sé ed autonomia di pensiero e di azione in un contesto sociale dove, le relazioni con gli altri, rappresentano uno spazio di crescita personale e sociale.

KEYWORDS
Orientering, School, Life Project, School Success, Lifelong Learning.
Orientamento, Scuola, Progetto di Vita, Successo Scolastico, Lifelong Learning.

Formazione & Insegnamento XV – 2 – 2017
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
doi: 107346/-fei-XV-02-17_15 © Pensa MultiMedia

La missione del vero insegnamento è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere in maniera di pensare in modo libero e aperto.
(Morin, 1999)

1.Scuola e orientamento

Il bisogno di orientarsi nella vita è un'esperienza inevitabile, ogni individuo è coinvolto in una molteplicità di esperienze che nella società fluida (Bauman, 2011) crescono esponenzialmente offrendo numerose opportunità ma anche timori, ansie e possibilità di commettere errori. Dal punto di vista individuale, l'orientamento è un processo continuo e personale che include consapevolezza, apprendimento ed educazione alla scelta (Biagioli, 2003).

La scuola, prima istituzione formale, avente come funzione primaria la formazione e l'istruzione di tutti gli individui attraverso le discipline, non può che svolgere una funzione orientante: ponendo al centro dei suoi compiti l'affermazione della persona, stimola ciascuno ad attuare la propria libertà di scelta e di realizzazione.

Oggi più che mai, in una fase storica caratterizzata da una crescita esponenziale dei saperi e delle modalità di apprendimento e di costruzione della conoscenza, da un'elevata complessità, dal ritmo crescente di informazioni e da uno stato generale di incertezza e di imprevedibilità, la formazione scolastica assume un'importanza strategica con l'obiettivo di fornire gli strumenti cognitivi, metodologici, motivazionali e affettivi-emozionali necessari per l'instaurarsi di processi di auto-apprendimento e auto-orientamento continui.

La scuola non può non orientare, spesso in modo indiretto, involontario e casuale, spesso in modo eccezionale, attraverso l'attrazione (è il caso del docente significativo che trasmette passione per una disciplina) o attraverso la repulsione (il docente che non facilita l'approccio alla materia, non stimola curiosità e motivazione all'apprendimento), oppure in modo diretto e consapevole attraverso un'attività mirata di attribuzione di senso a ciò che si fa durante l'attività didattica.

La scuola permette di sperimentarsi per comprendere meglio se stessi, le proprie potenzialità, le proprie motivazioni, nonché offre gli strumenti per poter leggere realisticamente la realtà che ci circonda ed affrontare delle scelte.

Assumere esplicitamente l'orientamento come finalità prioritaria della scuola, "significa mettere a punto strategie opportune, metodologie e contenuti mirati che partono dall'acquisizione della consapevolezza fino alla comprensione della società complessa e dei meccanismi che regolano il mondo degli studi e del lavoro (Ivi, p.14)".

Già nella Legge 53/2003 (art.2, comma1f), si legge: «La scuola primaria […] sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi, […] aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione». Dunque la scuola diventa anche uno spazio di promozione delle potenzialità e di ampliamento delle opportunità. Ogni pratica didattica o educativa atta a perseguire tale scopo è funzionale all'orientamento in quanto promuove quel senso di autoefficacia, di autodeterminazione e di adattabilità. Oltre ad individuare i contenuti da insegnare è necessario individuare il "come" insegnare, solo una formazione così è da considerare oggi "il principale fattore orientativo" (Domenici, 1998).

Agli/lle insegnanti di ogni grado scolastico spetta oggi un ruolo importante ed

una grande responsabilità, quella di avviare ogni soggetto alla crescita ed alla maturità cognitiva, affettiva e sociale, nonché alla costruzione della propria identità, per questi motivi diviene fondamentale investire, nella formazione inziale dei docenti, sulla dimensione orientante che è parte della loro funzione educativa-istruttiva.

Nelle attuali "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (2014) è sottolineato come l'orientamento non sia più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro ma "assume un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuoverne l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale" (Miur, 2014, p. 3). Lo stesso documento, ribadisce la necessità che la scuola investa sulla formazione inziale e continua di tutti i docenti, affinché si facciano carico di esigenze diverse, delle mutate richieste della società e del mondo del lavoro, nonché dei nuovi modelli di apprendimento dei giovani, come pure delle loro difficoltà e dei loro disagi. Dalla strategia di Lisbona in poi, tutti i documenti europei sottolineano alcuni concetti chiave, tra cui "*lifelong learning*", "*lifewide learning*", "*career guidance*"; l'orientamento è considerato infatti come: «un'insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate» (Consiglio d'Europa, 2008).

Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento e ad essa spetta il compito di realizzare autonomamente e/o in rete con altri Soggetti pubblici e privati, attività formative finalizzate alla costruzione e al potenziamento che si sviluppano attraverso una didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base e attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale (Miur, 2014). È proprio sul primo aspetto, che è in mano al lavoro dei docenti attraverso la loro azione didattica quotidiana, che si concentrerà questo contributo.

Da qui la necessità di pensare alla dimensione orientante dell'insegnamento a partire dalla formazione universitaria delle insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

L'attuale percorso universitario quinquennale di studio, che forma le insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, attraverso le attività laboratoriali e il tirocinio diretto e indiretto[1], offre ampi spazi per sperimentare in prima persona da parte delle future insegnanti una serie di metodologie e strategie didattiche che facilitano l'autoriflessione, il pensiero critico, i processi di conoscenza di sé, degli altri e del mondo.

Il Decreto Legislativo 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della leg-

1 Per "tirocinio diretto" si intende la pratica di tirocinio che studenti e studentesse svolgono nelle scuole il cui monte orario varia a seconda dell'anno del corso di studio, per "tirocinio indiretto" si intende una serie di ore, variabili a seconda dell'anno di corso, svolte in aula all'Università sotto la guida di un tutor, preparatorie e di riflessione critica rispetto all'esperienza pratica.

ge 24 dicembre 2007, n. 244», sottolinea la necessità dell'acquisizione di competenze professionali attraverso il percorso di tirocinio[2] e l'importanza dello stesso percorso, che incide anche nella valutazione finale in sede di tesi di laurea.

Per lo svolgimento delle attività di tirocinio, le facoltà universitarie di riferimento si avvalgono del lavoro dei tutor coordinatori e organizzatori[3] che hanno funzioni diverse ma sempre finalizzate al raggiungimento di una nuova professionalità docente, che non è solo competente nell'insegnamento delle proprie discipline ma che si pone come un facilitatore nell'interpretazione della complessa realtà che ci circonda per le giovani generazioni. Tra queste funzioni vi è proprio quella di orientare studenti e studentesse nelle scelte scolastiche e professionali che dovranno compiere.

2. Verso una didattica orientante

Come scriveva qualche anno fa Maria Luisa Pombeni (2002), grande esperta di orientamento, "la didattica orientativa costituisce parte integrante della funzione docente" ed è compito della scuola far acquisire ad ogni soggetto quelle competenze orientative descritte come "un insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo" (Pombeni, 2011, p. 8). L'autrice distingue, inoltre, tra competenze generali e competenze specifiche, che si contraddistinguono appunto da un basso grado di specificità a un alto grado di specificità. Quelle generali sono propedeutiche a quelle specifiche e si acquisiscono attraverso modalità diverse: a scuola, in famiglia, attraverso altre agenzie formative e rappresentano la capacità di padroneggiare un proprio modo di comprendere e muoversi nella realtà, di compiere scelte responsabili e autentiche, ed è proprio attraverso la didattica orientante, attuabile sin dalla scuola dell'infanzia, che la scuola dovrebbe aiutare ogni soggetto al raggiungimento di queste competenze.

Le competenze specifiche invece sono quelle finalizzate alla risoluzione di compiti specifici e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali e a scuola, si acquisiscono attraverso apposite azioni di consulenza – accompagnamento condotte anche da operatori di altri sistemi.

Molto probabilmente, nella nostra tradizione scolastica si è andata affermando proprio quest'ultima funzione dell'insegnamento, mentre appare sempre più necessario e urgente che la scuola sia in grado di offrire una "bussola" per permettere ai giovani di muoversi con consapevolezza nella realtà.

Le Indicazioni Nazionali (2012) si riferiscono alla mutevolezza degli scenari sociali e professionali, parlano di scelta e di autonomia invocando una formazione cognitiva e culturale di base ma non si esprimono direttamente sul valore orientante di docenti e didattica, per cui si rende necessario, durante la formazione iniziale, rendere le insegnanti consapevoli di questo aspetto fondamenta-

2 Le attività di tirocinio, indirette (ossia in aula all'Università) e dirette (nella scuola) hanno inizio nel secondo anno di corso e proseguono fino al termine degli studi, si svolgono secondo modalità tali da assicurare un aumento progressivo del numero dei relativi crediti formativi universitari fino all'ultimo anno. In particolare, si tratta di complessive 600 ore corrispondenti a 24 crediti formativi universitari.

le insito nella loro *mission* educativa. Proprio da alcuni concetti delineati nelle Indicazioni è opportuno partire per ripensare alla formazione docente in ambito universitario.

Per formare insegnanti orientanti, in grado di promuovere tutte le competenze previste dalla normativa vigente, in particolare dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006) è opportuno che durante lo studio e il tirocinio universitari, studenti e studentesse sperimentino in prima persona quelle strategie e metodologie didattiche attive, cooperative e riflessive che utilizzeranno poi in classe.

Quindi, nelle aule universitarie, sarà opportuno utilizzare strategie didattiche laboratoriali di gruppo per la costruzione di conoscenze, abilità e competenze che, essendo fatte anche di procedure si apprendono solo con la pratica. Il laboratorio dovrebbe divenire la modalità privilegiata di lavoro tra pari in ambito universitario poiché è lo spazio dove si impara collaborando e attraverso una relazione costruttiva è possibile la valorizzazione e la socializzazione dei saperi posseduti. Questa dimensione sociale e partecipativa è fondamentale per costruire significati condivisi sia nella formazione dei docenti sia nella scuola primaria (Federighi, 2013).

È importante, durante la formazione universitaria, far maturare nei futuri docenti, la consapevolezza che non esistono materie più importanti per favorire l'orientamento: tutte le discipline possono fornire agli alunni ed alle alunne occasioni per conoscere meglio se stessi e le proprie potenzialità, se aiutano l'individuo a tirar fuori le attitudini che possiede attraverso i contenuti e permettere così un apprendimento significativo. Questo all'università è possibile realizzando laboratori e attività di tirocinio che coinvolgano tutte le discipline, anche quelle a cui solitamente viene lasciato meno spazio come l'attività artistica, pittorica, teatrale e musicale.

Si tratta di abituare gli studenti a reinterpretare i curricoli scolastici secondo un'ottica funzionale ed organica alle azioni specifiche di orientamento in modo da mettere già i bambini, in condizione di auto-orientarsi nelle loro scelte a partire dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini nei confronti degli ambiti disciplinari.

Le discipline, attraverso i loro contenuti, non rappresentano l'obiettivo finale del processo di insegnamento-apprendimento bensì degli strumenti che abituano ad "apprendere ad apprendere" in una prospettiva di *life long learning*. L'insegnante dovrà essere consapevole che ogni disciplina rappresenta il prodotto dell'elaborazione fatta nel corso del tempo dagli studiosi della disciplina su alcuni aspetti specifici di una certa realtà. Quindi nella formazione iniziale il futuro

3 Secondo l'attuale normativa (Decreto Legislativo 10 settembre, n 249), i tutor coordinatori hanno il compito di: orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; b) provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; c) supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; d) seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe. Mentre i tutor organizzatori hanno il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti.

docente deve comprendere che ciascuna disciplina è anche un modello di conoscenza: offre strumenti di comprensione della realtà che innescano processi di pensiero ed emozioni, in questo senso la struttura sintattica è fondamentale nei processi di insegnamento-apprendimento perché è quella in cui è racchiusa la valenza formativa-orientativa, poiché è uno strumento di comprensione della realtà e di sé stessi. Il futuro insegnante, durante il percorso universitario, deve acquisire la consapevolezza del significato e degli obiettivi di una disciplina per trasmettere poi alla classe il senso di ciò che viene fatto a scuola. Solo in questo modo, quando le strutture della disciplina si incontrano con le strutture del pensiero, le discipline divengono delle risorse poiché aiutano a strutturare il pensiero stesso, a costruire significati, a offrire modelli della realtà. Il lavoro dell'insegnante consiste proprio nel far avvenire questo incontro e nel rendere attive e recettive le strutture cognitive degli apprendenti (Marostica, 2011, pp. 210-211).

Il potenziale orientativo-formativo delle discipline consiste nella rappresentazione della realtà che esse veicolano, nella possibilità di dare spiegazioni ai fenomeni, nell'insieme delle procedure, dei mezzi e degli strumenti utilizzati per attivare e organizzare il pensiero (Fiorentino 2004).

"Le discipline infatti non si identificano prioritariamente né con i loro contenuti né con i fatti e i concetti […], sono dei modi di pensare, messi a punto dai loro cultori, che consentono a chi le pratica di conferire al mondo un senso particolare" (Gardner, 1999, p. 161). Secondo questa prospettiva, la varietà delle discipline offre un'immagine reticolare del sapere e le discipline divengono dei "mediatori" di significati della realtà che consentono la spiegazione di alcuni fenomeni (Bruner, 1997). Le discipline non rappresentano più delle strutture chiuse, ma dei congegni in grado di generare competenze trasversali trasferibili in vari settori del sapere.

3. La dimensione orientante nella formazione dei docenti

L'orientamento, percepito come educazione alla progettualità, alle scelte (Lo Presti 2009) e al consolidamento del sé professionale, entra nei processi di formazione dei docenti sollecitando una riqualificazione dell'esperienza di tirocinio curricolare

La tabella 1 "Le competenze dei futuri docenti promosse durante la formazione universitaria", sotto riportata, rappresenta un tentativo di creare uno strumento, che evidenzi le competenze necessarie per promuovere forme di orientamento che mirino ad una maggiore consapevolezza di sé e dei propri progetti attraverso la relazione educativa quotidiana e rivela una concezione dell'insegnante curricolare come insegnante facilitatore dei processi di conoscenza di sé, degli altri, del mondo.

Tale strumento dovrebbe aiutare a sviluppare una maggiore riflessività e consapevolezza del proprio ruolo e per facilitare poi l'applicazione di una metodologia di lavoro condivisa con la classe, che supporti l'acquisizione di capacità critiche e di pensiero divergente.

Le competenze dei futuri docenti promosse durante la formazione universitaria	
Il Tirocinio Orientante (dimensione metodologico/strategica)	Promuove nello studente/futuro docente
Lesson Teaching "Lezione" interattiva/*problem solving* Autobiografismo Lavoro individuale Lavoro a piccolo gruppo - Cooperative Learning Didattica ludica *Video monitoring* Didattica laboratoriale - *Cooperative Learning* *Role Play*	Competenza Metacognitiva
	Competenza Riflessiva
	Competenza Progettuale
	Competenza Pragmatica (dalla vision alla realizzazione del progetto formativo)
	Competenza Espressivo-Comunicativa (verbale e non verbale) - ascolto attivo - comunicazione efficace
	Competenza Sociale (saper lavorare in gruppo o in rete) - relazionale - collaborativa - cooperativa
	Competenza Metodologica-Didattica - saper individualizzare i percorsi - Saper accogliere e riconoscere le potenzialità e i bisogni, - saper valorizzare e recuperare l'alunno - Saper utilizzare la molteplicità dei linguaggi
	Competenza Motivazionale
	Competenza Narrativa
	Competenza Orientativa - Saper agire in una prospettiva integrata di sistema - conoscere le normative relative all'orientamento conoscere le politiche formative e del lavoro presenti sul territorio - Facilitare il dialogo e il confronto con il territorio, rispetto alla tematica del lavoro.
	Competenze Tecnologiche (utilizzare come una risorsa la rete e i social network)
	Competenza Valutativa - Far emergere le potenzialità e le risorse nascenti dello studente, le stimola ad esprimersi - Conoscere in maniera profonda i propri studenti, saper dare loro feedback positivi e/o stimolanti verso il cambiamento consapevole

Tab. 1. Le competenze dei futuri docenti promosse durante la formazione universitaria

Ci sono competenze generali e trasversali come quella metacognitiva riflessiva, fondamentali nella didattica orientante ed altre, più specificatamente mirate a svolgere un'attività orientante (competenza orientativa, saper stabilire un dialogo e un confronto con il territorio rispetto alla tematica del lavoro).

La formazione universitaria, proprio attraverso il tirocinio indiretto e quindi nei momenti di confronto con colleghi/e e con un tutor esperto che facilita e guida verso processi di autoconsapevolezza e riflessione su ciò che viene sperimentato nel tirocinio diretto, facilita lo sviluppo di competenze metacognitive e riflessive. È importante che le future insegnanti recuperino la dimensione riflessiva nella

propria professionalità per comprendere pienamente l'importante funzione esercitata (Schön, 2006).

Inoltre, utilizzare durante il tirocinio modalità diverse di lavoro (video-registrazioni, lavoro di gruppo, scrittura individuale), abituerà le insegnanti a mettere in pratica successivamente una varietà di strategie e modalità didattiche che offrano agli allievi la possibilità di venire a conoscenza dei diversi linguaggi (Calvani, 2013).

Infine, abituarsi a progettare in team sin dalle aule universitarie, faciliterà la capacità di lavorare in team anche a scuola.

La competenza orientativa, in particolare, è legata al rafforzamento della propria capacità di scelta e di autodeterminazione, essa deve "rafforzare il passaggio dall'essere studenti all'apprendere ad essere professionisti nell'insegnamento" (Magnoler, 2012) ed arricchire il profilo di competenze dell'insegnante. Tale competenza, oltre alle altre citate nella tabella 1, può rendere *empowered* gli insegnanti, ossia più potenti e più consapevoli di sé e del loro lavoro (Massaro, 2015), costituendo un habitus personale e professionale, che si traduce nella creazione di strategie (Perrenoud, 2006).

Competenza orientante, non solo quindi come competenza didattica finalizzata a guidare i/le futuri/e studenti/sse alla conoscenza di sé e nella preparazione al futuro, ma anche, capacità personale del docente di porsi in maniera consapevole ed efficace nei contesti scolastici ed interagire con i numerosi attori che li caratterizzano e questo può divenire sperimentabile dal futuro docente, già durante la formazione universitaria, nel percorso di tirocinio (Massaro, 2015).

Conclusioni

Oggi la professionalità docente è chiamata ad assolvere una grande responsabilità educativa nell'orientare i/le loro allievi/e, suscitando in loro motivazione e interesse per quello che fanno, abituandoli al rischio e alle opportunità insite in ogni scelta, valorizzando le specificità individuali affinché ciascuno si senta protagonista del proprio processo di apprendimento, libero e responsabile nelle scelte da affrontare. Di conseguenza, si rende necessaria una revisione della formazione iniziale dei docenti, nelle modalità e negli obiettivi, affinché durante gli studi universitari, ciascun futuro docente possa sperimentare su di sé l'esercizio di un pensiero critico-riflessivo a cui educare poi gli allievi. Per fare questo è necessario privilegiare alcuni aspetti: la costruzione di una solida base culturale disciplinare che comprende anche la possibilità di saper attingere a più linguaggi per comunicare e per reperire le informazioni, il lavoro sulla propria identità, premessa indispensabile per un apprendimento trasformativo ed autodiretto (Mezirow, 2003), il lavoro sul versante emozionale della conoscenza inteso come la capacità di riconoscere quei valori e quelle norme che guidano e influenzano il docente nella relazione educativa con i propri allievi. Assumendo come paradigma di riferimento una concezione umanistica dell'orientamento, inteso come percorso educativo in cui è lo stesso soggetto a farsi portavoce delle proprie istanze formative (Triusciuzzi, 2003), ovvero come azione volta all'educazione alla scelta e alla responsabilità (Lo Presti, 2009), anche la formazione dei docenti di ogni ordine e grado scolastico, necessita di essere rivista in ottica orientante, poiché il loro operato si connota sempre più nel saper coniugare efficacemente capacità di rispondere alle richieste di un contesto scarsamente prevedibile, con esigenze di realizzazione e benessere personali. Attualmente, lo stato dell'arte

della formazione insegnanti oggi, evidenzia una "triangolazione cruciale tra orientamento, formazione e professionalità docente" (Mariani, 2014), dove la capacità di auto progettazione del sé professionale diviene componente chiave di avvio alla professionalità e di sviluppo professionale.

Riferimenti Bibliografici

Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Biagioli, R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Calvani, A. (2013). Innovare la formazione dei maestri: il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di *expertise* didattica. In Federighi F., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 46-52). Firenze: Firenze University Press.

De Mennato, P. (a cura di, 2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.

Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

Federighi, F. (2013). La scuola e la formazione di base dei giovani. In Federighi F., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 3-27). Firenze: Firenze University Press.

Fiorentino, S. (2004). *Orientamento e Formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.

Legge 28 marzo 2003, n°53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Roma.

Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte*. Carocci: Roma.

Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mariani, A. (2014). Prefazione. In Mariani, A. *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. XI-XIV). Firenze: Firenze University Press.

Marostica, F. (2011). Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. In Guglielmi, D., D'Angelo, M.G., *Prospettive per l'orientamento* (pp. 209-218). Roma: Carocci.

Massaro, P. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Roma.

MIUR, (2014). *Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente*. Roma.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze*? (pp. 175-200). Roma: Armando.

Pombeni, M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.

Pombeni, M.L. (2002). Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In Grimaldi A. (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*. Milano: Franco Angeli. Pombeni, M.G. (2011). La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche. *Professionalità*, 65, 25-32.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, (2006). *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente –Un quadro di riferimento europeo*. Bruxelles.

Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008. *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di orientamento permanente*. Bruxelles.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.

Trisciuzzi, L. (2003). Presentazione. In Biagioli, R., *L'orientamento formativo* (pp. 9-12). Pisa: ETS.