



Per costruire competenze orientative:  
ambienti di apprendimento e professionalità docente  
To make guidance skill:  
learning environments and teacher's professionalism

---

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno - maricciardi@unisa.it

---

"L'insegnante mediocre racconta.  
Il bravo insegnante spiega.  
L'insegnante eccellente dimostra.  
Il maestro ispira."  
(Socrate)

#### Abstract

This article is characterized by a vision of orientation as an educational strategic action, the founding structure of learning (see Mannese, 2020), in the theoretical framework of the life design paradigm (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009), which emphasizes the constant evolution of the subject-person (Cambi, 2010) and his capacity for adaptation, narration and awareness, in relation to the construction of the Self. It focuses on the importance of self-regulation skills, in consideration of the purpose of activating reflective training processes, in the perspective of existential paths. It deals with the question of useful methodologies to promote self-assessment of the skills that are the basis of the ability to direct oneself in learning. Attention is focused on the possibilities of intervention related to didactics for guidance (La Marca, 2015), for the development of the predisposition towards a specific choice (Annantoni, 2017). In particular, it is highlighted how an effective teaching practice, in terms of skills acquisition, requires the construction of adequate learning environments, mediation schemes between the disciplines intended both as expert knowledge and as didactic knowledge, concerns the teaching professionalism in its different spheres of expression / action and the main ontological and methodological components of didactic science.

Muovendo da una visione dell'orientamento quale azione strategica di natura educativa, struttura fondativa dell'apprendimento (cfr. Mannese, 2020), inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009) - che pone enfasi sulla costante evoluzione del soggetto-persona (Cambi, 2010) e delle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Se - il presente contributo si concentra sul rilievo delle capacità di autoregolazione al fine di attivare processi di formazione riflessiva attenti ai percorsi esistenziali. Ponendo la questione delle metodologie utili a promuovere l'autovalutazione delle competenze

alla base della capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento, l'attenzione si concentra sulle possibilità di intervento legate alla didattica orientativa (La Marca, 2015), per lo sviluppo della predisposizione verso una determinata scelta (Annacontini, 2017). Si evidenzia, in particolare, come una pratica didattica efficace, in termini di acquisizione di competenze, richieda la costruzione di adeguati ambienti di apprendimento, schemi di mediazione tra le discipline intese sia come sapere esperto che didattico, investa la professionalità docente nelle sue diverse sfere di espressione/azione, interessando le principali componenti ontologiche e metodologiche della scienza didattica.

#### Key words

Guidance, Skills, Learning Environments, Teacher's Professionalism. Orientamento, Competenze, Ambienti Di Apprendimento, Professionalità Docente.

## Introduzione

In uno scenario segnato da innumerevoli e profonde trasformazioni (Bauman, 2011; 2013; Ceruti, 2018; Sennett, 2008; 2012) diventa fondamentale per la pedagogia e le scienze dell'educazione avanzare modelli innovativi che rendano praticabile la migliore educabilità possibile (Piccione, 2020).

È in questa prospettiva che si ravvisa la necessità per il sistema educativo di ridefinire e proporre strategie formative che, facendo leva sulla riflessività personale e professionale, siano efficaci in termini di orientamento dei soggetti. Ciò vuol dire creare le condizioni di sviluppo della capacità di progettare il futuro, agendo per favorire l'autoconsapevolezza rispetto a prospettive e dinamiche di significato caratterizzanti le traiettorie biografiche di ciascuno (Lo Presti, Tafuri, 2020) e per «promuovere, attraverso un atto dialogico costruttivo di razionalità emergenti, specifiche abilità di autoriflessione (esplicitazione dell'implicito) e riflessione (scelta critica) sul portato culturale delle proprie esperienze e delle credenze maturate nel corso della vita, guardando al contempo alla progettazione esistenziale» (Annacontini, 2017, 67).

Come emerge dalla ricognizione operata da Restiglian, Serbati, Da Re, Maniero & Brait (2020), documenti nazionali (MIUR, 2014) e indicazioni europee (European Union, 2008; Musset & Kureková, 2018), nonché la letteratura internazionale di settore (Guichard & Huteau, 2001; Savickas, 2005, 2010; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018) evidenziano la rilevanza dell'orientamento formativo in prospettiva *lifelong* in vista del fronteggiamento di continui cambiamenti, con flessibilità e capacità di adattamento. Si richiama l'importanza delle *soft skill*, ovvero competenze personali generali, tra le quali vi è la capacità di autodeterminazione, cioè di scelta in condizioni problematiche ed emotivamente coinvolgenti di un progetto di vita e di lavoro, e di autoregolazione di sé nei vari ambiti esperienziali (cognitivi, affettivi, operativi, relazionali), al fine di realizzare tale progetto; delle *life skill*, quali competenze personali e relazionali funzionali al governo dei rapporti con il mondo e all'approccio positivo con la vita quotidiana (Pellerey, 2017, 5). Si tratta di competenze che si sviluppano lungo tutto il corso della vita.

Ne deriva che, ai fini dello sviluppo dell'occupabilità, è necessario riconsiderare attentamente la natura del processo di orientamento professionale, tenendo conto dei processi formativi che si attuano sin dalla tenera età, in famiglia, nelle

istituzioni formali, nei contesti informali e non formali, lungo tutto l'arco evolutivo.

A partire dall'ampio lavoro sulle competenze svolto da Pellerey (2017), di seguito si propone un quadro di sintesi delle prospettive dell'orientamento, per poi soffermarsi più specificatamente sul contributo teorico-metodologico di Savickas (2009, 2014), interrogandosi sulle possibili linee di indirizzo delle azioni formative e su come un impianto teorico centrato su narrazione e costruzione di sé possa tradursi operativamente nei processi di apprendimento.

Secondo Savickas (2009, 2014), nel panorama internazionale, le impostazioni caratterizzanti lo sviluppo delle attività di orientamento professionale risultano riconducibili a tre principali filoni, distinti in base alla visione del soggetto, del mondo del lavoro e della funzione attribuita all'azione di orientamento.

Nella prospettiva definita "*vocational guidance*", il soggetto è visto come attore e sia il soggetto che il mondo del lavoro sono considerati caratterizzati da una configurazione stabile, rispettivamente, di attitudini, interessi e valori e di filiere professionali e gerarchie di ruoli; l'orientamento è volto a favorire il *matching* tra la persona e l'occupazione, e svolge una funzione di guida alle proprie scelte professionali.

Nella prospettiva della "*career education*", il soggetto è visto come agente, è inteso come soggetto evolutivo che attraverso l'impegno costruisce conoscenze, competenze e atteggiamenti orientati verso specifiche carriere professionali, secondo la sua percezione del mercato del lavoro; l'orientamento ha una funzione educativa volta a promuovere la preparazione professionale, assicura coerenza tra impostazione formativa e aspirazioni e che la percezione soggettiva della posizione lavorativa sia valida e aggiornata.

A differenza delle precedenti, la terza prospettiva, denominata "*life design*", nasce dalla constatazione delle attuali caratteristiche di instabilità del mondo del lavoro, in piena evoluzione sia sul piano tecnologico che organizzativo. L'assenza di figure e ruoli professionali predeterminati richiede lo sviluppo e il potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, quali strumenti di *coping* a fronte delle incertezze e della complessità del presente nonché del futuro. Il soggetto diventa attivo costruttore di sé, autore di progetti esistenziali che, nelle varie transizioni, sono investiti da forme di decostruzione e ricostruzione della propria identità professionale. Assume rilievo, dunque, - da un lato - il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, quali dimensioni fondative lo sviluppo di sé e delle scelte da compiere; - dall'altro -, quello della narrazione nella ricostruzione e nella riflessione critica circa il proprio passato, nonché della prospettiva del futuro, nell'impegno di elaborazione/rielaborazione di un proprio progetto di vita. L'orientamento svolge una funzione consulenziale che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale.

Come evidenzia Pellerey (2017), Savickas propone un impianto centrato sulla costruzione del percorso professionale, inquadrato sia su un piano oggettivo, quale sequenza di ruoli che una persona ricopre nella vita che su un piano soggettivo, sviluppato sulla base del pensiero o dell'attività mentale attraverso cui prende forma una storia della propria vita professionale. Nella dinamica di costruzione del percorso professionale, il linguaggio riveste una funzione nevralgica ai fini della costruzione di sé, mediante la riflessione intorno alle proprie esperienze e sul fronte delle relazioni sociali e dei ruoli lavorativi con i quali ci si confronta. Il linguaggio è, infatti, il fondamento della narrazione di sé. Costruita intorno a eventi e persone e mediante dinamiche relazionali che richiedono continue negoziazioni di posizioni sociali, tale narrazione è la storia alla base dello sviluppo

della propria identità professionale. Questa storia può essere segnata da fasi di ansia per nuovi compiti, necessità di cambiamento, fratture che scatenano tensioni e minano la propria identità professionale. Modificare la propria identità lavorativa esige rendere gli eventi della propria vita oggetto di riflessione. Il ragionamento autobiografico costituisce, infatti, il tentativo di dare un senso a sé, alla situazione, alle transizioni (Ivi, 7). «Questa narrazione permette di prendersi cura [...]. In questo modo è possibile destabilizzare alcune vecchie idee, che bloccano le decisioni da prendere e ciò generalmente favorisce una consapevolezza nuova, che facilita la scelta. Da lui stesso emerge la prospettiva per impostare una nuova storia identitaria. Questa consente di elaborare o cambiare la propria storia in modo da chiarire le scelte da compiere e attivare le azioni trasformative per affrontare la transizione» (Savickas, 2015, 9).

Nel conseguire, in termini di implicazioni operative, la centralità dell'analisi della realtà concreta di inserimento del soggetto. È dall'esame della condizione esistenziale del soggetto, dei suoi bisogni personali e del contesto sociale che deve discendere, infatti, l'azione orientativa. Tale azione deve informarsi delle visioni di orientamento (*vocational guidance, career education, life design*) più consone alla specifica configurazione, anche in maniera integrata, secondo schemi relazionali dinamici e complessi, di sintesi tra le esigenze di cambiamento poste dall'evoluzione della società contemporanea e quelle di mantenimento di una propria prospettiva di senso esistenziale, ai fini del potenziamento dell'identità professionale (Pellerey, 2017, 8).

Alla luce della ricognizione operata da Savickas e tenendo conto di quanto la rapida evoluzione sia tecnologica che organizzativa renda complicato prefigurare prospettive di sviluppo e strutturazione di specifici ambiti di lavoro, diventa significativo un approfondimento della configurazione che può assumere l'orientamento nel contesto educativo e formativo contemporaneo secondo l'impostazione del *life design*.

Considerate le difficoltà di prevedere puntualmente gli andamenti occupazionali per profili professionali e settori attività, si impone una più attenta esplorazione della domanda di formazione ed una sua rinnovata analisi, in vista delle prospettive future di occupabilità. In quest'ottica, evidenzia Pellerey (2017), assume rilievo il ragionamento sulle competenze, richiamando la distinzione proposta in sede europea tra *soft skill* (competenze personali generali), *hard skill generiche* (competenze di base culturali e tecnologiche) e *hard skill specifiche* legate a specifiche filiere professionali e constatando come i primi due tipi di competenza costituiscano una base trasversale ad ogni prospettiva occupazionale. In altri termini, anche nei processi formativi diretti allo sviluppo delle competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro e riferibili a determinate filiere professionali, *soft skill* e *hard skill generiche* sono cruciali in termini di occupabilità, in quanto presenti nelle richieste di ogni carriera lavorativa o professionale (9).

Se è vero che *soft skill* e *hard skill generiche* rappresentano un elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa, ciò implica la necessità di approfondire la loro natura e la profondità delle loro radici nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento, a partire dalla stessa infanzia. In questa direzione, secondo Pellerey (2017, 9), l'attenzione si concentra sul percorso di crescita della persona e diventa crescente l'enfasi attribuita in particolare all'*empowerment*, nelle sue diverse accezioni. Pellerey lo intende nella sua valenza di potenziamento, rilevante sia in quanto processo che per i suoi risultati. Esso indica un "saper essere" e un "saper fare" che prende forma in una condizione caratterizzata da fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la re-

altà circostante. Si traduce in uno stato di ampliamento della possibilità di esercizio di controllo attivo sulla propria vita. Il potenziamento promuove, dunque, lo sviluppo della persona, favorendo l'equilibrio delle sue competenze personali, sociali e lavorative, al fine di renderla in grado di dare senso e prospettiva alla propria vita e di affrontare le sfide degli scenari lavorativi, presenti e futuri (Ibidem).

Assumendo il potenziamento come orizzonte, occorre interrogarsi sulle finalità delle azioni formative e, soprattutto, sui risvolti a livello di metodologie, tecniche e strumenti di intervento.

In questa prospettiva, le azioni formative sono tese a rafforzare il potere di scegliere, facendo leva su alcune sfere di miglioramento relative a conoscenze e competenze, stima di sé, fiducia nella proprie capacità, iniziativa e controllo delle proprie azioni, rapporti con gli altri e con l'ambiente. Tali azioni valorizzano l'auto-determinazione e l'auto-regolazione, quali dimensioni fondamentali per la direzione di se stessi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. L'auto-determinazione e l'auto-regolazione costituiscono le competenze strategiche per progettare e realizzare se stessi nella vita e nel lavoro, in termini di sviluppo di un progressivo e sostanziale progetto di vita personale culturale, sociale e professionale che la persona è in grado di realizzare in maniera coerente e sistematica, all'interno di un quadro adeguato di senso e di prospettiva esistenziale (Pellerey, 2006).

## 2. La formazione delle competenze orientative

In tale direzione, il contributo intende inquadrare le azioni di orientamento nelle esperienze educative in grado di attivare processi di formazione riflessiva attenti ai percorsi esistenziali.

Si propone, quindi, una visione dell'orientamento quale azione strategica di natura prettamente educativa, struttura fondativa dell'apprendimento (cfr. Manes, 2020), inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009), che pone enfasi sulla costante evoluzione del soggetto-persona (Cambi, 2010) e delle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Sé.

È evidente come le competenze orientative non siano innate ma si apprendano attraverso le esperienze educative.

In quest'ottica, l'esperienza educativa «si qualifica, da un lato, come *transazione relazionale* tra persone e, dall'altro, come *mediazione didattica* sui saperi disciplinari/professionali, per cui le azioni del progettare, del comunicare, del valutare, competono, seppure in misura diversa, agli stessi soggetti coinvolti, in primo luogo i docenti/formatori e gli allievi/formandi» (Galliani, 2015, 11).

Quale capacità di auto-dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, in tutto il corso della propria vita, l'orientamento esige lo sviluppo di un insieme di competenze strategiche per fronteggiare le trasformazioni che interessano formazione e lavoro nell'attualità.

Riconoscendo il rilievo delle capacità di autoregolazione nei processi di orientamento diventa interessante interrogarsi circa le metodologie utili a promuovere nei processi di apprendimento l'autovalutazione delle competenze alla base della capacità di dirigere se stessi.

Sul piano della ricerca educativa, si pone l'interesse di indagare e studiare i fattori di successo e gli aspetti critici dei modelli di orientamento, allo scopo di

determinare la relazione tra l'adeguatezza di modelli adottati, gli strumenti utilizzati e il supporto alla scelta consapevole nel contesto di transizione (Restiglian et al., 2020). I processi di transizione si caratterizzano per la messa in discussione degli schemi consolidati e l'assunzione di nuovi modelli, più utili all'inserimento del soggetto in una nuova situazione. Abbandonare e sostituire tali schemi richiede risorse cognitive ed emotive aggiuntive e può provocare disagio laddove queste non siano presenti nel bagaglio di risorse del soggetto. Si tratta, tuttavia, di momenti potenzialmente generativi, in quanto tesi al cambiamento, a condizione che il soggetto sia in grado di gestire la trasformazione, sappia come fare e sia in possesso delle competenze strategiche per muoversi verso la ridefinizione di sé, in un contesto di incertezza ed imprevedibilità.

La finalità è rendere esplicito il sostrato implicito fatto di opinioni e valori sottesi alla personale predisposizione verso una determinata scelta (Annacontini, 2017), intervenendo a livello di processi di autoregolazione dell'apprendimento, attraverso la didattica orientativa (La Marca, 2015).

### **3. I tratti qualificanti la didattica orientativa: competenze e risorse in gioco**

Quali sono le azioni educative finalizzate a costruire risorse e strumenti utili nelle dinamiche di transizione?

Nei processi di transizione, l'inserimento del soggetto in una nuova situazione può essere sostenuto da azioni educative di valore orientativo. Esse si informano di una concezione dinamica dell'apprendimento, inteso come processo di lettura della realtà, di tipo riflessivo, che riconosce i processi di conoscenza che producono i contenuti.

La peculiarità della didattica orientativa risiede, quindi, nell'offerta, oltre che di contenuti, anche della loro epistemologia, per migliorare le capacità di apprendimento. Si coglie l'analogia con il concetto deuterioapprendimento introdotto da Bateson (1976) per indicare il passaggio ad «un nuovo livello organizzativo dei propri schemi emotivi, cognitivi e comportamentali, rispetto alle prestazioni richieste dall'ambiente» (Colazzo, 2019, 22). In quanto orientamento formativo diacronico, la didattica orientativa è centrale, dunque, nel processo di sostegno all'auto-orientamento (Marostica, 2008).

Alla luce di ciò, diventa fondamentale sviluppare una riflessione su due piani complementari. Da un lato, occorre ragionare intorno al possibile ruolo significativo svolto dai docenti, attraverso l'utilizzo intenzionale delle loro competenze professionali per la costruzione consapevole di attività ad impatto, in termini di sollecitazione della capacità di auto-orientarsi, così evitando il rischio di risultati devastanti o devianti. Dall'altro, è necessario concentrare l'attenzione sulle risorse delle discipline, interrogandosi su come dare senso al tempo della scuola per costruire strumenti di orientamento diversificati in base all'età evolutiva e personalizzati in funzione dei bisogni singolari dei soggetti in formazione.

Quali possono essere le implicazioni operative di tale riflessione?

#### **3.1 Le principali dimensioni costitutive: ambienti di apprendimento e professionalità docente**

Posto che una pratica didattica può ritenersi efficace quando consente l'acquisizione di competenze, ciò richiede la costruzione delle condizioni materiali per la realizzazione di esperienze di apprendimento e la messa in campo di un'adeguata

mediazione tra le discipline quale sapere esperto (la ricerca scientifica) e le discipline insegnate quale sapere didattico (la ricerca didattica).

Operare in tal senso significa costruire curricoli centrati sulla persona, che abbiano come traguardi competenze, che siano mirati all'auto-orientamento quale capacità di analisi di propri interessi e attitudini rispetto agli ambiti disciplinari, per creare le condizioni affinché il soggetto sia in grado di provare a fare le prime scelte di campo e sviluppare progettualità di medio respiro.

L'uso ponderato delle risorse offerte dalle discipline per l'organizzazione di esperienze ed ambienti di apprendimento costituisce il principio base della progettazione su cui si fonda la traduzione operativa del curricolo. L'attuazione del curricolo richiede la sua scomposizione in segmenti di pratica didattica concreta, strutturando il percorso in maniera significativa, attraverso la predisposizione di ogni elemento simbolico e materiale per allestire il *setting*, organizzare l'ambiente e gestire le esperienze di apprendimento/orientamento in sequenze (basate sull'organizzazione delle conoscenze) applicando modelli di progettazione del lavoro d'aula adeguati a sostenere fortemente l'apprendimento e la sua certificazione, per rendere produttivi singoli e gruppo. In questo processo sono fondamentali, sottolinea Marostica (2008), le attività e i compiti; più precisamente le attività specifiche proposte per imparare, per imparare a fare, gli specifici materiali di sussidio per affrontare una cosa per volta, pezzo per pezzo, e i compiti, la cui esecuzione attiva la mobilitazione di saperi e abilità appresi e consente la dimostrazione delle competenze possedute, rendendole valutabili e permettendo l'autovalutazione.

Si tratta di operare la svolta paradigmatica data dalla transizione dall'insegnare dei contenuti formativi in astratto, al costruire apprendimenti utili e spendibili. Tale svolta investe in maniera decisiva la professionalità docente nelle sue diverse sfere di espressione/azione e interessa le principali componenti ontologiche e metodologiche della scienza didattica: la progettazione, la valutazione, la ricerca.

Il passaggio dall'insegnamento di contenuti alla costruzione di apprendimenti esige il riconoscimento del rilievo della progettazione per *learning outcome* come area di presidio, e significa, concretamente, tendere verso la pratica di contenuti *core* connessi alla professionalizzazione della figura dell'educatore e del formatore (Del Gobbo, 2020). L'orientamento entra quindi nei processi di formazione dell'insegnante, inteso come educazione alla progettualità e al consolidamento del se professionale (Zanetti, 2020).

Come sottolineano Montalbetti e Orizio (2020), passare dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento esige un considerevole sforzo anche in campo valutativo, che chiama in causa docenti e studenti per lo sviluppo di una competenza valutativa che sia fonte di innovazione didattica. L'attivazione degli studenti nel processo valutativo (in fase di formulazione dei giudizi, definizione dei criteri e stesura di *feedback* di miglioramento) può rendere la valutazione una risorsa per la promozione di un apprendimento profondo (115-127).

Un'ulteriore dimensione costitutiva della professionalità docente coinvolta è data dalla ricerca. Questa dimensione è chiamata in causa per il suo valore strategico, sia sul piano pragmatico, potenziando la qualità dei processi attivati nella pratica didattica, sia su quello della strutturazione identitaria e della graduale definizione delle parabole di sviluppo professionale (Montalbetti, 2020). È evidente che chi insegna può contribuire notevolmente alla costruzione del se professionale di chi apprende (Zanniello, 2003). Una declinazione metodologica del fare ricerca in contesti formativi è rappresentata, inoltre, dalla ricerca-formazione, tesa alla «formazione/trasformazione dell'agire didattico e formativo e alla promozione della riflessività del formatore stesso» (Proietti, 2020, 347).

## Conclusione

La riflessione condotta muove dall'intenzione di sottolineare come l'impianto educativo debba profilarsi sulla base della definizione dei bisogni formativi caratterizzanti il percorso esistenziale e di una coerente identificazione delle competenze necessarie per superare le sfide della vita poste dalle richieste formative.

Assumendo una concezione dell'orientamento quale «dimensione permanente di ogni processo educativo e formativo, fin dalla Scuola dell'Infanzia» (Pellerey, 2017, 1) che si pone, dunque, come «risposta alle nuove richieste formative che provengono dal mondo del lavoro, dalla ricerca educativa, dalle istituzioni europee e nazionali» (ibidem), e nella prospettiva teorica del paradigma del *life design* (Savickas et al., 2009), questo contributo si è concentrato sull'importanza che le capacità di autoregolazione assumono nell'attivazione di processi di formazione riflessiva, attenti ai percorsi esistenziali.

Come rievocato, l'enfasi sulle *soft skill* in vista dello sviluppo dell'occupabilità dei soggetti induce ad approfondire il concetto di competenze. Pellerey (2017) le definisce come «disposizioni stabili ad agire in maniera coerente con il proprio carattere in situazioni stimolanti» (61). Nella loro formazione riveste un ruolo centrale l'orientamento, quale processo di costruzione di sé, riferito in modo diretto al mondo del lavoro (nell'approccio di Savickas) e alla più ampia e generale crescita personale (nell'approccio di Guichard). È in questa cornice che emerge l'importanza dei processi di auto-determinazione nella stesura di un progetto di vita e di auto-realizzazione come impegno nel suo dispiegamento.

Visto il rilievo delle capacità di autoregolazione, si è ritenuto interessante porre la questione delle metodologie più appropriate ai fini dell'autovalutazione delle competenze, processo su cui si fonda la capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento. Da qui l'attenzione si è focalizzata sulle possibilità di intervento associate alla didattica orientativa (La Marca, 2015) ai fini della formazione di competenze orientative.

Considerato che – come evidenziato da Pellerey (2017) - i processi di auto-determinazione si articolano intorno alla dimensione temporale, al senso e alla prospettiva esistenziale mentre quelli di auto-realizzazione si incentrano sulla forza volitiva (61-76), sul piano delle azioni formative attuabili è fondamentale identificare le metodologie in grado di intervenire su tali piani. Pellerey sostiene che l'attività formativa debba ricercare in maniera sistematica «un'integrazione positiva e propulsiva di tutte le competenze previste, sia quelle più personali e generali, sia quelle più culturali e tecnologiche, sia quelle più riferibili direttamente ad attività lavorative specifiche» (Ivi, 77), evocando «una pedagogia del lavoro per tutti a tutti i livelli istruttivi e formativi» (ibidem). Riguardo alla promozione dello sviluppo delle *soft skill*, non si può trascurare, tuttavia, la centralità della scelta e della dedizione personale. L'identità professionale si fonda, infatti, sull'identità personale costruita anzitutto dal soggetto, con il sostegno di ambienti di apprendimento propulsori di adeguate sollecitazioni e orientamenti fondamentali.

In quest'ottica, si è messo in risalto come nella costruzione di una pratica didattica efficace diventi significativo il ruolo di adeguati ambienti di apprendimento, di schemi di mediazione tra le discipline - intese sia come sapere esperto che didattico - e delle diverse sfere di espressione/azione della professionalità docente.

Muovendo dalla ricognizione dei tre principali filoni interpretativi dell'orientamento elaborata da Savickas ed in linea ad una visione costruttivista dell'ap-

prendimento, questo contributo si è collocato, dunque, nel quadro di riferimento del *life design*, intendendo sottolineare la pertinenza di tale paradigma rispetto agli attuali contesti educativi, formativi e professionali.

Come attestato da indagini nazionali e internazionali e richiamato dalle politiche europee, al fine di assicurare l'occupabilità dei soggetti in formazione, si impone il focus sulle competenze personali e su quelle culturali e tecnologiche generiche, che si sviluppano nei processi educativi, formativi e professionali fin dall'infanzia e non sono specificatamente riferibili a precise posizioni lavorative. In merito, Pellerey (2017) sottolinea come nella stessa direzione insistano le ricerche sul "buon lavoro" di Gardner (24) e il consistente lavoro empirico di Guichard (63). A differenza di Savickas che si concentra sulla costruzione di un sé professionale, Guichard sostiene la centralità nell'orientamento di un processo di costruzione di sé caratterizzato dall'integrazione tra le diverse prospettive esistenziali. Secondo tale approccio, la centralità del lavoro e dei percorsi professionali nella costruzione di vita deriva dal senso che le attività lavorative assumono in relazione alle esperienze che i soggetti compiono in altri ambiti.

Ne consegue che la costruzione professionale richiede una contestualizzazione all'interno della più generale costruzione di un proprio percorso di vita. Il processo formativo e orientativo è teso, dunque, ad una crescita personale articolata e integrata secondo innumerevoli dimensioni educative e formative, oltre che professionali.

Come emerso, da tale impostazione scaturiscono diverse conseguenze a livello di azioni formative ed orientative, riconducibili ai concetti di auto-determinazione e di auto-regolazione e che chiamano in causa essenzialmente l'ambiente di apprendimento e la professionalità docente.

La didattica orientativa incide sul processo di maturazione della scelta professionale, a partire da un intreccio dinamico di fattori personali e caratteristiche dell'ambiente, della realtà circostante, degli scenari produttivi ed occupazionali e del mercato del lavoro (Zanniello, De Vita, 2019). L'obiettivo è favorire, pertanto, lo sviluppo del pensiero complesso, intenzionale e riflessivo, che è indicativo di una maggiore coscientizzazione sul piano dell'identità personale, culturale e professionale (Murdaca, Palumbo, Musolino & Oliva, 2018).

L'implicazione principale che si delinea in vista del rinnovamento della pratica educativa e formativa nell'ottica dell'orientamento permanente risiede nella valorizzazione della centralità della persona e del suo sviluppo multidimensionale in ogni processo autenticamente formativo. Come evidenzia Pellerey (2017), si registra una convergenza tra le recenti indagini sulla domanda di formazione e la ricerca pedagogica rispetto al significato del concetto di competenze, intese quali «disposizione stabili ad agire in maniera valida e feconda, in modalità sensibile alle esigenze etiche e in un quadro di senso e prospettiva esistenziale» (114).

È evidente come la formazione di queste competenze - che abbiamo definito orientative - si iscriva in un processo di insegnamento-apprendimento che se da un lato promuove tali competenze personali negli studenti, dall'altro, richiede ai docenti che ne siano a loro volta in possesso. Anche nell'ambito della professionalità docente, pertanto, le competenze tecnico-operative, aristotelicamente riferite all'insegnamento di specifiche aree disciplinate o di determinati contenuti d'apprendimento, devono integrarsi con le competenze personali riguardanti «l'agire e il relazionarsi del docente secondo criteri di saggezza pratica» (ibidem).

A riguardo, in un recente contributo, Bellantoni (2020), rimarca come sia nella formazione al ruolo docente che in riferimento agli obiettivi educativi tesi alla cre-

scita degli allievi, si rivelano fondamentali le capacità umane di auto-distanziamento e auto-trascendenza (13-34). Queste capacità sono funzionali allo sviluppo armonico di una personalità e di una condotta libera e responsabile, pronta a mettere in discussione le proprie esperienze e orientata alla cura dei valori sottesi al proprio ruolo, per il sostegno ad un'efficace funzione docente e ai processi di apprendimento negli studenti. (34). Nel delineare la gestione della relazione educativa nel suo strutturarsi attraverso la professionalità docente in una formazione relazionale, Lombardi (2020) teorizza il modello *relation oriented*. In questo modello, a partire dalle competenze comunicative di base, si attivano quelle *relation oriented* fino a giungere a quelle *task oriented*, relative alle attività di apprendimento e funzionali all'acquisizione di strategie e abilità relative alle funzioni didattiche (50). Si tratta di attività fondate sulla comunicazione e sulla relazione educativa. Le competenze *task oriented* orientano la formazione delle abilità, con riferimento a personalità scolastica, ambiente scolastico e teorie sull'apprendimento, intervenendo sulle modalità di attivazione dei processi di insegnamento-apprendimento nella relazione educativa. Sono agite dalla funzione docente producendo ricadute sui processi di acquisizione degli apprendimenti e sulle modalità attraverso cui i processi di insegnamento esercitano influenza su tali dinamiche. Si qualificano, dunque, come unità complesse caratterizzate dall'interdipendenza tra le dimensioni di tipo cognitivo, emozionale, operativo e il contesto sociale (73-83).

In conclusione, emerge come gli spazi di apprendimento che promuovono l'interazione di saperi, pratiche ed esperienze sono anche luogo di formazione per gli insegnanti e consentono di mettere in campo, attraverso percorsi di ricerca-azione, nuovi approcci alla didattica per competenze, di tipo collaborativo, volti a creare connettività tra processi cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali-sociali.

Come attestato dalla letteratura nazionale (cfr. Murdaca et al., 2018) e internazionale (cfr. Athanasou & Hosking, 2015), si tratta di accompagnare i soggetti in formazione verso scelte consapevoli, basate su processi decisionali che chiamano in causa variabili interrelate, fattori contestuali - sia distali che prossimali - che operano una funzione negoziale per apprendimenti contestualizzati, personalizzati, generativi e processuali.

## Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2017, 13 ottobre). *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro* [Relazione a convegno]. GEO, convegno nazionale "Formazione e didattica a scuola", Università del Salento, Lecce.
- Athanasou, J., Hosking, K. (2015). Career interest card sort for vocational assessment and counselling. In M. McMahon & W. Patton (a cura di). *Ideas for career practitioners: Celebrating excellence in career practice*, (pp. 1-10). Samford Valley: Australian Academic Press.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Milano: Adelphi.
- Bellantoni D. (2020). La formazione relazione come bisogno educativo emergente. Un'indagine sul campo. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: Franco Angeli, 13-34.
- Calenda, M., Milito, F., (2020). L'attualità degli studi docimologici. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno XIII, n. 24, 102-119.

- Cambi, F. (2010). *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di se.* (Paper) Humana.Mente – Issue 14 – July 2010.
- Colazzo, S., (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 4, 21-27.
- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G. & Torlone F., (2020). Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 20, n. 2, 1-15.
- European Union (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* C 319/4, Brussels.
- Galliani, L. (2015) (Ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori.* Brescia: La Scuola.
- Guichard J., Huteau M. (2001). *Psicologia dell'orientamento professionale.* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism.* London: Routledge.
- Lombardi, M. G. (2020). Il modello Relation Oriented. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment.* Milano: Franco Angeli, 35-50.
- Lombardi, M. G. (2020). Le competenze task oriented. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment.* Milano: Franco Angeli, 73-83.
- La Marca, A., (2020). *Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa.* <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/125013.2/186963/Processi-di-autoregolazione-dell'apprendimento-e-didattica-orientativa.pdf>.
- Lo Presti, F. & Tafuri, D., (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82-88.
- Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* Milano: FrancoAngeli.
- Marostica, F., (2008). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento. In M.L. Pombeni, (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna.* Roma: Carocci.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.* Roma.
- Montalbetti, K., (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 1, 168-182.
- Montalbetti, K. & Orizio E., (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115-127.
- Murdaca, A.M., Palumbo, F., Musolino, S. & Oliva, P., (2018). L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XVI(3), 277-289.
- Musset, P. & Kurekova, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement.* OECD Education Working paper No. 175, doi: <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
- Pellerey, M., (2006). *Dirigere il proprio apprendimento.* Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M., (2017) (a cura di). *Soft skill e orientamento professionale.* [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/publicazioni/soft\\_skill.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/publicazioni/soft_skill.pdf)
- Piccione, A., (2020). Pensiero, significato, cura, ovvero restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 399-409.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero S. & Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure.* (Paper) 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.

- Savickas, M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento: Erickson.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Zanetti, M.A. (2017, 13 ottobre). *Aspetti psicologici e di orientamento nella formazione degli insegnanti*, [Relazione a convegno]. GEO, convegno nazionale "Formazione e didattica a scuola", Università del Salento, Lecce.
- Zanniello, G., & De Vita, A., (2019). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Lecce Pensa Multimedia Editore Vol.1, 73-81. SIRD, SIREM, SIPES, SIEMES Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019.