



ASSOCIAZIONE ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI



Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici



centro iniziativa democratica insegnanti



LEGAMBIENTE
SCUOLA E FORMAZIONE



Movimento di Cooperazione
Educativa



SAPERE
REGIONALE VENETO



A.N.F.I.S.



Associazione
Docenti Italiani
www.adiscuola.it

ORIENTAMENTO SCOLASTICO 2023



L'iniziativa del Ministero: le nostre riserve

L'orientamento scolastico e professionale è uno strumento decisivo per assicurare il successo formativo e per prevenire la dispersione, a partire dalla scuola dell'infanzia (vedi anche Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, giugno 2022). È importante dunque che il PNRR ne abbia previsto la riforma. A seguire presentiamo due contributi professionali sul tema. Ma riteniamo di dover manifestare pesanti riserve sull'impianto costruito dal Ministero che ha preso avvio in questi mesi con la formazione di tutor e orientatori. Che si sia attivata una formazione specifica è un fatto positivo, anche se 20 ore in modalità asincrona ci sembrano poche: proponiamo ai colleghi dei docenti di continuarla in presenza nelle reti di scuole come confronto di esperienze, ricerca/azione, laboratorio.

Rileviamo altre notevoli criticità.

- 1) Davvero non comprendiamo perché le risorse e la formazione siano rivolte per l'anno scol. 2023/24 alle ultime tre classi del secondo ciclo "quando la scelta della scuola superiore effettuata all'inizio della terza classe della scuola secondaria di primo grado è causa, spesso, di un'alta percentuale di abbandono e dispersione che si verifica proprio nel primo biennio del secondo ciclo..." (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, 28 marzo 2023).
- 2) A parte l'inevitabile richiamo formale alle competenze degli organi collegiali, non leggiamo nei documenti ministeriali il coinvolgimento della co-

coordinatore
Antonio Giacobbi
agiacobbi2010@libero.it

sede presso MCE
Via Guglielmo Ciardi
30174 Mestre Venezia
mce-ve@virgilio.it

munità professionale dei docenti e nemmeno del consiglio di classe, come se fosse unicamente il tutor ad occuparsi di orientamento che viene visto come attività a sé, che non coinvolge l'attività didattica "normale", mai chiamata in causa. Eppure le linee guida per l'orientamento (DM 328/2022) sembravano aprire percorsi diversi a partire dalla stessa definizione dell'orientamento come "processo".

- 3) Le attività del tutor sono elencate in modo preciso già nelle linee guida e riprese nella CM 958/2023 che dà avvio alla formazione. Sono importanti, rivolte agli studenti e alle famiglie, di cui il tutor diventa "consigliere" nei momenti di scelta dei percorsi formativi o delle prospettive professionali dello studente. Ci chiediamo come possa esercitare queste funzioni con "raggruppamenti" di studenti che possono andare dai 30 ai 50, con un rapporto necessariamente debole con il consiglio di classe. Anche su questo aspetto il CSPI aveva richiesto "un tutor per ciascuna classe, tenendo conto del numero degli alunni frequentanti" (28 marzo 2023).
- 4) Il finanziamento (150 milioni) limitato al prossimo anno scolastico fa pensare ad una iniziativa di corto respiro, anche perché alla voce "Orientamento" (PNRR, M4C1) non vediamo molte altre risorse (tot. 250 milioni).

Come in altre, anche in questa "innovazione" il ministero, per dirla con Antonio Valentino, dà l'impressione "che l'autonomia opportunamente regolata (Piero Romei) sia sempre più declinata come autonomia uniformata".

Sollecitiamo le scuole, anche sulla base della loro esperienza, a fare in modo che, nonostante gli evidenti limiti dei provvedimenti, l'orientamento diventi una risorsa vera per il successo formativo e il progetto di vita delle studentesse e degli studenti.

L'orientamento narrativo di Cinzia Mion

Sappiamo tutti che il tema dell'orientamento scolastico, che generalmente veniva confinato al termine della scuola secondaria di primo grado, soffre di molte limitazioni e spesso nel tempo si è ridotto ad un semplice semaforo, quasi automatico, che funzionava in base al merito dettato dalla valutazione numerica su scala decimale, con cui i preadolescenti concludevano il corso con l'esame finale.

Tutto questo finché *"Le linee guida nazionali per l'orientamento permanente" dell'anno 2014 non hanno ampliato l'orizzonte definendone la funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti e sottolineando lo sforzo congiunto avviato da più parti per la definizione di un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato **sulla persona e sui suoi bisogni...** e perciò alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento dai 3 ai 19 anni...* aiutando i soggetti innanzi tutto a *"fare il punto su se stessi"*.

Nell'anno 2022, allegate al Decreto MIM 328 e all'interno del P.N.R.R., sono state varate sullo stesso argomento ulteriori Linee guida che sottolineano l'intenzione di aiutare la *valorizzazione delle potenzialità e dei talenti degli studenti*, oltre ovviamente al contenimento della dispersione scolastica esplicita ed *implicita*.

Un po' alla volta perciò è cambiata la cultura dell'orientamento che non può più limitarsi ad un'ottica informativa, né ridursi ad una generica prospettiva attitudinale e/o motivazionale, quasi sempre comunque indirizzata dai genitori e dalle loro aspettative. Oggi l'orientamento cambia perché è mutato l'approccio tradizionale basato spesso su una informazione delegata all'esperto esterno.

Oggi infine assistiamo ad una focalizzazione ulteriore sull'argomento con il varo del D.M. 63/2023 e con la Circolare ministeriale, stessa data, con oggetto **"Avvio delle iniziative propedeutiche all'attuazione delle Linee guida sull'Orientamento"**.

È mutato l'approccio in favore della formazione, attraverso percorsi anche esperienziali ma soprattutto mirati a far maturare negli studenti un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni. Proviamo a vedere se possiamo piegare gli spunti provenienti dalle Linee guida verso una logica centrata sull'auto-orientamento.

Questo consisterà però in un percorso mirato che partirà dalla scuola dell'infanzia, non invece dalla scuola secondaria come suggerito dalla Linee Guida, altrimenti si riaffaccia il rischio di ricadere ancora una volta nell'ottica tradizionale.

Globalizzazione e nomadicità

Il contesto globale contemporaneo è segnato dalla intensa mobilità delle merci, delle persone, delle idee e delle informazioni. La costante crescita di questo fenomeno implica anche una profonda rielaborazione della sfera socioculturale. Possiamo registrare una massa d'individui che ogni anno, in forme diverse e per i motivi più disparati, si spostano in modo individuale o collettivo: ciò che sembrerebbe unificarli è una cultura diffusa per cui appare naturale pensare oltre i confini nazionali e oltrepassarli con frequenza. Siamo di fronte al fenomeno dei "nuovi nomadi" che solleva problemi complessi relativi al rapporto tra identità, progettualità di vita e di lavoro.

In tale contesto le conoscenze crescono su se stesse e si diffondono con una velocità inaudita. Si impone allora una riflessione sulla propria "identità": personale, professionale e sociale.

Quale mezzo migliore della *narrazione*?

Allora anche quello che va sotto la definizione di Orientamento narrativo,¹ espressione coniata da Batini F.(1999), acquista una importanza particolare anche se dell'orientamento scandaglia appunto le dimensioni più legate al tema intrigante dell'identità che non a quella della scelta prima scolastica e poi professionale.

L'orientamento narrativo infatti risponde soprattutto alla domanda di "senso" che i soggetti oggi sempre più si pongono. Succede così che dopo che i *riti di passaggio* si sono sfaldati, facendo perdere dei riferimenti certi, diventano più importanti le storie personali che si intrecciano.

Si scopre allora lo strumento della *narrazione* che costruisce significati e che restituisce una migliore conoscenza di sé e dei propri futuri possibili. Un futuro possibile che *ha però radici* nel passato, se siamo invitati a ricostruirlo, perché il passato illuminato dal senso può essere reso molto funzionale alla comprensione di sé. Comprensione di sé che inizia dall'identità sessuale-biologica che maturando un po' alla volta verso l'identità di genere, acquista così, durante questo processo di crescita, anche una competenza autoriflessiva importante per il proprio progetto di vita successivo.

Merito e talenti

Bisogna tener conto del fatto che la scuola è quasi sempre troppo tesa ad attivare il *merito* (anche prima e a prescindere dall'intitolazione al "merito" del Ministero da parte di Valditara) e a misurare/valutare su questo parametro, preoccupandosi di garantire l'apprendimento. Non vogliamo con ciò sminuire l'importanza di tale fondamentale funzione, ma bisogna anche ammettere che poca attenzione generalmente viene dedicata da questa fondamentale Istituzione alla scoperta dei *talenti*. E tutto ciò a partire addirittura dalla prima infanzia.

Diventa allora molto significativa una delle quattro *finalità* individuate proprio dalle "Indicazioni nazionali del primo ciclo" per la scuola dell'infanzia, e precisamente *l'identità..."imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile"*.

Raggiungendo il linguaggio verbale, tra i 2 e 3 anni, il bambino conquista una crescente capacità di interpretare *i rapporti interpersonali* e tenta di agire sugli stati mentali altrui per modificarne, intenzionalmente, i comportamenti: acquisisce dunque una strategia *comportamentale* che fa capire un continuo dialogo tra sé (ciò che voglio ottenere, le mie attese, le mie intenzioni) e gli altri (le intenzioni, i desideri, le attese che muovono le loro azioni). In questo modo, attraverso l'interpretazione della realtà il bambino prova ad esercitare la *previsione delle conseguenze di determinati comportamenti o discorsi*.

Questa competenza interpretativa è funzionale al fine di selezionare ciò che è importante per il sé da ciò che non lo è.

Chiediamoci allora: quale influenza può avere la scuola sulla formazione dell'identità? Una grande influenza soprattutto se si tiene presente che gli allievi che vengono presi in carico fin dalla più tenera età (non a caso oggi si parla della fascia zero-sei) hanno due compiti da assolvere contempo-

raneamente, fortemente intrecciati tra loro: imparare e crescere. Tutto ciò potrebbe perdere la sua pregnanza, man mano che gli studenti affrontano i corsi superiori, ma non dobbiamo mai dimenticare che il tema soggiacente a tutti gli altri, e non si tratta di una disciplina particolare, è quello di maturare la comprensione di se stessi, degli altri e del mondo. All'interno di questa comprensione prendono un posto dominante la scoperta delle proprie *attitudini*, il *desiderio* che da queste scaturisce, l'*appagamento* e la conseguente voglia di approfondimento insieme alla famosa motivazione intrinseca di bruneriana memoria che va sotto la denominazione di *desiderio di competenza*.

I paradigmi culturali

Bruner² a più riprese ha fatto cenno all'**importanza della pedagogia della narrazione**. *“È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e capacità di azione”*.³ La narrazione infatti, sottolinea Bruner, è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo fa uso nelle esperienze di vita: l'uomo in quanto soggetto socio-culturale situato nel tempo e nello spazio. Attraverso la narrazione l'uomo conferisce *senso* e *significato* alla propria esperienza e costruisce forme di conoscenza che lo *orientano* nel suo agire.⁴

Orientare però non significa consegnare un prodotto “finito”, cioè l'indicazione di una direzione, una scelta quasi già confezionata, il superamento di un problema. Significa sollecitare nel soggetto competenze di *autorientamento* e acquisizione riflessiva sulla propria identità al fine di migliorare la percezione di sé, in direzione di un'efficacia maggiore verso il soddisfacimento dei propri bisogni ma soprattutto verso la realizzazione possibile dei propri desideri.

Schön⁵ con il suo **elogio della riflessività** costituisce il secondo punto forte dei vari paradigmi culturali che reggono il progetto dell'orientamento narrativo. La riflessività infatti permette di attivare una *padronanza progettuale* che si esplica in un percorso in cui il soggetto impara a raccontarsi e ad accettare narrazioni su di sé e “di altri su se stessi”, in una specie di sala degli specchi che enfatizza e moltiplica le riflessioni di tutti.

La riflessività infatti non teme il *cambiamento*, aiuta a vincere le resistenze nei suoi confronti e aiuta a governarne gli esiti; insegna a leggerlo come opportunità e fa in modo che ad un certo punto non ci sentiamo sopraffatti da esso.

Il terzo pilastro culturale dell'orientamento narrativo è **l'elogio dell'autobiografia** di Duccio Demetrio.⁶ Una delle frasi simbolo di questo autore che raccomanda vivamente l'autobiografia, proprio come cura di sé, risulta essere: *“Ora so di sapere di più perché so di sapere di più su me stesso”*. Ad un certo punto di questo percorso autobiografico Demetrio assicura una specie di *autobilancio*, una specie di rituale di coscientizzazione individuale, ma anche partecipata, a quelle esperienze narrative speciali che non coinvolgono soltanto i luoghi o i momenti della memoria e dell'autoanalisi. Sono esperienze assimilabili ad una palestra di ragionamento su di sé di carattere *propulsivo* che il soggetto può utilizzare per rappresentarsi non solo ciò che è stata la propria vita ma soprattutto come potrebbe diventare. Per questo motivo non si tratta perciò di semplice “archeologia” ma anche di una vera e propria innovazione e “confronto” con le richieste dell'attualità.

Demetrio suggerisce poi una vera e propria metodologia dell'autobiografia per iniziare e proseguire in questa narrazione autobiografica che diventerà un vero e proprio *empowerment progettuale*, intriso di aspirazioni e potenzialità.

La narrazione diventerà così un'*ermeneutica identitaria* da cui si potranno evincere emozioni e sentimenti provocati, rendendo perciò altamente significativo ed interpretabile il lavoro svolto, all'interno del quale si sono intrecciati il mondo esterno e il mondo interno.

Osservazioni critiche sul tema

A questo punto abbiamo individuato, tra i contributi critici sulla tematica dell'orientamento, sollecitata dal Ministro attuale e da noi affrontata focalizzando la tematica dell'identità e della narrazione, il contributo molto significativo di Antonio Valentino, comparso nel sito “Nuovo Pavone Risorse” a ridosso dell'emanazione del testo cui ci stiamo riferendo, di cui riportiamo uno stralcio:

A fronte della organizzazione complessa come la scuola ci sorgono degli *“Interrogativi che riportano in primo piano due questioni – anch’esse complesse e difficili e non più rinviabili - che rappresentano altrettante risposte a due criticità della nostra scuola, che proprio una riforma dell’orientamento avrebbe dovuto prevedere nelle modalità possibili:*

- *la visione dell’insegnamento disciplinare capace di produrre una idea aperta della conoscenza e di sviluppare competenze di prim’ordine; come l’integrazione dei saperi, la correlazione e l’osservazione, con occhi e sguardi diversi, dei diversi oggetti di studio e apprendimento (competenze di base in ogni discorso sull’orientamento);*
- *la pratica di **didattiche individualizzate/personalizzate**⁷ che, quando ‘agite’ con professionalità, possono creare ponti preziosi tra caratteristiche delle materie scolastiche e caratteristiche degli studenti (quest’ultime in termini di **bisogni, attese, aspirazioni, ma anche di specifici ritmi e modalità di apprendimento, di tipo di intelligenza** e capacità linguistiche, di prerequisiti cognitivi). Pratiche che, come fanno in tanti nelle scuole, diventano didattiche orientative quando guardano all’insegnamento disciplinare anche come ‘strumento’ per sviluppare capacità trasversali (soft skills); con particolare riferimento alla riflessività, alla comunicazione efficace, all’ascolto attivo, al problem setting & solving, alla flessibilità ...)”*

Le discipline STEM e il GENDER GAP

Attualmente all’interno delle problematiche che riguardano l’orientamento stanno emergendo le difficoltà per il genere femminile a scegliere di seguire dapprima i percorsi scolastici, poi quelli universitari attinenti le discipline scientifiche, le cosiddette materie STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics.

I numeri parlano chiaro: nel mondo meno di 4 laureati su 10 sono donne. Per questo motivo si parla di un vero e proprio “gender gap” sia di istruzione che lavorativo. Recentemente è stato bandito su discipline STEM un concorso ordinario per docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado andato pressoché deserto. Se consideriamo la femminilizzazione crescente del ruolo docente capiamo che anche questo è un indice forte del fenomeno. Naturalmente tutto ciò ha a che fare con gli stereotipi che ancora convincono le ragazze che non sono adatte agli studi scientifici. Un progetto però esiste, a partire dalla scuola dell’infanzia, per convincere e far avvicinare le bambine progressivamente al piacere della scoperta; far loro assaporare la sottile soddisfazione mentale della formulazione di ipotesi; trattenerle all’interno della forza trainante della *curiosità*, motivazione intrinseca autogrificante. Queste sono le dimensioni alla portata di tantissime attività riguardanti il campo di esperienza *scientifico*, che va sotto il nome della *“conoscenza del mondo”*, come si evince dalle Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia.

Anche in questa occasione è importante utilizzare la modalità narrativa al fine di creare consapevolezza per cui tale piacere ed interesse non svaniscano nel tempo, così da attivare una forte resistenza agli stereotipi presenti e futuri.

Identificazione dei “talenti” e nuove occupabilità

Se tutto l’orientamento deve diventare *formativo* come dicevamo e come suggeriscono Le linee guida nazionali del 2013, e quelle più recenti del 2022, allora sappiamo che l’identificazione dei talenti non deve avvenire solo in funzione dell’*occupabilità*, sempre importante, ma in funzione soprattutto di una *fioritura personale complessiva*, da individuare per un *learning to be*.

A proposito di tale aspetto segnalò come a Napoli, nell’ambito dell’orientamento post scuola secondaria, siano stati individuati (nelle annualità scolastiche 2009/2010 e 2010/2011) dei percorsi interessanti negli Istituti professionali, dove il disagio è più diffuso, da parte di due professori Maura Striano e Stefano Oliverio.⁸

“Il bisogno che i giovani hanno di chiarirsi le idee rispetto a se stessi, alla propria storia, alle proprie aspettative, alle proprie paure e speranze (in riferimento a contesti non sempre accoglienti e supportivi) non è adeguatamente rilevante e tematizzato nei contesti di formazione formali... per cui necessitano dei dispositivi che possano aiutare a mettere a fuoco i propri limiti e potenzialità, dise-

gnare la propria traiettoria di crescita e di sviluppo sulla scorta di un chiaro ed autentico riconoscimento della propria identità individuale”.

Rimanendo nell’ambito dell’orientamento formativo, al termine della scuola secondaria di secondo grado, e prendendo in considerazione anche l’occupabilità, aspetto non trascurabile da coniugare comunque sempre con le proprie aspettative e desideri, oggi viene posto un grande interesse sugli Istituti Tecnici Superiori, che nell’ultimo decennio, in materia di formazione terziaria non accademica, hanno conosciuto in Italia un rapido sviluppo. Si tratta di proposte molto interessanti che aiutano a ridurre il gap rispetto alla domanda di nuove professionalità di livello intermedio, altamente specializzate, che rispondono alle esigenze odierne del mondo del lavoro. Saranno abbastanza attraenti tanto da richiamare i giovani e provare a farli sognare?

1. Batini F., Salvarani B., *Tra pedagogia narrativa ed orientamento*, Rivista dell’Istruzione, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini, 1999
2. Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Armando, Roma, 1988
3. Bruner J., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 2002
4. Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992
5. Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1999
6. Demetrio D., *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
7. *Istruzione individualizzata* non significa ovviamente istruzione individuale, generalmente realizzata in un rapporto 1 ad 1. Essa, come è noto, consiste piuttosto nell’adeguare l’insegnamento alle caratteristiche individuali di ciascuno cercando di permettere al singolo di conseguire individualmente obiettivi comuni al resto della classe. *Altro è l’istruzione personalizzata* che tende invece a traguardi diversi e personali per ciascuno, ponendo per ognuno obiettivi differenti.
8. Striano M., Oliverio S., *Cerchiamo talenti. Un’esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia*.

Identità e orientamento

Dis-orientamento? di Giancarlo Cavinato

Sembrano aumentare in maniera preoccupante fra gli studenti le forme di disagio, abbandono, drop out, mortalità scolastica. *Se Clotilde Pontecorvo in ‘Psicologia dell’educazione’ in una nota a pag. 87 ha proposto di riformulare il detto “A scuola si impara per la vita” con “È nella strada per andare a scuola che si impara per la vita”, purtroppo per molti studenti è nelle strade su cui lasciano la scuola che essi imparano per la vita.*¹

È necessario leggere questi fenomeni con una visione sistemica al cui centro stia la costruzione dell’identità socio-culturale dello studente, partendo dal riconoscimento e dalla valorizzazione dell’identità personale passando per l’identità di genere, sociale, di specie che nella scuola possono trovare spazio e sviluppo se condotte come spazi di cura, incontro, relazione, cooperazione, partecipazione attiva. Problemi di grande complessità che richiedono di operare sintesi e riadattamenti di elementi in continua evoluzione, lo spazio, il tempo, la relazione, l’apprendimento, la conoscenza, le emozioni. Elementi problematici che rimandano ad altrettanti sistemi complessi a cui è necessario riferirsi se si vuole dipanare il groviglio di interdipendenze reciproche.

Senza colpevolizzazioni o soluzioni di semplice ‘compensazione’.

Bisogna sfatare una delle frasi ricorrenti oggi sostenuta da pensatori come Galli Della Loggia, Ricolfi, Mastrocola: *“questi studenti non hanno un metodo di studio! Colpa degli insegnanti delle Medie, o delle Elementari...”*. La forma è quella dello scaricabarile. In modo un po’ provocatorio si può affermare che non esiste il metodo di studio, unico e indifferenziato per chiunque, esiste lo stile personale di apprendimento, derivante dallo stile cognitivo di ciascuno.

Si tratta allora di ripensare lo spazio e l’organizzazione della scuola in funzione della costruzione di un sistema di relazioni interpersonali aperte, fluide, con una differenziazione didattica e pedagogica rispettosa delle diversità, con l’istituzione di gruppi mobili, attenta a costruire un tessuto comune, basi indispensabili per la strutturazione di un’**identità competente**. Per contribuire alla concentrazione dei soggetti su un progetto di vita coerente con quelle che Popper chiamava le (proprie) propensioni. Lo spazio non è un’entità neutra, uno sfondo indistinto, uno spazio sempre uguale a se stesso che fa emergere solo come unica dimensione di variabilità, di trasformazione, di movimento il tempo, nella sua oggettività e irreversibilità, misurato in quadrimestri, mesi, settimane, giorni, ore, minuti. Se invece il curriculum, il ‘programma’, i contenuti fossero rivisti anche in termini di trasformazioni spaziali,

di co-costruzione e co-occupazione di spazi diversi mai uguali a se stessi qualcosa potrebbe cambiare nell'adesione alle norme istituzionali e alle *routine* scolastiche? Ci potrebbe essere un approccio diverso alla quotidianità e alle ricorrenze? Si sentirebbero più coinvolti e chiamati in causa i soggetti insofferenti alle regole e all'organizzazione burocratica?

Nella dialettica fra il soggetto, cioè l'individuo in evoluzione, e la realtà esterna in costante modificazione si determina un processo di continuo adattamento, di auto-trasformazione, che va seguita e osservata attentamente per evitare sensi di rifiuto ed estraneità, mortificazione e autorealizzazione di profezie di insuccesso.

L'apprendimento è cambiamento, trasformazione di stati mentali, conseguenti alle esperienze: da uno stato mentale iniziale si passa attraverso un sistema di trasformazioni ad uno stato mentale finale. Questo a sua volta è lo stato mentale iniziale del ciclo successivo. È un processo tramite il quale si aggancia continuamente ciò che si vede, si sente, si vive, con ciò che già si conosce: l'apprendimento è un processo di auto-trasformazione.

Apprendimento è:

- possibilità di assumere l'errore come risorsa, come spia di un proprio funzionamento cognitivo
- possibilità di conoscere e utilizzare le competenze degli altri, anche di chi apparentemente ne ha di meno
- acquisizione di consapevolezza dei propri stili di elaborazione, dei propri 'so fare', dei propri limiti ('non so fare, so fare se...'), quindi l'abilità di sapersi autovalutare
- acquisizione di sicurezza metodologica nelle procedure dei propri saper fare e del proprio saper essere
- sperimentare che non esiste un unico percorso per giungere alla soluzione di un compito o di un problema
- ...

La scuola secondaria di secondo grado costituisce un luogo problematico dell'istituzione scolastica italiana, luogo in cui a volte si accentua il disagio nella relazione insegnamento-apprendimento, con una forte rigidità a realizzare cambiamenti pedagogici, difficoltà ad organizzare esperienze orientative rispetto a situazioni di deprivazione o deficit.

Può la scuola secondaria in quanto insieme di potenzialità e risorse, diventare sfondo integratore per una diversa configurazione delle reciproche percezioni e aspettative dei soggetti, può creare le condizioni per un curriculum partecipato che sappia tenere insieme i fili dell'insieme degli elementi co-occorrenti?

In un mondo sempre più villaggio globale, sempre più interconnesso, interdipendente, i saperi veicolati dalla e nella scuola sono orientati a realizzare un processo di ricomposizione, di integrazione delle conoscenze, di ricerca dei nessi interdisciplinari e delle relazioni intradisciplinari in modo da costituire una rete che dia sintesi come approssimazione relativa, come avvicinamento a un sapere incorporato, o abbiamo sempre più a che fare con saperi parcellizzati, specializzazioni disciplinari che comportano la frammentazione della conoscenza? La situazione grave in cui versa il pianeta richiede una stretta connessione fra discipline sociali e storiche, artistiche, e discipline scientifiche e ambientali. Sono queste connessioni che possono consentire ai soggetti di ri-conoscersi, di sviluppare autoefficacia, responsabilità, intenzionalità.

Alcune condizioni

A. Canevaro, anche sulla base delle opere di A. De La Garanderie, ispirò negli anni '90 il gruppo di ricerca ed i progetti P.I.A. (potenziali individuali di apprendimento) che furono sviluppati in Emilia oltre che in Veneto e Lombardia da associazioni professionali quali il CIDI e il MCE e da appositi progetti sviluppati negli IRRSAE.²

De La Garanderie, ipovedente, ha offerto un contributo essenziale relativamente al problema della dominanza e della specializzazione degli emisferi in relazione ai tipi di intelligenza (concettuale o spaziale-consecutiva) e ai linguaggi mentali (di tipo analogico o digitale). Ha quindi elaborato il concetto di **lingua pedagogica** con cui si realizzano i gesti mentali di *attenzione, riflessione, memorizzazione e rievocazione* che lui definisce 'abitudini evocative' e che collega con le attitudini scolastiche.³

È importante capire quale relazione ci sia tra i profili pedagogici che De La Garanderie descrive in termini di stili di elaborazione (analitici, globali, visivi, uditivi...) con gli stili di apprendimento a cui si fa riferimento a livello psicologico.

Il problema di un "buon" apprendimento è quello allora della gestione mentale profonda.

Quando si entra in una classe possiamo osservare che il docente insegna, cioè parla, mostra, spiega, e l'alunno impara, cioè ascolta, osserva, esegue.

C'è, almeno in apparenza, un'interazione. Ma non emerge il livello profondo, determinato dalla relazione tra il prestare attenzione, il riflettere, il ricordare. Quando diciamo ai nostri alunni "ma prova a stare attento!" "se non hai capito è perché non sei stato attento" "guarda ti mostro come si fa" "prova un po' a riflettere" noi pensiamo che queste parole siano portatrici di significati chiari e che l'alunno sappia poi mettere in atto queste sue capacità. Ma i significati di queste parole sono condivisi? Si traducono immediatamente in comprensione ed esecuzione delle richieste?

Oltre ai comportamenti che noi possiamo osservare e misurare attraverso la gestione mentale profonda di ciascuno di noi, i problemi si collocano ad un altro livello. Che è compito dell'insegnante conoscere e stimolare.

Come posso fare per essere attento? Cosa significa per me essere attento? L'attenzione è prerogativa solo di chi ascolta? L'insegnante quanto può influire nel modo in cui porge/fornisce informazioni, nel linguaggio che utilizza, nel modo in cui agisce nella classe o in altri contesti, nel modo in cui attiva delle forme di interazione con la classe per favorire comprensione e memorizzazione? E il gesto della riflessione? Cosa significa per me riflettere? Come posso fare per riflettere? E la memorizzazione: quali strategie posso mettere in atto per conservare? Cosa significa per me conservare? E quanto incide l'organizzazione degli spazi e dei tempi, delle strategie di comunicazione su ciascuno di questi aspetti? E quanto il ruolo di stimolo dell'insegnante?

Per un insegnamento coerente con le caratteristiche personali di ognuno Canevaro proponeva un insegnamento *multimodale*, l'alternanza cioè di codici, modalità di presentazione e forme di comunicazione che caratterizzano stili di insegnamento plurali, la messa a disposizione di materiali operativi per rispondere a esigenze di manipolazione, concretezza, aderenza a ritmi e modalità di rappresentazione e comprensione diverse-.

Per concludere torniamo all'identità. Come la intendiamo? Molteplici sono le connotazioni e gli attributi filosofici sociologici politici psicologici con cui questo termine è definito.

Nella scuola esso dipende anche dalle interazioni dagli incontri dagli scambi con gli studenti (quello che De La Garanderie definisce il "**dialogo pedagogico**" - che è altro dal tutoraggio).

Possiamo pensare a una lista sempre aperta:

- identità intesa come presente in continuo equilibrio e tensione fra passato vissuto e prefigurazione del futuro;
- identità intesa come conflitto fra i vincoli meccanici che lo spazio esterno esercita sulla fisicità dei corpi e i movimenti dello spazio interno per una continua riorganizzazione biologica e psichica dei propri bisogni;
- identità come azione consapevole nella successione caotica degli eventi e degli "attimi fuggenti"
- identità come senso e consapevolezza della propria unicità spazio-temporale
- identità come consapevolezza del proprio stile di apprendimento e senso di sé come persona competente.

1. Faccio G. (1993) *Climi di classe, stili di apprendimento* intervento convegno regionale MCE "L'isola che non c'è" Treviso

2. Fra i diversi soggetti che hanno condotto esperienze e ricerche anche in relazione alla proposta dello sfondo integratore come costruzione di un tessuto narrativo e istituzionale di significati al cui interno collocare le diverse identità, si segnalano Vittorio Severi, Paolo Zanelli, psicopedagogisti, dirigenti scolastici come Giampietro Lippi, Paolo Peticari, Cristina Balzanelli, Maria Grazia Berlini, insegnanti come Anna Galetti di Bologna, Resi Molon Gianna Vendrame Ilia Meneghin di Vicenza, Salvatore Filottico di Brescia Gianni Faccio di Vicenza, Bruno Donolato, e nell'IRRSAE Veneto Dino Trovato. Il gruppo di ricerca si riunì d'estate a Cesenatico nel corso di una decina di anni.

3. De La Garanderie A. (1999) *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze