

Metodologie per l’orientamento consapevole tra innovazione didattica e riflessività professionale: percorsi di formazione per docenti di scuola secondaria

Miriam Bassi, Severo Cardone

Abstract – Classrooms represent a privileged learning environment not only for the acquisition of disciplinary knowledge, but also for the enhancement of students' soft skills, personal and social competences that are indispensable for the construction of 'healthy', mature and conscious identities capable of intentionally pursuing personal life intentions and projecting themselves more effectively into their future. Secondary school teachers, in their role as activators and facilitators of reflections, interactions and decisions, are called upon to play a central role in supporting and accompanying students in a generative and transformative process aimed at promoting greater self-awareness, effective planning of their own goals and the development of emotional and soft skills.

Riassunto – Le aule scolastiche rappresentano un ambiente di apprendimento privilegiato non soltanto per l’acquisizione di conoscenze disciplinari, bensì anche per il potenziamento negli studenti di skills di tipo trasversale, competenze personali e sociali indispensabili per la costruzione di identità “sane”, mature e consapevoli in grado di perseguire intenzionalmente il personale proposito di vita e proiettarsi con maggiore efficacia nel futuro. Gli insegnanti della scuola secondaria, nella veste di attivatori e facilitatori di riflessioni, interazioni e decisioni, sono chiamati a ricoprire un ruolo centrale di supporto e accompagnamento degli studenti in un processo generativo e trasformativo finalizzato a promuovere maggiore autoconsapevolezza, una pianificazione efficace dei propri obiettivi e lo sviluppo di competenze emotive e trasversali.

Keywords – lifelong guidance, teacher education, soft skills, professional reflexivity

Parole chiave – orientamento permanente, formazione docenti, competenze trasversali, riflessività professionale

Miriam Bassi è Dottoressa di ricerca in Cultura, Educazione e Comunicazione, assegnista di ricerca, membro del Laboratorio di Bilancio delle Competenze dell’Università di Foggia. I suoi principali temi di ricerca riguardano l’orientamento scolastico, accademico e professionale e la pedagogia del lavoro. Tra le sue pubblicazioni: *“Educare alla scelta per il futuro”: un percorso per l’orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR)* (in coll. con D. Dato, S. Cardone, C. Romano, in “Q-Times. Journal of education, technology and social studies”, 3, 2023); *Pensare con le mani: i mattoncini Lego per lo sviluppo di competenze trasversali* (in coll. con S. Cardone, in “Medical Humanities & Medicina Narrativa”, 2, 2022); *Una ricerca-azione a supporto dell’orientamento tra pari: dalla sperimentazione “Job design” al servizio “Peer Career Advising” di Ateneo* (in A. Di Vita, a cura di, *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022).

Severo Cardone è Dottore di ricerca, responsabile tecnico-scientifico del Laboratorio di bilancio delle competenze del DISTUM e componente del board scientifico del Career Development Center dell’Università di Foggia. I suoi ambiti di ricerca riguardano l’orientamento, la pedagogia del lavoro e la formazione degli adulti. Tra le sue pubblicazioni: *Self-awareness: riconoscere bisogni e valori personali e allinearli consapevolmente a comportamenti, azioni e decisioni* (in D. Dato, S. Cardone, C. Romano, M. Bassi, M. Ladogana, N. Cascioli, *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*, Milano, FrancoAngeli, 2023);

“Job Design”: una sperimentazione di career advising presso il Distum dell’Università di Foggia (in A. Di Vita, a cura di, *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2022); *La felicità è una competenza?* (in S. Cardone, D. Dato, C. Romano, a cura di, *L’ora della felicità. Riflessioni e pratiche per la promozione delle life skills a scuola*, Bari, Progedit, 2021).

1. L’orientamento a scuola, tra sfide ed emergenze educative: la formazione realizzata dal team del Laboratorio di bilancio delle competenze

Come ci ricordano Daniel Goleman e Peter Senge nel volume *A scuola di futuro*, i continui mutamenti della nostra società, le trasformazioni del mercato del lavoro, la complessità della realtà che viviamo nel quotidiano, spesso indecifrabili in tutte le variabili e i fattori che entrano in gioco, richiedono agli studenti, adulti, cittadini una maggiore capacità rispetto al passato nel saper leggere le situazioni, fronteggiare ostacoli e imprevisti, adattarsi flessibilmente per poter prendere decisioni e fare scelte (formative, professionali e personali) con sempre maggiore consapevolezza, autonomia e responsabilità. Cambiamenti continui che non si tradurranno solo in nuove sfide tecnologiche, professionali, sociali e culturali, bensì daranno origine a nuove emergenze educative e formative che inevitabilmente dovranno trovare efficaci risposte e soluzioni “anche” nel sistema dell’istruzione e quindi nel ruolo dei docenti, sempre più chiamati non solo a formare disciplinarmente i discenti ma anche ad assumere il ruolo di educatori ed orientatori e quindi di contribuire alla formazione multidimensionale della persona, alla promozione di “teste ben fatte”, critiche, proattive, capaci di riflettere, creare connessioni e dialogare con la complessità per progettare con fiducia il proprio futuro¹.

In risposta a queste sfide ed emergenze, Goleman e Senge parlano della necessità per la scuola di investire nella capacità degli studenti di concentrarsi su se stessi, di sintonizzarsi sugli altri e di comprendere il mondo nel suo insieme: “tre insiemi di abilità cruciali per navigare in un mondo di distrazione crescente e di relazioni personali sempre più in pericolo, in cui le connessioni tra le persone, gli oggetti e il pianeta sono più importanti che mai. Pensate a questi insieme di abilità come a tre punti su cui concentrare l’attenzione: interiore, sugli altri e verso l’esterno”². Tre ambiti di abilità allenabili nel contesto scolastico, ad esempio, attraverso la didattica orientativa o la realizzazione di percorsi di orientamento formativo finalizzati ad una maggiore conoscenza di sé (bisogni, valori, interessi, propositi, vocazioni) e del contesto (culturale, sociale, formativo, professionale), allo sviluppo di competenze soft (come ad esempio il pensiero critico, l’empatia e le abilità sociali, la creatività ed il problem solving, il decision making ed in generale le Life Skills) indispensabili per sviluppare identità ricche, mature e proteiformi, adattarsi flessibilmente al cambiamento, fronteggiare le problematiche della vita, migliorare l’occupabilità e quindi “autodeterminarsi”.

Anche alla luce delle recenti Linee guida per l’orientamento (2022), che prevedono a partire dall’anno scolastico 2023-24 la realizzazione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado di moduli di orientamento “formativo” di almeno 30 ore, l’orientamento diventa sempre più una

¹ Cfr. Goleman D., Senge P., *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Milano, Rizzoli Etas, 2014.

² *Ivi*, p. X.

responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola e quindi non può più assumere un carattere episodico, frammentato o esclusivamente informativo bensì, anche nel contesto scolastico, deve trasformarsi in un sistema strutturato di interventi personalizzati progettati, realizzati e coordinati nelle singole istituzioni scolastiche dai docenti che, una volta formati al ruolo, assumeranno il ruolo di docenti tutor e docenti orientatori. Percorsi di orientamento formativo finalizzati non solo a contrastare la dispersione scolastica o a gestire la transizione verso l'università, altri percorsi di istruzione e formazione o il mondo del lavoro, ma anche al riconoscimento di bisogni, talenti e vocazioni e ad "aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione"³.

In tale prospettiva, la letteratura di riferimento e le nuove proposte del Ministero rispetto al valore e al ruolo dell'orientamento a scuola evidenziano la necessità di potenziare l'offerta dei percorsi di formazione per i docenti su questi temi, con un particolare riferimento a coloro che lavorano nella scuola secondaria. D'altronde, essi sono, per le studentesse e per gli studenti, facilitatori dell'apprendimento da un lato e modelli di ruolo dall'altro, per cui hanno la possibilità di giocare un ruolo strategico nell'orientarli e supportarli nella scoperta dei propri interessi, nell'esplorazione critica delle opportunità formative e professionali post-diploma e nello sviluppo di competenze trasversali utili per costruire il proprio percorso formativo e professionale.

Alla luce di tali considerazioni, attraverso l'impiego di strumenti, tecniche e metodologie di orientamento con un taglio fortemente narrativo ed in grado di valorizzare la dimensione grup-pale, il Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia ha avviato nel 2022 una serie di corsi di formazione rivolti a docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Nello specifico, i tre percorsi sono stati progettati tenendo conto delle esigenze degli enti interessati: due Istituti comprensivi, di Foggia e Canosa di Puglia, e l'Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara che ha coinvolto docenti appartenenti a istituzioni scolastiche delle province di Chieti e Pescara.

Il primo percorso, dal titolo "Metodologie per l'orientamento consapevole", è stato progettato per l'I.C. "Bovio-Mazzini" di Canosa di Puglia. Il corso, che ha visto la partecipazione di circa quaranta docenti, è stato articolato in quattro incontri in presenza della durata complessiva di venti ore. Durante gli incontri i corsisti, dopo un approfondimento teorico sul tema dell'orientamento formativo, sono stati accompagnati nella scoperta di una serie di strumenti e metodologie utilizzabili in classe per promuovere negli studenti la conoscenza del sé e lo sviluppo di alcune competenze soft, in particolare valorizzando la narrazione autobiografica e l'orientamento narrativo.

Il secondo percorso, dal titolo "La felicità è una metacompetenza. Educare all'intelligenza emotiva e allo sviluppo delle life skills", è stato organizzato presso l'I.C. "Foscolo-Gabelli" di Foggia e ha visto protagonisti trenta docenti della secondaria di primo grado. Questo percorso, anch'esso della durata di venti ore, è stato articolato in sette incontri in presenza. Le tematiche

³ Cfr. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, p. 4.

che hanno costituito il nucleo centrale del percorso precedente sono state arricchite da approfondimenti teorici e metodologie utilizzabili dai docenti per la promozione delle principali competenze emotive. Il terzo percorso, infine, è stato realizzato presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara – in collaborazione con il Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali – che ha riunito docenti della scuola secondaria (di primo e secondo grado) interessati a conoscere la metodologia del bilancio di competenze e ad utilizzare strumenti per l'orientamento formativo.

Il percorso denominato "Bilancio di competenze e sviluppo delle soft skills", anche se erogato in modalità blended, è stato strutturato in tre distinti moduli formativi per una durata complessiva di trenta ore. Ogni modulo ha previsto: un incontro introduttivo online, in modalità sincrona, di due ore; un weekend di formazione intensiva articolato in due mezze giornate per otto ore complessive. Su specifica richiesta dell'istituzione committente, è stato offerto ai corsisti anche un approfondimento su una serie di *framework* di competenze (come le *Life Skills* e le *Career Management Skills*), inoltre un incontro è stato dedicato alla presentazione delle diverse fasi e degli strumenti di cui si compone la metodologia del Bilancio delle Competenze. Infine, un affondo finale finalizzato a presentare i principali strumenti di self-marketing e di personal branding, sia online che offline, utilizzabili per promuoversi in maniera distintiva nel mercato del lavoro.

2. La formazione come tempo e spazio per la cura di sé e la riflessività professionale

I tre percorsi realizzati, pertanto, hanno inteso fornire ai partecipanti una "cassetta degli attrezzi" (teorie, strumenti, tecniche, metodologie) utile per supportare gli studenti nell'acquisire competenze orientative e auto-orientative, nello sviluppo delle principali soft skills e nella gestione efficace della loro carriera formativa e professionale. Nella progettazione degli stessi, sono stati valorizzati alcuni costrutti come la riflessività, la narrazione, la cura, l'apprendimento trasformativo che hanno rappresentato una "cornice di riferimento" in grado di legare tra loro le molteplici tecniche e metodologie presentate, rientranti in un approccio all'orientamento di tipo formativo, che hanno conferito allo stesso una connotazione fortemente pedagogica.

I formatori del Laboratorio di bilancio delle competenze hanno accompagnato i docenti in un breve ma significativo "viaggio" formativo e trasformativo grazie al quale hanno potuto sperimentare in prima persona gli strumenti, le tecniche e le metodologie da utilizzare in classe. Indossando i panni e le *formae mentis* degli "studenti", mettendosi in gioco in prima persona, i partecipanti hanno imparato a raccontare, condividere e intrecciare vissuti, riflessioni, emozioni, credenze, paure, sogni, progettualità che connotano il quotidiano scolastico non solo nella relazione con gli studenti ma anche e soprattutto con i colleghi, le figure strumentali e i dirigenti scolastici.

Da questo punto di vista è possibile affermare che la capacità di riconoscere, rivedere e analizzare i principali eventi marcatori, di mettere ordine ai propri vissuti, così come l'attribuire un senso e un significato alle personali esperienze di vita, trovano senz'altro nella narrazione⁴

⁴ Cfr. Bruner J., *La ricerca del significato*, tr.it. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

e nell'autobiografia⁵ dispositivi investigativi ideali per valorizzare i processi di riflessione, condivisione e autovalutazione delle personali storie di vita, nella prospettiva di dare forma e coerenza al proprio Sé. Lo stesso Federico Batini⁶ colloca l'orientamento narrativo tra le metodologie più utili per realizzare percorsi di orientamento con finalità fortemente formative. Tale approccio all'orientamento è stato posto al centro dei percorsi di formazione realizzati, proprio a partire dalla consapevolezza che gli strumenti narrativi e le narrazioni che generano diventano parte integrante della nostra cultura di riferimento, tanto che attraverso il processo di auto-riconoscimento (le narrazioni che raccontiamo a noi stessi) ed etero-riconoscimento (le narrazioni che condividiamo con gli altri) noi definiamo e modifichiamo dinamicamente la nostra identità, che diventa sempre più narrativa. Storie, racconti, fiabe, poesie, romanzi, fotografie, fino ad arrivare ai film, rivestono un ruolo determinante nel modo in cui leggiamo e interpretiamo la realtà, nelle scelte che siamo chiamati a compiere e negli obiettivi che intendiamo raggiungere, perché costituiscono validi strumenti per riflettere e apprendere "in forma protetta", per creare connessioni significative tra il nostro mondo interiore e la realtà esterna e quindi per scoprire meglio se stessi, per progettarsi e ri-progettarsi. Ad esempio, immergersi in un racconto può portare ad immedesimarsi nel vissuto e nel modo di pensare ed agire di uno o più personaggi protagonisti della storia e, di conseguenza, consente al lettore da una parte di esperire emozioni e, dall'altra, di avviare un processo finalizzato ad una conoscenza più approfondita del proprio sé.

Ogni corso di formazione, pertanto, ha previsto uno spazio e un tempo protetto dedicato alla narrazione e quindi finalizzato alla cura personale, grazie al quale avviare quella riflessività professionale e personale indispensabile per condividere, nel senso di spartire e mettere in comune con gli altri, per allontanare sentimenti di sfiducia e demotivazione, per mettere ordine e assegnare nuovi significati alle esperienze, per ri-progettarsi e "trasformarsi" con consapevolezza. D'altronde, come scrive Luigina Mortari in merito alla primarietà ontologica della cura, educare significa offrire all'altro quelle esperienze significative che gli consentiranno di assumersi la responsabilità della propria formazione e quindi di generarsi e assegnare una precisa forma al proprio esserci: "assumersi il compito di dare forma al proprio divenire significa aver cura della vita, prendersi a cuore il proprio essere chiamati alla responsabilità della forma da dare al tempo del vivere"⁷.

La dimensione della cura, che si intreccia alla narrazione, inevitabilmente si lega anche alle dimensioni della riflessione e dell'apprendimento riflessivo che richiedono appunto di "fermarsi" e di interrompere il modo consueto di osservare, sentire e stare nel mondo. Questo esercizio di cura di sé e riflessione è stato possibile grazie alla connotazione fortemente narrativa e laboratoriale dei corsi, che hanno consentito ai docenti di prendere le giuste distanze dal tempo e dallo spazio dell'ordinario scolastico per indossare nuovi abiti cognitivi indispensabili per dirigere lo sguardo e le parole verso nuovi orizzonti e traiettorie esistenziali.

Questo processo riflessivo e trasformativo richiede la capacità di mettersi in discussione, di

⁵ Cfr. Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

⁶ Cfr. Batini F., Giusti S. (a cura di), *Imparare dalle narrazioni*, Milano, Unicopli, 2010.

⁷ Mortari L., *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 2019, pp. 3-4.

problematizzare, di assumere un pensiero antidogmatico e divergente capace di dialogare con l'incertezza. Donald Schön parlando in particolare del concetto di riflessione in azione, sottolinea come la riflessività non è mai associata alla certezza, bensì si forgia nel dubbio e nella sorpresa⁸; così come è fondamentale imparare a “conversare” con la situazione problematica: ecco l'importanza di utilizzare tecniche e metodologie utili a “mettere i soggetti di fronte a problemi nuovi e sfidanti, sollecitandoli a riflettere in modo ordinato e parzialmente strutturato attraverso la narrazione mentre l'azione è in corso. Ciò permette ai soggetti di ‘scoprire’ più agevolmente, nella soluzione dei problemi, categorie inedite di pensiero e di azione”⁹. Infine, riprendendo il pensiero di Jack Mezirow¹⁰, se la riflessività comporta l'ampliamento o la modifica delle modalità abitudinarie con cui analizziamo e interpretiamo l'esperienza, partendo da un dilemma disorientante “l'apprendimento trasformativo dà origine a degli schemi di significato nuovi o trasformati; oppure quando la riflessione si concentra sulle promesse, dà origine a delle prospettive di significato trasformate”¹¹.

3. Metodi, tecniche e strumenti

Alcune tematiche centrali – la cura, la narrazione, la riflessività e l'apprendimento trasformativo – hanno costituito il *fil rouge* in grado di legare le principali tecniche e metodologie sperimentate dai partecipanti nei tre percorsi realizzati: il Photolangage, la tecnica dei Sei cappelli per pensare, il metodo Lego Serious Play e la matrice GROW.

La prima metodologia, il Photolangage, fa riferimento all'utilizzo della fotografia per facilitare l'attivazione di processi riflessivi e narrativi in relazione ad eventi o vissuti personali o su tematiche potenzialmente in grado di suscitare l'interesse di un determinato gruppo. La sua nascita risale al 1965, quando un gruppo di psicologi e psicosociologi francesi di Lione iniziarono ad utilizzare la fotografia come strumento di supporto alla parola “con l'obiettivo di facilitare la comunicazione interpersonale tra adolescenti che presentavano evidenti difficoltà ad esprimere in gruppo emozioni e vissuti personali traumatici anche dolorosi”¹². I fondamenti teorici su cui si basa tale metodologia fanno riferimento agli studi e alle ricerche di Claudine Vacheret, la quale attribuisce alla fotografia, intesa come oggetto concretamente manipolabile, il ruolo di intermediario tra una serie di binomi di parole apparentemente antinomici, come ad esempio: oggetto e soggetto, dentro e fuori, materialità (in quanto tangibile e rappresentativa di un determinato

⁸ Cfr. Schön D. A., *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

⁹ Bochicchio F., *Convivere nelle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2011, p. 108.

¹⁰ Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass-Wiley & Sons, 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹¹ *Ivi*, p. 118.

¹² Romano C., *Alti e bassi della vita: come riconoscerli per meglio proiettarsi nel futuro*, in D. Dato, M. Ladogana, S. Cardone, M. Bassi, C. Romano, N. Cascioli, *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*, Milano, FrancoAngeli, 2022, p. 58.

scenario) e rappresentatività (poiché passibile di attribuzioni metaforiche che rappresentano una realtà diversa da quella ritratta)¹³. La funzione mediatrice che acquisisce la fotografia nell'ambito di questa metodologia consente all'individuo di raccontarsi attraverso gli elementi e i dettagli presenti nella fotografia e, dunque, di sperimentare emozioni e ricordare eventi in modalità "protetta"¹⁴. D'altronde, come ci ricorda Demetrio, il pensiero autobiografico che diventa poi racconto è un processo che necessita di una serie di operazioni cognitive che permettono alla persona che si racconta tanto di ricordare, quanto di attribuire significato agli eventi della propria vita¹⁵. In questo processo, la fotografia si pone come strumento che "riflette il mondo reale attraverso un filtro personale e possiede quindi un grande potenziale simbolico e metaforico che permette all'individuo di raccontare qualcosa di sé, delle complessità delle sfumature del proprio mondo interno che difficilmente trovano espressione nelle parole"¹⁶.

Nonostante le origini del Photolangage siano legate al disagio psicologico in età giovanile, oggi è una metodologia largamente utilizzata in diversi contesti, anche al di fuori del campo psicoterapeutico; ad esempio, è utilizzata con i gruppi per facilitare la conoscenza e l'integrazione tra i componenti e, più in generale, nella formazione e nell'orientamento professionale. In particolare, nell'ambito dell'orientamento, la scansione temporale che connota l'applicazione del metodo si presenta solitamente distinta in quattro fasi successive: presentazione del metodo e condivisione della domanda stimolo; osservazione del materiale fotografico e scelta della foto; presentazione della fotografia e delle motivazioni di scelta in relazione alla domanda stimolo (in gruppo); riflessione finale in gruppo moderata dal facilitatore/formatore/orientatore.

Nella fase di progettazione dei percorsi, la scelta di questo strumento è stata fatta nella consapevolezza che le narrazioni, proprie e altrui, giocano un ruolo centrale nel processo di significazione degli eventi (*sensemaking*). Processo, quello legato alla narrazione autobiografica, tanto più necessario quando si ha a che fare con situazioni complesse come quelle legate alla necessità di fare una scelta o di prendere decisioni. Per tale ragione la metodologia si sposa perfettamente con una serie di obiettivi perseguibili in un percorso di orientamento di gruppo, ad esempio la dimensione "materiale" dell'oggetto-fotografia, con le sue caratteristiche specifiche, la possibilità di essere scelta in risposta ad una domanda stimolo iniziale, consente di spostare l'attenzione dei partecipanti sul dispositivo della narrazione autobiografica che promuove la condivisione di vissuti ed esperienze in sicurezza. Inoltre, grazie alla sua funzione "mediatrice", la fotografia: facilita la presentazione in gruppo; favorisce la risoluzione di situazioni conflittuali; fa emergere e consente di condividere vissuti, ricordi, sentimenti, punti di vista, esperienze; contiene e canalizza paure e ansie che possono limitare la capacità progettuale; promuove maggiore consapevolezza e conoscenza del proprio sé; consente di valutare gli

¹³ Cfr. Vacheret C., *Il gruppo e l'oggetto intermedio: il Photolangage nel lavoro clinico*, in "Rivista contrappunto", 28, 2001, pp. 21-35.

¹⁴ Cfr. Baptiste A., Bélisle C., *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Les éditions d'organisation, 1991.

¹⁵ Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit.

¹⁶ Mancinelli M.R., Pagani D., *Il Photolangage*, in Mancinelli M.R. (a cura di), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 66.

obiettivi raggiunti e le ricadute di un percorso orientativo-formativo¹⁷.

Il secondo strumento utilizzato nell'ambito dei tre percorsi di formazione, fa riferimento alla tecnica dei Sei cappelli per pensare¹⁸, nata nella seconda metà degli anni Ottanta come strumento per esplorare un problema, una situazione o una sfida complessa, da diverse prospettive. Questa tecnica è stata selezionata con il preciso obiettivo di allenare nei docenti e, successivamente negli studenti, la capacità di saper osservare un problema (o un processo) da differenti punto di vista al fine di individuare possibili soluzioni. Indossare i sei cappelli per pensare, in relazione alla situazione da risolvere, consente ai partecipanti di scegliere in modo formale “una parte da recitare”, indispensabile per sperimentare approcci ai problemi e modi di pensare inusuali. Le differenti modalità di pensiero sono collegate, dunque, a sei differenti cappelli che possono essere indossati metaforicamente tanto in processi decisionali individuali quanto in contesti di gruppo.

Per andare incontro agli obiettivi specifici dei percorsi di formazione, le tradizionali caratteristiche di ciascun cappello, proposte da De Bono, sono state adattate per finalità orientative. Dunque, ogni cappello è stato collegato ad una serie di competenze utili da allenare per consentire a studenti e studentesse di procedere con metodo nella risoluzione di un problema oppure nel fronteggiare con efficacia un momento di transizione. Nello specifico, tali competenze fanno riferimento alla capacità di:

- riconoscere la necessità di reperire, sintetizzare e analizzare informazioni attendibili e formulare ipotesi fondate per comprendere la situazione in cui ci si trova (cappello bianco);
- identificare, gestire e condividere stati d'animo, sensazioni, impressioni senza fornire giustificazioni e garantendo la libertà di espressione e condivisione di tali emozioni (cappello rosso);
- generare una serie di alternative, anche non concretamente realizzabili, al fine di attivare un processo di riflessione che non ammetta negazioni e limiti alla creatività personale (cappello verde), ma anche;
- riflettere sui possibili rischi presenti nel contesto esterno o legati alle ipotesi formulate al fine di limitare le possibilità di intervento, scelta o azione (cappello nero);
- concentrare l'attenzione sulle opportunità del contesto esterno e sui punti di forza personali con l'obiettivo di non limitare la personale proattività (cappello giallo);
- gestire correttamente il processo di adozione delle diverse modalità di pensiero che, come già evidenziato, dev'essere consapevole e articolato in un piano d'azione concretamente realizzabile in relazione dell'obiettivo da raggiungere (cappello blu).

L'utilizzo di questa tecnica in contesti di orientamento formativo è legato all'obiettivo di promuovere nelle studentesse e negli studenti lo sviluppo di competenze riflessive e narrative.

¹⁷ Cardone S., *La photographie et le récit biographique, instruments narratifs pour l'exploration du Soi: la méthodologie du Photolangage*, in Loiodice I., Plas P., Rajadell Puiggròs N. (Sous la direction de), *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2011, pp. 256-257.

¹⁸ Cfr. De Bono E., *Six thinking hats*, The Mc Quaig Grup Inc., 1985; tr. it. *Sei cappelli per pensare*, Milano, Rizzoli best Bur, 2015.

Consentire loro di allenare la riflessività contribuisce alla costruzione di quell'abito mentale che Dewey ha definito come l'abito generale della riflessione¹⁹, a partire dall'acquisizione di un metodo che permetta loro di sperimentarsi nella ricerca di soluzioni in modo complesso e articolato. Lo strumento, ad esempio, si presta per la valutazione critica di un lavoro individuale o di gruppo, oppure nella progettazione di un piano di sviluppo al fine di esaminarlo da differenti, e inedite, prospettive.

Tuttavia, il metodo dei Sei cappelli per pensare si pone anche come strumento di comunicazione efficace al fine di prevenire l'insorgere di conflitti, che molto spesso trovano la loro causa in un errore di comunicazione o di interpretazione della prospettiva altrui. Nel caso in cui si tratti di una situazione conflittuale da risolvere in classe, il docente potrà assumere il ruolo del facilitatore indossando il cappello blu e moderando la conversazione tra studentesse e studenti (preventivamente formati all'utilizzo dei cappelli). Tuttavia, tale strumento, si configura anche come una risorsa strategica nella prospettiva di una comunicazione efficace: anche quando ci si trova ad interagire con persone che non conoscono il metodo, si disporrà comunque di un utile strumento per decodificare la comunicazione degli altri e, di conseguenza, per adeguare e migliorare la propria.

Il terzo strumento proposto nei percorsi di formazione fa riferimento al metodo Lego Serious Play (LSP), che prevede l'utilizzo dei mattoncini per mettere in atto attività che abbraccino un approccio *hands-on minds-on*. Il metodo, che possiede le caratteristiche tipiche del "gioco serio", è frutto di una lunga sperimentazione portata avanti dal gruppo di lavoro guidato da Per Kristiansen e Robert Rasmussen²⁰, ovvero coloro che hanno teorizzato e divulgato il metodo in tutto il mondo. Caratterizzato dalla presenza di un facilitatore, dall'impiego in contesti di gruppo e da una serie di fasi scandite da tempi ben precisi, il metodo LSP vanta una larga applicazione come strumento per risolvere problemi, stimolare l'innovazione e gestire le relazioni in ambito aziendale. Tuttavia, l'attività di ricerca condotta negli anni ha permesso di rivelarne l'efficacia anche quando i campi di applicazione riguardano il settore dell'istruzione, della formazione e della ricerca.

Una delle caratteristiche fondamentali del metodo LSP, rimarcata dagli stessi autori di riferimento, riguarda la modalità di impiego del mattoncino. Secondo Kristiansen e Rasmussen l'utilizzo dei mattoncini con la precisa intenzione di applicare il metodo LSP, passa inevitabilmente dall'utilizzo di metafore²¹. Quando il mattoncino viene utilizzato per le esigenze di questo metodo, infatti, i partecipanti sono guidati in un processo di costruzione di metafore con l'obiettivo di plasmare e raccontare il proprio pensiero. Attraverso l'uso della metafora, il mattoncino diventa parte integrante del linguaggio dei partecipanti e, dunque, orientato a generare una profonda interazione con se stessi e con gli altri. Questa particolare tipologia di utilizzo si contrappone all'impiego del mattoncino per rappresentare un oggetto che, al momento in cui avviene la discussione, non è concretamente disponibile per essere mostrato. In questo caso, il modello

¹⁹ Cfr. Dewey J., *How We Think*, Southern Illinois University, 1985; tr. it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

²⁰ Kristiansen P., Rasmussen P., *Building a Better Business Using the Lego Serious Play Method*, Hoboken, John Wiley & Sons Inc., 2014; tr. it. *Il metodo Lego Serious Play per il Business*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

²¹ Cfr. Kristiansen P., Rasmussen P., *Building a Better Business Using the Lego Serious Play Method*, cit.

costruito, si pone come un vero e proprio surrogato dell'oggetto di cui si intende disporre nel gioco o nella discussione. Si tratta, infatti, di una modalità d'uso che contraddistingue attività come, ad esempio, il gioco simbolico dei bambini oppure quei processi che prevedano la realizzazione e lo sviluppo di prototipi (ad esempio nel campo dell'ingegneria o della robotica).

Tra gli aspetti fondamentali del metodo, si può fare riferimento alla necessità di impostare una domanda stimolo (oppure un tema su cui riflettere e discutere) che non preveda una risposta già definita a priori. Stabilito l'interrogativo iniziale, che avvierà la discussione con i partecipanti, un workshop progettato secondo i principi del metodo LSP, prevede l'alternarsi di specifiche fasi: una fase di attivazione o di lavoro individuale; la creazione di un modello individuale in risposta alla domanda stimolo; una vera e propria fase di co-costruzione di gruppo; e, infine, la realizzazione di uno scenario complesso e condiviso.

Nella fattispecie, per le esigenze dei percorsi di formazione per i docenti, è stato possibile capitalizzare le potenzialità del metodo per consentire ai partecipanti di sperimentarne il suo valore in termini di strumento promotore di competenze sociali ed emotive. Al centro della progettazione del laboratorio esplorativo è stata posta la possibilità offerta dai mattoncini Lego di costruire un modello (*hands-on minds-on approach*) che potesse stimolare la riflessione professionale e la condivisione in gruppo, con la precisa intenzione di promuovere le competenze trasversali dei partecipanti (con una particolare attenzione alle competenze emotive). Attraverso l'attivazione di processi immaginativi, cognitivi e progettuali funzionali a fornire una risposta alla domanda stimolo, i partecipanti hanno potuto: instaurare un legame emotivo significativo con il proprio modello; promuovere la capacità di utilizzare le mani per "dare forma" ai processi cognitivi e narrativi; alimentare un processo riflessivo e trasformativo²² finalizzato a "mettere ordine" o modificare i propri schemi di significato²³; realizzare un processo di *storytelling*, che presto diviene *storymaking*²⁴.

L'ultimo strumento che si intende presentare riguarda un modello utile alla pianificazione strategica di un progetto di sviluppo personale con relativo piano di azione. Si tratta della matrice collegata al modello GROW, largamente utilizzato nel coaching. L'acronimo GROW, che si compone delle parole Goal, Reality, Options e Will, significa appunto "crescere" e definisce la finalità del metodo: supportare la persona nella capacità di analizzare, visualizzare, riflettere, chiarire e valutare un problema di partenza al fine di generare nella stessa maggiore autonomia, consapevolezza e responsabilità decisionale e quindi un processo di crescita formativa, professionale e personale.

Nel coaching sono proprio le domande e il modo in cui sono formulate a generare una maggiore consapevolezza e responsabilità, ovviamente, nel contesto classe, la possibilità di porre queste domande secondo la sequenza tipica di una sessione di coaching richiederebbe esperienza e competenze tecniche nella conduzione; tuttavia, in un percorso di orientamento strutturato, la possibilità di utilizzare una matrice in grado di riprendere la sequenza di domande del

²² Cfr. Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.

²³ Cfr. Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit.

²⁴ Cfr. Beltrami G., *Lego Serious Play pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*. Milano, FrancoAngeli, 2017.

metodo GROW può rappresentare uno strumento davvero utile ed efficace per supportare lo studente nella definizione di un personale progetto di sviluppo proprio perché, attraverso le domande stimolo agganciate alle quattro sezioni (obiettivo/realtà da cui partire/opzioni da considerare/volontà di agire), docente e discenti possono instaurare un dialogo collaborativo finalizzato a riconoscere, riflettere, analizzare, chiarire un problema di partenza comune che, ad esempio, potrebbe essere: la decisione della strada da prendere al termine della scuola o possibili futuri professionali da accogliere nella propria vita.

È chiaro che l'utilizzo della matrice GROW, come base di partenza per iniziare a definire un progetto di vita all'interno di un percorso di orientamento formativo, non può che agganciarsi ad un precedente lavoro esplorativo ed investigativo (area del sé/area delle esperienze e competenze/area del lavoro) finalizzato a far acquisire agli studenti una maggiore conoscenza del Sé e del contesto formativo e professionale: "Se non si permette agli allievi di esplorare i percorsi che suscitano il loro interesse, è molto probabile che la tentazione a divagare rimarrà forte, tanto da causare alterazioni e digressioni nello svolgimento stesso del lavoro"²⁵.

4. Conclusioni

La scelta di descrivere nel presente contributo solo quattro tra i principali metodi e strumenti utilizzati nei tre percorsi di formazione realizzati con i docenti della scuola secondaria è motivata dalla consapevolezza di voler valorizzare alcuni precisi costrutti pedagogici. La cura, la riflessività, la narrazione e l'apprendimento trasformativo, già a partire dalla fase di progettazione, hanno fornito un comune "orizzonte di senso" in grado di coniugare le esigenze degli enti committenti alle specifiche competenze che caratterizzano il team di consulenti del Laboratorio di bilancio delle competenze.

In tempi non sospetti (dunque prima della pubblicazione delle nuove Linee guida per l'orientamento) il personale docente di queste istituzioni, attraverso le figure dei dirigenti e dei referenti per l'orientamento, ha manifestato la necessità di formarsi ai temi dell'orientamento formativo nella prospettiva di arricchire la didattica curricolare di spunti orientativi indispensabili per supportare gli studenti nello sviluppo di competenze soft, nella gestione delle transizioni ed in particolare in una maggiore conoscenza della sfera del Sé. Tuttavia, grazie alle attività laboratoriali proposte dal taglio fortemente esperienziale, i docenti sono stati chiamati a mettersi in gioco in prima persona e a sperimentare da protagonisti le tecniche e le metodologie proposte dai formatori. I percorsi di formazione, pertanto, inizialmente pensati per supportare i docenti nella capacità di orientare i propri studenti, progressivamente si sono trasformati in uno spazio e in un tempo della cura personale, della narrazione di vissuti ed esperienze spesso volutamente nascoste e non condivise, un tempo prezioso per esercitare quella riflessività personale e professionale indispensabile per proiettarsi nel futuro con maggiore motivazione e fiducia. In parti-

²⁵ Whitmore J., *Coaching*, Milano, Sperling & Kupfer, 2006, pp. 72-73.

colare, attraverso la narrazione autobiografica, i docenti hanno potuto conoscersi meglio e soprattutto “ri-conoscersi” e grazie alla possibilità di condividere esperienze, speranze, sofferenze, progettualità hanno consolidato il rapporto di fiducia tra loro e la consapevolezza di esercitare un ruolo formativo ed educativo di grande responsabilità.

Al termine dei percorsi di formazione, dunque, grazie alla somministrazione di un questionario finale e alla realizzazione di un focus group, è stato possibile verificare che i principali obiettivi formativi raggiunti dai docenti partecipanti sono stati: una conoscenza più approfondita dei principali costrutti psico-pedagogici che entrano in gioco nella progettazione di percorsi di orientamento formativo e informativo; l’acquisizione di competenze tecniche rispetto a teorie, metodi e tecniche per l’orientamento che, in classe, possono costituire un valore aggiunto nella didattica orientativa e un valido supporto per la crescita degli studenti come persone; la capacità di saper utilizzare in situazione strumenti di orientamento, fortemente personalizzabili, indispensabili per supportare (anche in orario extracurricolare) gli studenti e le studentesse nella capacità di riflettere sulle proprie esperienze e scelte, di conoscersi meglio (bisogni, valori, competenze emotive, *formae mentis*), di riconoscere e valorizzare le personali competenze di forza, di esplorare meglio i propri interessi formativi e professionali e di tradurre il tutto in progetti di sviluppo formativo-professionale; la consapevolezza di voler continuare un lavoro sulla riflessività professionale, prevedendo anche nel contesto scolastico uno “spazio e un tempo” da dedicare alla cura di sé, che potremmo definire della generatività, in cui esercitare con continuità la capacità di raccontarsi, mettendo in circolo vissuti ed esperienze, e dove poter allenare competenze riflessive e trasformatrice indispensabili per fronteggiare efficacemente le sfide e le emergenze che caratterizzano i contesti educativi e formativi nella contemporaneità.

5. Bibliografia di riferimento

Baptiste A., Bélisle C., *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Les éditions d’organisation, 1991.

Batini F., Giusti S. (a cura di), *Imparare dalle narrazioni*, Milano, Unicopli, 2010.

Beltrami G., *Lego Serious Play pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Bochicchio F., *Convivere nelle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

Cardone S., *La photographie et le récit biographique, instruments narratifs pour l’exploration du Soi: la méthodologie du Photolangage*, in Loiodice I., Plas P., Rajadell Puiggròs N. (Sous la direction de), *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l’éducation des adultes*, Paris, L’Harmattan, 2011, pp. 256-257.

De Bono E., *Six thinking hats*, The Mc Quaig Grup Inc., 1985; tr. it. *Sei cappelli per pensare*, Milano, Rizzoli best Bur, 2015.

Demetrio D., *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

Dewey J., *How We Think*, Southern Illinois University Press, 1985; tr. it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

Goleman D., Senge P., *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Milano, Rizzoli Etas, 2014.

Kristiansen P., Rasmussen P., *Building a Better Business Using the Lego Serious Play Method*, Hoboken, John Wiley & Sons Inc., 2014; tr. it. *Il metodo Lego Serious Play per il Business*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Mancinelli M.R., Pagani D., *Il Photolangage*, in Mancinelli M.R. (a cura di), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 66-92.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass-Wiley & Sons, 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Mortari L., *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

Romano C., *Alti e bassi della vita: come riconoscerli per meglio proiettarsi nel futuro*, in D. Dato, M. Ladogana, S. Cardone, M. Bassi, C. Romano, N. Cascioli, *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 45-65.

Schön D. A., *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it, Bari: Edizioni Dedalo, 1993.

Vacheret C., *Il gruppo e l'oggetto intermedio: il Photolangage nel lavoro clinico*, in "Rivista contrappunto", 28, 2001, pp. 21-35.

Whitmore J., *Coaching*, Milano, Sperling & Kupfer, 2006.

Data di ricezione dell'articolo: 18 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 9 ottobre e 12 novembre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 20 novembre 2023