

**Freedom, capabilities, e-community.
A possible suggestion of guidance and education to the social-
professional school**

**Libertà, capacitazione, e-community.
Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla
socialità scolastico-professionale**

Claudio Pignalberi

La libertà esprime se stessa come resistenza all'oppressione, come 'forza critica'. In questa definizione, il ruolo decisivo viene assegnato alla capacità di fare e alla capacità di resistere; ma tale capacità richiede di più di una semplice acquisizione di diritti. La capacità è una qualità pratica che non è distribuita in modo eguale tra tutti gli individui che godono dei diritti del cittadino (Z. Bauman, 1999)

The social-economic context of the third millennium puts the individual at the center of a huge transformation process, the business world is going through a growing flexibilisation and casualization, the subject is the victim of a process of individualization increasingly marked, related to the needs of self-realization but also to feelings of vulnerability and uncertainty. To cope with this condition is necessary to analyze the wealth of experience and soft skills possessed, so that they can be adapted to the new job market, where the skills and technical and professional skills are no longer sufficient. This paper aims to construction possible processes of non-formal and informal competencies.

Partire da una visione di insieme. L'orientamento tra modelli culturali e pratiche professionali

A partire dall'ultimo decennio, l'orientamento viene riconosciuto come dispositivo dall'indubbia importanza strategica in seno alle politiche educative e del lavoro con l'obiettivo di favorire la definizione dei sistemi formativi e lo sviluppo occupazionale sia nel nostro paese che negli Stati più avanzati. Ciò è stato dettato ed incentivato, in particolar modo, dalla programmazione europea che auspica la necessità di investire nello sviluppo delle risorse umane allo scopo di creare l'occupazione e la qualificazione della forza lavoro, al fine di «capacitare» l'individuo a rispondere in maniera autonoma ai continui mutamenti economici e sociali.

L'interesse per il tema ha sottolineato la necessità di ri-definire, ri-progettare, ri-collocare, ri-pensare metodologie, pratiche, competenze dei professionisti e soprattutto il bisogno di «catalogare tutto l'esistente» per organizzarlo in una mappa concettuale e

operativa condivisa tra i diversi attori che insieme devono adoperarsi per far funzionare meglio il sistema dell'orientamento.

Il problema per il nostro Paese non si rispecchia nell'eccessivo numero di coloro che conseguono un titolo di studio alto (e scardinato nei due indirizzi asimmetrici di triennale e magistrale ai quali aggiungasi la formazione post-laurea) ma di disporre ancora di un sistema formativo tale da rivelarsi autoreferenziale e poco connesso con le richieste ed i bisogni del mondo del lavoro.

I recenti dati Istat sommati alle proiezioni del Center for Development of Vocational Training (CEDEFOP) sono concordi nell'affermare che nella prospettiva futura del 2020 l'Italia registrerà una percentuale particolarmente consistente – pari al 37% – in materia di lavoratori con qualifiche non specializzate rispetto alla media europea del 19,5%. Tali proiezioni sono in sostanza determinate dalla concorrenza di alcuni fattori: l'incertezza sugli obiettivi e sulle finalità; la disorganizzazione delle attività formative; il dominio di un approccio «preferenziale» sulla base di specifiche esigenze; limitate azioni di investimento; mancato raccordo con le imprese, tali da registrare una percentuale minima di finanziamenti indirizzati alla ricerca e allo sviluppo.

Le più recenti riflessioni europee¹ in materia e la conseguente politica nazionale² auspicano la necessità che l'orientamento accompagni la persona durante tutto l'arco della vita utilizzando degli interventi che siano diversificati a seconda dei bisogni e delle esigenze del singolo e dei diversi gruppi sociali (dall'infanzia all'età adulta). L'individuo dovrà essere in grado di elaborare un proprio progetto personale di vita che si consolidi progressivamente attraverso percorsi diversi e che sia in grado di ricostruirsi attraverso il bagaglio delle esperienze accumulate.

Il *life long learning* e *life long guidance* risultano, dunque, un'efficace risposta alle richieste di professionalità. La *guidance* investe sulla maturazione di un atteggiamento attivo e responsabile rispetto al fronteggiamento dei diversi compiti orientativi, intervenendo per potenziare sia la preparazione generale della persona (atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni) sia l'insieme di competenze specifiche finalizzate ad auto-monitorare in itinere le esperienze formative e lavorative e a progettarne l'evoluzione. In questo senso, le azioni di *guidance* si muovono nell'ottica di accompagnamento del processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e superano la divisione classica tra orientamento scolastico e professionale, per proporsi come *lifelong*

¹ Il contributo offerto dai documenti elaborati dalla Comunità Europea ha rappresentato uno stimolo di rilievo nel percorso di definizione del concetto e delle pratiche di orientamento a livello di sviluppo della normativa dei singoli Stati membri. L'orientamento – unitamente alla formazione – viene indicato dalla Commissione Europea come dispositivo per contrastare la disoccupazione e per far fronte ai profondi cambiamenti socio-economici derivanti dalla mondializzazione. Con la strategia EUROPA 2020: *una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* – varata nel 2011 – si è aperta una nuova frontiera, ossia quella di aiutare l'Europa a riprendersi dalla crisi e a uscirne rafforzata, a livello sia interno sia in una «visione d'insieme», incentivando la competitività, la produttività, il potenziale di crescita, la coesione sociale e la convergenza economica. Sul tema, cfr. European Commission, *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione. ET 2020*, Brussels 2011 e *Lavorare insieme per i giovani d'Europa. Invito ad agire contro la disoccupazione giovanile*, COM, 2013, p. 447.

² Vedasi, in particolare, la Direttiva Ministeriale n. 487 del 6 Agosto 1997 fino alle recenti Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente approvata dalla Conferenza Unificata Stato e Regione da circa un anno (dicembre 2013).

*guidance*³. Rappresenta, inoltre, una sfida per gli addetti al settore che si trovano ad operare in un sistema di orientamento non sempre coordinato, e in cui risulta necessaria la richiesta di stabilire standard di qualità e promuovere politiche di facilitazione di accesso ai servizi da parte di tutti i soggetti. Ma anche un *fattore strategico per l'azione di coordinamento delle politiche sociali e lavorative*, capace di mediare – nell'interazione tra le diverse componenti coinvolte nel processo – le esigenze della progettualità professionale degli individui e delle organizzazioni educative-sociali con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione⁴.

Orientamento: quale definizione verso quali approcci?

La parola 'orientamento' deriva dal latino *orior* che significa «sorgere», inteso come l'atto di «rilevare il nord» per trovare la giusta direzione. In senso generale, assume il significato di insieme di azioni mirate a favorire le scelte formative e professionali che le persone attuano con l'obiettivo di realizzare il progetto della propria unicità⁵ professionale e personale. Per tale motivo, l'orientamento è inteso come «azione globale»: partendo dalla conoscenza del proprio sé, delle proprie competenze e capacità lavorative e *non*, la persona è in grado di confrontarsi con la realtà sociale ed economico-lavorativa in cui è coinvolto.

Obiettivo del processo di orientamento, in quanto strumento trasversale e strategico per l'individuo, è di facilitare un reale inserimento nella società attraverso cui favorire processi di autorealizzazione di se stesso e delle aspettative, contribuendo in tal modo alla costruzione del bene comune in maniera critica e responsabile e nel contempo l'acquisizione di autonomia nelle scelte lavorative e personali.

L'evoluzione dei modelli teorici e delle pratiche in materia è maturata in parallelo allo sviluppo della società umana, in stretta concomitanza con le trasformazioni delle strutture e dei rapporti sociali nonché con le modificazioni dei processi economici e produttivi, imposti con l'avvento della cultura industriale. È per questo motivo che il concetto di orientamento – nei diversi significati che è andato assumendo – si colloca, per suo intrinseco significato, sempre all'interno di un preciso contesto socio-economico e culturale, strettamente connesso alle dinamiche e alle trasformazioni che lo caratterizzano e da esso ne trae propri vantaggi⁶.

Accanto allo sviluppo concettuale e operativo di tale pratica vi sono quindi esigenze di carattere soggettivo e sociale, che rappresentano le principali chiavi di lettura dell'evoluzione storica della disciplina. I fattori che per primi hanno influito sullo sviluppo storico sono di tipo tecnico ed economico, quali ad esempio la divisione del lavoro e la

³ Cfr. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

⁴ G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, formazione*, Giuffrè, Milano 2013; A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

⁵ Isfol, *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2012.

⁶ In particolare, cfr. G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2011 e Id., *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014; G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2009; M. Margottini, *Formazione e-learning*, Monolite, Roma 2008.

crescente competitività legata ad una modalità innovativa di selezione degli operai migliori al fine di ottimizzare la produzione, nella logica «dell'uomo giusto al posto giusto» – per riprendere le riflessioni avanzate da Taylor. Al secondo posto troviamo i fattori di ordine sociale, quali l'esodo dalle campagne verso le città e la richiesta di una migliore qualificazione: un gran numero di soggetti è costretto a cambiare stile di vita e bagaglio di competenze al fine di adattarsi ai nuovi contesti e ai nuovi metodi lavorativi. Il lavoratore non è più l'artigiano⁷ e il mestiere diventa ora «impiego»; la qualificazione viene definita, quindi, come un rapporto sociale complesso tra le operazioni tecniche e la stima del loro valore sociale. Un terzo ordine di fattori è legato all'eredità consegnataci dalla letteratura e dagli atteggiamenti culturali assunti da studiosi che hanno ricostruito le diverse concezioni dell'orientamento, nonché i concetti chiave che ne costituiscono la struttura portante: dalle teorizzazioni di Scarpellini e Strologo⁸, riprese e approfondite successivamente da Viglietti⁹, fino alle recenti ricerche di Pombeni¹⁰, Castelli e Venini¹¹, Di Fabio¹² e Grimaldi¹³.

In particolare, si richiama il concetto di «career adaptability» di Savickas¹⁴ per confermare l'ipotesi secondo cui è indispensabile che il soggetto investa sull'iniziativa personale e l'adattabilità professionale (e quindi, la propensione ad attivare processi riflessivi e trasformativi, la propensione a pensare e ad agire) in modo tale che si possa determinare la corrispondenza tra ciò che viene richiesto per svolgere quel *job* e ciò che il soggetto è in grado di fornire come prestazione in termini di efficienza ed efficacia.

Ma un'adeguata concezione di orientamento che si proponga di facilitare e sostenere i processi di scelta e che tenga conto delle esigenze dei soggetti che vi interagiscono dovrebbe muoversi su di una linea prevalentemente educativa e formativa. Pensando poi nello specifico all'ambito scolastico, il dispositivo dovrebbe assumere una modalità educativa permanente, una prospettiva teorica e metodologica di carattere evolutivo e un reale intreccio, nella prassi e nell'organizzazione dei servizi, delle sue tre principali dimensioni richiamate nel modello di sviluppo vocazionale – che si affermò a partire dagli anni settanta del secolo scorso –, ossia informazione, formazione e consulenza. Secondo tale approccio, l'orientamento è parte attiva del processo di sviluppo della carriera e dell'identità del soggetto.

La scelta professionale raggiunge la sua maturazione attraverso tappe evolutive che vanno affrontate e adeguatamente superate: per questo è opportuno identificare i fattori che influenzano direttamente e indirettamente le scelte lavorative. Questa fase¹⁵

⁷ Per una disanima della teoria dell'intelligenza pratica, R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁸ G. Scarpellini, E. Strologo, *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.

⁹ M. Viglietti, *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1988.

¹⁰ L. M. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990.

¹¹ C. Castelli, L. Venini, *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano 1996.

¹² A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento. Problemi metodi e strumenti*, Giunti Editore, Firenze 1998.

¹³ A. Grimaldi, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002.

¹⁴ M. L. Savickas, *Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century*, in «Journal of Vocational Behaviour», 2009, p. 69.

¹⁵ La prima fase, denominata *diagnostico-attitudinale*, si fonda sul tentativo di mettere «l'uomo giusto al posto giusto» per avere la possibilità di ottenere maggiori profitti attraverso un efficace investimento nella forza lavoro. Sulla base degli strumenti messi a disposizione dalla psicotecnica e dalla neurofisiologia, si propose la misurazione del possesso di diverse attitudini e la disanima relativa alla congruenza tra inclinazioni soggettive e requisiti personali richiesti. Tra gli anni '40 e '60 si inquadra la fase *clinico-dinamica* le cui finalità erano quelle di individuare le strutture profonde della personalità del soggetto: ossia, la ricerca degli elementi dinamici capaci di soddisfare i bisogni e le esigenze individuali all'interno del vasto panorama

viene chiamata *maturativo-personale* e pone al centro dell'intervento orientativo l'autodeterminazione umana che, nei confronti dell'inserimento professionale, deve poter trovare la massima possibilità di manifestarsi e realizzarsi.

Trattasi di un'azione che deve in sostanza facilitare la capacità di auto-orientarsi attraverso una consulenza di processo volta a facilitare la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni nel contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, sulle strategie messe in atto per relazionarsi e intervenire con tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, nonché elaborare o ri-elaborare un progetto di vita e di sostenerne le scelte.

L'orientamento come produzione della conoscenza

Parlare di produzione della conoscenza significa fare riferimento ai processi di attribuzione di senso attraverso i quali costruiamo o co-costruiamo la realtà. Ne consegue la necessità di attivazione di tecniche e di metodologie favorevoli la ricostruzione della storia individuale – la narrazione personale – di ogni soggetto.

In aderenza a questa prospettiva, l'orientamento è un dispositivo ancorabile a prospettive teoriche diverse, che contribuisce nel processo di produzione della conoscenza – concreta e fruibile – sulla base di tre aspetti: a) *la conoscenza dell'ambiente* nel quale il soggetto costruisce il senso di appartenenza ed identità¹⁶ ed entro il quale attiva processi di interazione sociale con il singolo e con il gruppo (di lavoro, hobby, ecc.); b) *la conoscenza del sé*, in termini di comprensione della storia personale, di valorizzazione delle risorse disponibili, di attenzione alle aree problematiche o meritevoli di sviluppo; c) *la conoscenza della relazione tra sé e l'ambiente* con particolare riguardo alla propria rappresentazione nell'ambiente ed alle strategie di intervento sulla realtà.

Altri elementi rilevabili nel processo di produzione della conoscenza attingono in primis, la possibilità di *rendere pensabile il futuro lavorativo*. Molte persone e – in particolare – i giovani sono, per diversi motivi, concentrati sul presente, hanno difficoltà a delineare un progetto: pensare il futuro significa poter definire degli obiettivi, individuare dei percorsi, dotarsi di una strategia, valutare alternative, orientare l'azione.

In secondo luogo, la possibilità di *individuazione e coltivazione delle competenze* possedute e quelle che possono essere acquisite o incrementate. Valorizzare le competenze¹⁷ acquisite attraverso l'apprendimento costituisce un tema di grande rilievo; trattasi di un processo che può sostenere la competitività del sistema e la flessibilità dei percorsi lavorativi, facilitare il reingresso in formazione attraverso il meccanismo dei crediti formativi e agevolare la mobilità geografica e professionale. Si avverte, quindi, la necessità

delle professioni. A queste si susseguono le fasi *vocazionale* e *maturativo-personale* ampiamente descritte nel paragrafo.

¹⁶ Cfr. G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

¹⁷ Vedasi in particolare: F. Butera, E. Donati, R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1997; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari-Roma 2004; A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma 2008; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

di un sistema integrato tale da favorire politiche di interazione e collaborazione con le realtà socio-economiche e contemporaneamente dare la possibilità ai soggetti di rendere valutabili e trasparenti le competenze e le esperienze acquisite.

In terzo luogo, la possibilità di sperimentarsi nella realtà, di verificarsi nel processo di *traduzione del pensiero in comportamento*. Si tratta di incrementare l'esercizio del controllo sull'azione, il sentimento di efficacia personale derivante dalla convinzione di essere all'altezza di una determinata situazione, di essere in grado di cimentarsi in una specifica attività o di affrontare determinati compiti in specifiche situazioni. Rientrano in taluna categoria le teorizzazioni *cognitivo-ecologiche* relative allo sviluppo linguistico e del pensiero, alla promozione della percezione e della socializzazione e, nello specifico, riferimenti al pensiero divergente di Bateson¹⁸.

Le tre categorie contemplano, dunque, lo sviluppo di una procedura complessa che, in termini operativi, consiste: a) in un processo di analisi di uno stato interno soggettivo (desideri, interessi, esigenze, preferenze, ecc.) e di un contesto esterno (opportunità, vincoli, eventi, movimenti, ecc.); b) nel correlato processo di scelta di un obiettivo da raggiungere, con relativa elaborazione dei significati soggettivi in relazione ai dati rilevati dal contesto di riferimento; c) in un processo di gestione e di orientamento di sé integrato a più livelli (cognitivo, emotivo, comportamentale) in direzione di un obiettivo; d) nel portare a termine l'azione con l'ottenimento di un risultato; e) nel processo di analisi finale del risultato con elaborazione di un *feedback* (soggettivo, nonchè relativo alla propria dimensione interna ed al contesto esterno) che orienti un'azione futura nei termini di una sempre maggiore efficacia.

L'ottica evolutiva e dinamica – con il quale viene considerato l'orientamento – permette di entrare nella complessità del contesto socioculturale e professionale mediante una metodologia che privilegi l'approccio multidimensionale e pluriprofessionale. In tale quadro l'Università viene ad assumere un ruolo cruciale, chiamata a rispondere alle sfide che il paradigma dell'apprendimento *lifelong* le impone. L'Università e tutti i luoghi di formazione istituzionale in generale, non hanno un rapporto dicotomico con lo sviluppo del riconoscimento degli apprendimenti informali e non formali, ma hanno come missione quella di farsene carico per far fronte alle esigenze ed alle sempre più urgenti necessità dei giovani e degli adulti con delle conoscenze, competenze, saperi che – ovunque e comunque siano state acquisite – meritano di essere riconosciute, validate e valorizzate. La posta in gioco richiede, quindi, l'acquisizione da parte di tutti i soggetti coinvolti delle competenze trasversali fondamentali, come le competenze digitali, l'imparare ad imparare, lo spirito d'iniziativa, lo spirito imprenditoriale, la sensibilità culturale.

Tutto ciò non solo non è ininfluenza per la dimensione pedagogico-didattica, bensì ne costituisce la cornice prospettica all'interno della quale si giocano decisioni, scelte ed azioni.

In altri termini, operare per una didattica e una formazione orientata verso la costruzione dei talenti significa appunto valorizzare, in ogni processo formativo, la riflessione sulla verità, sulla morale e sul rispetto, così come si coniuga indissolubilmente con la necessità di esperire e di sottolineare le potenzialità di apprendimento modulate sulla molteplicità delle intelligenze (con doveroso richiamo alle intelligenze multiple di

¹⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Roma 1977.

Gardner) o – più specificatamente – sulla pratica e sulla creatività (Sternberg), oltre che sulla sua dimensione emotiva (Golemann).

Se si tenta l'analisi di tutti questi elementi, quale orizzonte valoriale-culturale della formazione e si cerca di declinare – in termini didattico-operativi – la concretizzazione sinergica dell'insegnamento-apprendimento, ci si rende conto che si stanno elencando null'altro che gli obiettivi fondanti di una didattica orientante e, al contempo, le condizioni funzionali alle scelte di vita, di studio e di lavoro coerenti e, forse, appaganti sul piano della realizzazione del proprio sé: in altre parole, l'essenza stessa di quello che può essere definito un valido orientamento.

Se l'obiettivo essenziale è – e non può che proporsi in questi termini – la costruzione di percorsi formativi a misura di individuo, l'efficacia formativa sarà la risultante di una serie di componenti che andranno dall'offerta che la singola istituzione deputata all'istruzione/formazione sarà in grado di esprimere, attraverso una serie di opzioni disciplinari previste nella quota curricolare, fino all'organizzazione e gestione di una didassi che aiuti e sostenga lo studente in questo iter personale, di costruzione delle proprie conoscenze, competenze e padronanze, così come, ad un tempo, del proprio sé.

Non sfugge, quindi, la necessità di trovare un terreno di confronto e di interazione fra mondo universitario e opportunità professionali non tanto, forse, sul piano di rigorose definizioni di standard cognitivi e performativi che evidentemente sono sempre difficili da specificare e, soprattutto, non rispecchiano la peculiarità di percorsi individuali di formazione.

Bisogna segnalare, dunque, l'avvio di iniziative in molti atenei italiani volte al *placement* nell'ambito delle nuove responsabilità affidate dalla riforma dei servizi dell'impiego ai processi di intermediazione possibili nelle sedi universitarie.

Un esempio è il programma di *Formazione e Innovazione per l'Occupazione* (Fixo) che ha l'obiettivo di far incontrare Università e organizzazioni per aumentare e favorire l'occupazione dei laureati e di incidere positivamente sui fenomeni di *job mismatch*, attraverso interventi di qualificazione dei servizi di orientamento e intermediazione. La sinergia e la collaborazione tra le due istituzioni permetterà di promuovere la qualificazione di 30mila tirocini formativi attraverso la sperimentazione del libretto formativo, le attività e i servizi organizzati dai placement universitari. In accordo con le Regioni, la nuova edizione di Fixo è indirizzata a favorire la stipula di circa 5mila contratti di alto apprendistato pensati per chi ha un curriculum di alta formazione, come dottori di ricerca o chi ha conseguito master post laurea.

In questi ultimi mesi, inoltre, si sta definendo la *Mappa degli standard di qualità dei servizi di placement universitari* (presentata lo scorso dicembre) con la finalità di rappresentare in modo completo le strutture e i processi utili alla migliore valorizzazione del capitale di conoscenza prodotto dalle Università, in termini di promozione di un'occupazione di qualità e di sviluppo di un sistema economico basato sulla conoscenza. La Mappa, realizzata nell'ambito della sperimentazione di *standard setting* promossa dal progetto Fixo S&U, è il risultato di un percorso partecipato di definizione e sperimentazione degli standard che compongono la qualità dei servizi e suddivisi in quattro ambiti di riferimento: il radicamento territoriale, la personalizzazione dei servizi, la qualità delle misure e degli strumenti, la qualità organizzativa-gestionale.

Quale, allora, la sfida che l'Università può affrontare per migliorare e potenziare le pratiche deputate alle politiche di orientamento? Come facilitare processi di

apprendimento collaborativo? E come favorire processi di inclusione e partecipazione *nella e per la* quotidianità del contesto? In primo luogo, occorre potenziare la dimensione dello scambio *peer to peer* (da pari a pari ed orizzontale). Un altro elemento cardine è il sostegno allo sviluppo di *una cultura formativa diffusa della condivisione* in una prospettiva diacronica e processuale che superi la visione meramente disciplinare per giungere ad un approccio più ampio che investa nello sviluppo di una comunità coesa e consapevole. Un'altra dimensione ancora è l'esigenza da parte del sistema di istruzione e formazione di valorizzare il territorio, la capacità cioè di creare forme collaborative con istituzioni ed enti per generare nuova conoscenza e una maggiore fiducia per aiutare i giovani ad interpretare le variabili territoriali significative per il loro futuro (*traiettorie e confini*). In particolare, lo sviluppo di comunità di pratica¹⁹ si è dimostrato nell'ultimo decennio un potente strumento sia per la formazione del personale sia per il trasferimento delle conoscenze tacite del patrimonio organizzativo dell'istituzione. Il mondo universitario è stato sempre caratterizzato da una particolare sensibilità verso i temi della comunità educativa e della condivisione collegiale delle scelte e può quindi rappresentare un terreno fertile per lo sviluppo di comunità di pratica di docenti e studenti per l'ambito didattico e del personale per l'ambito tecnico e amministrativo. La comunità è infatti il luogo in cui avviene il riconoscimento della persona come parte costitutiva di qualcosa che cresce insieme a sé: si compie il proprio percorso di crescita, professionale e umano, ma – nello stesso tempo – contribuisce allo sviluppo e al progresso degli altri e dell'organizzazione di cui si è parte.

Il concetto di *comunità* può costituire un modo innovativo per sviluppare capitale sociale. L'interazione sociale da parte dei membri consente lo scambio rapido ed efficace delle competenze e il miglioramento dei processi di *condivisione* e di *appartenenza*. L'Università è sicuramente l'ambiente educativo in cui poter creare situazioni di *cooperative learning*, caratterizzate da rapporti di interdipendenza positiva tra i membri e dove i docenti possono assumere il ruolo di negoziatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento. È un luogo altresì in cui le conoscenze tacite circolano con facilità in diversi momenti formali condivisi. L'invito è quello di guardare più in là delle proprie pratiche e delle proprie credenze, ma con una progettualità all'orizzonte. È quello che Dewey definisce *end in view*, una tendenza verso l'azione singolare, una riflessione cosciente, un atteggiamento effettivo, ideativo e pratico.

Centratura sulla persona versus centratura sulla relazione con il contesto

Se, come è stato detto, i servizi di orientamento devono essere considerati come un dispositivo attivo, rispondente alle esigenze di una società basata sulla conoscenza e sul bisogno dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, le persone devono essere messe in grado di poterne usufruire attraverso l'educazione e la diffusione di una specifica cultura che incoraggi ed insegni loro ad usarli.

L'orientamento come aiuto e sostegno alla persona, pur concentrandosi sui suoi bisogni e mettendola al centro delle sue attenzioni, prende in considerazione le relazioni tra i diversi contesti e le realtà sociali sia formali che informali in cui essa è inserita, secondo un approccio sistemico, olistico e comprensivo.

¹⁹ Cfr. G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cit.

Si può dire che l'orientamento – come per altri processi di sviluppo della persona – è il risultato dell'interazione tra individuo e ambiente. Una delle metafore più significative è quella del fiume che, dotato di forza e moto propri, viene modellato e modificato dal terreno attraverso il quale scorre e che, a sua volta, lascia la sua impronta su ciò che lo circonda. Senza dubbio, sarebbe un'operazione innaturale separare il fiume dal suo habitat e altrettanto artificiale appare l'operazione di separare l'individuo dal suo ambiente.

Su queste basi si sono differenziate le attività in relazione anche ad una specificità di tipo psicologica, sociologica, educativa dell'orientamento. Di conseguenza, si sono moltiplicati i tentativi di trovare strumenti, modelli e teorie utili, in grado di anticipare il futuro adattamento della persona alla luce delle sue caratteristiche distintive e del livello di coerenza delle stesse rispetto alle specifiche competenze richieste.

Da qui, il richiamo ad una nuova economia, *un'economia dello sviluppo umano*, che abbia come obiettivo la promozione del benessere stesso e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo²⁰.

Si tratta – come afferma Nussbaum²¹ – di una proposta che va sotto il nome di *Capabilities Approach* (CA): un metodo per affrontare le tematiche etico-politiche e sociali basato sullo sviluppo e ancor prima sulla possibilità di vivere una vita degna per la persona a partire da quelle che sono definite – appunto – *capacità umane*.

Le capacità sono definite formalmente come «modi di agire, fare ed essere, che costituiscono tipicamente la vita umana e la distinguono da altre forme di vita reali o possibili»²². Ogni elenco delle capacità, rivedibile per principio a causa della sua collocazione storica, nel momento in cui si colloca nell'ottica delle capacità stesse, mette a fuoco una «dignità dell'altro» basata principalmente sulla sua ragion pratica e socievolezza. A partire dall'intuizione originaria e universale della dignità della *persona come fine* in quanto essa è capace di libertà ispirata dalla ragione e dal rispetto degli altri (legato all'*appartenenza*, e implicante la *responsabilità*), si ottiene la definizione delle capacità e la sua scomponibilità in soglia minimale e soglia massimale. La *soglia minimale* definisce il confine tra umano e non umano e va difesa in nome dell'intuizione iniziale del rispetto della persona come fine. Quella *massimale* comprende tutte le possibilità che la singola persona ha a disposizione nella sua «dotazione personale» al fine di raggiungere un livello di sviluppo che corrisponda alle sue possibilità. Vi è, dunque, un accordo sostanziale e intuitivo su ciò che costituisce la soglia minimale e che può essere variamente articolata attorno ai seguenti poli: vita, salute e integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica e appartenenza; rispetto per le altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente (partecipazione, proprietà privata, lavoro, giustizia). Alla soglia minimale, o *delle capacità umane fondamentali*, corrispondono sia le *capacità interne* (stadi di sviluppo della persona stessa che sono, per quanto la riguardano, condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste) sia le *capacità combinate* che coniugano le capacità interne con la situazione contingente e che può

²⁰ G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, cit. e Id., *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014.

²¹ M.C. Nussbaum, *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. a cura di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2010 e Id., *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it. a cura di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011.

²² M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit., p. 39.

inibire alcune capacità a danno di altre, e quindi obbligare a riscrivere al meglio l'ordine delle proprie priorità. Tutte le capacità hanno in comune la preminenza della ragion pratica che consente e guida l'esercizio della libertà, ed il riconoscimento degli altri in un atteggiamento di cura (aspetto che garantisce la responsabilità etica e politica).

L'approccio della Nussbaum, fondato sul concetto aristotelico di essere umano e su quello che definisce liberalismo neo-aristotelico, investe direttamente lo sviluppo delle capacità e non il loro corretto funzionamento, che è lasciato a sua volta alla libertà personale e all'azione pratica.

La «capacitazione» di una persona

non è altro che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti – ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, in quanto gli attribuisce valore – che essa è in grado di realizzare. Essa è la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti e di mettere in atto stili di vita alternativi²³.

E ancora,

nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene (*stati di essere e di fare*), le capacità (possibilità di acquisire *funzionamenti di rilievo*) rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene²⁴.

Se la capacità di una persona dipende da una varietà di fattori, incluse le caratteristiche personali e gli assetti sociali, la libertà allora prevede un vero e proprio impegno sociale. Ciò implica un coinvolgimento da parte di tutti gli attori sociali ed istituzionali nell'attribuire grande importanza all'obiettivo di aumentare le capacità che le persone effettivamente posseggono. È su questo piano che diviene fondamentale sviluppare una proposta di intervento nella direzione di una costruzione di un sistema di welfare che agevoli i soggetti nel pieno esercizio delle loro capacità in tutti gli ambiti della vita quotidiana. Ovvero un welfare che recuperi la prospettiva di una comunità che sappia «prendersi cura» delle persone in difficoltà (in modo particolare i giovani) e che punti allo sviluppo di processi di orientamento attivo per l'innalzamento della condizione di benessere.

Un possibile modello pedagogico di orientamento: dal ricorso alle tecnologie all'affermazione della comunità come contesto partecipativo

Come recita il titolo del paragrafo, in questi ultimi anni le istituzioni (università, agenzie del lavoro, centri di ricerca, ecc.) impegnate nei tavoli di lavoro stanno pianificando nuovi – e diversificati – approcci all'orientamento a partire dalla riscoperta della «pedagogicità» dei suoi significati. Una delle possibili strade percorribili attiene la possibilità di facilitare processi di apprendimento (non solo di tipo formale) e di orientamento mediante il ricorso alle tecnologie innovative e la costituzione di comunità di pratica come contesto in cui privilegiare la partecipazione – ed il rispetto dei valori e delle libertà (per dirla alla Sen) – di

²³ A. K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, p. 78.

²⁴ Ivi, p. 78.

tutti i soggetti coinvolti. A tale riguardo, nel 2009 Wenger²⁵ intese studiare il possibile interstizio tra la comunità e la tecnologia, fornendo ulteriori basi per meglio comprendere la natura e l'importanza della metodologia da applicare nei contesti educativi ed organizzativi. Le tecnologie svolgono così una funzione critica all'interno delle comunità perché forniscono le risorse di supporto e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo. Possono altresì facilitare la costruzione condivisa del sapere, ovvero *imparare facendo con gli altri*, riconoscendo quindi il valore dell'apprendimento cooperativo e il fatto che gli strumenti di comunicazione facilitino il lavoro potenziando tale processo. Allo stesso modo permette di coniugare gli aspetti culturali e quelli esistenziali in una ricerca di nuove prospettive della conoscenza legate alle reali opportunità di inserimento confacente al proprio «saper fare professionale».

Nell'utilizzo collaborativo e cooperativo dell'ambiente – nella prospettiva costruttivista – è quindi presente in modo molto forte, insieme alla dimensione della condivisione, anche quella della scoperta di nuovi saperi, di nuovi modi di leggere e interpretare il proprio capitale e di vivere le relazioni, auspicando un sempre più diffuso modello orientativo di approccio cognitivo e relazionale.

Sono soltanto alcune delle riflessioni emerse da un progetto di ricerca empirica condotto dal Centro di Ricerca CEFORC di Roma TRE²⁶ per promuovere e potenziare un percorso di orientamento in comunità di pratica nell'ottica di coltivazione e definizione dell'identità, appartenenza e apprendimento partecipativo. Grazie al supporto di un ambiente virtuale, di spazi di condivisione (*forum*) e di contenitori del sapere (*repository*) è stata resa possibile la costruzione di percorsi laboratoriali con il coinvolgimento di studenti di un corso post-laurea²⁷.

Sul versante dell'apprendimento, le CodP hanno «assemblato» un modello di conoscenza costruttiva e individualizzata, nonché la capacità di vivere e saper sfruttare a proprio vantaggio un modello formativo che prevede la contemporanea partecipazione a più «situazioni»; sul versante della socializzazione, invece, hanno permesso il consolidamento di una rete di relazioni e scambi legata ai propri interessi personali e professionali, anche in uno scenario sociale che spesso appare – soprattutto dal punto di vista comunicativo e relazionale – destrutturato e a volte consumistico nella gestione delle relazioni.

In questa ottica, sono state approfondite alcune tra le più importanti dimensioni che entrano in gioco nella rappresentazione che l'individuo ha di se stesso, del proprio contesto di riferimento e delle strategie che mette in atto per analizzare e relazionarsi con tali realtà contestuali. Per quanto riguarda le *variabili interne*, sono state prese in esame alcune dimensioni come il coping, il senso di autoefficacia, i bisogni, i valori, gli stili

²⁵ E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital Habitat: stewarding technology for communities*, OR Cpsquare, Portland 2009.

²⁶ Il Centro di Ricerca CEFORC «Formazione Continua & Comunicazione» (www.ceforc.eu), istituito presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE e diretto dalla Prof.ssa Alessandrini, da diversi anni si interroga – attraverso progetti di ricerca – sull'alto valore innovativo ed il potenziale culturale che le comunità di pratica possono determinare nei diversi contesti sociali. A tal riguardo, sono state prodotte numerose pubblicazioni – da parte del gruppo di ricerca – che testimoniano l'importanza e la valenza educativo-formativa di questa nuova metodologia di studio e di lavoro.

²⁷ Master di I livello a distanza HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane (www.master-hrspecialist.com).

decisionali che, in quanto variabili di confine tra il sé e il mondo esterno, acquisiscono una forte rilevanza strategica nell'orientamento e nei processi decisionali nella misura in cui si pongono come variabili significative di conoscenza di sé e degli altri. Per quanto riguarda le *variabili esterne/di contesto* l'attenzione è stata centrata sull'*offerta formativa*, per favorire un bilanciamento tra contenuti formali appresi durante il percorso di studi e approfondimenti acquisiti in ambiti informali e non formali; le *professioni*, al fine di analizzare il rapporto tra tipologia di lavoro e conoscenze e capacità richieste; *progettazione/piano di azione*, per progettare e pianificare il futuro proprio scolastico-formativo-lavorativo. L'ipotesi di riferimento è stata quella di far acquisire ai soggetti coinvolti la consapevolezza delle strategie che tendono a mettere in atto, del livello di efficacia e, soprattutto, della possibilità di identificare tra una gamma più ampia di strategie, quella più funzionale e coerente con le caratteristiche di una specifica situazione; inoltre, la possibilità di potenziare il senso di auto-efficacia sollecitandoli a sviluppare la capacità di autovalutazione delle proprie risorse, in termini di conoscenze, capacità e caratteristiche personali e a esplicitare il bagaglio delle competenze possedute nell'ottica dell'agire pratico e riflessivo.

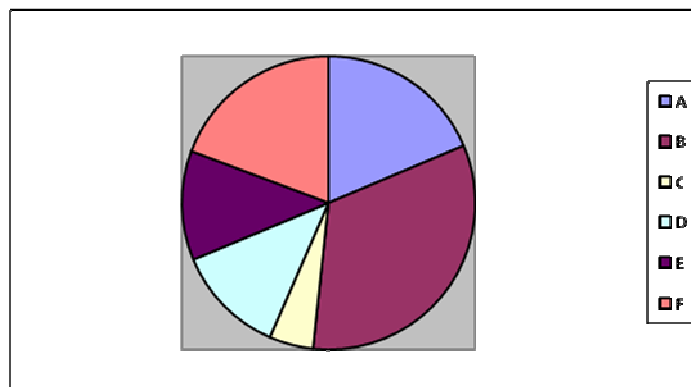
Alcuni dati: oltre 100 partecipanti, 5 gruppi di lavoro, oltre 300 post nei forum ed altrettanti materiali pubblicati. Dalla somministrazione di un'intervista semistrutturata con l'obiettivo di raccogliere le impressioni e le considerazioni dell'essere parte attiva di una comunità, è emerso che:

- il costante confronto nell'*ambiente comunitario* ha consentito di esplicitare agli altri il proprio punto di vista e di superare così l'inevitabile soggettività e parzialità dell'esperienza personale;
- la valorizzazione della diversità delle situazioni osservate od esperite e della capacità del gruppo di analizzarle e interpretarle secondo diverse prospettive;
- la necessità di verbalizzare e rendere trasferibile la propria esperienza, insieme alla successiva condivisione hanno favorito il distacco emotivo dagli avvenimenti ed una profonda rielaborazione della pratica.
- la motivazione alla ricerca e l'applicazione di originali strategie euristiche.

Nello specifico della dimensione orientativa, l'ambiente-comunità si è posto l'obiettivo di: a) riconoscere e analizzare alcune manifeste «risorse di base», investite nell'elaborazione di una scelta futura; b) promuovere e potenziare le competenze di auto-orientamento in modo da far maturare e raffinare la decisione che porta a una scelta definita anche in funzione di tempi, condizioni e relazioni significative che non sempre sono stabili e chiaramente identificate; c) favorire il confronto tra le risorse possedute e le opportunità offerte dal contesto formativo e professionale nel quale si è inseriti, allo scopo di individuare le «risorse spendibili» e/o da potenziare e mettere a fuoco eventuali interventi di approfondimento e sostegno; d) aumentare e definire percorsi di ricerca e di conoscenza circa gli sbocchi formativi e professionali esistenti.

L'intesa tra i membri – maturata con passione e impegno – ha consentito la creazione di un «dominio conoscitivo» che, con il tempo e attraverso interazioni, è stato arricchito e accresciuto divenendo un vero e proprio bacino di competenze condivise, una sorta di «banca della conoscenza» consentendo altresì di far emergere una forma distribuita di leadership orientata al ruolo di facilitazione della comunicazione e dello scambio.

La possibilità di navigare tra i vari ambienti-comunità ha consentito, inoltre, di osservare diverse applicazioni e soluzioni creative, accomunate tutte da alcune motivazioni di fondo: a) operare un confronto dialogico di gruppo su un terreno familiare con l'intento di stabilire un migliore e più intenso dialogo (23%); b) sollecitare la motivazione (41%); c) recuperare la dimensione ludica dell'apprendimento (6%); d) riconoscere e valorizzare la componente informale dell'apprendimento veicolata e veicolabile attraverso processi di socializzazione tra pari (15%); e) sperimentare nuove applicazioni per rinnovare l'approccio alla ricerca (15%), f) favorire percorsi di mentoring e counselling (23,8%) (Tav. 1).



Tav. 1 – La comunità di pratica come dispositivo di orientamento

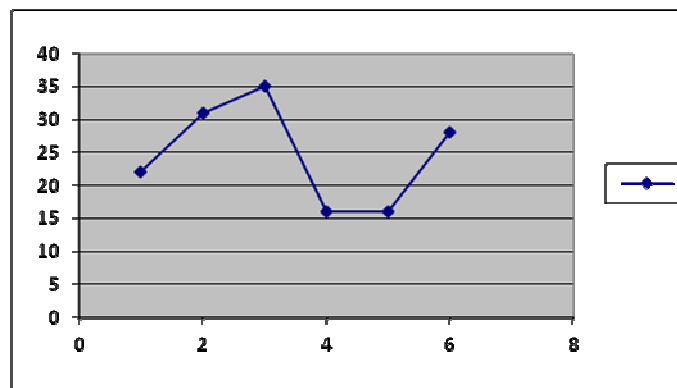
Il progetto ha inteso, dunque, studiare e proporre un approccio pedagogico innovativo alla formazione-orientamento come risultato della «messa in scena» delle conoscenze condivise e coltivate nelle comunità. In particolare, l'importanza di essere in grado, come individuo e come parte integrante e funzionale di un gruppo, ad integrare la comprensione intellettuale dei problemi e delle soluzioni con l'esperienza. Nella prima fase si è cercato di far emergere nei partecipanti, attraverso colloqui face-to-face e attività on line, quella motivazione fondante necessaria per produrre significati e metafore comunicative comuni che alimentassero il cuore della comunità. E – nella stessa misura – riconoscersi come partecipanti attivi e dinamici di una comunità facilitando, da un lato, le riflessioni più opportune sull'identità professionale di ciascuno (allo scopo di far emergere esperienze pregresse, caratteristiche e competenze specialistiche, perplessità sul futuro, progetti da immaginare e scenari alternativi da costruire) e, dall'altro lato, creare in gruppo «nuovi significati» nel senso di scambiare e produrre conoscenze attraverso l'incessante negoziazione e mediazione sociale di significati, simboli, visioni del mondo e costellazioni di valori.

Talune premesse hanno definito il «palcoscenico» delle pratiche: i corsisti sono stati divisi in gruppi sulla base di un'analisi del patrimonio delle competenze professionali e sono stati guidati nella progettazione, condivisione, produzione di progetti orientativi con la supervisione dei tutor.

In questa fase si è entrati nel vivo dello svolgimento delle attività tipiche di una comunità di pratica e – a partire dall'interazione costante tra i membri dei gruppi – sono state prodotte un totale di otto spazi di discussione in cui si è creato un clima conversazionale partecipativo. Tra gli strumenti convenzionali per l'interazione sociale on line, ciascun gruppo disponeva di un forum privato, controllato da un tutor, per discutere in

merito al lavoro di sviluppo e di organizzazione del percorso di lavoro, e di un'area riservata per lo scambio e la condivisione dei materiali (il cosiddetto magazzino delle conoscenze).

Questa giusta combinazione ha fatto emergere spunti di riflessione e proposte indicatoriali per oltrepassare la filosofia della *coltivazione* e definire prospettive innovative di gestione della conoscenza. In particolare: a) comunità come *fonte di lettura* della responsabilità collettiva e impiego costruttivo di fonti di studio e lavoro per valutare e gestire la creazione di valore (22%); b) guidare e saper orientare la comunità verso lo sviluppo di idee complesse generate dalla negoziazione e dalla coerenza intessuta tra storie condivise e tradizioni locali diverse (31%); c) valorizzare e orientare la comunità a cogliere i problemi che scaturiscono dall'esperienza vissuta in modo da essere concepiti come concrete occasioni per affinare la comprensione dello scenario e per favorire una più efficace metodologia di lavoro *creativa e comune* (35%); d) facilitare «alleanze di apprendimento» tra professionalità diverse e comprendere la multiappartenenza degli attori in gioco (16%); e) richiamare la pratica discorsiva alla costruzione della conoscenza anziché centrarla sull'apprendimento (16%); f) valorizzare la comunità come processo di soluzione ai problemi legati alla complessità degli scenari (28%) (Tav. 2).



Tav. 2 – La comunità di pratica (X) come dispositivo per l'orientamento (Y) = 1

La rilettura delle pratiche è stata per ogni membro uno strumento metacognitivo di autoanalisi delle proprie reazioni-emozioni e del tipo di approccio utilizzato, oltre ad aver scoperto l'importanza non solo di autoregolare il proprio operato, ma anche di guidare – come suggerì Perrenoud in un lavoro pubblicato nel 2006²⁸ –, al tempo stesso, il proprio apprendimento attraverso un'analisi critica delle pratiche. Tutto ciò ha indirizzato a riconoscere la centralità della persona e del suo bagaglio di competenze, incoraggiando altresì un atteggiamento di ricerca e la capacità di auto-osservare e autovalutare i processi di apprendimento e di orientamento. Il saper leggere e interpretare le pratiche, inoltre, ha permesso di imparare a «riflettere e di agire tramite l'esperienza»²⁹ e di divenire consapevole del proprio *habitus*.

La vitalità della comunità sembra muoversi a «stop and go» in funzione dei bisogni emergenti e della focalizzazione di un gruppo promotore attorno a nuovi obiettivi condivisi. Anche se si possono isolare diversi tipi di comunità, all'interno di questi ambienti tecno-

²⁸ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

²⁹ J. Moon, *Reflection in learning and professional development*, Kogan Page, London 1999, p. 104.

sociali quello che più interessa è che appaiono funzionali alla costituzione di comunità di pratica a vocazione educativo-formativa tanto da offrire un contributo sostanziale al cambiamento.

L'azione dell'Università nell'orientare gli studenti ad una «scelta consapevole» deve avere, dunque, sia una valenza informativa sia formativa.

Orientare non significa più – o non significa solamente – trovare la risposta giusta per chi non sa cosa fare, ma diventa un'altra possibilità per mettere il soggetto in formazione in grado di conoscersi, scoprire e potenziare le proprie capacità e per affrontare i problemi. Quanto più il soggetto acquisisce consapevolezza di sé, tanto più diventerà attivo, capace di auto-orientarsi e di tracciare – in collaborazione con il tutor, coach, ecc. – un personale progetto sufficientemente definito e in grado di prevedere successivi momenti di verifica e di correzione, compatibili con l'emergere di nuove esigenze/tendenze.

Il fronte su cui i soggetti possono operare – per concludere – è quello di riconoscere e sostenere l'utopia deweiana di accesso per tutti alla costruzione del sapere, fondata sui seguenti principi: a) l'acquisizione delle conoscenze è aperta a tutti (*principio egualitario*); b) la realizzazione senza differenze di genere, livello socio-culturale, di provenienza, ecc. (*principio di uguaglianza di opportunità*); c) non ha vincoli di tempo e luogo (*permanenza e ubiquità dell'apprendimento*); d) guidata dai valori, obiettivi, scelte e prospettive (*curriculum aperto e riferimento al soggetto*); e) l'apprendimento non si basa su una semplice ricezione di conoscenze, ma sulla loro discussione e gestione (*apprendimento attraverso comunicazione ed interazione*); infine f) tiene conto delle esperienze e delle attività pratiche quotidiane (*riferimento alla vita di ogni giorno*).

E come sosteneva Zygmunt Bauman nell'opera *Voglia di comunità* del 2001:

ciò che appare all'orizzonte del lungo cammino verso la comunità sicura è un bizzarro mutante di un ghetto volontario. Il ghetto è una combinazione di limitazione spaziale e chiusura sociale: esso riesce a essere, al tempo stesso, geografico e sociale, mischiando la prossimità/distanza fisica con la prossimità/distanza morale; è l'omogeneità di chi è all'interno rispetto all'eterogeneità di chi è all'esterno³⁰.

L'approccio pedagogico all'orientamento non può che sfatare la logica del ghetto che genera chiusura e forti limitazioni; bensì, deve fondarsi sull'idea di una partecipazione attiva dei soggetti alla costruzione della cultura e della società del lavoro, alla conoscenza di sé e dell'*altro sé* affinché possa gradualmente divenire protagonista del proprio progetto personale e professionale ai fini dell'occupabilità. Ciò significa concretamente la riaffermazione di un orientamento formativo disciplinare e pluridisciplinare in quanto fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco dalla vita a partire dal primo ciclo della scuola.

Claudio Pignalberi

Ph.D. in *Teoria e Ricerca Educativa*, Università degli Studi di Roma TRE
Ph.D in *Education*, University of Rome

³⁰ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it. a cura di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 107.